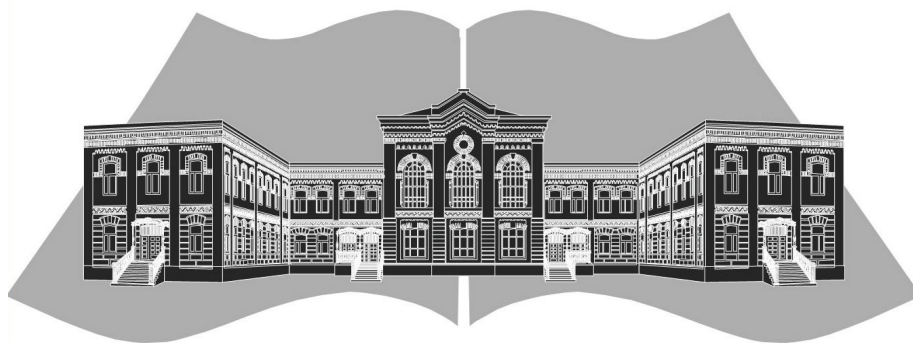


Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



# ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Научный журнал*

*№ 4 (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  
№ 4 (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)

**Выпускающий редактор:**

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

**Секретарь:**

**Макарова Анастасия Сергеевна**, старший специалист отдела организации научной и инновационной деятельности ГГТУ (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 Октябрович**, 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 Юстина**, 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, доктор социологических наук (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](mailto:vestnik.ggtu@mail.ru); [vestnik@ggtu.ru](mailto:vestnik@ggtu.ru);  
[www.ggtu.ru](http://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 (№ 428 в перечне рецензируемых научных изданий от 19.12.2023).

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

#### **Бекшаев И.А., Митькина Е.И.**

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
СУБЪЕКТОВ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
КОЛЛЕКТИВА.....8

#### **Бенин В.Л., Жукова Е.Д.**

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ СИСТЕМ ОЦЕНКИ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНОСТРАННЫХ  
ГРАЖДАН, ОСВАИВАЮЩИХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО  
ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....16

#### **Блохин А.В.**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ  
С ТЕКСТОМ.....24

#### **Буянов А.А., Лобынцева С.В.**

РОЛЬ СОБЫТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ  
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ..... 33

#### **Ежкова В.Г.**

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:  
ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
КВЕСТ «ИП: ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ПРОЕКТ  
ШКОЛЬНИКА» .....42

#### **Залялова А.Г., Ульянова Э.Э.**

ЧЕМПИОНАТНЫЙ ФОРМАТ КАК  
ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ  
НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЙ.....49

#### **Каменских Н.А., Сарыков Е.С.**

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ  
ПОДГОТОВКИ .....55

#### **Красилова И.Е.**

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ  
И СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ  
УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ЧТЕНИЮ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....66

#### **Лебедев А.А.**

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ  
ТЕСТОВ-МИНИМУМОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ .....74

#### **Линева Е.А., Овчинникова М.В.**

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО  
ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ .....81

#### **Попова Т.В., Зыкова С.И., Щеглова Н.В.**

ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛА «СТРОЕНИЕ ВЕЩЕСТВА»  
В КУРСЕ ХИМИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ .....87

#### **Сачкова Е.Н., Сачков С.Н.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ  
ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНЕЙНОЙ  
И КВАДРАТИЧНОЙ ФУНКЦИИ .....96

#### **Серёжникова Р.К.**

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО  
ПЕДАГОГА: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ  
АНАЛИЗ .....105

#### **Силаева М.В.**

ЮМОР НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В КИТАЙСКОЙ  
АУДИТОРИИ .....111

#### **Скударёва Г.Н., Микитюк И.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....117

#### **Тимохина Т.В., Ахметшина И.А.**

ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ .....124

#### **Турянская О.Ф., Киселева Г.Н.**

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО  
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ  
УЧРЕЖДЕНИЕМ В РЕГИОНЕ .....130

## РАЗДЕЛ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Дюпина С.А.**

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ  
С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ  
СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА .....137

#### **Копченова Е.Е.**

ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В ПСИХОЛОГИИ  
И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ .....144

### РАЗДЕЛ 3.

#### ФИЛОЛОГИЯ

##### **Алексеева Л.Ф., Колчина Ю.М.**

АВТОРСКАЯ АКСИОЛОГИЯ ПАМЯТИ В ПОВЕСТИ  
В.Г. РАСПУТИНА «ЖИВИ И ПОМНИ» .....151

##### **Бодров В.А.**

АКУСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОИЗВЕДЕНИЙ  
В.С. МАКАНИНА «ГДЕ НЕБО СХОДИЛОСЬ  
С ХОЛМАМИ» И «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННЫЙ» .....158

##### **Дубинина Т.Г.**

ТУРГЕНЕВ В ВОСПРИЯТИИ ЕВРОПЕЙЦЕВ:  
СЛУЧАЙ В. ВУЛЬФ .....165

##### **Макарова Е.С.**

ПОРТРЕТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕТРО  
МЕЛЕХОВА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТИЛЯ  
М.А. ШОЛОХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАВ  
О ВЕШЕНСКОМ ВОССТАНИИ РОМАНА  
«ТИХИЙ ДОН»).....171

##### **Пушкарева И.А., Пушкарева Ю.Е.**

ОБРАЗ РОЗЫ В ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ.....180

##### **Роман С.Н.**

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТЕЙ  
Э.Н. УСПЕНСКОГО О КОНТАКТЕ  
С ИНОПЛАНЕТНЫМИ (ПОТУСТОРОННИМИ)  
СУЩЕСТВАМИ .....187

##### **Яковлев М.В.**

ОБРАЗ ХРАМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
И. ШМЕЛЕВА И В РУССКОМ ИСТОРИКО-  
ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ.....193

# CONTENTS

## SECTION 1. PEDAGOGICS

- Bekshaev I.A., Mitkina E.I.**  
INTERACTIVE INTERACTION OF THE SUBJECTS  
OF THE SCHOOL TEAM .....8
- Benin V.L., Zhukova E.D.**  
FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING A SYSTEM  
FOR ASSESSING THE SOCIO-CULTURAL  
ADAPTATION OF MINOR FOREIGN CITIZENS  
STUDYING EDUCATIONAL PROGRAMS  
OF BASIC GENERAL AND SECONDARY  
EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION.....16
- Blokhin A.V.**  
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF WORKING  
WITH THE TEXT .....24
- Buyanov A.A., Lobytseva S.V.**  
HOW AN EVENT CAN SHAPE SCHOOLCHILDREN'S  
VALUES.....33
- Ezhkova V.G.**  
EXPERIENCE IN USING GAME TECHNOLOGIES  
IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT:  
GAMIFIED EDUCATIONAL QUEST "IP:  
INVESTMENT PROJECT OF A SCHOOLBOY" .....42
- Zalyalova A.G., Ulyanova E.E.**  
CHAMPIONSHIP FORMAT AS AN EFFECTIVE  
TOOL FOR MENTORING IN THE PEDAGOGICAL  
ACTIVITIES OF EDUCATIONAL  
ORGANIZATIONS.....49
- Kamenskikh N.A., Sarykov E.S.**  
DEVELOPMENT OF PROJECT ACTIVITY  
COMPETENCIES AMONG STUDENTS  
OF THE PEDAGOGICAL DIRECTION  
OF TRAINING .....55
- Krasilova I.Y.**  
FUNCTIONAL LITERACY AND STRATEGIC  
APPROACH TO TEACHING MIDDLE  
SCHOOL STUDENTS TO READ IN A FOREIGN  
LANGUAGE.....66
- Lebedev A.A.**  
ON THE QUESTION OF CREATING MINIMUM  
DIAGNOSTIC TESTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE.....74
- Lineva E.A., Ovchinnikova M.V.**  
THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES  
FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE  
INTEREST IN TEACHING A FOREIGN  
LANGUAGE.....81
- Popova T.V., Zykova S.I., Shcheglova N.V.**  
STUDY OF THE SECTION "STRUCTURE  
OF THE MATTER" IN THE COURSE  
OF CHEMISTRY OF THE SECONDARY SCHOOL .....87
- Sachkova E.N., Sachkov S.N.**  
THE USE OF PRACTICE-ORIENTED PROBLEMS  
IN THE STUDY OF LINEAR AND QUADRATIC  
FUNCTIONS.....96
- Serezhnikova R.K.**  
MANAGERIAL CULTURE OF THE FUTURE  
TEACHER: SCIENTIFIC AND PRACTICAL  
ANALYSIS .....105
- Silaeva M.V.**  
HUMOR IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
CLASSES IN THE CHINESE AUDIENCE .....111
- Skudareva G.N., Mikityuk I.V.**  
FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS  
OF THE FUTURE TEACHER FOR PROFESSIONAL  
ACTIVITY IN THE CONDITIONS  
OF HIGHER EDUCATION.....117
- Timokhina T.V., Akhmetshina I.A.**  
INCLUSIVELY ORIENTED EDUCATION  
AS A DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT  
OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE .....124
- Turyanskaya O.F., Kiseleva G.N.**  
CRITERIA AND INDICATORS OF EFFECTIVE  
MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL  
INSTITUTION IN THE REGION .....130

## SECTION 2. PSYCHOLOGY

- Dyupina S.A.**  
FEATURES OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS  
WITH DIFFERENT LEVELS OF EXPERIENCE  
OF LONELINESS .....137
- Kopchenova E.E.**  
FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY  
IN PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENT  
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE .....144

### SECTION 3. PHILOLOGYS

#### **Alexeeva L.F., Kolchina Y.M.**

AUTHOR'S AXIOLOGY OF MEMORY  
IN V.G. RASPUTIN'S STORY "LIVE  
AND REMEMBER" .....151

#### **Bodrov V.A.**

ACOUSTIC ASPECT OF V.S.MAKANIN'S WORKS  
"WHERE THE SKY MET THE HILLS"  
AND "THE CAUCASIAN PRISONER" .....158

#### **Dubinina T.G.**

TURGENEV IN THE PERCEPTION OF EUROPEANS:  
THE CASE OF V. WOOLF .....165

#### **Makarova E.S.**

A PETRO MELEKHOV'S PORTRAIT  
AS A REPRESENTATION OF MICHAIL  
SHOLOKHOV'S LITERARY STYLE (BASED  
ON CHAPTERS ABOUT VYOSHENSKAYA  
UPRISING IN THE NOVEL "AND QUIET FLOWS  
THE DON").....171

#### **Pushkareva I.A., Pushkareva Y.E.**

IMAGE OF A ROSE IN THE POETRY  
BY M. I. TSVETAeva .....180

#### **Roman S.N.**

ARTISTIC ORIGINALITY OF E.N. USPENSKY'S STORIES  
ABOUT CONTACT WITH ALIEN (OTHERWORLDLY)  
BEINGS .....187

#### **Yakovlev M.V.**

THE IMAGE OF THE TEMPLE IN THE ARTISTIC SPACE OF  
I. SHMELEV AND IN THE RUSSIAN HISTORICAL AND  
LITERARY CONTEXT.....193

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 371

### ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Илья Алексеевич Бекшаев<sup>1</sup>, Елена Ивановна Митькина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

<sup>1</sup>bekshaev\_ia@ggtu.ru

<sup>2</sup>elst\_uprobr@mosreg.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие об инновационных формах и содержании интерактивного взаимодействия субъектов школьного педагогического коллектива. Главное стратегическое направление развития школы рассматривается через повышение профессионализма педагогов как условия инновационной деятельности школы. Авторами выделены факторы, повышающие качество российского школьного образования (школьные ресурсы, школьный климат, характеристики учителей). В практической части материалов статьи представлена организационно-деятельностная игра «Формирование сплоченного школьного педагогического коллектива: проблемы и пути решения». В вопросе формирования устойчивой положительной динамики развития субъект-субъектного взаимодействия участников школьного педагогического коллектива выделены два основных направления: ежедневная работа администрации школы, направленная на обеспечение качественного и рационального взаимодействия среди членов педагогического коллектива школы и акцентирование внимания педагогов школы на возможностях развития взаимодействия с коллегами через применение интерактивных форм и сервисов. В заключении материалов статьи отмечается, что в вопросе формирования устойчивого положительного уровня субъект-субъектных отношений в педагогическом коллективе все должно строиться на принципах системности и адресности. Каждый участник педагогического коллектива должен обладать положительной мотивацией и нацеленностью на достижение высоких учебно-образовательных результатов в своем профессиональном труде.

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, интерактивное взаимодействие, мотивация, качество образования, микроклимат, организационно-деятельностная игра

**Для цитирования:** Бекшаев И.А., Митькина Е.И. Интерактивное взаимодействие субъектов школьного педагогического коллектива // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 8-15.



# SECTION 1. PEDAGOGICS

Original article

## INTERACTIVE INTERACTION OF THE SUBJECTS OF THE SCHOOL TEAM

Ilya A. Bekshaev<sup>1</sup>, Elena I. Mitkina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>bekshaev\_ia@ggtu.ru

<sup>2</sup>elst\_uprobr@mosreg.ru

**Abstract.** The article reveals the concept of innovative forms and content of interactive interaction between subjects of the school teaching staff. The main strategic direction of school development is considered through increasing the professionalism of teachers as a condition for the school's innovative activities. The authors identified factors that improve the quality of Russian school education (school resources, school climate, teacher characteristics). The practical part of the article presents the organizational and activity game "Formation of a cohesive school teaching team: problems and solutions." In the matter of forming sustainable positive dynamics in the development of subject-subject interaction between members of the school teaching staff, two main directions are highlighted: the daily work of the school administration aimed at ensuring high-quality and rational interaction among members of the school teaching staff and focusing the attention of school teachers on the possibilities of developing interaction with colleagues through the use of interactive forms and services. In conclusion, the article notes that in the matter of forming a stable positive level of subject-subject relations in the teaching staff, everything should be built on the principles of consistency and targeting. Each member of the teaching staff must have positive motivation and focus on achieving high educational results in their professional work.

**Keywords:** teaching staff, interactive interaction, motivation, quality of education, microclimate, organizational and activity game

**For citation:** Bekshaev I.A., Mitkina E.I. Interactive interaction of the subjects of the school team // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 8–15.

© Бекшаев И.А., Митькина Е.И., 2023

Проблема внедрения и развития инновационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса на сегодняшний день в России стоит очень остро. Президентом РФ В.В. Путиным поставлена задача о вхождении России в топ-10 стран мира по качеству общего образования [9]. Предполагается, что реализация данной задачи позволит существенно повысить качество образования в нашей стране. При этом важно учитывать, что впервые в истории отечественного образования совпали одновременно важнейшие условия, которые будут способствовать эффективной реализации поставленной задачи: решение принято на уровне президента, осуществляется должное финансирование со стороны государства через федеральные проекты национального проекта «Образование», а общеобразовательные орга-

низации при этом располагают хорошими организационно-техническими ресурсами [2].

В связи с этим сегодня на наших глазах происходит изменение запроса на качество общего образования в России. Приоритетная цель – формирование гармонично развитой личности обучающегося, осознающего свою социальную роль как субъекта современного социума. Этот аспект отсылает к необходимости создания поддерживающей позитивной образовательной среды за счет изменения содержания образовательных программ школы. Отметим, что необходимо это для более полного учета интересов обучающихся в соответствии с возрастающими требованиями нашего времени – XXI века [5].

Изменения затронут всю систему общего образования. По результатам международных мониторинговых исследований и анализа действующей

щих российских стандартов происходит переориентирование содержания школьного образования на новые результаты. Достигается это за счет привнесения изменений в учебный процесс. Так, например, требования ФГОС ООО (личностные, предметные, метапредметные) постепенно переориентируются на навыки XXI века (базовые навыки, компетенции и личностные качества).

Изменения затрагивают, помимо учебного процесса, и организацию работы общеобразовательных школ. Сегодняшнее развитие школы в России – это время перемен, преобразований. Размышляя о стратегии государственной политики в области образования, анализируя проект современной модели образования «Российское образование – 2020», где провозглашена идея повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития общества, во многом было предопределено главное стратегическое направление развития школы – повышение профессионализма педагогов как условие инновационной деятельности школы [7, 10].

Учитывая характер перестройки функционирования образовательных организаций различного уровня в связи с переходом к идее национальной суверенной системы образования, считаем необходимым выделять вопросы профессиональной деятельности и взаимоотношений субъектом школьного педагогического коллектива в отдельную проблему, требующую пристального внимания и всестороннего изучения. Этому препятствуют профессиональные факторы риска, среди которых Н.А. Батырева выделяет общую панику, психологический дискомфорт и стресс у педагогических работников [1].

Цель работы – охарактеризовать и представить инновационные формы и содержание интерактивного взаимодействия субъектов школьного педагогического коллектива.

Методы работы. Теоретические: анализ и обобщение специализированной психолого-педагогической, научной, методической литературы по теме работы. К эмпирическим методам относятся такие приемы и средства, как описание, сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, индукция.

Материалы работы основаны на рассмотрении инновационных форм взаимодействия участников образовательного процесса со стороны педагогического коллектива школы. При этом, по мнению О.Ю. Игнатовой, результатом такой инновационной деятельности можно считать специфические изменения качества объектов трансфор-

мации, а также образовательной, воспитательной и управленческой деятельности [3].

Учитывая данный тезис, под взаимодействием субъектов школьного педагогического коллектива нами понимается совместная профессионально-трудовая деятельность, направленная на достижение поставленной перед образовательной организацией задач по обучению и воспитанию подрастающего поколения – обучающихся данной образовательной организации.

Здесь мы также выделяем среди субъектов данного коллектива такие роли, как руководитель образовательной организации (директор школы), заместители руководителя образовательной организации (заместители директора школы), учителя образовательной организации и иные педагогические работники образовательной организации, задействованные в образовательном процессе (методист, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, педагог-организатор, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель (в т.ч. старший), педагог-библиотекарь, педагог дополнительного образования и др.).

Рассматривая вопрос о повышении качества российского школьного образования необходимо выделить ряд факторов и основные их характеристики (Таблица 1).

Одной из задач нашей работы является предложение возможных путей организации деятельности школы по совершенствованию интерактивного взаимодействия субъектов школьного педагогического коллектива. Мы предлагаем в качестве инструмента достижения разработку педагогического совета на базе МОУ Ликино-Дулевская гимназия (Орехово-Зуевский г.о., Московская область) по теме «Формирование сплоченного школьного педагогического коллектива: проблемы и пути решения». Форма проведения педсовета – организационно-деятельностная игра (Г.П. Щедровицкий) [4]. Продолжительность игры составляет 90 минут.

На первоначальном этапе была сформирована цель педагогического совета – разработка условий, способствующих повышению уровня взаимодействия субъектов школьного педагогического коллектива.

Была составлена модель интерактивного взаимодействия участников школьного педагогического коллектива (Рисунок 1).

Первый этап работы и его задачи достигнуты в максимально короткие сроки, т.к. педагогический состав выбранной образовательной организации активно применяет инновационные образовательные технологии в обучении, стремится

Таблица 1 –

Факторы, повышающие качество российского школьного образования

Школьные ресурсы	Школьный климат	Характеристики учителей
<p>достаточное количество учителей;</p> <p>оснащенность лабораторным оборудованием;</p> <p>достаточное количество компьютеров с выходом в Интернет;</p> <p>состояние зданий и помещений школы, соответствующих требованиям и нормам;</p> <p>наличие творческих кружков и секция на базе школы.</p>	<p>безопасность в школе;</p> <p>учебный процесс, поддерживающий обучение;</p> <p>защита от эмоционально-поведенческих проблем (прогулы, курение и т.д.) и иных девиантных форм поведения обучающихся школы.</p>	<p>уважительное и внимательное отношение с обучающимися;</p> <p>поддержка обучающихся в процессе обучения;</p> <p>повышение квалификации учителей, которые готовы реализовывать новые образовательные стандарты.</p>



Рисунок 1 – Модель интерактивного взаимодействия участников школьного педагогического коллектива

к постоянному повышению своего профессионального мастерства и уделяет особое внимание взаимодействию среди сотрудников школы [11]. Предложение по проведению педагогического совета в новом для коллектива формате отмечено как интересное. Часть педколлектива и сотрудники администрации гимназии сразу включились в подготовку мероприятия.

На втором этапе, в ходе подготовки к педагогическому совету, был разработан основной массив методологического, организационного и игротехнического обеспечения игры. При этом осуществлен объем работ, соизмеримый по вкладу с основным этапом игры и в несколько раз превышающий его по времени. Анализ замысла и концепции игры, методологическая и теоретическая

проработка темы и проблемных узлов представлений, рабочего процесса, оргпроект, программа, планирование и игротехническое сценирование отдельных эпизодов и ситуаций [12].

Третий этап реализации – непосредственное проведение педагогического совета в формате организационно-деятельностной игры. Структурное деление педсовета на этапы выглядит следующим образом [8]:

- самоопределение и выработка проблемы;
- анализ проблемы или проблемной ситуации;
- определение системы ценностей и целей деятельности, их иерархизация;
- определение условий и выбор средств осуществления деятельности;
- построение алгоритма деятельности.

В заседании педагогического совета приняло участие 32 человека, что составляет 100% от штата учителей, работающих в образовательной организации.

В самом начале была выдвинута проблема педагогического совета – на сегодняшний день подавляющее большинство педагогов общеобразовательных школ испытывают трудности во взаимодействии с иными членами педагогического коллектива своей образовательной организации. Для решения проблемы был выдвинут ряд гипотез.

Следующий шаг – выдвижение задач. Для этого коллектив был поделен на 3 группы (по игровым ролям): учителя-предметники, педагогические работники, участвующие в образовательном процессе (методист, социальный педагог, педагог-психолог, тьютор и др.) и администрация [6]. Пространство аудитории, в которой проводилась игра, поделено на зоны (секторы), которые представляют собой сдвинутые парты между собой (для каждой отдельной роли).

После того, как работники образовательной организации были распределены по группам, которым принадлежала отдельная роль (учитель-предметник, педагог, администрация школы), была поставлена задача: на заранее подготовленных флипчартах напишите всевозможные варианты проблем, с которыми вы сталкиваетесь в своей роли в аспектах взаимодействия с членами своего педагогического коллектива. В структуру листа флипчарта включены стандартные три вопроса для каждой группы: «Что можете предложить? Какие проблемы? Какая помощь нужна?». На данном этапе используется метод мозгового штурма: игроки работают продуктивно, выполняя поставленное задание.

По истечении времени работы (15-20 минут) игроки меняются ролями (переход по часовой стрелке): те, кто были в роли «учителей-предметников» – становятся «педагогами», «педагоги» становятся «администрацией» и т.д. После того, как все три группы игроков побыли в каждой отведенной роли и предложили свое видение ситуации, объявляется перерыв.

Во время перерыва экспертная группа (организатор и игротехники) производят сбор листов с флипчартов каждой группы и развешивают их в области школьной и интерактивной доски. На данном этапе активная часть игры завершается. Следующий этап – заключительный – происходит подведение итогов и проведение завершающей рефлексии, которая является, как правило, обучающим или дидактическим моментом организационно-деятельностной игры. Предметом осознания, оценки и анализа стали:

- действия ведущих (игротехников), их эффективность, своевременность;
- вклад разных участников в создание конечного продукта;
- процессы мыслительной деятельности членов различных команд, мыслительные схемы, использованные ими для наработки групповых продуктов;
- процессы внутрикомандной и межкомандной коммуникации;
- процессы групповой динамики;
- удовлетворенность участников полученными результатами.

Для анализа результатов организационно-деятельностной игры была составлена сводная таблица, в которую занесены все поднятые проблемы, проанализированы и предложены пути решения, назначены ответственные (Таблица 2).

Таким образом, в ходе обзора литературных источников и проведения практической части работы (педагогический совет в формате организационно-деятельностной игры) нами были предложены основные рекомендации.

В вопросе формирования устойчивой положительной динамики развития субъект-субъектного взаимодействия участников школьного педагогического коллектива можно выделить, по крайней мере, два направления. Первое – это ежедневная работа администрации школы, направленная на обеспечение качественного и рационального взаимодействия среди членов педагогического коллектива школы (грамотное распределение ролей, функционала и объема выполняемых обязанностей). Второе – акцентирование внимания педагогов школы на возмож-

Анализ результатов организационно-деятельностной игры

№ п/п	Проблема	Путь решения	Ответственный
1.	Педагоги из различных школьных методических объединений (ШМО) в большинстве своем плохо осведомлены о принципах и основных этических аспектах взаимодействия субъектов педагогического коллектива.	На заседаниях ШМО изучить основные вопросы, связанные с формированием устойчивой положительной динамики субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива школы (формат семинаров, мастер-классов, совместно организованных мероприятий и пр.).	Руководители ШМО.
2.	Педагоги не используют в процессе своей профессиональной деятельности элементы интерактивного взаимодействия с коллегами.	Всем педагогам необходимо апробировать и научиться использовать технологии, обеспечивающие формирование устойчивой положительной динамики субъект-субъектного взаимодействия в коллективе (предварительное прохождение курсов повышения квалификации).	Все педагогические работники.
3.	Педагоги плохо осведомлены о формах и методах, которые формируют устойчивую положительную динамику во взаимодействии субъектов школьного педагогического коллектива.	В рамках предметных недель провести открытые уроки, демонстрирующие передовой опыт отдельных учителей, разнообразные формы, методы, формирующие микроклимат в педагогическом коллективе (обмен опытом, его передача).	Все педагогические работники.
4.	Руководством школы не установлены правила и нормы (требования) к обеспечению качественного взаимодействия субъектов педагогического коллектива.	Установление правил и норм (требований), учитывающих интересы субъектов педагогов школы.	Администрация школы.

ностях развития взаимодействия с коллегами через применение интерактивных форм и сервисов.

Результатом работы стали основные рекомендации педагогическим коллективам школ. Каждая образовательная организация, заинтересованная в достижении определенных результатов по развитию микроклимата педколлектива должна располагать определенными ресурсами: кадровыми, материальными, техническими и др. Процесс вза-

имодействия членов коллектива целесообразно выстраивать в соответствии с принципами последовательности. Для эффективной образной связи необходимо вести обязательный мониторинг промежуточных результатов совместной деятельности членов педагогического коллектива, каждый участник которого должен обладать положительной мотивацией и нацеленностью на достижение высоких учебно-образовательных результатов в своем труде.

#### Список источников

1. Батырева Н.А. Психолого-педагогические проблемы педагогического коллектива, возникшие в условиях глобальной цифровизации образования // Цифровое общество: психолого-педагогическая трансформация: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. 2023. С. 18-22. DOI 10.34680/978-5-89896-841-0/2023.digital.02.



2. Зюкин А.В., Стороженко И.И. Теоретическое обоснование управления конфликтами в педагогическом коллективе как фактором создания психолого-педагогических условий // Известия Российской военно-медицинской академии. Т. 39, № S2. 2020. С. 99-101.
3. Игнатова О.И., Тоирова Л.С. Развитие педагогического коллектива образовательного учреждения в процессе инновационной деятельности как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. №75-1. 2022. С. 31-35.
4. Игротехники и игротехнологии в схемах и таблицах: учебное пособие / Е.И. Митькина; Российский гос. соц. ун-т, Фил. в г. Электросталь. 2012. 72 с.
5. Носкова Н.В. Патриотическое воспитание как приоритетное направление развития личности: исторический аспект // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. №3. 2023. С. 95-100.
6. Половинко О.А. Методы управления педагогическим коллективом // Современное образование Витебщины. №1(31). 2021. С. 8-11.
7. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-64.
8. Серикова Л.В. Педагогический коллектив как профессиональная общность // Пермский педагогический журнал. №11. 2020. С. 52-58.
9. Скударева Г.Н. Новые образовательные траектории субъектов современного педагогического образования // Высшая школа педагогики для образования будущего. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет. 2019. С. 36-41.
10. Тимохина Т.В. К вопросу об управлении инновационной деятельностью с использованием метода проектов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. №3. 2021. С. 43-48.
11. Цибилов В.А. Развивающее управление: формирование продуктивной организационной культуры педагогического коллектива в процессе повседневного общения // Вопросы педагогики. №5-2. 2020. С. 437-441.
12. Яровая Л.Г., Терсакова А.А. Модель управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Вопросы педагогики. №5-1. 2022. С. 420-425.

## References

1. Batyreva N.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy pedagogicheskogo kolektiva, vznikshie v usloviyah global'noj cifrovizatsii obrazovaniya // Cifrovoye obshchestvo: psihologo-pedagogicheskaya transformatsiya: Sb. materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Velikiy Novgorod: Novgorodskiy gosudarstvennyy universitet imeni Yaroslava Mudrogo. 2023. S. 18-22. DOI 10.34680/978-5-89896-841-0/2023.digital.02.
2. Zyukin A.V., Storozhenko I.I. Teoreticheskoe obosnovanie upravleniya konfliktami v pedagogicheskom kolektive kak faktorom sozdaniya psihologo-pedagogicheskikh uslovij // Izvestiya Rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii. T. 39, № S2. 2020. S. 99-101.
3. Ignatova O.I., Toirova L.S. Razvitie pedagogicheskogo kolektiva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v processe innovatsionnoy deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. №75-1. 2022. S. 31-35.
4. Igrrotekhniki i igrotekhnologii v skhemah i tablicah: uchebnoye posobie / E.I. Mit'kina; Rossiyskiy gos. soc. un-t, Fil. v g. Elektrostal'. 2012. 72 s.
5. Noskova N.V. Patrioticheskoye vospitanie kak prioritnoye napravlenie razvitiya lichnosti: istoricheskij aspekt // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. №3. 2023. S. 95-100.
6. Polovinko O.A. Metody upravleniya pedagogicheskim kolektivom // Sovremennoye obrazovanie Vitebshchiny. №1(31). 2021. S. 8-11.
7. Rossiyskoye obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovatsionnoy ekonomiki. Material dlya obsuzhdeniya / A.E. Volkov, Ya.I. Kuz'minov, I.M. Remorenko, B.L. Rudnik, I.D. Frumin, L.I. Yakobson // Voprosy obrazovaniya. 2008. №1. S. 32-64.
8. Serikova L.V. Pedagogicheskij kolektiv kak professional'naya obshchnost' // Permskiy pedagogicheskij zhurnal. №11. 2020. S. 52-58.
9. Skudareva G.N. Novye obrazovatel'nye traektorii sub'ektov sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vysshaya shkola pedagogiki dlya obrazovaniya budushchego. Orekhovo-Zuevo: Gosudarstvennyy gumanitarno-tehnologicheskij universitet. 2019. S. 36-41.
10. Timohina T.V. K voprosu ob upravlenii innovatsionnoy deyatel'nost'yu s ispol'zovaniem metoda proektov // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. №3. 2021. S. 43-48.

11. Cibikov V.A. Razvivayushchee upravlenie: formirovanie produktivnoj organizacionnoj kul'tury pedagogicheskogo kollektiva v processe povsednevnogo obshcheniya // Voprosy pedagogiki. №5-2. 2020. S. 437-441.

12. Yarovaya L.G., Tersakova A.A. Model' upravleniya pedagogicheskim kollektivom obshcheobrazovatel'noj organizacii // Voprosy pedagogiki. №5-1. 2022. S. 420-425.

#### **Информация об авторах**

И.А. Бекшаев – преподаватель кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Е.И. Митькина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

#### **Information about the authors**

I.A. Bekshaev – Lecturer at the Department of Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

E.I. Mitkina – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 01.12.2023; одобрена после рецензирования 15.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 01.12.2023; approved after reviewing 15.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 376.7:371

## ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, ОСВАИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ<sup>1</sup>

Владислав Львович Бенин<sup>1</sup>, Елена Дмитриевна Жукова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

<sup>1</sup>benin@lenta.ru

<sup>2</sup>kpnzhukova@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы социокультурной адаптации детей иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в Российской Федерации. Обращается внимание на региональную специфику этого процесса, которая требует уточнения позиций, связанных с социокультурной адаптацией в российских регионах, каждый из которых отличается уникальными культурными условиями. В ходе исследования был изучен и обобщен опыт работы с детьми эмигрантов в различных субъектах Российской Федерации – в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Мурманске, Новосибирске, Саранске, Севастополе, Томске, Ханты-Мансийском округе и Уфе.

Особое внимание уделяется проблеме готовности педагогов к работе с данным контингентом учащихся. Для решения проблемы языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов необходима специальная профессиональная подготовка учителей. Примером такой подготовки выступает разработанная в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы программа дополнительного профессионального образования для учителей средних общеобразовательных учреждений.

На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что процесс социокультурной адаптации детей мигрантов носит пролонгированный характер. Он требует длительного времени. Практика показывает, что это время может затянуться на десятилетия.

**Ключевые слова:** дети мигрантов, адаптация, обучение и адаптация детей мигрантов, культура, социокультурная адаптация, социокультурная идентичность

**Для цитирования:** Бенин В.Л., Жукова Е.Д. Из опыта разработки системы оценки социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в Российской Федерации // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 16-23.

<sup>1</sup>Исследование выполнено в рамках государственного задания № НИОКТР ПТНИ 1023052600017-3-5.3.1;5.9.2;5.1.1 от 10.07.2023 г. «Разработка и апробация научно-методической системы оценки языковой и социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в РФ».



## FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING A SYSTEM FOR ASSESSING THE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MINOR FOREIGN CITIZENS STUDYING EDUCATIONAL PROGRAMS OF BASIC GENERAL AND SECONDARY EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Vladislav L. Benin<sup>1</sup>, Elena D. Zhukova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, Ufa, Russia

<sup>1</sup>benin@lenta.ru

<sup>2</sup>kpnzhukova@yandex.ru

**Abstract.** The problems of socio-cultural adaptation of children of foreign citizens who master educational programs of basic general and secondary education in the Russian Federation are considered. Attention is drawn to the regional specifics of this process, which requires clarification of positions related to socio-cultural adaptation in Russian regions, each of which has unique cultural conditions. The study examined and summarized the experience of working with children of emigrants in various regions of the Russian Federation – in Moscow, St. Petersburg, Yekaterinburg, Murmansk, Novosibirsk, Saransk, Sevastopol, Tomsk, Khanty-Mansiysk district and Ufa.

The article focuses on the problem of teachers' readiness to work with such students. Teachers' special vocational training is necessary to solve the problem of linguistic and sociocultural adaptation of migrant children. An example of such training is the program of additional professional education for teachers of secondary educational institutions developed at Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Based on the conducted research, it is concluded that the process of socio-cultural adaptation of migrant children is prolonged. It takes a long time. Practice shows that this time can last for decades.

**Keywords:** migrant children, adaptation, education and adaptation of migrant children, culture, socio-cultural adaptation, socio-cultural identity

**For citation:** Benin V.L., Zhukova E.D. From the experience of developing a system for assessing the socio-cultural adaptation of minor foreign citizens studying educational programs of basic general and secondary education in the Russian Federation // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 16–23.

---

© Бенин В.Л., Жукова Е.Д., 2023

Следствием миграционных движений в большинстве стран современного мира, включая Россию, «стал приток иностранных граждан – выходцев из иных социумов, воспитанных в культурных традициях, отличных от традиций принимающих их обществ» [15]. В настоящее время в Российской Федерации актуализировались проблемы, вызванные активной миграцией людей из зон социальной и экономической нестабильности. Приток лиц, говорящих на чужих для россиян языках и несущих с собой нетрадиционные для России системы ценностей, может быть потенциально опасен для стабильности принимающей страны, если в ней не будет создана система их социокультурной и психологической адаптации. Названная проблема вдвойне актуальна, когда речь идет о детях-мигрантах, поскольку в силу возрастной и психологической подростковой специфики, конфликты в их среде отличаются особо жесточеным характером. Поэтому ак-

туализируется потребность в социокультурной и психологической превенции названной потенциальной опасности.

Актуальность проблемы оценки социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, подчеркивается в письме Минпросвещения России, обусловлена особенностями учебно-воспитательного процесса в поликультурном и полилингвальном коллективе обучающихся и порождаемыми этим новыми требованиями к деятельности, которые касаются всех участников образовательного процесса – «учителей-предметников, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов и иных специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами» [15].

Проблемы социокультурной адаптации детей иностранных граждан в российской школе не относятся к числу второстепенных. Они обозначены в целях государственной образовательной поли-

тики. За ними пристально следят национальные землячества. О них постоянно и озабоченно говорят родители.

Первый аспект, встающий в контексте заявленной проблемы, языковой. Многие школьники из среды мигрантов слабо владеют языком обучения. Но овладение русским языком – это не цель, а лишь средство. Цель – интеграция приезжих в социокультурное пространство России.

*Целью исследования* выступала разработка и апробация научно-методической системы оценки социально-культурной адаптации школьников из семей мигрантов, обучающихся на уровне основного общего и среднего образования.

*Материал и методы исследования.* В 2023 году, по заданию Министерства просвещения РФ, авторским коллективом из Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы было проведено комплексное исследование на тему «Разработка и апробация научно-методической системы оценки языковой и социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в РФ». В ходе исследования был изучен и обобщен опыт работы с детьми эмигрантов в различных субъектах Российской Федерации. Рассматривался опыт Москвы [19], Санкт-Петербурга [2], Екатеринбурга [5], Мурманска [22], Новосибирска [13], Саранска [24], Севастополя [23], Томска [18], Ханты-мансийского округа [12] и Уфы. На основе проведенного исследования был уточнен понятийный аппарат и основные теоретические подходы к проблеме, разработана концепция оценки уровня социокультурной адаптации детей с миграционной историей.

Интересны результаты, достигнуты в данном предметном поле зарубежными коллегами [см., например, 1; 6; 8]. Однако, каждое государство, каждое социокультурное сообщество имеет свои особенности, ментальные представления, аксиологические основания. Это требует уточнения позиций, связанных с социокультурной адаптацией как в России в целом, так и в ее регионах, каждый из которых, в свою очередь, отличается уникальными культурными условиями.

*Результаты исследования и их обсуждение.* В основу концепции социокультурной адаптации школьников из семей мигрантов было положено представление о том, что, как правило, мигранты выбирают для жительства те места в России, в которых исторически сформировалось сосуществование многих культур и религиозных конфессий. Ярким примером таких мест выступает

Республика Башкортостан. Наличие двух крупных конфессий (православной и мусульманской) и более ста этносов, не одно столетие совместно проживающих на этой земле, способствовало толерантному отношению к приезжим, что делает республику весьма привлекательной для иностранных переселенцев, а полученные на ее примере результаты – репрезентативными для всей России.

Социокультурная адаптация (от лат. *socialis* – общественный; *adaptare* – приспособлять) рассматривается «как форма взаимодействия субъекта со сферой повседневности, создающая ему условия эффективного вхождения в социум и освоения различных видов социальной деятельности» [11, с.78]. Специалисты отмечают, что адаптация человека является социально обусловленным явлением и характеризуется единством биологического, психологического и социального уровней адаптивного поведения [14, с.78]. Иначе говоря, социокультурная адаптация – это процесс вхождения индивида в культурную среду не родного для него социального окружения. Еще проще – процесс восприятия чужой культуры.

Но обращение к рассмотрению любых аспектов культуры, в том числе и социокультурной адаптации, всегда связано с известной сложностью. Культура – понятие многоаспектное. Представители различных научных школ по-разному раскрывают его содержание. Д.Г. Передня справедливо отмечает, что «о культуре, ее эволюции высказано множество различных суждений на протяжении всех этапов познавательной деятельности человечества: религиозно-мифологическом, философско-этическом, научном» [16, с.124]. Для философствующих авторов она предстает как «средством трансцендирования человека за пределы своей атомарной самости» [7, с.35]. Культурологи видят в ней смысловые основания различных сфер бытия человека и общества [25]. Педагоги увязывают понятие деятельности и понятие культуры, а потому считают, что «существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности» [21, с.206]. Этот перечень можно продолжать, но и названного достаточно для иллюстрации утверждения, что представления о содержании духовно-нравственной культуры могут быть весьма разнообразны.

С.В. Сидоренко полагает, что российская модель духовной культуры «должна основываться на лучших достижениях мировой культуры, отражать русский культурный код и быть нацеленной на выживание и развитие как самой России, так и человечества в целом» [20, с.4]. В.С. Куликова

и М.В. Богомаз считают, что «для осознания своей принадлежности к великой стране как гражданина, уважения к традициям и культуре всех конфессий, понимания целостности культурного пространства в котором мы живем, необходимо формирование ценностного отношения к элементам ближайшего окружения школьника» [9, с.140]. Авторы монографии «Духовно–нравственная культура общества и социальная деятельность» утверждают, что «духовно–нравственная культура – это социально–этический феномен проявления внутреннего мира человека» [17, с.42].

Три приведенные точки зрения отнюдь не исчерпывают варианты толкования предмета рассмотрения. Таковых много. Но их многообразие можно привести к трем доминирующим концептуальным подходам.

Духовная концепция ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, производством и потреблением духовных ценностей или еще уже – литературой и искусством [10, с.195-196]. Исходя из такого представления, суть социокультурной адаптации сводится к этическому и эстетическому воспитанию. Но в реальной практике духовное и материальное неразделимы. Их противопоставление возможно разве что в рамках «диаматовского» основного вопроса философии. Поэтому такое основание адаптации непродуктивно.

Аксиологическая концепция рассматривает культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных людьми [3, с.6]. В таком случае, методология социокультурной адаптации должна быть ориентирована на освоение системы неких базовых ценностей. Однако ценность не представляет собой характеристику объекта. Ценность характеризует отношение субъекта к объекту. Следовательно, понятие это субъективное, а потому и рискованно закладывать его в основу социокультурной адаптации.

Поэтому, на наш взгляд, в основу подхода к социокультурной адаптации целесообразнее закладывать подход, согласно которому культура рассматривается как «накопленный человеческим опытом социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении» [10, с.6-7]. Следовательно, культура чрезвычайно многообразна в своих конкретных проявлениях. Что же, в таком случае, следует понимать под культурой России, адаптироваться к которой необходимо детям иммигрантов?

Социокультурная адаптация, отмечает Лондаджим Тьерри, – это не только приспособле-

ние субъекта к среде, но и приспособление среды к субъекту [11, с.77]. На быденном языке это означает понимание двух простых идей. «Первая. Если у народа есть некая прошедшая сквозь века традиция, то она никогда не появляется беспричинно. Ее зарождение всегда чем-то обусловлено. Если же эта традиция кажется кому-то странной, смешной или нелепой, то это говорит не о народе и не о традиции, а о незнании ее причин. И вторая. Если люди по-разному едят (одни вилкой, другие палочками), молятся (одни в храме с фресковой росписью, другие в храме, где не может быть изображения живого) или оценивают события прошлого, то это еще не основание считать друг друга врагами» [4, с.13].

Значительный объем культурного опыта означает как невозможность составления «полного реестра социокультурных ценностей», так и его освоения в рамках жизни одного человека, даже если эта культура для него родная. Следовательно, учитель должен не только адекватно представлять себе рамки минимально необходимой и достаточной социокультурной адаптации детей из семей мигрантов, но и обладать необходимыми навыками социокультурного адаптации обучающихся.

Мы полагаем, что целью педагогического воздействия на несовершеннолетних иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в Российской Федерации, выступает их воспитание в духе гражданственности и патриотизма по отношению к принимающей их стране, которая в логическом пределе должна стать для них новой Родиной. Достичь заявленную цель невозможно без специальной профессиональной подготовки педагогов. Особенно следует учитывать готовность самого педагога работать с подобным контингентом учащихся.

На базе разработанных нами материалов, в 2023 году Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы была запущена профессиональная программа дополнительного образования для учителей средних общеобразовательных учреждений «Система оценки уровня языковой и социокультурной адаптации иностранных обучающихся в российских школах». В текущем году обучение по ней прошли более 500 педагогов из 7 субъектов Российской Федерации. В 2024 и 2025 годах по названной программе планируется последовательное обучение учителей всех федеральных округов страны.

Осуществлять процесс социокультурной адаптации иностранных граждан, осваивающих

образовательные программы основного общего и среднего образования в Российской Федерации, невозможно без регионально-краеведческого подхода, предполагающего изучение духовно-нравственных ценностей, прежде всего, на основе культуры народов края проживания. В этом смысле он связан с принципом рамочной структуры, когда инвариантный компонент дополняется вариативными знаниями, основанными на материале малой родины. Ознакомление с элементами духовно-нравственной культуры может стать основой формирования системы ценностей и нравственных качеств личности, позволяющих ей социализироваться в своей естественной среде, частью которой являются быт, традиции, этические нормы и нравственные правила, религиозная культура региона. При этом у учащегося происходит осознание того, что малая часть большого Отечества, окружающая культурная среда – это один из элементов общероссийской культуры при всех возможных различиях фольклора, национальных костюмов, традиционного уклада быта и материальной культуры. Наш опыт позволяет это утверждать.

Одним из основных факторов проблемы обучения несовершеннолетних иностранных граждан в российских школах – это незнание или слабое знание ими русского языка и социокультурных особенностей России. Социально-

культурная идентичность позволяет человеку осознать себя членом общества, следовательно, принимать и разделять нормы, правила, ценности социума, соблюдать и сохранять традиции. Это обуславливает необходимость определения наиболее значимых социально-культурных характеристик несовершеннолетних иностранных граждан и разработки критериев, показателей и индикаторов их социально-культурной и языковой адаптации. Решение данной проблемы необходимо осуществлять с учетом социально-психологических, личностных особенностей школьников-иностранцев, т.к. формирование личности, социокультурное и языковое развитие зависит не только от социального окружения, но и от индивидуальных особенностей интеллекта, познавательной сферы, мотивации, а также половозрастных характеристик школьников из числа несовершеннолетних иностранных граждан.

На основании проведенного исследования можно сделать предварительные выводы. Процесс социокультурной адаптации детей мигрантов носит пролонгированный характер. Он требует длительного времени. Практика показывает, что это время может затянуться на десятилетия. Определение уровня социокультурной адаптации требует индивидуального подхода к каждому адаптанту.

#### Список источников

1. Алдакимова О.В., Волобуева Н.А., Костенко А.А. Анализ зарубежного опыта кросскультурной адаптации иностранных студентов // Гуманитарный научный вестник. 2020. №5. С. 54-59.
2. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные: рабочие материалы НУЛ СОН. СПб: Изд-во Политехн. ун-та. 2011. 100 с.
3. Бенин В.Л. О значении культурологического знания // Вопросы культурологии. 2012. № 1. С. 5-9.
4. Бенин В.Л. Основы духовно-нравственной культуры народов России: третье пришествие культурологии в современное российское образование // Культурный код. 2020. № 1. С. 7–16.
5. Вандышев М.Н. Как обучать детей мигрантов - вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 179-198.
6. Воронова М.В. О социальных факторах адаптации мигрантов в зарубежных исследованиях (США и ЕС) // Власть. 2018. № 8. С. 247-254.
7. Даллакян К.А. Нео-образование в глобальной матрице медиакультуры информационно-цифрового общества. Воронеж: «АртПринт», 2022. 146 с.
8. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов в Западной Европе: существующие подходы и их эффективность // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. №1 (41). С. 158-167.
9. Куликова В.С., Богомаз М.В. Механизмы совершенствования качества преподавания курсов «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» как условие формирования духовно-нравственной культуры школьников // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8А. С. 138-144.
10. Культура и образование: терминологический словарь / сост. В.Л. Бенин. 5-е изд., стереотип. М: ФЛИНТА, 2021. 436 с.
11. Ландаджим Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Всероссийский журнал научных публикаций. 2011. № 8. С. 76-78.



12. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных организаций по созданию условий для образовательной, социальной и культурной адаптации и интеграции детей-мигрантов / сост.: Е. И. Минаева. Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2023. 71 с.
13. Методические рекомендации по работе с детьми в сфере реализации государственной миграционной политики – социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан. –Новосибирск, 2022. 186 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://minregion.nso.ru/sites/minregionnew.nso.ru/wodby\\_files/files/wiki/2020/04/metodrekomendacii\\_po\\_rabote\\_s\\_detmi.pdf](https://minregion.nso.ru/sites/minregionnew.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2020/04/metodrekomendacii_po_rabote_s_detmi.pdf) (дата обращения: 16.07.2023).
14. Нигматов З.Г. Сущностно-содержательная характеристика понятия «адаптация» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostno-soderzhatelnaya-harakteristika-ponyatiya-adaptatsiya> (дата обращения: 12.06.2023).
15. О направлении методических рекомендаций: письмо Минпросвещения России от 06.05.2022 № ДГ-1050/07 [Электронный ресурс]. URL: [https://don45.kurganobl.ru/Dok/Lyunenko/\\_Письмо\\_%20Минпросвещения%20России%20от%2006.05.2022%20N%20ДГ-1050\\_07%20%20О.pdf](https://don45.kurganobl.ru/Dok/Lyunenko/_Письмо_%20Минпросвещения%20России%20от%2006.05.2022%20N%20ДГ-1050_07%20%20О.pdf) (дата обращения: 12.06.2023).
16. Передня Д.Г. Управленческая культура и культура управления: к вопросу о разграничении понятий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2022. № 1 (846). С.123-129.
17. Пономарев П.А., Пендюрина Л.П., Агапов Е.П. Духовно–нравственная культура общества и социальная деятельность. Новочеркасск: Лик, 2022. 146 с.
18. Портрет образовательного мигранта: основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: коллектив. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. Томск: РАУШ МБХ, 2011. 204 с.
19. Программа оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко; Моск. гос. психолого-педагог. ун-т. М., 2022. 238 с.
20. Сидоренко С.В. Совершенствование законодательства о культуре: духовно-нравственные ценности и модель культуры умеренного консерватизма // Журнал института наследия. 2021. № 4 (27) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47295985\\_98677194.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47295985_98677194.pdf) (дата обращения: 12.06.2023).
21. Слепцова М.В. Концепция педагогической культуры В.Л. Бенина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 204-213.
22. Социокультурная адаптация и интеграция воспитанников дошкольных образовательных организаций из семей мигрантов: сборник эффективных педагогических практик работников дошкольных образовательных организаций / автор-сост. О.Д. Смирнова. Мурманск: Институт развития образования, 2020. 73 с.
23. Специфика обучения и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / сост. О.Г.Починова. Севастополь: Институт развития образования, 2021. 24 с.
24. Учебная и социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в образовательной организации: методические рекомендации / сост.: Т.В. Самсонова. Саранск: Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников – «Педагог 13.ру», 2021. 72 с.
25. Яркова Е.Н. Формы культуры: религиозная культура, политико-правовая культура, экономическая культура, научная культура, художественная культура, цифровая культура, медиакультура, нравственная культура. 2-е изд., исправленное. М: ФЛИНТА, 2023. 248 с.

### References

1. Aldakimova O.V., Volobueva N.A., Kostenko A.A. Analiz zarubezhnogo opyta krosskul'turnoi adaptatsii inostrannykh studentov // Gumanitarnyi nauchnyi vestnik. 2020. №5. S. 54-59.
2. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. Deti iz semei migrantov v shkolakh Sankt-Peterburga: predvaritel'nye dannye: rabochie materialy NUL SON. SPb: Izd-vo Politekhn. un-ta. 2011. 100 s.
3. Benin V.L. O znachenii kul'turologicheskogo znaniya // Voprosy kul'turologii. 2012. № 1. S. 5-9.
4. Benin V.L. Osnovy dukhovno-nravstvennoi kul'tury narodov Rossii: tret'e prishestvie kul'turologii v sovremennoe rossiiskoe obrazovanie // Kul'turnyi kod. 2020. № 1. S. 7–16.
5. Vandyshev M.N. Kak obuchat' detei migrantov - vmeste ili razdel'no? Opyt pedagogov Sverdlovskoi oblasti // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 2. S. 179-198.
6. Voronova M.V. O sotsial'nykh faktorakh adaptatsii migrantov v zarubezhnykh issledovaniyakh (SShA i ES) // Vlast'. 2018. № 8. S. 247-254.
7. Dallakyan K.A. Neo-obrazovanie v global'noi matritse mediakul'tury informatsionno-tsifrovogo obshchestva. Voronezh: «ArtPrint», 2022. 146 s.

8. Zborovskii G.E., Shuklina E.A. Obuchenie detei migrantov v Zapadnoi Evrope: sushchestvuyushchie podkhody i ikh effektivnost' // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. 2016. №1 (41). S. 158-167.
9. Kulikova V.S., Bogomaz M.V. Mekhanizmy sovershenstvovaniya kachestva prepodavaniya kursov «Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoj etiki» i «Osnovy dukhovno-nravstvennoj kul'tury narodov Rossii» kak uslovie formirovaniya dukhovno-nravstvennoj kul'tury shkol'nikov // Pedagogicheskii zhurnal. 2023. T. 13. № 8A. S. 138-144.
10. Kul'tura i obrazovanie: terminologicheskii slovar' / sost. V.L. Benin. 5-e izd., stereotip. M: FLINTA, 2021. 436 s.
11. Landadzhim T. Sotsiokul'turnaya adaptatsiya: sushchnost' i funktsii // Vserossiiskii zhurnal nauchnykh publikatsii. 2011. № 8. S. 76-78.
12. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii po sozdaniyu uslovii dlya obrazovatel'noi, sotsial'noi i kul'turnoi adaptatsii i integratsii detei-migrantov / sost.: E. I. Minaeva. Khanty-Mansiisk: Institut razvitiya obrazovaniya, 2023. 71 s.
13. Metodicheskie rekomendatsii po rabote s det'mi v sfere realizatsii gosudarstvennoi migratsionnoi politiki – sotsial'noi i kul'turnoi adaptatsii i integratsii inostrannykh grazhdan. –Novosibirsk, 2022. 186 s. [Elektronnyi resurs]. URL:[https://minregion.nso.ru/sites/minregionnew.nso.ru/wodby\\_files/files/wiki/2020/04/metodrekomendacii\\_po\\_rabote\\_s\\_detmi.pdf](https://minregion.nso.ru/sites/minregionnew.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2020/04/metodrekomendacii_po_rabote_s_detmi.pdf) (data obrashcheniya: 16.07.2023).
14. Nigmatov Z.G. Sushchnostno-soderzhatel'naya kharakteristika ponyatiya «adaptatsiya» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostno-soderzhatelnaya-harakteristikaponyatiya-adaptatsiya> (data obrashcheniya: 12.06.2023).
15. O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii: pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 06.05.2022 № DG-1050/07 [Elektronnyi resurs]. URL: [https://don45.kurganobl.ru/Dok/Lyunenko/\\_Pis'mo\\_%20Minprosveshcheniya%20Rossii%20ot%2006.05.2022%20N%20DG-1050\\_07%20%20O.pdf](https://don45.kurganobl.ru/Dok/Lyunenko/_Pis'mo_%20Minprosveshcheniya%20Rossii%20ot%2006.05.2022%20N%20DG-1050_07%20%20O.pdf) (data obrashcheniya: 12.06.2023).
16. Perednya D.G. Upravlencheskaya kul'tura i kul'tura upravleniya: k voprosu o razgranichenii ponyatii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki. 2022. № 1 (846). S.123-129.
17. Ponomarev P.A., Pentyurina L.P., Agapov E.P. Dukhovno–nравstvennaya kul'tura obshchestva i sotsial'naya deyatel'nost'. Novocherkassk: Lik, 2022. 146 s.
18. Portret obrazovatel'nogo migranta: osnovnye aspekty akademicheskoi, yazykovoi i sotsiokul'turnoi adaptatsii: kollektiv. monografiya / nauch. red. E.Yu. Kosheleva. Tomsk: RAUSh MBKh, 2011. 204 s.
19. Programma otsenki osobykh obrazovatel'nykh potrebnopei detei – inostrannykh grazhdan v sferakh psikhologicheskogo blagopoluchiya, sotsial'nykh navykov i kul'turnoi adaptatsii / pod red. O.E. Khukhlaeva, M.Yu. Chibisovoi i N.V. Tkachenko; Mosk. gos. psikhologo-pedagog. un-t. M., 2022. 238 s.
20. Sidorenko S.V. Sovershenstvovanie zakonodatel'stva o kul'ture: dukhovno-nравstvennye tsennosti i model' kul'tury umerennogo konservatizma // Zhurnal instituta naslediya. 2021. № 4 (27) [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47295985\\_98677194.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47295985_98677194.pdf) (data obrashcheniya: 12.06.2023).
21. Sleptsova M.V. Kontsepsiya pedagogicheskoi kul'tury V.L. Benina // Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 2 (46). S. 204-213.
22. Sotsiokul'turnaya adaptatsiya i integratsiya vospitannikov doskol'nykh obrazovatel'nykh organizatsii iz semei migrantov: sbornik effektivnykh pedagogicheskikh praktik rabotnikov doskol'nykh obrazovatel'nykh organizatsii / avtor-sost. O.D. Smirnova. Murmansk: Institut razvitiya obrazovaniya, 2020. 73 s.
23. Spetsifika obucheniya i sotsial'no-kul'turnoi adaptatsii detei inostrannykh grazhdan v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii / sost. O.G. Pochinova. Sevastopol': Institut razvitiya obrazovaniya, 2021. 24 s.
24. Uchebnaya i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya detei-migrantov v obrazovatel'noi organizatsii: metodicheskie rekomendatsii / sost.: T.V. Samsonova. Saransk: Tsentr nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov – «Pedagog 13.ru», 2021. 72 s.
25. Yarkova E.N. Formy kul'tury: religioznaya kul'tura, politiko-pravovaya kul'tura, ekonomicheskaya kul'tura, nauchnaya kul'tura, khudozhestvennaya kul'tura, tsifrovaya kul'tura, mediakul'tura, нравstvennaya kul'tura. 2-e izd., ispravlennoe. M: FLINTA, 2023. 248 s.

#### Информация об авторах

Бенин В.Л. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Жукова Е.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

**Information about the authors**

Benin V.L. – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Zhukova E.D. – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Статья поступила в редакцию 01.12.2023; одобрена после рецензирования 15.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 01.12.2023; approved after reviewing 15.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

**Александр Викторович Блохин**

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, avb6767@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос педагогических и образовательных возможностей работы с текстом на уроках русского языка в средней школе. Особое внимание уделяется правильному и грамотному отбору текстов с точки зрения соответствия дидактическим принципам и воспитательным целям обучения. Приводятся разные виды анализа текста, указываются особенности их применения, детальному описанию подвергается комплексный лингвистический анализ как наиболее полный, тщательный и логичный. Применение разных видов анализа текста, особенно комплексного, способствует формированию прежде всего коммуникативной компетенции обучающихся, что немаловажно в современных условиях. При этом формирование коммуникативной компетенции связано с показателями умения анализировать различные тексты, среди которых по своим дидактическим возможностям выделяются художественные. Именно полный комплексный лингвистический анализ художественного текста способен стать не только обучающим, но и контролирующим средством в процессе обучения русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы. Кроме того, в статье говорится о необходимости применения нестандартных уроков, на которых используются технологии проведения разных видов анализа текста. Комбинирование стандартного и нестандартного подходов в вопросе проведения уроков, на которых присутствует тот или иной анализ текста, способно решить многие образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед учителями русского языка и литературы.

**Ключевые слова:** текст, анализ текста, урок русского языка, коммуникативная компетенция, комплексный лингвистический анализ текста, нестандартный урок

**Для цитирования:** Блохин А.В. Образовательный потенциал работы с текстом // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 24–32.

Original article

## THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF WORKING WITH THE TEXT

**Alexander V. Blokhin**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, avb6767@mail.ru

**Abstract.** The article considers the issue of pedagogical and educational opportunities for working with the text in the Russian language lessons in a secondary school. Special attention is paid to the correct and competent selection of texts in terms of compliance with didactic principles and educational learning goals. Various types of text analysis are given, the features of their application are indicated, a comprehensive linguistic analysis is subjected to a detailed description as the most complete, thorough and logical. The use of various types of text analysis, especially complex, contributes primarily to the formation of students' communicative competence, which is important in modern conditions. At the same time, the formation of communicative competence is associated with indicators of the ability to analyze various texts, among which artistic ones stand out according to their didactic capabilities. It is a complete comprehensive linguistic analysis of a literary text that can become not only a teaching tool, but also a controlling tool in the process of teaching the Russian language in high school. In addition, the article says about the need to apply non-standard lessons, which use



technologies for conducting various types of text analysis. Combining standard and non-standard approaches to the issue of conducting lessons, which include one or another text analysis, can solve many educational and educational tasks facing teachers of the Russian language and literature.

**Keywords:** the text, text analysis, the Russian language lesson, communicative competence, complex linguistic text analysis, a non-standard lesson

**For citation:** Blokhin A.V. The educational potential of working with the text // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 24–32.

© Блохин А.В., 2023

Текст является высказыванием, который состоит из двух и более предложений, связанных между собой по смыслу и объединённых общей темой. Это один из видов дидактического материала, широко распространённого на уроках для развития разнообразных навыков, основным из которых является развитие коммуникативной компетенции. В методике преподавания под термином «текст» понимается не только дидактический материал авторского сочинения, но и законченный смысловой фрагмент из него, сложное синтаксическое целое или отдельные предложения, смысл которых понятен вне контекста и удобен для взаимодействия с ним на уроке [8].

Текст на уроках русского языка должен соответствовать возрасту обучающихся, чтобы быть полностью доступным для понимания [1]. У детей не должно возникать дополнительных вопросов относительно смысловой нагрузки отрывка или неизвестных слов, встречаемых в нём. Данный дидактический материал должен сопутствовать объяснению выбранной темы, а не затруднять её восприятие ещё больше [7].

Текст является средством формирования коммуникативной компетенции, следовательно, его источник должен быть проверенным – это может быть отрывок или полное произведение, взятое из художественной литературы, а также текст на русском языке, который не был подвержен переводу. Истинно русские тексты являются наиболее точными и грамотно сложенными. Использование таких текстов на уроках русского языка несёт наибольшую эффективность при формировании навыков коммуникации [6].

Не рекомендуется сокращать предложения в оригинальном тексте для того, чтобы упростить работу с ним. Текст художественного произведения – выстроенное, продуманное автором высказывание, несущее определённую смысловую нагрузку. Сокращая текст или выбрасывая слова из предложений, учитель демонстрирует обучающимся своё неуважение к писательскому труду, тем самым притупляя эстетический взгляд ребёнка. Педагог должен помнить, что произведения

или отрывки, звучащие на уроках русского языка, необходимо воспроизводить без искажений. Это помогает не нарушать единства текста, его содержания и стиля речи.

Правильная работа с текстом и бережное отношение к нему приведёт к эффективному воспитанию у обучающихся высокого уровня языковой культуры и чувства родного языка. Поэтому выбранный текст – средство обучения на уроках русского языка, и он должен соответствовать теме, которую необходимо разобрать на его основе. Таким образом, дидактический материал такого рода должен быть тщательно подобран заранее и насыщен разнообразными явлениями языка: орфограммами, сложными случаями и исключениями из правил, средствами художественной выразительности.

Именно текст, как дидактический материал, может включать в себя большие возможности для успешного решения этого комплекса задач и овладения новым материалом на уроках русского языка [9].

Тексты, используемые для анализа на уроках русского языка, могут быть как прозаические, так и стихотворные. Уместно отметить, что в истории методики преподавания русского языка были отмечены возражения против использования стихов для анализа. Предполагалось, что поэзия при работе с ней теряет свою ценность и «блекнет от прикосновения грамматического анализа, как цветок, сорванный в целях ботанического изучения» (Л.И. Поливанов). Однако использовать стихотворные тексты для анализа часто рекомендовали К.Д. Ушинский [15, с.349] и Ф.И. Буслаев [4, с.28].

Что касается современной методики преподавания, то использование текстов стихотворной структуры на уроках русского языка для анализа считается наиболее эффективным приёмом, однако стоит помнить, что анализ не должен быть слишком детальным.

В определённых случаях, наоборот, будет целесообразно отдать предпочтение стихотворному тексту, так как он будет проще восприниматься

учащимися, чем прозаический. Например, в небольших стихотворениях возможно найти сразу несколько вариантов проявления того или иного лингвистического явления. А вот текстов прозаического характера, которые были бы так насыщены примерами лингвистических явлений, достаточно мало. К тому же, стихотворения намного легче запомнить.

Тексты различной структуры, используемые на уроках русского языка, должны пробуждать у обучающихся добрые чувства, положительное отношение к окружающему миру, формировать высокие нравственные качества. На основе дидактического материала, который используется на уроках русского языка, складывается воспитательная ценность урока.

Необходимо, чтобы функционально-смысловые типы речи используемых на уроках текстов чередовались: повествование, описание, рассуждение. Это поможет обучающимся различать типы речи, уметь писать сочинения в различных направлениях на определённые темы.

Как уже говорилось выше, текст – один из самых распространённых видов дидактического материала, и, для того чтобы его использование на уроках русского языка было эффективным, рекомендуется анализировать тексты, задействовав все виды анализа.

Ознакомимся с основной парадигмой видов анализа текста, которые встречаются в современной школе:

1. Предварительный
2. Информативный
3. Комплексный
4. Лингвистический
5. Стилистический
6. Литературоведческий
7. Филологический

Все виды гармонично дополняют друг друга и одинаково полезны, однако стоит отметить первые пять видов, так как они способствуют формированию универсальных учебных действий на уроках русского языка [5, с.29].

Предварительный анализ текста – это универсальный анализ, который встречается практически в каждом упражнении. Он включает в себя общий взгляд на текст – определение темы, типа, стиля речи. Данный вид анализа предшествует любому другому детальному анализу и может присоединяться к любым видам. При проведении предварительного анализа учитель просит учащихся обратить внимание на текст в целом: на его основную мысль, заголовок, ключевые слова, абзацы и смысловые части. Такой вид анализа

настраивает учащихся на более глубокий анализ и детальную работу [18].

Информативный анализ текста способствует развитию грамотной речи у обучающихся, так как его главная задача – сбор информации для создания собственного высказывания на определённую тему. Данный вид анализа имеет высокую метапредметную направленность, так как созданные высказывания могут использоваться не только на уроках, но и во внешкольной деятельности при решении разнообразных бытовых вопросов и ситуаций. Информативный анализ раскрывается ещё в начальной школе в виде составления плана того или иного текста, где главная задача учащегося – выбрать ключевую информацию для последующего краткого пересказа. Впоследствии, на старших ступенях обучения, этот вид анализа преобразуется в изложения разного вида и объёма [14].

Комплексный анализ текста – это анализ, который нацелен на развитие языковой компетенции обучающихся. Процесс проведения данного анализа заключается в знакомстве с разнообразными единицами языка, их взаимосвязями, которые наиболее очевидно проявляются в тексте. Комплексный анализ тесно переплетается с информативным, так как и в том, и в другом главную ценность составляет поиск необходимых лексических единиц и вариантов их использования для создания новых высказываний.

Комплексный анализ всегда предшествует творческой работе, так как, для того чтобы грамотно и правильно изложить свою точку зрения на ту или иную проблему (сочинение) или грамматически верно выстроить предложения в связный текст (изложение), необходимо ознакомиться с вариантами лексических единиц и их взаимоотношениями в устной или письменной речи. Комплексный анализ текста объединяет в себе как изучение нового материала, так и повторение уже изученного ранее. Такой анализ текста может быть полным и частичным, единого подхода к внедрению в урок и проведению данного анализа нет [16].

Полный комплексный анализ включает в себя разбор текста с учётом всех его характеристик и особенностей: темы, стиля, типа речи, способов и средств связи слов и предложений в тексте [10].

Частичный комплексный анализ подразумевает упор на какую-то одну или несколько характеристик текста. Во время проведения такого анализа рекомендуется использовать законченные, однородные, но в то же время контрастные тек-

сты. Таким образом, учащимся будет легче найти разницу между ними и правильно охарактеризовать каждый из них. Полезно давать обучающимся самостоятельно подбирать или составлять тексты, которые также будут различаться по стилю, в зависимости от ситуации общения.

Комплексный анализ текста включает в себя выполнение нескольких задач:

1) определение темы текста, основной проблемы, микротем;

2) поиск языковых явлений и средств художественной выразительности, присущих определённому стилю речи в тексте;

3) проведение лингвистического анализа некоторых элементов текста (фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический разборы [3]);

4) поиск орфограмм и сложных случаев постановки знаков препинания.

Чтобы повысить эффективность такого приёма, как работа с текстом, необходимо придерживаться определённых требований:

- реализовывать творческий подход – предлагать учащимся работу в группах в виде игры-соревнования;

- тщательно подбирать тексты – следить за их соответствием возрасту, уровню знаний обучающихся, их словарному запасу;

- продумывать систему заданий – предоставлять учащимся разнообразие возможных вариантов работы с текстом;

- включать в работу исследовательские элементы – направлять учащихся на подведение итогов после того или иного задания, проводить рефлексию в конце занятия, учить выделять ключевое [13].

Комплексный анализ текста может стать разнообразнее, так как существуют различные виды заданий к текстам, которые можно чередовать:

1) задания для развития навыков прогнозирования событий, происходящих в тексте, когда учащимся предлагается предположить, о чём текст, по заголовку, прочитанному первому абзацу. Можно предложить учащимся незаконченный текст для того, чтобы они продолжили его самостоятельно;

2) задания на поиск в тексте главного, ключевого, когда учащимся предлагается определить главную тему текста, выделить ключевые слова и словосочетания, на которые можно опираться при пересказе или написании изложения;

3) задания на выделение концепта текста [16], когда учащимся необходимо определить цель, ради которой был создан текст, отметить сред-

ства художественной выразительности, которые автор использовал в процессе создания текста;

4) задания, направленные на творческую переработку текста, если перед учащимися стоит задача изменить текст: поменять действующих лиц, жанр текста, события.

Лингвистический и стилистический (лингвостилистический) анализ текста акцентируется на средствах художественной изобразительности, их функциях, стилях и особенностях употребления лексических и синтаксических средств языка [2]. В современной школе лингвостилистический анализ стал более расширенным, и теперь он включает в себя не только анализ языковых средств, но и анализ художественной формы лирического произведения.

Литературоведческий анализ текста чаще всего встречается на уроках литературы и необходим для того, чтобы определить мораль произведения, основную идею, проблемное направление, авторскую точку зрения и цель создания предложенного произведения.

Филологический анализ текста нацелен на со-творчество с автором. Это достаточно глубокий и сложный анализ текста. Анализ такого вида подразумевает поиск имплицитного (неявного, скрытого) смысла, зашифрованного в художественной форме. Такой анализ связан с теорией внутренней формы слова. Так, например, М.В.Силаева, исследуя поэтический текст, приходит к выводу: «Художественный мир Маяковского – это бесконечное пространство ёмких и развёрнутых образов, воплощённых лаконично или многослойно, отражающих мастерство поэтическое и живописное». Поэтому филолог справедливо утверждает: «Исследовать этот мир необходимо через обращение к природе ассоциаций поэта» [12, с.50].

О филологическом анализе говорил А.А. Потебня: «Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его содержании» [11, с.146]. Проникая в потаённые смыслы художественного произведения, мы постепенно воспитываем культурного внимательного читателя, тонкого и проницательного ценителя прекрасного – долгожданную отраду писателей. Характеризуя поэтику М.А. Волошина, М.В. Яковлев отмечает программную для символизма роль полисемии: «Символ позволял поэту творчески осваивать интуитивные переживания в

диалектическом единстве субъективного и объективного. Отсюда последовательное изучение мировой символики, эзотерических культур, мистической практики»[17, с.462]. Соответственно восприятие подобного художественного текста предполагает энциклопедически подготовленного читателя.

Каждый вид анализа текста направлен на развитие определённых умений и навыков, однако при формировании коммуникативной компетенции у обучающихся необходимо обратить внимание на лингвистический и комплексный анализы текста. Художественные тексты, на основе которых будет проводиться один из этих анализов, – это образец правильной и выразительной речи. Такие образцы показывают учащимся, как важно уметь грамотно строить свою речь и уметь высказывать своё мнение.

Познавательная активность учащегося, а также развитие тех или иных навыков в процессе обучения – непостоянный процесс, который подвергается изменениям под воздействием различных факторов (семьи, школы, социума). Результативность и динамика развития такой активности может прогрессировать и регрессировать.

Для того чтобы создать положительную атмосферу и отношение к процессу обучения, учителю необходимо действовать креативно и умело. Такие действия побуждают к активному и старательному учению и повышают уровень мотивации учащихся.

Главной формой обучения в школе является урок. Урок – это форма организации обучения, которая подразумевает под собой цель овладения учащимися нового материала. Урок – это живой процесс, имеющий свою структуру и алгоритм. Каждый урок должен отличаться от предыдущего, но в то же время гармонично вписываться в целостный процесс обучения. Урок – это законченный, структурированный процесс, который подразумевает выполнение конкретных учебных задач и имеет определённый результат.

Как традиционный, так и нестандартный уроки необходимо проводить, используя ту или иную методическую концепцию, которая будет не только ставить определённые цели и задачи, но и являться эффективной.

Нестандартная форма урока помогает формировать у обучающихся интерес к получению знаний, помогает формировать новые виды работы – в паре, в группе, в команде, помогает сплотить коллектив. Такая форма урока всегда оставляет у учащихся приятные впечатления.

Нестандартная форма урока подразумевает отход от привычного занятия, комбинирует в себе разнообразные методические приёмы. Такие уроки развивают у учащихся творческую деятельность и коммуникативные навыки.

Используя текст как дидактический материал, учителя-практики дают множество видов нестандартных уроков. По форме проведения можно выделить следующие виды:

1. Уроки в форме соревнования и игр: конкурс на лучшее сочинение небольшого текста на определённую тему, с использованием определённых слов или словосочетаний; лингвистическое соревнование, в котором нужно создать текст с использованием как можно большего количества средств художественной выразительности; ролевая игра, когда необходимо выйти из необычной ситуации, используя только определённый банк слов.

2. Уроки, основанные на взаимодействии с различными жанрами и методами: составление рецензии к тексту, который был прочитан на уроке, мозговая атака с выделением проблематики текста, обсуждение поставленной в тексте задачи.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации применяемого дидактического материала: урок мудрости – чтение текстов и обсуждение предпосылок их создания, откровение – составление монолога-рассуждения на тему прочитанного текста.

4. Урок по типу внеклассного мероприятия, с использованием различных дополнительных материалов и оборудования: инсценировка недавно прочитанного художественного произведения или собственного сочинения на определённую тему.

5. Урок, подразумевающий трансформацию привычной структуры: урок-защита своего творческого проекта, телеурок-импровизация, текст для которого готовится уже в процессе проведения самого урока.

Все типы нетрадиционных уроков из вышеперечисленных помогают формировать у учащихся коммуникативные навыки. Такая многоаспектная и необычная работа с уже готовым предложенным текстом или с текстом, созданным самим учащимся, позволяет достичь следующих результатов:

- у учащихся формируется высокий уровень познавательной активности и мотивация для изучения не только русского языка, но и литературы;
- данные уроки эффективно развивают творческий подход к решению различных учебных и жизненных задач, совершенствуется не только



устная речь, но и письменная, так как они состоят в тесной взаимосвязи;

- повышается показатель культурного развития личности, что способствует получению высоких результатов не только в повседневной учебной деятельности, но и на дополнительных специализированных ступенях: конкурсах, олимпиадах, поэтических вечерах, спектаклях;

- значительно повышается уровень коммуникативной компетенции, речь учащегося становится структурированной, грамотной, правильной;

- учащийся соблюдает нормы общения, стремится к изучению новых лексических единиц родного языка, противопоставляет и сравнивает свой язык и другие изучаемые языки в фонетическом, лексическом, грамматическом аспектах.

Формирование коммуникативной компетенции играет большую роль в процессе обучения, однако стоит обратить внимание и на критерии оценивания коммуникативной компетентности, что необходимо для выявления положительных и отрицательных моментов в работе. К критериям оценивания данной компетенции можно отнести следующие показатели:

#### 1. Понимание текста.

Это одно из самых важных условий для начала и продолжения эффективной работы и подъема уровня коммуникативных навыков. Учащемуся необходимо понимать лексические единицы, встречаемые в тексте, правила употребления средств художественной выразительности и их место в речи, но и уметь рассмотреть основную идею текста и его проблематику, которая может быть имплицитной (скрытой). Необходимо понимать текст для того, чтобы правильно сформулировать его основную мысль и суметь высказать свою точку зрения на данную проблему.

#### 2. Умение произвести языковой анализ текста.

Языковой анализ текста подразумевает под собой выделение основных языковых средств, которые позволили автору выполнить ту или иную коммуникативную задачу. Учащийся, у которого хорошо развита коммуникативная компетенция, умеет грамотно сформулировать авторскую позицию, назвать выразительные средства, которые встречаются в тексте, и сказать, какую роль они играют в том или ином случае.

#### 3. Умение выразить собственную позицию.

При формировании коммуникативной компетенции наибольшее внимание уделяется развитию навыка высказывать свою точку зрения грамотно и четко. Учащийся может согласиться с мнением автора или не согласиться с его точкой

зрения, но в любом из случаев школьник может обосновать выбор той или иной позиции.

#### 4. Умение цельно построить своё высказывание.

Основным критерием для оценивания коммуникативной компетентности учащегося является смысловая цельность и композиционная стройность его высказывания. Для определения уровня грамотности высказывания учащегося необходимо обратить внимание на такие характеристики, как связность высказывания, логичность, законченность.

#### 5. Степень выразительности речи.

Правильность речи – это важный критерий при оценке коммуникативной компетентности, но также следует обратить внимание на выразительность и богатство речи.

На богатство речи указывает большой объем активного словаря и хорошо развитый грамматический строй. Учащийся может строить сложные распространённые предложения, используя в своей речи разнообразные средства художественной выразительности. Употребляемые в речи учащегося лексические единицы относятся к одному стилю и звучат правильно, нормативно, не допускаются фонетических, лексических и стилистических ошибок.

Не менее важным показателем считается чистота речи, которая заключается в отсутствии в речи выражений, которые чужды литературному языку. Из ряда синонимов учащимся выбирается то слово, которое является наиболее подходящим для определённой ситуации общения в условиях выполнения поставленной перед ним коммуникативной задачи.

#### 6. Грамотность.

Критерии для оценивания грамотности речи заключаются в количестве ошибок и недочётов. Различаются два типа ошибок: грамматические ошибки и речевые недочёты. Грамматическая ошибка подразумевает ошибку в структуре языковой единицы, а речевой недочёт – это неправильное использование того или иного слова в речевой ситуации. Чаще всего речевые недочёты – это стилистические ошибки, которые связаны с неправильно выбранным словом из ряда синонимов, или смешение слов различной стилистической окраски, употребление диалектизмов, неологизмов или сложных научных терминов, которые являются неподходящими для речевой ситуации.

Определение уровня коммуникативной компетенции необходимо для того, чтобы выявить степень умения учащихся работать с текстом, определить уровень словарного запаса и правиль-

ность грамматического строя русского языка. Все это необходимо для корректировки занятий: если выясняется, что показатель коммуникативной компетентности не возрастает, значит, подобранные для работы тексты вызывают у обучающихся затруднения. Это указывает на то, что необходимо поменять тактику работы для того, чтобы занятия проходили наиболее результативно.

Таким образом, существует большое разнообразие приёмов и форм работы с текстом, которые способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Для того чтобы правильно выбрать приём или форму работы с текстом и для того чтобы эта работа была эффективной, необходимо уделить особое внимание учащимся и их уровню начальной коммуникативной компетентности.

Формированию коммуникативной компетентности способствует внедрение в процесс обучения современных образовательных технологий, проведение нетрадиционных уроков, которые задействуют в совокупности познавательную коммуникативную деятельность и умение работать в коллективе, выражать свою точку зрения, дискутировать.

Данная компетенция тесно связана и в целом с обучением русскому языку. Учащиеся вырабатывают навык понимания прочитанного текста, анализируют его, определяют основную мысль и стиль текста, выделяют средства выразительности, которые автор использует для выражения

своей точки зрения и выполнения своей коммуникативной задачи.

Школьники учатся высказывать свою точку зрения, и это относится к коммуникативной сфере, но если говорить о нормативном, грамотном выражении своей точки зрения, то здесь вновь прослеживается тесная взаимосвязь с самим русским языком, его правилами и грамматическим строем.

Если необходимо не просто выразить своё отношение к той или иной проблеме, но и описать его в виде эссе, сочинения, то в таких случаях учащемуся необходимо соблюдать орфографические и пунктуационные нормы родного языка, что повышает уровень грамотности, параллельно повышая уровень коммуникативной компетенции учащегося.

Разного рода работа с текстом повышает мотивацию к изучению русского языка и литературы, способствует развитию творческих навыков, внимания, формирует коммуникативные умения, которые позволяют учащемуся свободно владеть русским языком в разнообразных ситуациях его использования. Значительно обогащается активный словарь, повышается уровень грамматических навыков, учащийся заинтересован в речевом самосовершенствовании.

У обучающихся формируется умение грамотно говорить, внимательно слушать, тщательно анализировать предложенный текст, вырабатывается положительный опыт сотрудничества.

#### Список источников

1. Алексеева О.В. Виды анализа текста на уроке русского языка: к проблеме совершенствования филологической подготовки школьников // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 4(293). С. 200-204.
2. Блохин А.В. Комплексный лингвистический анализ текста как задание для развернутого письменного ответа на ЕГЭ по русскому языку // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 10-14.
3. Блохин А.В. Синтаксический аспект при проведении комплексного лингвистического анализа текста на уроках русского языка в старших классах // Язык, история, общество: Сборник научных тезисов и статей по материалам Международной научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 28 июня 2019 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. С. 13-19.
4. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М.: Дрофа, 2016. 558 с.
5. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку. М.: Дрофа, 2006. 319 с.
6. Головина Г.В. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт, Белгород, 30 мая 2022 года. Белгород: ООО ГиК, 2022. С. 18-21.
7. Гольцева Е.А. Роль лингвоаксиологического анализа художественного текста на уроках русского языка // Наука и школа. 2022. № 4. С. 225-230.
8. Жеребило Т.В. Модель комплексного анализа художественного текста на уроках русского языка в средней школе // Лингвистическое моделирование в теории коммуникации: Материалы Всероссийской научной онлайн-конференции с международным участием, Грозный, 15–17 января 2021 года. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2021. С. 222-254.
9. Ивченкова Е.Ю. Текст: его возможности и осмысление на уроках русского языка и литературы // Педагогический поиск. 2023. № 6. С. 12-16.

10. Лукашкова Г.О. Комплексный анализ текста на уроках русского языка // Образование в XXI веке: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Иркутск, 16–18 мая 2023 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. С. 216-220.
11. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабирифт, 2007. 248 с.
12. Силаева М.В. Своеобразие поэтических ассоциаций психологического типа в поэмах В. Маяковского «Облако в штанах» и «Про это» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2019. №2. С.48-53.
13. Стрельникова С. А. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка через работу с текстом // Наука через призму времени. 2019. № 2(23). С. 50-52.
14. Усманова Ф.М. Анализ текста как средство развития речи на уроках русского языка // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2019. № 2. С. 35-39.
15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., Педагогика, 1974. Кн.1. 584 с.
16. Шутан М.И. О видах анализа художественного текста на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 2. С. 7-15.
17. Яковлев М.В. Русский символизм второй волны и апокалипсис // Известия Пензенского государственного педагогического университета им.В.Г. Белинского. 2012. № 27. С.459-463.
18. Ярушина Н.Н. Формирование навыков смыслового чтения: приемы работы с текстом на уроках русского языка и литературы // Вопросы педагогики. 2022. № 2-2. С. 224-228.

### References

1. Alekseeva O.V. Vidy analiza teksta na uroke russkogo jazyka: k probleme sovershenstvovaniya filologicheskoy podgotovki shkol'nikov // Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 4(293). S. 200-204.
2. Blohin A.V. Kompleksnyj lingvisticheskij analiz teksta kak zadanie dlja razvernutogo pis'mennogo otveta na EGJe po russkomu jazyku // Russkij jazyk v shkole. 2015. № 5. S. 10-14.
3. Blohin A.V. Sintaksicheskij aspekt pri provedenii kompleksnogo lingvisticheskogo analiza teksta na urokah russkogo jazyka v starshih klassah // Jazyk, istorija, obshhestvo: Sbornik nauchnyh tezisev i statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy ochno-zaochnoj konferencii, Orehovo-Zuevo, 28 ijunja 2019 goda. Orehovo-Zuevo: Gosudarstvennyj gumanitarno-tehnologicheskij universitet, 2019. S. 13-19.
4. Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo jazyka. M.: Drofa, 2016. 558 s.
5. Voiteleva T.M. Teorija i metodika obuchenija russkomu jazyku. M.: Drofa, 2006. 319 s.
6. Golovina G.V. Rabota s tekstom na urokah russkogo jazyka kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii uchashhihsja // Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt, Belgorod, 30 maja 2022 goda. Belgorod: OOO GiK, 2022. S. 18-21.
7. Gol'ceva E.A. Rol' lingvoaksiologicheskogo analiza hudozhestvennogo teksta na urokah russkogo jazyka // Nauka i shkola. 2022. № 4. S. 225-230.
8. Zhrebilo T.V. Model' kompleksnogo analiza hudozhestvennogo teksta na urokah russkogo jazyka v srednej shkole // Lingvisticheskoe modelirovanie v teorii kommunikacii: Materialy Vserossijskoj nauchnoj onlajn-konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Groznyj, 15–17 janvarja 2021 goda. Groznyj: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021. S. 222-254.
9. Ivchenkova E.Ju. Tekst: ego vozmozhnosti i osmyslenie na urokah russkogo jazyka i literatury // Pedagogicheskij poisk. 2023. № 6. S. 12-16.
10. Lukashkova G.O. Kompleksnyj analiz teksta na urokah russkogo jazyka // Образование в XXI веке: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Иркутск, 16–18 мая 2023 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. С. 216-220.
11. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 2007. 248 с.
12. Силаева М.В. Своеобразие поэтических ассоциаций психологического типа в поэмах В. Маяковского «Облако в штанах» и «Про это» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2019. №2. С.48-53.
13. Стрельникова С. А. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка через работу с текстом // Наука через призму времени. 2019. № 2(23). С. 50-52.
14. Усманова Ф.М. Анализ текста как средство развития речи на уроках русского языка // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2019. № 2. С. 35-39.
15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., Педагогика, 1974. Кн.1. 584 с.
16. Шутан М.И. О видах анализа художественного текста на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 2. С. 7-15.

17. Jakovlev M.V. Russkij simbolizm vtoroj volny i apokalipsis // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im.V.G. Belinskogo. 2012. № 27. S.459-463.

18. Jarushina N.N. Formirovanie navykov smyslovogo čtenija: priemy raboty s tekstom na urokah russkogo jazyka i literatury // Voprosy pedagogiki. 2022. № 2-2. S. 224-228.

#### **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 02.12.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.



Научная статья  
УДК 371

## РОЛЬ СОБЫТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

Александр Александрович Буянов<sup>1</sup>, Светлана Викторовна Лобынцева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Институт изучения детства, семьи и воспитания, Москва, Россия,

<sup>1</sup>buyanov@institutdetstva.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1840-1369>

<sup>2</sup>lobyntseva@institutdetstva.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3238-9810>

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные подходы к пониманию сущностных характеристик события как одного из механизмов формирования ценностных ориентаций школьников в образовательных организациях в рамках отечественной психолого-педагогической науки. Отмечается ключевая роль субъектного подхода как одного из наиболее эффективных способов трансляции традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Зафиксированы имеющиеся в устоявшейся педагогической практике образовательных организаций проблемные зоны, препятствующие реализации событийного подхода. Обобщены содержательные, целевые и организационные характеристики, отличающие событие от других форм воспитательной деятельности. Особое внимание уделено таким важным элементам события как активность, включенность, рефлексия. В качестве одного из примеров организации события в педагогической практике приводится коллективно-творческая деятельность. Определены ключевые условия, позволяющие диагностировать состоятельность события и его эффективность в жизнедеятельности образовательной организации. Рассмотрена значимость субъектной позиции ребенка в воспитательной деятельности для успешного усвоения, принятия ценностей. Представлена схема, отображающая ценностное самоопределение ребенка в социальном пространстве события, которая включает в себя три вектора: детско-взрослую общность, сверстническую общность и субъектную позицию ребенка в межличностных отношениях. Определены подходы к оценке и результативности события.

**Ключевые слова:** воспитание, событие, субъектность, воспитательное событие, рефлексия, ценности, ценностные ориентации школьников

**Для цитирования:** Буянов А.А., Лобынцева С.В. Роль события в формировании ценностных ориентаций школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 33-41.

Original article

## HOW AN EVENT CAN SHAPE SCHOOLCHILDREN'S VALUES

Alexander A. Buyanov<sup>1</sup>, Svetlana V. Lobyntseva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Institute for the Study of Childhood, Family and Education, Moscow, Russia

<sup>1</sup>buyanov@institutdetstva.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1840-1369>

<sup>2</sup>lobyntseva@institutdetstva.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3238-9810>

**Abstract.** The article considers the main approaches to understanding the essential characteristics of an event as one of the mechanisms for the formation of value orientations of schoolchildren in educational

<sup>1</sup>Статья выполнена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» 122041800028-8. Номер для публикаций IMLY-2023-0001.

organizations within the framework of Russian psychological and pedagogical science. The key role of the subjective approach is noted as one of the most effective ways of transmitting traditional Russian moral values. Problem areas in the established pedagogical practice of educational organizations that impede the implementation of the event-based approach have been identified. The content, target and organizational characteristics that distinguish the event from other forms of educational activities are summarized. Particular attention is paid to such important elements of the event as activity, involvement, reflection. Collective creative activity is given as an example of organizing an event in pedagogical practice. Key conditions have been identified that make it possible to diagnose the viability of an event and its effectiveness in the life of an educational organization. The importance of the child's subjective position in educational activities for the successful assimilation and acceptance of values is considered. A diagram is presented that reflects the child's value self-determination in the social space of the event, which includes three vectors: the child-adult community, the peer community and the child's subject position in interpersonal relationships. Approaches to the assessment and effectiveness of the event are defined.

**Keywords:** education, event, subjectivity, educational event, reflection, values, value orientations of schoolchildren

**For citation:** Buyanov A.A., Lobyntseva S.V. How an event can shape schoolchildren's values // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 33–41.

© Буянов А.А., Лобынцева С.В., 2023

С 1 сентября 2023 года в Российской Федерации действуют Федеральные образовательные программы общего образования, структурным элементом каждой из которых является федеральная рабочая программа воспитания. Ценностно-целевыми основаниями программ воспитания являются российские базовые конституционные и традиционные духовно-нравственные ценности. Их сохранение и укрепление является одной из стратегических целей системы образования, что закреплено Указом президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 и Стратегией национальной безопасности Российской Федерации. Одним из механизмов формирования ценностных ориентаций школьников в образовательной организации может выступать воспитательное событие.

Термин «событие» впервые в отечественной психологической науке ввел В.И. Слободчиков, который отмечал, что «со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. Событие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность двух людей. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, функциональные органы субъективности и важнейший из них – рефлексивное сознание» [14, с. 173].

Анализ научной литературы по данной теме позволяет говорить, что в контексте образования, воспитания и социализации детей и подростков, событие рассматривают в нескольких плоскостях. В философском контексте событие являлось предметом рассмотрения М.М. Бахтина, в психо-

логическом – В.И. Слободчикова, М.М. Миркес, Е.И. Исаева, в педагогическом – А.А. Остапенко, Д.В. Григорьева, И.Ю. Шустовой и др. В соответствии с направленностью исследований разнятся и подходы к определению события.

Так, например, М.М. Миркес и Н.В. Муха акцентируют внимание на деятельностном характере участия обучающихся и рассматривают образовательное событие как «способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности» [6, с. 102].

Д.В. Григорьев обращал внимание на взаимодействие взрослого и ребенка в педагогическом событии как «момента реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие)» [2].

М.Ю. Жилина выделяет личностно значимый характер образовательного события и рассматривает его как ситуацию, которая переживается и осознается человеком как значимая (поворотная) в его собственном образовании, когда человек обретает новые знания, наращивает компетентности, собственную субъектность, вынужден менять стереотипы действий [3].

А.С. Мищенко рассматривает учебно-воспитательное событие как социально-гуманитарное условие развития личности, которое переживается как особый феномен, тесным образом включенный в культурную, социальную и психологическую сеть жизненных связей и отношений с прошлым,

настоящим и будущим, и имеющем многогранную ценность и смыслообразующее значение для актуальной жизнедеятельности становящейся личности учащегося [7].

И.Ю. Шустова под школьным событием понимает организационно-управленческий ресурс и важный внутренний фактор для становления и развития воспитательной системы образовательной организации, как значимые импульсы, «которые удерживают систему в живом состоянии, стимулируют ее естественное самообновление (во всех компонентах) и самоорганизацию» [16, с. 215].

Практически все вышеперечисленные авторы так или иначе акцентируют внимание на субъектном характере события, в первую очередь для обучающихся, т.к. рассматривают их как активных участников, инициаторов совместной со взрослыми деятельности, которые приобретают определенный личностно значимый опыт в ходе события, позволяющий им преобразовывать свою деятельность и ценностные установки.

При этом под субъектом мы, вслед за В.И. Слободчиковым, понимаем человека как «носителя (инициатора, творца, распорядителя) предметно-практической деятельности и познания», который «способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [14, с. 250]. В.И. Слободчиков обращает внимание, что «человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения...» [13, с. 86]. Данные положения чрезвычайно важны, когда речь идет о формировании ценностно-смысловой сферы личности детей, т.к. присвоение ценности невозможно осуществить простым переносом от взрослого, являющегося ее носителем, ребенку. Это достаточно сложный и кропотливый процесс, в котором субъектный характер взаимодействия всех участников образовательной деятельности играет ключевую роль.

Субъектность – социальный, деятельно-преобразующий способ жизни человека, который появляется у ребенка уже в дошкольном возрасте «как способность к инициативе в игре, познании, коммуникации, продуктивных видах деятельности, как способность совершать нравственный поступок, размышлять о своих действиях и их последствиях» [11, с. 23]. С точки зрения формиро-

вания ценностных ориентаций школьников важно понимание субъектности, данное О.С. Газманом, как свободы воли, которая «определяется гармонизацией трех ключевых позиций (или личностных состояний) – интересов и потребностей, составляющих позицию ребенка «хочу», творческой способности деятельности – позиция «могу» и морального закона в себе, определяющего позицию «надо» [1, с. 11].

Обобщая вышесказанное, позволим себе сделать вывод, что под воспитательным событием понимается субъект-субъектная форма взаимодействия взрослого и ребенка, в которой активность взрослого способствует овладению ребенком представлениями о какой-либо ценности, формированию отношения к ней и к приобретению собственного опыта ее переживания [12].

Закономерно возникает необходимость зафиксировать имеющиеся в устоявшейся педагогической практике образовательных организаций проблемные зоны, препятствующие реализации событийного подхода.

С точки зрения обучения мы сталкиваемся со знаниевой парадигмой, на которой базируется сама идея школьного образования: ребенок приходит в класс, где носитель знания – учитель – в аккумулированной форме передает ему концентрат знаний предшествующих поколений. В этой ситуации ребенок кроме своей вбирающей активности по отношению к происходящему на уроке не может привнести ничего нового в образовательный процесс.

В рамках воспитательного процесса мы часто наблюдаем схожую ситуацию, в которой педагог занимает привычную активную позицию по привитию определенных ценностей ученикам, т.е. выступает как их транслятор. При этом передача ценности или ценностного отношения и его «привитие» ребенку, обеспечение понимания и разделения ребенком ценностного содержания требует проживания ребенком определенного личностного опыта и последующего выбора способов деятельности в соответствии с этим выбором.

Во взаимодействии с педагогами мы часто можем наблюдать такой подход, при котором они, не меняя своей деятельности, в один ряд ставят праздник, мероприятие, событие, или в планах образовательной организации (или конкретного классного руководителя) механическим путем добавляется слово «событие» перед названием того или иного мероприятия. Одной из причин такой ситуации может быть неразличение ценностно-смысловой нагрузки, которое несет в себе слово «событие», что было рассмотрено нами выше, т.к.

цель события лежит совершенно в иной семантической плоскости, нежели цель мероприятия.

По внешним признакам воспитательное событие, особенно на финальной своей стадии, внешнему наблюдателю со стороны довольно сложно отличить от ставших классическими в образовательных организациях мероприятий, дел и любых иных форм деятельности, в которые педагоги включают школьников. Однако, внутренне событие имеет серьезные отличия от любых других форм. Основное отличие кроется в вопросе: «Для чего?» организована цепь действий, действий и операций, которая обернется в итоге либо мероприятием, либо воспитательным событием. Если для того, чтобы активность класса, детей или учителя соответствовала тому или иному школьному нормативу, то, скорее всего, речь идет о формальном мероприятии. Если же для того, чтобы каждый из включенных в данную активность (интерес для нас представляют, в первую очередь, естественно, дети) нашел в происходящем личностный смысл для себя, определил бы значимость и важность своего вовлечения в происходящее, потенциально получил бы в итоге чувство духовного удовлетворения от произошедшего, сопричастности к важному общему делу и отрефлексировал бы единство ценностно-смыслового пространства, произошедшего для всех участников, свое личное понимание и принятие ценности, лежащей в его основе, то, скорее всего, речь идет о воспитательном событии.

С точки зрения организации мероприятие и событие также имеют принципиальные отличия. Мероприятие организуется по строго составленному плану или сценарию, в котором, конечно, есть место импровизации и инициативе участников, но только локальной, такой, которая не изменяла бы общую, четко определенную канву происходящего. Составить сценарный план для события практически невозможно: можно задать общие этапы, рамочный шаблон действий и активностей, поставить цель и задачи, но определить детали, скорость, темп, особенности запланированного события невозможно. И это является одним из основных потенциальных рисков событийного подхода в воспитании – событие нельзя отрепетировать и организовать [4]. Течение события определяется актуальным стечением обстоятельств, задумок, настроениями, вовлеченностью, тем, куда заведет нить активности участников коллективного дела. Поэтому педагог (или ведущий, организатор) должен быть талантливым модератором, который не только направляет инициативу участников в рамках общей задумки, но

и не подавляет идеи, мысли и действия детей ее рамками, старается направлять их энергию в русло задуманной цели события. Тем самым он балансирует на грани между инициативой детей и необходимостью донести до них ценностное составляющее события.

Примером организации события в педагогической практике может выступать коллективно-творческая деятельность, разработанная и описанная И.П. Ивановым, на современном этапе осмысленная С.Д. Поляковым, И.Ю. Шустовой и другими исследователями, ключевые подходы которой легли в основу методических рекомендаций по организации основных школьных дел, разработанных Институтом изучения детства, семьи и воспитания [5]. Идея общей заботы каждого о каждом, реализованная на всех этапах подготовки и проведения коллективно-творческого дела, начиная с коллективного планирования и заканчивая совместным со всеми участниками (в групповом или индивидуальном формате, или в их сочетании) подведением итогов, позволяет решать целый спектр воспитательных задач, направленных на овладение представлениями о ценностях, нормах и правилах поведения в обществе; формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе; приобретение опыта деятельности и поведения в соответствии с ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

По мнению И.Ю. Шустовой, для организации события необходимы следующие условия: все участники (дети, педагоги, родители) относятся друг к другу как ценности, значимы друг для друга, имеют равные права в возможности проявлять и отстаивать свою позицию; взаимодействие строится на учете интересов, смыслов и внутренних мотивов всех участников; в центре внимания общий предмет взаимодействия, интересный и значимый для всех и каждого; взаимодействие ориентировано на стимулирование и поддержку проявления личной позиции каждым; целью взаимодействия является актуализация для участников индивидуальных смыслов, создание общего пространства пересечения ценностей и смыслов, проявления общего ценностно-смыслового пространства [15].

Временные рамки события также могут варьироваться в зависимости от ставящихся цели и задач. Определить минимально возможный временной интервал, который должен вместить в себя все внутренние процессы, характеристики и особенности, позволяющие заявлять, что перед нами действительно воспитательное событие, а



не какая-то иная активность детей и взрослых, достаточно сложно. Вопрос о максимальной продолжительности события сложнее: во многом оно определяется достижением цели и выполнением поставленных в событии задач. На практике чаще всего реальная длительность события определяется доступным временным ресурсом, что подчас вынуждает участников события «подгонять» внутренний ход и развертывание события в определенные рамки, что, конечно же, не может не сказаться на его эффективности. В качестве примера можем привести программу внеурочной деятельности по активной социализации пятиклассников «Я-ты-он-она – вместе целая страна», в которой нет жестко регламентированной длительности события, а есть реперные точки, которые являются ориентиром для педагога: пять событий должны быть реализованы в течение учебного года с той интенсивностью, которая определяется количеством занятий внутри каждого события и их длительностью, с одной стороны, и особенностями внеурочной деятельности в каждой конкретной общеобразовательной организации, с другой стороны.

С вопросом продолжительности связан и вопрос непрерывности прохождения события: возможно ли прерывать событие, делить его на отдельные фрагменты или «серии», а затем, спустя некоторый промежуток времени, возобновлять его? С одной стороны, прерывая течение события, есть риск потери мотивации участников, угасания их эмоций, идей и порождаемых смыслов происходящего. Поэтому, если запланированная длительность события позволяет провести его в рамках одного временного фрагмента без запредельной нагрузки для участников, прерывать его не видится целесообразным. С другой стороны, если событие изначально задумывалось как состоящее из нескольких частей с разной смысловой нагрузкой для участников, или требует больших временных ресурсов, то, естественно, провести его без перерыва будет невозможно. В этом случае от педагога требуется мастерство мотивации перед каждой новой частью события и погружение его участников в содержание предыдущей части. Кроме того, часто такой перерыв необходим для участников и диктуется самим принципом выстраивания события.

Например, одним из необходимых и структурно инвариантных этапов любого события является этап рефлексии (коллективной и индивидуальной). Когда речь идет о приобретении некоего коллективного опыта, полученного в ходе события, рефлексия проходит обычно «по горячим сле-

дам», непосредственно венчая окончание события. У некоторых участников осмысление личного опыта может осуществляться в аналогичном ключе. Другим же (как показывает практика, большинству) для рефлексивного осмысления требуется какое-то время, чтобы эмоционально «остыть», «пожить» с узанным и приобретенным информационно-ценностным багажом и социокультурным опытом, понять его личную значимость, место, актуальность в существующей картине мира, сделать какие-то выводы о себе и других. В этом случае перерыв между различными блоками или частями события является важным условием закрепления полученных знаний и опыта в сознании ребенка.

А.А. Остапенко, сравнивая мероприятие и событие, отмечает, что первое представляет собой «игру как «понарошечность», а второе – «дело как настоящесть», «внешне контролируемой организации досуга» в мероприятии он противопоставляет «совместное проживание значимых событий»; «суете как «понарошечной», тщетной деятельности» – «пользу настоящей деятельности», а «освоению прав и свобод человека и профилактике пороков» – «привитие ценностей и достоинства и возвращение добродетелей». Также, в ценностно-целевом контексте А.А. Остапенко отмечает, «навязанность воспитаннику внешних целей, смыслов, планов и надежд» в мероприятии и «наличие у воспитанника собственных целей, смыслов, планов и надежд» в событии [9, с. 22].

Необходимо отметить, что мы не разделяем категоричность данного противопоставления, т.к. мероприятие – это обобщенное название организационных форм (праздник, диспут, встреча, дискуссия и т.д.), которые могут быть включены в план воспитательной работы классного руководителя, образовательной организации в целом. Событие – это скорее субъективное отношение участников вышеперечисленных форм к тому результату, который по итогу был получен. Поэтому событие невозможно запланировать, можно только стремиться к тому, чтобы запланированные педагогом активности стали лично значимыми для участников.

При каких же условиях мы можем с определенной долей уверенности говорить о том, что воспитательное событие состоялось? Не завершилось в хронологическом плане, а именно состоялось в плане своей изначальной задумки привития ребенку определенных ценностей, знаний и опыта.

На наш взгляд, состоятельность события может быть определена состоявшимся переходом

ценности, выступающей в качестве общественного, общепризнанного эталона, продукта общественного сознания, содержащего определенные абстрактные представления об атрибутах должного и недопустимого в различных сферах межличностных отношений, в категорию личностно-значимых социальных ценностей, преломленных через призму индивидуального опыта жизнедеятельности субъекта, и закрепившихся в психологической структуре личности в форме личностно значимых ценностей, или ценности для субъекта тех норм, которые данные ценности отражают и обозначают в обществе. Однако, такой переход ценности из разряда общественной в разряд индивидуальной, обретение ею свойства ценности как характеристики значимой обобщенной сферы действительности, стороны жизни человека, через отношение к которой он осознает, выделяет и утверждает свое Я [8], отнюдь не прост. Сложность усвоения ребенком ценности хорошо продемонстрирована на схеме пребывания подростка в «вертикальной детско-взрослой иерархической со-бытийной общности и горизонтальной сверстнической со-дружеской общности равных», описанной в работе А.А. Остапенко. Говоря о развитии подростка, автор отмечает, что «со-бытийная вертикаль во многом обеспечивает его духовное восхождение и становление, а содружеская горизонталь создает условия для его душевного (умственного, волевого, эмоционального) развития». В таком двуединстве социаль-

ных связей и отношений происходит не только развитие, но и духовное становление ребенка, которое мотивирует его на нравственные поступки [10].

С нашей точки зрения, данный конструкт можно с успехом применить для описания всех социальных факторов влияния на усвоение ребенком ценностей и их последующую интериоризацию. В описанном социальном пространстве учтены основные механизмы, формирующие внутренний мир подростка: иерархические отношения послушания и наставничества в вертикали между старшими и младшими, равноправные отношения соперничества и сотрудничества в горизонтали сверстников [10].

Данную схему можно использовать для описания социального взаимодействия в ходе события и его влияния на личность школьника. На наш взгляд, в этой схеме не хватает ребенка как одного из субъектов воспитательного события. Поэтому мы предлагаем добавить еще один вектор, отображающий проекцию нахождения ребенка в точке пересечения горизонтали и вертикали социального пространства в каждый условно фиксируемый момент времени. Таким образом, мы получим следующую схему позиционного самоопределения ребенка в рамках социального пространства события, которая графически представлена на рисунке 1 в виде трех векторов (плоскостей): «иерархия» – детско-взрослая общность, «равенство» – сверстническая общность,

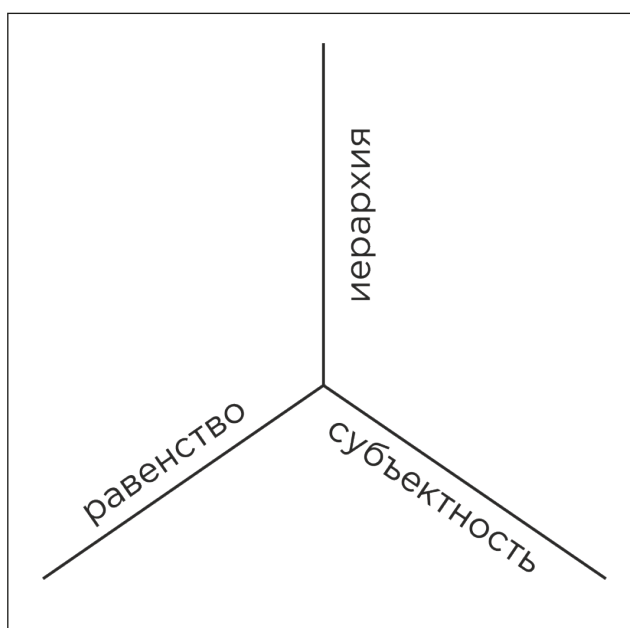


Рисунок 1 – Ценностное самоопределение ребенка в социальном пространстве события

«субъектность» – самоопределение ребенка в ролях, отношениях, ценностных «приобретениях».

Важной составляющей в любом событии является создание условий для развития рефлексивных способностей детей и подростков: умение соотносить разные позиции, осознавать свою позицию и позиции других; понять и осмыслить себя со стороны, увидеть, что меняется в себе самом во взаимодействии с другими – все это необходимо для фиксации приобретенного в ходе события социокультурного опыта и последующего его применения в жизнедеятельности за рамками образовательной организации [15].

Сделать вывод о том, что ценность, лежащая в основе воспитательного события, стала для ребенка лично значимой без специально организованной диагностики невозможно. Целесообразно использовать не одну, а комплекс методик, позволяющих зафиксировать личностные изменения у участников события, в том числе включенное наблюдение. Педагог может обратить внимание на некоторые косвенные признаки того, что ценность ребенком присвоена или находится в процессе осваивания, например, фиксируется увеличение фактов проявления инициативы ребенком в ходе события и после его завершения, меняется поведение. В процессе специально организованной беседы можно отметить наличие у

ребенка понимания своего места и роли в событии (это можно сделать по завершению события, в процессе его реализации и даже на этапе планирования своего участия в предстоящем событии) и его удовлетворенностью этой ролью. Если ребенок принимает непосредственное участие в планировании события и его реализации и понимает себя как одного из соавторов события, он воспринимает происходящее с позиции «это мое» и оно становится для него лично значимым в ценностно-смысловом контексте.

После осознания и принятия лично значимого смысла события, появления чувства сопричастности к общему делу, у ребенка возникает ответственность за его результаты. Наличие такого рода ответственности, которая может быть выявлена в ходе диагностики (беседа, включенное наблюдение или иные специально организованные процедуры) говорит о состоятельности события для конкретного его участника.

Таким образом, воспитательное событие является одним из эффективных способов формирования ценностных ориентаций школьников, который выгодно отличается от остальных школьных активностей непосредственной включенностью в него ребенка, личностным проживанием происходящего, рефлексией полученного опыта, осознанием своей субъектной позиции в социальном пространстве события.

#### Список источников

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
2. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.
3. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы всероссийского научно-методического семинара. М: АПКППРО, 2009. С. 152-158.
4. Кудинова Ю.В., Калишкина Д.С. Педагогически обоснованная событийность как интегративное свойство воспитательной системы // Известия ВГПУ. № 3. 2019. С. 55-58.
5. Методические рекомендации по реализации модуля примерной рабочей программы воспитания «Основные школьные дела». М.: Институт воспитания РАО. 2022. 26 с.
6. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 101-109.
7. Мищенко А.С. Учебно-воспитательное событие как социально-гуманитарное условие развития личности // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XX Международной конференции памяти профессора Л.Н. Когана, 16-18 марта 2017 г. Екатеринбург. Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 1121-1131.
8. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 116-125.
9. Остапенко А.А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 14-23.

10. Остапенко А.А. От лоскутности к полноте воспитания. Как совместить естественные закономерности нравственного взросления школьника с модулями «примерной программы воспитания обучающихся» // Воспитание школьников. 2021. № 1. С. 3-11.
11. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/203d1cc2470263db4c17c5f117e02ce8.pdf> (дата обращения: 11.11.2023).
12. Программа внеурочной деятельности по активной социализации обучающихся 5-х классов «Я-ты-он-она – вместе целая страна». М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2023. 16 с.
13. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77-86.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
15. Шустова И.Ю. Со-бытийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186-193.
16. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование. 2013. № 1. С. 214-218.

### References

1. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.
2. Grigor'ev D.V. Sobytie vospitanija i vospitanie kak sobytie // Pravo i obrazovanie. 2007. № 1. S. 90–99.
3. Zhilina M.Ju. Obrazovatel'noe sobytie: varianty prochtenija // Organizacija t'jutorskogo soprovozhdenija v obrazovatel'nom uchrezhdenii: sodержание, normirovanie i standartizacija dejatel'nosti t'jutora: Materialy vsrossijskogo nauchno-metodicheskogo seminar. M: APKiPPRO, 2009. S. 152-158.
4. Kudinova Ju.V., Kalishkina D.S. Pedagogicheski obosnovannaja sobytijnost' kak integrativnoe svojstvo vospitatel'noj sistemy // Izvestija VGPU. № 3. 2019. S. 55-58.
5. Metodicheskie rekomendacii po realizacii modulja primernoj rabochej programmy vospitanija «Osnovnye shkol'nye dela». M.: Institut vospitanija RAO. 2022. 26 s.
6. Mirkes M.M., Muha N.V. Obrazovatel'noe sobytie kak t'jutorskaja praktika // Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoj dejatel'nosti / pod red. N.B. Krylovoj i M.Ju. Zhilinoj // Novye cennosti obrazovanij. 2010. № 1 (43). S. 101-109.
7. Mishhenko A.S. Uchebno-vospitatel'noe sobytie kak social'no-gumanitarnoe uslovie razvitija lichnosti // Kul'tura, lichnost', obshhestvo v sovremennom mire: metodologija, opyt jempiricheskogo issledovanija: materialy XX Mezhdunarodnoj konferencii pamjati professora L.N. Kogana, 16-18 marta 2017 g. Ekaterinburg. Ekaterinburg: UrFU, 2017. S. 1121-1131.
8. Nepomnjashhaja N.I. Celostno-lichnostnyj podhod k izucheniju cheloveka // Voprosy psihologii. 2005. № 1. S. 116-125.
9. Ostapenko A.A. Nastojashhest' sobytij i «ponaroshechnost'» meroprijatij v vospitanii // Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoj dejatel'nosti / pod red. N.B. Krylovoj i M.Ju. Zhilinoj // Novye cennosti obrazovanij. 2010. № 1 (43). S. 14-23.
10. Ostapenko A.A. Ot loskutnosti k polnote vospitanija. Kak sovmestit' estestvennye zakonomernosti нравственного взросления школьника с модулями «примерной программы воспитания обучающихся» // Воспитание школьников. 2021. № 1. С. 3-11.
11. Primernaja rabochaja programma vospitanija dlja obrazovatel'nyh organizacij, realizujushhih obrazovatel'nye programmy doshkol'nogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/203d1cc2470263db4c17c5f117e02ce8.pdf> (data obrashhenija: 11.11.2023).
12. Programma vneurochnoj dejatel'nosti po aktivnoj socializacii obuchajushhihsja 5-h klassov «Ja-ty-on-ona – vmeste celaja strana». M.: FGBNU «Institut izuchenija detstva, sem'i i vospitanija», 2023. 16 s.
13. Slobodchikov V.I. Individual'nost' kak sposob duhovnogo bytija cheloveka // Social'naja pedagogika. 2014. № 6. S. 77-86.
14. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologija cheloveka: vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s.
15. Shustova I.Ju. So-bytijnyj podhod k vospitaniju shkol'nikov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 438. S. 186-193.
16. Shustova I.Ju. Shkol'nye sobytija // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 1. S. 214-218.



### **Информация об авторах**

А.А. Буянов – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.  
С.В. Лобынцева – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

### **Information about the authors**

A.A. Buyanov – Ph.D.of Psychology, Associate Professor, leading researcher at the laboratory of fundamental and applied scientific research at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education.

S.V. Lobyntseva – Ph.D.of Pedagogy, leading researcher at the laboratory of fundamental and applied scientific research at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education.

Статья поступила в редакцию 19.10.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 19.10.2023; approved after reviewing 10.11.2023; accepted for publication 20.12.2023.

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ «ИП: ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ПРОЕКТ ШКОЛЬНИКА»

**Валентина Геннадьевна Ежкова**

Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Россия,  
eva3015@yandex.ru

**Аннотация.** Система современного образования нацелена на построение гибкой системы обучения с эффективной обратной связью, с интеллектуальной, познавательной активностью учащихся и продуктивным взаимодействием между ее участниками. Задача учителя - организовать процесс обучения таким образом, чтобы максимально привлечь учащихся, мотивировать их к получению знаний. Игровые технологии выступают как средство побуждения и инструмент стимулирования учебной деятельности.

В статье к проблеме применения игровых технологий в образовательной среде автор подходит с общих вопросов: определяет место современного человека в игровом мире, рассматривает геймификацию как процесс, позволяющий раскрыть творческие способности личности и мотивировать человека на достижение успеха, вводит форматы включения игровых техник в образовательный процесс и называет критерии их эффективного использования.

В работе представлена авторская разработка локации «Инвестиционный Портфель» в образовательном квесте «ИП: инвестиционный проект школьника». Игра имеет масштабный характер, четкую траекторию прохождения локаций и характеризуется учебно-познавательной направленностью. Гарантированным результатом прохождения игры можно считать актуализацию знаний по экономике, формирование универсальных компетенций (коммуникативные навыки, системное и критическое мышление) и создание каждым ее участником индивидуального проекта «Траектория подготовки к поступлению в вуз».

**Ключевые слова:** игровые технологии, образовательная среда, инвестиционный портфель школьника, альтернативная и фактическая стоимость, оптимальный выбор

**Для цитирования:** Ежкова В.Г. Опыт применения игровых технологий в образовательной среде: геймифицированный образовательный квест «ИП: Инвестиционный проект школьника» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 42–48.

Original article

## EXPERIENCE IN USING GAME TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: GAMIFIED EDUCATIONAL QUEST “IP: INVESTMENT PROJECT OF A SCHOOLBOY”

**Valentina G. Ezhkova**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, eva3015@yandex.ru

**Abstract.** The modern education system is aimed at building a flexible learning system with effective feedback, with intellectual, cognitive activity of students and productive interaction between its participants. The teacher’s task is to organize the learning process in such a way as to attract students as much as possible

and motivate them to acquire knowledge. Gaming technologies act as a means of motivation and a tool for stimulating educational activities.

In the article, the author approaches the problem of using gaming technologies in an educational environment from general questions: he determines the place of modern man in the gaming world, considers gamification as a process that allows one to reveal the creative abilities of an individual and motivate a person to achieve success, introduces formats for including gaming techniques in the educational process and names the criteria for their effective use.

The work presents the author's development of the "Investment Portfolio" location in the educational quest "IP: a schoolchild's investment project." The game has a large-scale nature, a clear trajectory through locations and is characterized by an educational and cognitive orientation. The guaranteed result of completing the game can be considered the updating of knowledge in economics, the formation of universal competencies (communication skills, systematic and critical thinking) and the creation individual project "Preparation trajectory for entering a university" by each of its participants.

**Keywords:** gaming technologies, educational environment, pupil's investment portfolio, alternative and actual cost, optimal choice

**For citation:** Ezhkova V.G. Experience in using game technologies in an educational environment: gamified educational quest "IP: Investment project of a schoolboy" // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 42–48.

---

© Ежкова В.Г., 2023

**В** динамичном, быстро меняющемся мире, порой не замечаешь, как нами манипулируют, осознанно или нет, приглашая в «увлекательную игру». Игра сегодня имеет совершенно другой смысл, чем во времена классиков В. Шекспира, который первым заметил «Весь мир - театр, в нем женщины, мужчины – все актеры. И каждый не одну играет роль», и А.С. Пушкина, который был еще более категоричен «Что наша жизнь? Игра!».

Смысл современной игры заключается в удержании внимания потенциальных игроков и в повышении их вовлеченности в процесс. Раньше люди сами создавали игру, надевая маски. Сегодня мы уже не создатели игр, а добровольные, а чаще невольные участники. Игровой процесс подчиняет нас. Иногда это происходит совершенно незаметно и воспринимается как сложившееся, неизбежное обстоятельство.

Уже в школе нас вовлекают в «игру», которая строится на приемах скрытой геймификации. Геймификация - это внедрение игровых приемов в неигровые процессы. [2, с. 314]. Игра в большинстве случаев ориентирована на процесс, а геймификация направлена на достижение конкретного результата. Самый важный результат геймификации, к которому стремятся организаторы игры, – это управление поведением игроков. Управление осуществляется по двум главным оставляющим: подведение игроков к «правильным» выводам и мотивирование их к действиям. Отметим, что свобода выбора допускается в процессе игры, однако все альтернативные варианты развертывания

событий в игре заранее придуманы и продуманы разработчиками.

В школе «игра» разворачивается за оценки, рейтинги, успеваемость, выход на новый уровень (переход из класса в класс). Итоговую аттестацию в форме ОГЭ и ЕГЭ можно считать «финальной битвой», победа в которой означает возможность выбора дальнейшей «игры», игры с новыми игроками, на новом поле, с новыми правилами, игрой за ценный приз – документ о профессиональном образовании (высшем, среднем).

Во взрослой жизни мы тоже играем, вступая в различные программы лояльности с картами клиентов, накоплением скидок, бонусными баллами, кэшбэком, стикерами, милями и т.д. и т.п. Игры некоторых выходят на продвинутый уровень, наградой в таких играх становится престиж, успешность, попадание в рейтинги, например в списки Форбс.

Чтобы стать успешным игроком на поле взрослой жизни, надо оттачивать мастерство игры еще задолго до этого. Мастерство игры в этом случае – это высокий уровень навыков и опыта, достигнутый игроком. Это состояние, в котором игрок опережает своих соперников за счет того, что обладает интуицией и уникальным набором качеств, например, имеет четкую жизненную позицию, обладает внутренней свободой, умеет менять линию своего поведения под меняющиеся обстоятельства, находит путь наименьшего сопротивления, берет ответственность на себя, ломает стереотипы и др.

Мастерство - сложная интеллектуальная деятельность, в основе которой простые мысли-

тельные действия: установление фактов, последующее их исследование и принятие решения. Получить опыт участия в различных играх (педагогических, образовательных, интеллектуальных и др.) молодые люди могут в образовательной среде школы или вуза.

Сегодня игротехники включаются в само ядро образовательного продукта. Игровой подход в образовании позволяет смоделировать процесс, реальное событие или ситуацию, применить полученные навыки или установить каких знаний или умений недостаточно, проверить свою готовность выполнять задания по установленным правилам, построить эффективное взаимодействие с членами группы или команды.

Игра престаёт быть только развлекательным мероприятием, она способна стать ключевым элементом обучения, активизируя творческий потенциал участников и моделируя атмосферу взаимопонимания и взаимопомощи.

Включение игровых техник в образовательный процесс предполагает формат микро-обучения и практико-ориентирования, с целью завладения полным вниманием участников. Обязательным считается использование бейджиков, очков, рейтинговых досок, которые дополняют образовательный процесс и позволяют создать конкурентную или конкурсную среду.

Перечислим главные критерии эффективного использования игровых техник в образовательном процессе:

- *Построение системы обратной связи*, которая позволяет педагогу контролировать процесс и понимание, удерживать внимание учащихся на высоком уровне, а школьникам вносить изменения в свою деятельность и в распределение времени на выполнение заданий.

- *Выстраивание взаимодействия в команде, группе* (признание сильных и слабых сторон каждого, распределение командных ролей для успешного выполнения заданий, постановка общих целей).

- *Определение личного вклада каждого участника в общее дело* (присвоить рейтинг как отдельным участникам команд, так и самим командам).

Вопросам применения игровых технологий в образовательной среде уделяется значительное внимание в научно-методических исследованиях, например «Геймификация в образовании: от прошлого к будущему» [2]. Анализ публикаций показал, что проблема представлена в разных аспектах. Общие вопросы геймификации рассмотрены в работе Асташовой Н.А. [1], ряд публикаций

посвящен геймификации как методу обучения, например «Геймификация как метод обучения: особенности и возможности» [3]. Дворковая М.В., Куренкова Е.А. в своей работе [5] расценивают игру как эффективный метод активного обучения, а Кавтарадзе Д.Н. описывает технологии игрового обучения [8]. Вопросы включения игровых техник в образовательный процесс выступают предметом рассмотрения в статье Дроздовой Т.В. [6], методические вопросы применения игровых технологий занимают центральное место в исследовании Ермолаевой М.Г. [7]. При подготовке материалов квеста были учтены социальные и научно-методические контексты по теме, а именно, вопросы формирования экономической грамотности школьников рассмотрены в учебном курсе экономики для средней школы Хасбулатова Р.И. [10], вопросы инвестирования, в том числе школьников, затрагиваются в статье Лобашева В.Д., Талых А.А. [9], вопросы инвестирования в человеческий капитал исследовали Грачев С.А., Гундорова М. А. и Мошнов В. А. [4].

Игровые педагогические технологии включают обширную группу методов и приемов организации учебного процесса. Предметом нашего рассмотрения выступает образовательная игра как форма ознакомления с новыми знаниями и закрепления полученных умений. Геймифицированный образовательный квест «ИП: инвестиционный проект школьника» - масштабная игра с максимальным вовлечением учащихся старших классов, имеет четко поставленную цель и результат, который характеризуется учебно-познавательной направленностью.

Игра разработана преподавателями кафедры менеджмента ГОУ ВО МО ГГТУ Каменских Н.А., Гужиной Г.Н., Комаровой О.М., Ежковой В.Г. и включает следующие локации: Идеальный Портрет – выбор семейной легенды, Инвестиционный Портфель - выбор формы подготовки к поступлению в вуз, Индивидуальный Платеж - кредитная история, Избранный Путь - выбор учебного заведения.

Вашему вниманию предлагается авторский вариант этой разработки в части подготовки и реализации локации «Инвестиционный Портфель».

## ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ПОРТФЕЛЬ

*Инвестируй капитал в знания и информацию.  
Ты сам – лучший объект инвестирования.*

*Неважно сколько у вас ресурсов.  
Если вы не умеете их правильно использовать,  
их никогда не будет достаточно.*

**Цель:** актуализация знаний и умений учащихся по расчету альтернативной стоимости, проигрывание возможных сценариев и принятие решения по выбору наиболее рациональной формы подготовки к следующему уровню образования (поступление в ВУЗ).

### Основные понятия для актуализации:

1. Фактическая и альтернативная стоимость.
2. Закон возрастающих альтернативных издержек.
3. Правило принятия оптимального решения (выбора).
4. Кривая трансформации (КПВ- кривая производственных возможностей).
5. Человеческий капитал.

### Исходные данные:

1. Вы решили после окончания школы продолжить обучение в ВУЗе.
2. Для поступления в ВУЗ вам необходимо сдать экзамены в форме ЕГЭ.
3. Вы окончательно не решили с выбором ВУЗа, поэтому для увеличения шансов поступления необходимо сдать кроме обязательных экзаменов (математика, русский язык), ряд дополнительных экзаменов (физика, информатика, обществознание или химия).
4. Подготовка занимает 1 год.
5. У вас есть альтернативные формы подготовки:
  - Самоподготовка
  - Курсы/репетиторы (индивидуальное/групповое обучение)
  - On-line обучение (экстернат/интернет-курсы)

**Задание.** Рассчитать фактическую и альтернативную стоимость вашей подготовки, которая выражается в определенном товаре/услуге, денежных средствах или времени, и принять решение на основе **правила оптимального выбора:** из всех вариантов деятельности надо выбирать тот, при котором предельные (дополнительные) выгоды (МВ) больше или равны предельным (дополнительным) издержкам (МС):  $МВ \geq МС$

Изобразить принятое решение на кривой трансформации (КПВ- кривая производственных возможностей).

**Теория выбора** в нашем случае содержит **4 фундаментальных положения.**

1. Ресурсы ограничены и поэтому подготовка альтернативна.
2. Необходимо, учитывая наличие альтернативных издержек, т. е. издержек упущенных возможностей, выбрать оптимальную форму подготовки.
3. Необходимо учитывать закон возрастающих альтернативных издержек и не готовиться к экзаменам любой ценой.
4. Правило принятия оптимальных решений (выбора):  $МВ \geq МС$

### ПАМЯТКИ для выполнения заданий

- **Самоподготовка**
  1. Определить максимальную допустимую недельную нагрузку.
  2. Определить продолжительность внеурочной учебной деятельности обучающихся.
  3. Найти величину прожиточного минимума или МРОТ.
  4. Найти стоимость 1 часа работы обучающегося.
  5. Рассчитать фактическую стоимость подготовки к экзаменам по данной форме, используя таблицу ресурсов.
- **Курсы/ репетиторы (индивидуальная форма обучения, групповая форма обучения)**
  1. Определить продолжительность внеурочной учебной деятельности обучающихся.
  2. Распределить время на подготовку по предметам, используя Шкалу трудности предметов.

3. Рассчитать фактическую стоимость подготовки к экзаменам по данной форме, используя таблицу ресурсов.

• **OnLine обучение (экстернат, курсы)**

1. Найти стоимость интернет трафика.
2. Рассчитать амортизацию оборудования на период обучения по формулам:

$$A = \frac{C \cdot H_a}{T \cdot 100\%}$$

$$H_a = \frac{1}{K} \cdot 100\%$$

A – сумма амортизационных средств (ежемесячная).  
H<sub>a</sub> – норма амортизации.  
C – стоимость оборудования.  
K – срок полезного действия оборудования.  
T – время расчета.

3. Определить стоимость OnLine обучения.

4. Рассчитать фактическую стоимость подготовки к экзаменам по данной форме, используя таблицу ресурсов.

• **Расчет альтернативной стоимости (альтернативных издержек)**

$\text{стоимость возможности} =$ $\text{стоимость выбранной альтернативы} - \text{стоимость следующей лучшей альтернативы}$
---

Показатели: товар/услуга, денежные средства, время.

• **Использование правила оптимального выбора, построение КПВ и принятие решения по выбору формы подготовки**

**Правило оптимального выбора:** из всех вариантов деятельности надо выбирать тот, при котором предельные (дополнительные) выгоды (МВ) больше или равны предельным (дополнительным) издержкам (МС):

1. Определить затраты на подготовку при различных формах.
2. Рассчитать дополнительную выгоду МВ, выраженную показателем «эффективность обучения».
3. Рассчитать альтернативные издержки МС при использовании различных форм подготовки.
4. Сравнить МВ с МС (в денежном выражении).
5. Отобразить проблему выбора с помощью кривой трансформации (кривой производственных возможностей).
6. Записать уравнение прямой.
7. Произвести суммирование кривых производственных возможностей по всем формам подготовки и выбрать наиболее рациональную форму подготовки к поступлению в ВУЗ при заданном условии, например: а часа самоподготовки = b часу альтернативной формы обучения, где а и b определяются, исходя из оценки критериев качества подготовки и возможных рисков.

**Траектория прохождения локации «Инвестиционный Портфель»**

1. Подготовительный этап: **выбор легенды**.
  - Выбор легенды.
  - Определение условий прохождения кейса: перечень предметов, основных и одного дополнительного, по которым необходимо осуществлять подготовку.
    - Выбор ресурсов, необходимых для выбранной формы подготовки.
2. Основной этап: **решение кейса**.
  - Расчет фактической и альтернативной стоимости подготовки по выбранной легенде.
  - Принятие оптимального решения.
  - Построение кривой производственных возможностей.
3. Заключительный этап: **подведение итогов, выводы**.
  - Объединенное задание: суммирование кривых производственных возможностей.
  - Анализ таблиц (занятость с различным уровнем образования и величина дохода с разным уровнем образования).
    - Инвестиции в собственное образование (человеческий капитал).



### РАЗДАТОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ

- Таблица ресурсов (время, деньги, время на дорогу, оплата проезда, трафик, оборудование, учебные пособия, общение/взаимодействие, качество подготовки и др.), необходимых для выбранной формы подготовки.

- Стоимость обучения в «Первый экстернат. Школа интенсивного обучения» в 2022-23 уч. году.
- Шкала трудности предметов (по данным СанПиН-2022год).
- Примерная стоимость учебных пособий.
- СанПин 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
- Величина прожиточного минимума или МРОТ.
- Гигиенические нормативы продолжительности основных видов деятельности школьников в сут-ки (в астрономических часах).
- Прейскурант образовательных услуг на курсах/репетиторы по подготовке к ЕГЭ-2024г.
- Интернет-провайдер (компания, оказывающая услуги по подключению к сети интернет) предлагает три тарифных плана (задача).
- Сравнительная таблица основных характеристик учебных ноутбуков для расчета амортизации оборудования для занятий.
- Таблица «Занятость населения с разным уровнем образования».
- Таблица «Величина дохода с разным уровнем образования».

Схема прохождения локации на первом этапе предлагает учащимся самостоятельно определить начальные условия из списка возможных. Принятое ими решение влечет за собой выбор других дилемм. В результате каждая из команд участниц реализует в игре один из вариантов развертывания событий. Таким образом, создается формально организованная система, максимально приближенная к жизненной ситуации.

Игровые технологии являются эффективным инструментом обучения и развития. Они способствуют активизации мыслительной деятельности, повышению мотивации, улучшению взаимодействия в группе, классе, установлению партнерских отношений между школьниками и доверительных отношений между педагогом и учениками.

Опыт, который можно получить в игровых образовательных ситуациях, имеет применение и в обычной жизни, в случае, когда надо оценить много источников информации, использовать различные инструменты, выбрать нужное на рынке предлагаемых услуг, просчитать разные варианты развертывания событий, построить собственную траекторию жизни.

Игра универсальна и в ней так много для взрослой жизни!

### Список источников

1. Асташова Н.А. Геймификация педагогического образования: перспективы развития. // Известия Российской академии образования. 2022. № 4 (60). С. 155-165.
2. Геймификация в образовании: от прошлого к будущему: сб. науч. тр. / Сост. Д.А. Петрусевиц, Н.В. Ломоносова. М.: МАНПО, 2020. С. 291-294.
3. Геймификация как метод обучения: особенности и возможности / Емалетдинова Г.Э., Цилицкий В.С., Шершукова Н.В., Калимуллин Д., Виноградова И.В. // Московский экономический журнал. 2022. №3. С. 702-708.
4. Грачев С. А., Гундорова М. А., Мошнов В. А. Инвестиции в человеческий капитал: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. 114 с.
5. Дворковая М.В., Куренкова Е.А. Образовательная игра как современное направление развития активного обучения. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. №1/2. С. 191-195.
6. Дроздова Т.В. Специфика геймификации в сравнении с технологией игрового обучения. // Проблемы научной мысли. 2022. Т. 5. № 12. С. 12-16.
7. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб.: КАРО. 2008. 122 с.
8. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. М.: Просвещение. 2009. 176 с.
9. Лобашев В.Д., Талых А.А. Человеческий капитал в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Том. 26. № 2. С. 29–35.
10. Хасбулатов Р.И. Экономика. Базовый и углубленный уровни. Учебник. ФГОС. М.: Просвещение, 2022. 306 с.

### References

1. Astashova N.A. Geimifikatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. 2022. № 4 (60). S. 155-165.
2. Geimifikatsiya v obrazovanii: ot proshlogo k budushchemu: sb. nauch. tr. / Sost. D.A. Petrushevich, N.V. Lomonosova. M.: MANPO, 2020. S. 291-294.
3. Gejmifikatsiya kak metod obucheniya: osobennosti i vozmozhnosti. / Emaletdinova G.Je., Cilickij V.S., Shershukova N.V., Kalimullin D., Vinogradova I.V. // Moskovskij jekonomicheskij zhurnal. 2022. №3. S. 702-708.
4. Grachev S. A., Gundorova M. A., Moshnov V. A. Investicii v chelovecheskij kapital: ucheb. posobie. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2016. 114 s.
5. Dvorkovaja M.V., Kurenkova E.A. Obrazovatel'naja igra kak sovremennoe napravlenie razvitija aktivnogo obucheniya. // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2016. Tom 8. №1/2. S. 191-195.
6. Drozdova T.V. Spetsifika geimifikatsii v sravnenii s tekhnologiei igrovogo obucheniya. // Problemy nauchnoi mysli. 2022. T. 5. № 12. S. 12-16.
7. Ermolaeva M.G. Igra v obrazovatel'nom processe: metodicheskoe posobie. SPb.: KARO. 2008. 122 s.
8. Kavtaradze D.N. Obuchenie i igra: vvedenie v interaktivnye metody obucheniya. M.: Prosveshhenie. 2009. 176 s.
9. Lobashev V.D., Talyh A.A. Chelovecheskij kapital v obrazovatel'nom processe // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. Tom. 26. № 2. S. 29–35.
10. Khasbulatov R.I. Ekonomika. Bazovy i uglublennyi urovni. Uchebnik. FGOS. M.: Prosveshchenie, 2022. 306 s.

### Информация об авторе

В.Г. Ежкова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Государственного гуманитарно-технологического университета.

### Information about the author

V.G. Ezhkova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Management, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023; одобрена после рецензирования 01.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 25.09.2023; approved after reviewing 01.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 371

## ЧЕМПИОНАТНЫЙ ФОРМАТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Анфиса Григорьевна Залялова<sup>1</sup>, Эльмира Эдуардовна Ульянова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казанский педагогический колледж, Казань, Россия kazpedkolledg@bk.ru

<sup>2</sup>Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, Россия, ulianovaelm@mail.ru

**Аннотация.** В статье описывается механизм реализации системы наставничества в Казанском педагогическом колледже; применение разных форм наставничества для эффективности работы системы и раскрытия потенциала каждого участника, привлекая не только молодых педагогов и вновь пришедших специалистов, но и студентов, работодателей, носителей компетенций и коллег по сетевому взаимодействию; организация различных форм наставнических отношений, таких как педагог-педагог, педагог-молодой специалист, педагог-студент, студент-студент, педагог СПО-воспитатель ДОО, педагог СПО-учитель начальных классов. Анализируются неизбежно возникающие проблемы работы системы наставничества, такие как: формальность внедрения, размытая регламентация, коммуникативные барьеры, подавление самостоятельности и инициативности молодых педагогов, профессиональное выгорание и педагогическая перегрузка наставников, неопределенность мер ответственности и т.д. Транслируется эффективность взаимодействия наставнических пар, групп и профессиональных сообществ в формате детского конкурсно-игрового межрегионального чемпионата Юный мастер (Babyskills), разработанного специалистами колледжа в 2016 году в рамках гранта Министерства Образования и Науки Республики Татарстан и реализуемого профессиональным педагогическим сообществом на основании заключенных договоров (более 70) сетевого взаимодействия с ДОО, ОО, СПО, ВУЗами, Департаментами и Отделами образования из 38 регионов Российской Федерации РФ в течение семи лет.

**Ключевые слова:** система наставничества, формы наставничества, опыт педагогического коллектива, детский чемпионат Юный мастер

**Для цитирования:** Залялова А.Г., Ульянова Э.Э. Чемпионатный формат как эффективный инструмент наставничества в педагогической деятельности образовательных организаций // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 49–54.

Original article

## CHAMPIONSHIP FORMAT AS AN EFFECTIVE TOOL FOR MENTORING IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Anfisa G. Zalyalova<sup>1</sup>, Elmira E. Ulyanova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kazan Pedagogical College, Kazan, Russia, kazpedkolledg@bk.ru

<sup>2</sup>Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia, ulianovaelm@mail.ru

**Abstract.** The article describes the mechanism for implementing the mentoring system at Kazan Pedagogical College, as well as the use of different forms of mentoring for the effectiveness of the system and the disclosure of the potential of each participant, attracting not only young teachers and newly arrived

specialists, but also students, employers, holders of competencies and colleagues in network interaction, as well as the organization of various forms of mentoring relations, such as teacher-teacher, teacher-young specialist, teacher-student, student-student, teacher of SPO-educator of DO, teacher of SPO-teacher of primary classes. Inevitably emerging problems of the mentoring system are analyzed, such as: formality of implementation, blurred regulation, communication barriers, suppression of the independence and initiative of young teachers, professional burnout and pedagogical overload of mentors, uncertainty of responsibility measures, etc. The effectiveness of interaction between mentoring couples, groups and professional communities is broadcast in the format of the children's competition and game interregional championship Young Master (Babyskills), developed by the college specialists in 2016 under a grant from the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan and implemented by the professional pedagogical community on the basis of concluded contracts (more than 70) network interaction with DOE, OO, SPO, universities, Departments and Education Departments from 38 regions of the Russian Federation for seven years.

**Keywords:** system of mentoring, forms of mentoring, experience of pedagogical team, children's championship Young master

**For citation:** Zalyalova A.G., Ulyanova E.E. Championship format as an effective tool for mentoring in the pedagogical activities of educational organizations // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 49–54.

---

© Залялова А.Г., Ульянова Э.Э., 2023

**В** год, объявленный Указом Президента России Владимира Путина Годом педагога и наставника, особого внимания заслуживает теоретический и практический анализ наставничества, как метода и способа саморазвития педагога в профессиональной деятельности [6].

Наставничество для педагогического коллектива Казанского педагогического колледжа имеет ключевое значение, сохраняя лучшие традиции, мы актуализируем различные формы наставничества для организации работы наставнических пар и групп с учетом их предполагаемых ресурсов для взаиморазвития и взаимообогащения. Наставничество в современном мире получает новые особенности: в быстро меняющемся образовательном пространстве педагоги не всегда успевают адаптироваться к новым вызовам, чтобы показывать высокие результаты [2]. Учитывая эти особенности, а также неизбежно возникающие проблемы [10] работы системы наставничества, такие как: формальность внедрения, размытая регламентация, коммуникативные барьеры, подавление самостоятельности и инициативности молодых педагогов, профессиональное выгорание и педагогическая перегрузка наставников, неопределенность мер ответственности, и т.д., мы стараемся применять разные формы наставничества для эффективности работы системы и раскрытия потенциала каждого участника, привлекая не только молодых педагогов и вновь пришедших специалистов, но и студентов, работодателей, носителей компетенций и коллег по сетевому взаимодействию [9].

Благодаря многолетнему опыту педагогического коллектива колледжа в подготовке, проведении и успешном участии в чемпионатах профессионального мастерства различного уровня, грантовых разработках, проведении курсов повышения квалификации мы смогли выделить наиболее эффективные форматы для реализации различных форм наставнических отношений, таких как педагог-педагог, педагог-молодой специалист, педагог-студент, студент-студент, педагог СПО-воспитатель ДОО, педагог-СПО-учитель начальных классов и т.д.. Одним из таких форматов является конкурсно-игровой межрегиональный чемпионат Юный мастер (Babyskills), разработанный специалистами колледжа в 2016 году при грантовой поддержке Министерства Образования и Науки Республики Татарстан, и в течение 7 лет реализуемый группой активистов экспертного сообщества из различных регионов Российской Федерации.

Цель проведения Межрегионального чемпионата «Юный мастер» (Babyskills) - заключительный этап в деятельности педагогических работников дошкольных образовательных организаций, начальной школы, колледжей и техникумов по ранней профориентации, выявление и поддержка талантливых детей, посещающих ДОО, обучающихся НОО на основе демонстрации элементарных профессиональных знаний, навыков и умений [8].

В настоящий момент, это долгосрочный формат многоступенчатого конкурсно-игрового и образовательно - профориентационного приобре-

Таблица 1 –

Перечень субъектов РФ, принимающих участие в детском межрегиональном чемпионате Юный мастер за период 2016-2023 годы

<b>Перечень субъектов РФ, принимающих участие в детском межрегиональном чемпионате Юный мастер (Babyskills)</b>	<b>Годы проведения</b>
Республика Татарстан	2016
Республика Татарстан, Москва, Ленинградская область, Нижегородская область	2017
Республика Татарстан, Москва, Ленинградская область, Нижегородская область	2018
Республика Татарстан, Москва, Ленинградская область, Нижегородская область, Архангельская область	2019
Республика Татарстан, Удмуртская Республика, Москва, Ленинградская область, Нижегородская область, Ростовская область, Сахалинская область, Архангельская область	2020
<b>Республика Татарстан, Ленинградская область, Краснодарский край, Республика Дагестан, Удмуртская Республика, Архангельская область, Свердловская область, Сахалинская область, Красноярский край, Челябинская область, Москва</b>	2021
<b>Республика Татарстан, Москва, Московская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Ростовская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Воронежская область, Калининградская область, Удмуртская республика, Архангельская область, Челябинская область, Иркутская область, Сахалинская область, Ярославская область, Республика Дагестан, Красноярский край, Ленинградская область, Краснодарский край, Челябинская область, Ямало-Ненецкий автономный округ</b>	2022
<b>Алтайский край, Республика Дагестан, Республика Татарстан, Ленинградская область, Томская область; Оренбургская область, Воронежская область; Ханты-Мансийский автономный округ, Новосибирская область; Калининградская область; Архангельская область, Свердловская область, Краснодарский край, Ростовская область, Нижегородская область, Республика Марий Эл, Кабардино-Балкарская республика, Удмуртская Республика, Сахалинская область, Республика Саха (Якутия); Республика Алтай, Камчатский край, г. Севастополь, Ульяновская область, Ярославская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, г. Санкт-Петербург, г. Москва; Республика Башкортостан, Иркутская область, Красноярский край, Омская область, Самарская область, Московская область, Республика Карелия; Кемеровская область; Хабаровский край</b>	2023

тения детьми дошкольного и младшего школьного возраста начальных представлений о профессии, ее социальной значимости и профессиональных умений (в сорока разработанных и апробированных компетенциях <https://ynmaster.ru/competence>). Компетенции, в рамках чемпионата, создаются специалистами дошкольного и начального образования в сотрудничестве с носителями компетенций. Разработанная техническая документация по каждой компетенции включает не только конкурсные задания, но и техническое описание, в котором представлен краткий адаптированный материал, описывающий компетенцию и ее специфику, уточненные критерии оценки, рекомендуемый инфраструктурный лист и примерный план

застройки чемпионатной площадки, а также методические и дидактические материалы для подготовки и проведения чемпионатных мероприятий разного уровня.

Во избежание проблем системы наставничества, описанных выше, в рамках сотрудничества в чемпионатном формате в течение семи лет заключены более 60 договоров сетевого взаимодействия с ДОО, ОО, СПО, ВУЗами, Департаментами и Отделами образования из 38 регионов РФ. В этих договорах, помимо сотрудничества по проведению чемпионатных событий, прописаны пункты о создании условий для совместной разработки программного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса; об ор-



ганизации и методическом сопровождении работы специалистов, включенных в процесс сетевого взаимодействия, а также совместных вебинаров, информационных и научно-методических мероприятий для профессионального сообщества, о выборе технологических решений, цифровых платформ для взаимодействия в разных формах, осуществлении сетевой реализации повышения квалификации, подготовки и переподготовки специалистов по инновационным направлениям развития отрасли и так далее. То есть договором сотрудничества закреплено и регламентировано создание условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программ наставничества в образовательных организациях (целевой модели наставничества) [5].

Специалистами нашего образовательного учреждения и коллегами-партнерами по чемпионату из образовательных организаций РФ проведено более 50 совместных стажировочных сессий, семинаров, мастер-классов по вопросам создания компетенции по социально-экономическим запросам региона, подготовки наставников для детей-участников, подготовки экспертов, технических экспертов, интеграция студентов СПО в подготовку и проведение мероприятий и т.д. Эффективность этих мероприятий показательна в количественном эквиваленте (таблица 2).

Межрегиональный чемпионат «Юный мастер» - это не только соревновательные мероприятия, но и:

- организационно-педагогические условия для ранней профориентации, активизации социализации и развития практической деятельности ребенка, повышение его осознанности, развитие коммуникационных навыков, познания мира профессий и мира в целом, приобретения «мягких»

навыков: усидчивости, целеустремленности, любви к труду, самостоятельности, духа соперничества и сотрудничества;

- организационно-педагогические условия для развития педагогов, воспитателей, методистов и организаторов [3], которые путем наставничества в подготовке детей, помощи в организации работы новых чемпионатных площадок, сопровождения экспертной деятельности в Чемпионате попадают в сообщество профессионалов, стремящихся к совершенствованию, развитию, росту посредством применения современных технологий обучения на всех этапах многоуровневого профориентационного образования [1]; обмен новыми практиками, мнениями, опытом, поиск новых решений на семинарах, вебинарах, стажировочных площадках чемпионатных мероприятий;

- организационно-педагогические условия для повышения уровня профессиональной компетенции сотрудников колледжей, через сотрудничество со специалистами ДОО и ОО на базах производственной практики [9];

- организационно-методические условия для активизации сетевых связей-партнерств между организациями [4], осуществляющими свою деятельность в сфере дошкольного, начального воспитания, в системе подготовки педагогических кадров, в том числе и наставнических практиках;

- психолого-педагогические условия включения родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательное пространство для создания единой безопасной образовательной среды;

- организационно-методические условия для активизации системы наставничества в экспертном сообществе на региональном и межре-

Таблица 2 –

Статистические данные детского межрегионального чемпионата «Юный мастер» в динамике компетенций, площадок проведения, количества участников и экспертов.

Год	Кол-во РЧ	Перечень субъектов РФ	Количество компетенций	Кол-во площадок	Кол-во детей	Кол-во экспертов
2016	1	1	6	1	60	20
2017	4	4	8	4	200	30
2018	4	4	15	50	320	60
2019	5	5	16	80	400	300
2020	8	8	17	135	650	500
2021	11	11	20	220	1200	900
2022	25	19	27	500	3500	2000
2023	37	24	35	500	Более 5000	Более 2500



гиональном уровнях, посредством создания площадок – действующих полигонов по ранней профориентации на базах СПО, ДОО, НОО [9];

– реализации системы многоуровневого профориентационного образования, оптимизации форм сотрудничества СПО с ДОО и НОО по ранней профориентации, размещения методических материалов на онлайн платформах для тиражирования лучших практик: <https://ynmaster.ru/>

competence и <https://babyskills16.wixsite.com/my-site>.

Подводя итог, можно отметить, что разработка и внедрение новых эффективных форматов наставничества как педагогического явления сегодня объективно необходимо и востребовано педагогами в современном образовании, а при грамотном подходе к наставничеству достигаются максимально положительные результаты [7].

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова В.М. Антропологический контекст внедрения наставничества в систему подготовки современного педагога: теоретические и нормативно-правовые основы // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: материалы XVI Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2021. С. 28–34.
2. Башарина О.В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19). С. 18–26.
3. Горшенина Н.В., Рындак В.Г. Роль наставничества в профессиональном росте педагога // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации. сб. статей Всерос. студ. науч.-практич. конф. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. С. 211–214.
4. Гришина Т.А. Новые черты традиционной практики наставничества: актуальность и механизм внедрения // Научный альманах. 2021. № 8–1 (82). С. 13–22.
5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 21.07.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/?ysclid=lp3zktjpd106055933> (дата обращения: 04.12.2023).
6. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника. Указ Президента РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lp41c3vke129723325> (дата обращения: 04.12.2023).
7. Соина В.М. Наставничество как предмет научной рефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 232–234.
8. Ульянова Э.Э. Современные подходы к ранней профориентации в сетевом взаимодействии ДОО-ОО-СПО на примере чемпионатов «WorldSkills Russia Junior» «BabySkills». Трансформация идей К.Д. Ушинского в современном цифровом образовании // Сборник статей по материалам XXI Педагогических чтений имени К.Д. Ушинского (с международным участием) СПб: Культурно-просветительское товарищество, 2021. С. 166–176.
9. Устьянцева И.Ю. Наставничество как инструмент профессионально педагогической поддержки молодых профессионалов (на примере реализации проекта по развитию наставничества в педагогическом образовании Свердловской области «Старт в будущее») // Наставничество в образовании: теоретические и организационно-методические основы: материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции для руководящих и педагогических работников. Камышлов: ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2020. С. 26–29.
10. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf> (дата обращения: 04.12.2023).

### References

1. Agafonova V.M. Antropologicheskij kontekst vnedrenija nastavnichestva v sistemu podgotovki sovremennogo pedagoga: teoreticheskie i normativno-pravovye osnovy // Perspektivy razvitija pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah cifrovoj social'noj real'nosti: antropologicheskij podhod: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2021. S. 28–34.
2. Basharina O.V. Nastavnichestvo kak strategicheskij resurs povyshenija kachestva professional'nogo obrazovanija // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija. 2018. № 3 (19). S. 18–26.
3. Gorshenina N.V., Ryndak V.G. Rol' nastavnichestva v professional'nom roste pedagoga // Psihologija i pedagogika XXI veka: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii. sb. statej Vseros. stud. nauch.-praktich. konf. Orehovo-Zuevo: GGTU, 2019. S. 211–214.

4. Grishina T.A. Novye cherty tradicionnoj praktiki nastavnichestva: aktual'nost' i mehanizm vnedrenija // Nauchnyj al'manah. 2021. № 8–1 (82). S. 13-22.
5. O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 N 204 (red. ot 21.07.2020) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/?ysclid=Ips3zktjpd106055933> (data obrashhenija: 04.12.2023).
6. O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika. Ukaz Prezidenta RF [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=Ips41c3vke129723325> (data obrashhenija: 04.12.2023).
7. Soina V.M. Nastavnichestvo kak predmet nauchnoj refleksii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 5 (84). S. 232–234.
8. Ul'janova Je.Je. Sovremenny podhody k rannej proforientacii v setevom vzaimodejstvii DOO-OO-SPO na primere chempionatov «WorldSkills Russia Junior» «BabySkills». Transformacija idej K.D.Ushinskogo v sovremennom cifrovom obrazovanii // Sbornik statej po materialam XXI Pedagogicheskikh chtenij imeni K.D. Ushinskogo (s mezhdunarodnym uchastiem) SPb: Kul'turno-prosvetitel'skoe tovarishhestvo, 2021. S. 166-176.
9. Ust'janceva I.Ju. Nastavnichestvo kak instrument professional'no pedagogicheskij podderzhki molodyh professionalov (na primere realizacii proekta po razvitiju nastavnichestva v pedagogicheskom obrazovanii Sverdlovskoj oblasti «Start v budushhee») // Nastavnichestvo v obrazovanii: teoreticheskie i organizacionno-metodicheskie osnovy: materialy XVIII Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskij konferencii dlja rukovodjashchih i pedagogicheskikh rabotnikov. Kamyshlov: GAPOU SO «Kamyshlovskij pedagogicheskij kolledzh», 2020. S. 26-29.
10. Jugfel'd E. A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. T. 10. № 5 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf> (data obrashhenija: 04.12.2023).

#### Информация об авторах

А.Г. Залялова – кандидат педагогических наук, директор Казанского педагогического колледжа  
Э.Э. Ульянова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, практической психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

#### Information about the authors

A. G. Zalyalova – Ph.D. of Pedagogy, Director of Kazan Pedagogical College.  
E. E. Ulyanova – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Practical Psychology and Pedagogy of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov.

Статья поступила в редакцию 27.11.2023; одобрена после рецензирования 09.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 27.11.2023; approved after reviewing 09.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья  
УДК 371.3

## РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Надежда Алексеевна Каменских<sup>1</sup>, Евгений Сергеевич Сарыков<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

<sup>1</sup>kamenskih-n@yandex.ru

<sup>2</sup>essarykov@mail.ru

**Аннотация.** В статье актуализировано определение существенных различий между проектной и исследовательской деятельностью, для чего проведено содержательное рассмотрение их признаков. Также представлена схема реализации проектной деятельности, которая может быть адаптирована для внедрения в школе. Проведенный анализ жизненного цикла проекта на предмет корреляции с метапредметными и личностными результатами, определенными во ФГОС основного общего образования, позволил увидеть их гармоничную связь.

Методическая и практикоориентированная линия статьи заключается в приведённых примерах продуктовых результатов развернутой проектной деятельности. В работе показаны элементы междисциплинарного кейса, разработанного командой преподавателей университета и апробированного в студенческой среде в смешанных межфакультетских командах. Кейс объединил разные предметные и методические направления, показывающие встроенность в разработку положений обновленного ФГОС основного общего образования. Презентованный в статье формат работы позволил студентам провести глубокую рефлексию обновленного ФГОС основного общего образования на предмет определения места и возможностей использования кейса в условиях школы, о форматах взаимодействия школьных учителей для развития и реализации предложенной идеи. Помимо этого, в материалах описан итог движения студенческих проектных команд по жизненному циклу проекта: результат в виде сборника заданий по математике для 8 класса, который носит междисциплинарный характер и может использоваться для проведения внеурочных занятий в школе.

**Ключевые слова:** проект, исследование, кейс, стандарт, формы и методы обучения, планируемые результаты

**Для цитирования:** Каменских Н.А., Сарыков Е.С. Развитие компетенций в области проектной деятельности у студентов педагогического направления подготовки // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 55-65.

Original article

## DEVELOPMENT OF PROJECT ACTIVITY COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DIRECTION OF TRAINING

Nadezhda A. Kamenskikh<sup>1</sup>, Evgeniy S. Sarykov<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>kamenskih-n@yandex.ru

<sup>2</sup>essarykov@mail.ru

**Abstract.** The article updates the definition of significant differences between project and research activities, for which a meaningful consideration of their features is carried out. The scheme of implementation of project activities, which can be adapted for implementation at school, is also presented. The analysis of the project life cycle for correlation with meta-subject and personal results defined in the Federal State Educational Standard of basic general education allowed us to see their harmonious relationship. The methodological and practice-oriented line of the article consists in the given examples of the product results of the expanded project activity. The paper shows the elements of an interdisciplinary case developed by a team of university teachers and tested in the student environment in mixed inter-faculty teams. The case combined different subject and methodological directions, showing the embeddedness in the development of the provisions of the updated Federal State Educational Standard of basic general education.

The format of the work presented in the article allowed students to conduct a deep reflection of the updated Federal State Educational Standard of basic general education on the subject of determining the place and possibilities of using the case in school conditions, on the formats of interaction of school teachers for the development and implementation of the proposed idea. In addition, the materials describe the outcome of the movement of student project teams through the life cycle of the project: result in the form of a collection of math assignments for grade 8, which is interdisciplinary in nature and can be used for extracurricular activities at school.

**Keywords:** project, research, case study, standard, forms and methods of training, planned results

**For citation:** Kamenskikh N.A., Sarykov E.S. Development of project activity competencies among students of the pedagogical direction of training // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 55–65.

© Каменских Н.А., Сарыков Е.С., 2023

Необходимость реализации проектной деятельности и проведения исследовательской работы в школе с пятого по девятый классы определено Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее – ФГОС ООО). Стандарт фиксирует внимание на использование метода проектов и исследовательских работ в оценке образовательных достижений обучающихся при комплексном подходе, на вариантах продуктового результата и его межпредметной композиции, критериях оценки проектной деятельности [7].

Таким образом, цель настоящей работы заключается в актуализации содержательного анализа проектной деятельности с позиций обновленного ФГОС ООО, а также в обобщении накопленного опыта по реализации проектной деятельности.

Система оценивания достижения обучающимися планируемых результатов освоения программы предполагает оценку и учет результатов использования различных форм и методов обучения, как было отмечено в том числе метода проектов, что диктует необходимость разработки оценки проектной деятельности обучающихся; требует от участников образовательных отношений создание благоприятных условий, которые способствуют формированию у обучающихся учебно-исследовательской и проектной деятельности.

На рисунке 1 показана система, описывающая отражение проектной деятельности в анализируемом стандарте [6].

Из практики известно, что такие формы, как исследовательская работа и проект активно используются в рамках урочной и внеурочной деятельности в школе. Их развертывание в школе требует от субъектов образовательных отношений формирования достаточного уровня организационно-управленческого и методического пространства, предполагающего поддержание необходимых условий, понимания и принятия правил развертывания жизненного цикла проекта.

Подчеркнем одну из методических проблем, характерных для реализации указанных шагов на практике, а именно - определение и понимание признаков проектной деятельности и исследовательской работы. Например, авторы статьи «Проектная деятельность в школе» Ибрагимов М.И., Михеев М.В., Хабибуллина И.И., подчеркивая значение результата проекта, говорят о подборе библиографического материала, информационных сайтах и работе с литературой, что несомненно не отражает продуктовой составляющей проекта [2].

Ниже в таблицах 1 и 2 [5] мы видим систематизацию существенных признаков, которые отражают исследовательскую работу и проектную деятельность. Систематизация проведена с учетом методических рекомендаций по организации



Рисунок 1 — Система «проект» в стандарте ФГОС ООО

Таблица 1 — Систематизация признаков для исследовательской работы

Признаки	Исследование
<b>Характер деятельности</b>	<b>Теоретический</b> (получить знания о том, что обучающемуся неизвестно или малоизвестно, открытие теоретических возможностей для решения познавательной проблемы)
<b>Задаем вопрос</b>	<b>Что необходимо узнать?</b> (выявить, проанализировать, обобщить и др.)
<b>Вектор совместной работы наставника и команды</b>	Команда и наставник предполагают возможные пути доказательства гипотезы, но не могут предвидеть, каким будет конечный результат
<b>Логическая схема деятельности</b>	Проблематизация – рассмотрение – описание – объяснение – презентация результатов
<b>Ориентир</b>	Формирование и развитие у обучающихся навыков поиска ответов на проблемные вопросы, получение новых знаний посредством размышлений, рассуждений, предположений, экспериментирования
<b>«Подмножества»</b>	Исследование может содержать проектную составляющую: например, в виде предложений рекомендаций могут быть изложены варианты того, как полученные в ходе исследования новые знания могут быть применены на практике
<b>Критерии оценки результата</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Научность результата</b></li> <li>• Доказательность и корректность решенной поставленной проблемы</li> <li>• Полнота и последовательность в достижении сформулированных в работе цели, задач, гипотезы</li> <li>• Новизна знания</li> <li>• Востребованность нового знания</li> </ul>
<b>Иновационность и творчество</b>	Исследование является процессом творческим и инновационным, т.е. открывающим нечто новое, ранее неизвестное



Систематизация признаков для проектной деятельности

<b>Признаки</b>	<b>Проект</b>
<b>Характер деятельности</b>	<b>Практический</b> (поиск и нахождение практического средства (инструмента) для решения жизненной или познавательной проблемы)
<b>Задаем вопрос</b>	<b>Что необходимо сделать?</b> (сконструировать, смоделировать, изготовить и др.), чтобы решить реально существующую или потенциально значимую проблему
<b>Вектор совместной работы наставника и команды</b>	Команда и наставник заранее знают и представляют каким должен быть будущий продуктовый результат
<b>Логическая схема деятельности</b>	Проблематизация (на стыке нескольких предметных областей)– моделирование – конструирование – апробация – презентация продукта
<b>Ориентир</b>	Формирование у обучающихся умений определять оптимальный путь для решения проблемного вопроса, прогнозировать проектный результат и оформлять его в виде реального «продукта»
<b>«Подмножества»</b>	В проекте может присутствовать исследовательская деятельность: прежде чем создать требуемое для решения проблемы новое практическое «средство», сначала необходимо найти основания для доказательства актуальности, действенности и эффективности планируемого результата
<b>Критерии оценки результата</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Практичность результата</b></li> <li>• <b>Эффективность</b> результата (техническое устройство, ИКТ- продукт, инженерная конструкция)-как продукт помогает решить заявленную проблему</li> <li>• <b>Востребованность</b> продукта</li> <li>• <b>Актуальность</b></li> <li>• <b>Междисциплинарность</b></li> </ul>
<b>Инновационность и творчество</b>	Проект является процессом творческим и инновационным, т.е. открывающим нечто новое, ранее неизвестное

учебной проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях [3].

На практике важным аспектом является разработка и развёртывание алгоритмов организации проектной деятельности. Так, отметим, что на рисунке 2 [5] дан обобщенный алгоритм организации проектной деятельности в условиях школы. В алгоритме центральным элементом является жизненный цикл проекта, который курируется наставником и вбирает в себя процессы, на основе которых могут быть сформированы коммуникативные и регулятивные действия.

Представленный обобщенный алгоритм реализации проектной деятельности в условиях школы показывает тесную связь разнообразных подсистем в проектной деятельности. При реализации на практике методические подходы, целе-

полагание, форматы и формы работы могут быть более четко определены, например, межпредметными результатами, образовательными условиями и другими факторами. Акцентируем внимание на том, что описанный обобщенный алгоритм реализации проектной деятельности – это достаточно гибкая система, что позволяет адаптировать ее под индивидуальные запросы.

Авторы провели анализ классического жизненного цикла проекта [4, с. 15] на предмет корреляции с метапредметными и личностными результатами, определенными во ФГОС ООО. Итоги анализа приведены на рисунке 3.

Понимание, анализ и практическая интерпретация указанных выше аспектов организации проектной деятельности являются одной из составляющих модели компетенцией современного





Рисунок 2 — Обобщенный алгоритм реализации проектной деятельности в условиях школы

педагога, методиста высшей школы. Именно они внедряют и применяют в процессе обучения студентов педагогического направления подготовки описанные выше механики. Поэтому апробация, использование алгоритма реализации проектной деятельности, накопление соответствующего опыта являются базой для профессионального обучения студентов.

Командой педагогов университета был организован проект в рамках ежегодной международной просветительской акции «Ночь географии». Продуктовым результатом работы стал междисциплинарный квест, вобравший в себя знаковую компоненту по истории, биологии, географии, обществознанию, математике, иностранному языку. Опыт междисциплинарного подхода к осуществлению проектной деятельности в вузе через интеграцию преподавателей разных кафедр, например, описывают в своей статье «Инновационный потенциал проектной деятельности в вузе» Воронцова Т.В., Бориско С.Н., Рыкова Б.В. [1].

На рисунках 4 и 5 представлены описа-

ния работы на станциях квеста «Соль земли» и «Миллионеры».


В таблице 3 представлено соответствие заданий станций «Соль земли» и «Миллионеры» содержанию обучения по классам, определенного Федеральными рабочими программами по учебным предметам [10].

С точки зрения функциональной грамотности в квесте обнаруживается формирование читательской грамотности через работу с несплошными и смешанными текстами и развитие читательского умения «Находить и извлекать информацию».

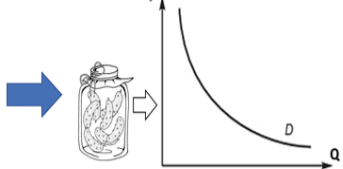
В качестве участников квеста выступили студенты исторического факультета, физико-математического факультета, биологохимического факультета, факультета иностранных языков, филологического факультета. Помимо участия перед студентами была поставлена методическая задача: опираясь на метод наблюдения необходимо было проанализировать работу участников и содержание квеста, отобразив итоги на предложенном организаторами чек-листе. Фрагмент чек-листа представлен в таблице 4. Подчеркнем

Личностные, метапредметные результаты	- Распределять роли - Планировать организацию совместной работы	Выявлять проблемы для решения жизненных ситуаций	Составлять план действий	-Формирование способности решать жизненные проблемные ситуации на основе учебных, метапредметных и универсальных способов деятельности  -Аргументировать предлагаемые варианты решений  -Стремиться к взаимопониманию и взаимопомощи	Публично представлять результаты выполненного проекта	Владеть способами рефлексии
Этапы жизненного цикла проекта	0 Формирование команды	1 Поиск проблемы	2 Разработка дерева целей	3 Реализация продукта	4 Оформление и презентация результата	5 Рефлексия
Универсальные учебные регулятивные действия	Эмоциональный интеллект					

Рисунок 3 — Анализ жизненного цикла проекта на предмет корреляции с метапредметными и личностными результатами, определенными во ФГОС ООО




Шаг 1. Вопрос. Как вы используете соль?



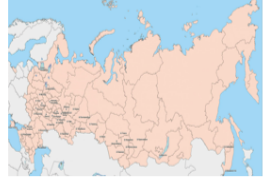
Шаг 2. Задание. Осенний сезон. Изобразите изменение спроса на соль.

salt	demand	curve
circle	sugar	supply


Шаг 3. Задание. Подписать кривую спроса на английском языке.




Шаг 4. Задание. Посмотреть фильм и ответить на вопросы:  
1. Сколько % всей российской соли добывается на озере Баскунчак?  
2. В какой области находится озеро Баскунчак?  
3. Сколько соли содержится в 1 литре воды озера?



Шаг 4. Задание. Отметить на карте озеро Баскунчак.



Шаг 5. Знакомство с Илецким месторождением соли.  
Задание. Отметить на карте данное месторождение.



Шаг 6. Задание. Определить расстояние от Москвы до месторождения по картам с помощью масштаба.

Рисунок 4 — Описание работы на станции «Соль земли»



Шаг 1. Главное богатство страны – люди. Задание. Показать на карте города с численностью населения, превышающей 1 млн. чел.



Шаг 2. Вопрос. Сколько в этом году лет Санкт-Петербургу?



Шаг 3. Вопрос. Какой из самых известных памятников Петру I вы знаете?

Памятник - monument ['mɒnjəmənt]  
 Медный всадник - the bronze horseman [ðɪ: brɒnz 'hɔ:smən]  
 Медь - copper ['kɒpə]  
 Всадник - the rider [ðɪ: 'raɪdɪ]

Шаг 4. Задание. Сказать название памятника на английском языке.



Шаг 5. Информационная справка.



Шаг 6. Салават Юлаев - один из самых активных сподвижников Емельяна Пугачева в Крестьянской войне 1773-1775 гг. Задание о конструкции памятника.



Шаг 7. Задание. Топонимика названия города. Задание о конструкции памятника.

Рисунок 5 — Описание работы на станции «Миллионеры»

Таблица 3 —

Соответствие заданий станций «Соль земли» и «Миллионеры» содержанию обучения по классам, определенным Федеральными рабочими программами по учебным предметам.

Учебный предмет	Содержание обучения	Класс
История	Санкт-Петербург – новая столица Восстание под предводительством Емельяна Пугачёва	8
Математика	Масштаб, пропорция	6
Обществознание	Спрос и предложение	8
Иностранный язык	Покупки: продукты питания	8
География	Определение расстояний по плану местности	5
	Пищевая промышленность. География важнейших отраслей	9
	Озёра	6
	Классификация городов по численности населения	8

модуль «Функциональная грамотность», что непосредственно прослеживается в педагогическом продукте проекта [9] и соответствует ФГОС ООО.

По итогам прохождения квеста команды участников представляли продуктовый результат своей работе в виде карты России с выполненными заданиями всех станций. Студенты-наблюдатели анализировали чек-лист на предмет корреляции ФГОС ООО и процесса работы команд квеста, формат мероприятия, место и возможности использования такой разработки в школе, говорили о форматах взаимодействия школьных учителей для реализации аналогичного проекта.

Таким образом, в процессе обучения студентов педагогических направлений подготовки важным является получение ими опыта по реализации проектной деятельности, который в перспективе следует перенести в практическую работу в реальных условиях школы.

Приведем еще один пример итогов работы студенческой группы по развитию проектных компетенций. Группа студентов сформировала несколько команд и получила рамочное техническое задание для будущего продуктового результата. В качестве основной предметной области выступило содержание математики для 5- 8 клас-

Фрагмент чек-листа для методической работы студентов

### ЧЕК-ЛИСТ

		Да/нет
<b>1. ФОРМАТ ?</b>		
<b>2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ</b>		
<b>Личностные</b>	Приобретать в совместной деятельности новые знания	
<b>Метапредметные</b>	Понимать и использовать преимущества командной работы при решении конкретной проблемы	
	Выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов	
	Публично представлять результаты выполненного исследования	
<b>Предметные</b>	Пользоваться масштабом, составлять пропорции	
	Преобразовывать текстовую экономическую информацию в график	
<b>3. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ</b>		
Математика	Масштаб, пропорция	
Обществознание	Спрос и предложение	
Иностранный язык	Покупки: продукты питания	
География	Определение расстояний по плану местности Озёра Пищевая промышленность. География важнейших отраслей	
<b>4. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ</b>		
Патриотическое	Проявление интереса к познанию своего края	
Экологическое	Осознание своей роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред	
<b>5. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ</b>		
Читательская	Несплошные и смешанные тексты Читательское умение «Находить и извлекать информацию»	
Естественно-научная		
Глобальные компетенции		

сов, помимо этого для реализации междисциплинарного подхода были выбраны история и биология. Продукт необходимо было связать с историческим корпусом №3 университета. Студенты разработали задания по математике, оформили в формате сайта. Задания связаны с зоологическим музеем и его экспонатами, расположенного в корпусе, ресурсами, архитектурой здания. В таблице 5 проведен анализ разработанных заданий на соответствие предметным результатам ФГОС ООО по учебному предмету «Математика», что позволяет разработанный ресурс использовать при проведении внеурочного занятия по математике.


Отметим, что в проектную деятельность может быть встроен вектор финансово-экономических компетенций, воплощенный в разработке сметы расходов на реализацию проекта, что также подчеркивает коллектив авторов учебно-методического пособия «Проектная деятельность школьников: использование цифровых инструментов» [8].

Итак, подводя итоги, во-первых, сделаем акцент на актуализацию содержательного анализа проектной деятельности с позиций обновленного ФГОС ООО:

- показаны критерии определения проектной и исследовательской деятельности, определены существенные признаки их различия;



Примеры задач из сборника

Задача	Соответствие задач предметным результатам ФГОС ООО
<p><b>Задача №1. Математика-биология</b>                      Лиза давно интересуется высотой ее самого любимого дерева возле здания 3 корпуса ГГТУ. Она знает свой рост 1,65 м и длину ее тени 2,4 м. Измерив длину тени дерева выяснилось, что она составляет 12 м. Вычислите высоту дерева.</p> 	<p>Умение оперировать понятиями: определение, теорема, доказательство, числовое равенство, уравнение с одной переменной, фигура, треугольник, подобие треугольников, умение применять теорему Пифагора, умение изображать плоские фигуры и их комбинации, умение решать задачи, в том числе из повседневной жизни, нахождение геометрических величин с применением изученных свойств фигур и фактов.</p>
<p><b>Задача №2. Математика-биология</b>                      Миша пришел в зоологический музей университета, который находится в 3 корпусе. Его заинтересовала морская звезда, находящаяся там. И ему стало любопытно, какая же площадь у этого прекрасного создания. Приложив клетчатый лист к стеклу витрины в музее, он перерисовал ее. Помогите Мише найти площадь этой звезды по изображению на клетчатой бумаге. Размер клетки 1смх1см. Ответ дайте в квадратных сантиметрах.</p> 	<p>Умение изображать плоские фигуры и их комбинации, умение решать задачи, в том числе из повседневной жизни, нахождение геометрических величин с применением изученных свойств фигур и фактов.</p>

• приведена концептуальная схема реализации проектной деятельности, которая может быть адаптирована к конкретным условиям образовательной организации.

Во-вторых, обобщен опыт по реализации проектной деятельности. В работе презентован элемент междисциплинарного кейса, который был апробирован в студенческой среде в смешанных межфакультетских командах. Кейс как продуктивный результат объединил различные предметные

и методические линии. Представленный в статье чек-лист позволил студентам провести глубокую рефлексию обновленного ФГОС ООО на предмет места и возможностей использования подобных разработок в школьной среде.

Также в статье показан фрагмент продуктового результата работы студенческих команд в виде сборника заданий по математике для 8 класса, который носит междисциплинарный характер.



### Список источников

1. Воронцова Т.В., Бориско С.Н., Рыкова Б.В. Инновационный потенциал проектной деятельности в вузе. Педагогические исследования. 2022. Вып. 3. С. 58–74.
2. Ибрагимов М.И., Михеев М.В., Хабибуллина И.И. Проектная деятельность в школе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-shkole/viewer> (дата обращения: 18.09.2023).
3. Методические рекомендации по организации учебной проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях. [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 27.11.2022)
4. Основы проектной деятельности: метод. указания / Минобрнауки России, Ом. гос. техн. ун-т ; сост.: А.И. Блесман, К.Н. Полещенко, Н.А. Семенюк, А.А. Теплоухов. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2021. 38 с.
5. Почкай И., Каменских Н.А. Внеурочное занятие по математике в школе как результат проектной деятельности. Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 2022. С. 173-180.
6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/) (дата обращения: 27.11.2022).
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15.09.2022 № 6/22) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_432834/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_432834/) (дата обращения: 17.09.2023).
8. Проектная деятельность школьников: использование цифровых инструментов: учеб.-метод. пособие / Е. Ю. Ромашина, Е.И. Белянкова, И.И. Тетерин; под ред. Е.Ю. Ромашинной. Тула: ТППО, 2022. 62 с.
9. Солодкова И.С. Проектная деятельность в обновлённом ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/695393> (дата обращения: 18.09.2023).
10. Федеральные рабочие программы основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 10.09.2023).

### References

1. Vorontsova T.V., Borisko S.N., Rykova B.V. Innovatsionnyi potentsial proektnoi deyatel'nosti v vuze. Pedagogicheskie issledovaniya. 2022. Vyp. 3. S. 58–74.
2. Ibragimov M.I., Mikheev M.V., Khabibullina I.I. Proektnaya deyatel'nost' v shkole [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-shkole/viewer> (data obrashcheniya: 18.09.2023).
3. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii uchebnoi proektno-issledovatel'skoi deyatel'nosti v obrazovatel'nykh organizatsiyakh. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edsoo.ru/> (data obrashcheniya: 27.11.2022).
4. Osnovy proektnoi deyatel'nosti: metod. ukazaniya / Minobrnauki Rossii, Om. gos. tekhn. un-t; sost.: A.I. Blesman, K.N. Poleshchenko, N.A. Semenyuk, A.A. Teploukhov. Omsk: Izd-vo OmGTU, 2021. 38 s.
5. Pochkai I., Kamenskikh N.A. Vneurochnoe zanyatie po matematike v shkole kak rezul'tat proektnoi deyatel'nosti. Sovremennyye problemy matematiki, fiziki i fiziko-matematicheskogo obrazovaniya. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Orekhovo-Zuevo, 2022. S. 173-180.
6. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 №287 (red. ot 08.11.2022) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/) (data obrashcheniya: 27.11.2022).
7. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 15.09.2022 № 6/22) [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_432834/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_432834/) (data obrashcheniya: 17.09.2023).
8. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov: ucheb.-metod. posobie / E.Yu. Romashina, E.I. Belyankova, I.I. Teterin; pod red. E.Yu. Romashinoini. Tula: TPPO, 2022. 62 s.

9. Solodkova I.S. Proektnaya deyatel'nost' v obnovlennom FGOS [Elektronnyi resurs]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/695393>(data obrashcheniya: 18.09.2023).

10. Federal'nye rabochie programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/>(data obrashcheniya: 10.09.2023).

#### **Информация об авторах**

Н.А. Каменских – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Е.С. Сарыков – кандидат исторических наук, старший преподаватель, Государственного гуманитарно-технологического университета.

#### **Information about the authors**

N.A. Kamenskikh – Ph.D. of Economy, Associate Professor, Head of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

E.S. Sarykov – Ph.D. of History, senior teacher, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 17.09.2023; одобрена после рецензирования 10.10.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 17.09.2023; approved after reviewing 10.10.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья  
УДК [37.016:811]:028

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Ирина Евгеньевна Красилова**

Государственный гуманитарно-технологический университет,  
Орехово-Зуево, Россия  
irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

**Аннотация.** Успех реализации программ общего образования в нашей стране в значительной степени определяется по готовности учащихся применять в реальных жизненных условиях полученные в школе знания, умения и навыки. В связи с этим актуальным является вопрос формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций. Одним из ключевых компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность. Ее формирование на среднем этапе обучения в школе имеет особое значение, учитывая специфику подросткового периода. В данной статье дан анализ Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, Федеральной образовательной программы основного общего образования и Федеральной рабочей программы по «Иностранному (английскому) языку» для 5-9 классов в той их части, которая имеет отношение к формированию читательской грамотности. Таким образом определяется вклад данного школьного предмета в формирование читательской грамотности в средних классах общеобразовательных организаций. Для решения связанных с этим задач на уроках иностранного языка успешно применяется стратегический подход. Стратегии чтения можно рассматривать как путь, программу действий читателя по обработке различной информации, содержащейся в тексте.

**Ключевые слова:** грамотность, функциональная грамотность, стратегия, стратегический подход, чтение, результат обучения

**Для цитирования:** Красилова И.Е. Функциональная грамотность и стратегический подход к обучению учащихся средних классов чтению на иностранном языке // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 66–73.

Original article

## FUNCTIONAL LITERACY AND STRATEGIC APPROACH TO TEACHING MIDDLE SCHOOL STUDENTS TO READ IN A FOREIGN LANGUAGE

**Irina Y. Krasilova**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia  
irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

**Abstract.** The success of the implementation of general education programs in our country is largely determined by the willingness of students to apply the knowledge, skills and abilities acquired at school in real life conditions. In this regard, the issue of the formation of functional literacy of students of educational organizations is relevant. One of the key components of functional literacy is reading literacy. Its formation at the middle stage of schooling is of particular importance, given the specifics of adolescence. This article analyzes the Federal State Educational Standard of basic General Education, the Federal Educational Program of Basic

General Education and the Federal Work Program on “Foreign (English) language” for grades 5-9 in that part of them that is related to the formation of reading literacy. Thus, the contribution of this school subject to the formation of reading literacy in the middle classes of general education organizations is determined. A strategic approach is successfully applied to solve related tasks in foreign language lessons. Reading strategies can be considered as a way, a reader’s program of actions for processing various information contained in the text.

**Keywords:** literacy, functional literacy, strategy, strategic approach, reading, learning outcome

**For citation:** Krasilova I.Y. Functional literacy and strategic approach to teaching middle school students to read in a foreign language // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 66–73.

© Красилова И.Е., 2023

Одной из основных целей системы школьного образования во все времена была подготовка подрастающего поколения к предстоящей взрослой жизни. Выпускники должны уметь приложить на практике, в реальных жизненных ситуациях все то, что они приобрели за годы обучения в образовательной организации. В настоящее время это рассматривается как совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов.

Во ФГОС основного общего образования 2021 г. (далее ФГОС ОО) говорится, что в целях обеспечения реализации образовательной программы ОО в общеобразовательной организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, которые обеспечивают возможность формирования функциональной грамотности обучающихся. Под ней понимается способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Функциональная грамотность предполагает также овладение ключевыми компетенциями, которые необходимы для ориентации в мире профессий и дальнейшего успешного продолжения образования [8].

Формирование функциональной грамотности напрямую связано прежде всего с предметными и метапредметными результатами (УУД). Однако оно также предполагает и овладение определенными компетенциями, которые (по крайней мере часть их) должны быть связаны с личностными результатами, чтобы было обеспечено единство составляющих общего образования – прагматического (предметные результаты), когнитивного (метапредметные результаты) и ценностного (личностные результаты). В Федеральной рабочей программе ОО по английскому языку это условие соблюдено. Иноязычная коммуникативная компетенция – это основная компетенция, которая формируется средствами иностранного (английского) языка. Наряду с ней должны фор-

мироваться такие компетенции, как ценностно-ориентационная, общекультурная и компетенция личностного самосовершенствования [13].

Цель настоящей статьи – проанализировать, какой вклад должен вносить учебный предмет «Иностранный (английский) язык» в формирование такой составляющей функциональной грамотности, как читательская грамотность, и какую роль при этом должен играть стратегический подход к обучению чтению на иностранном языке.

В представлении многих российских педагогов понятие «функциональная грамотность» тесно связано с участием нашей страны в международном исследовании PISA. В рамках этого исследования с 2000 года Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводила тестирование 15-летних школьников. Еще в 2018 году в программе национального проекта «Образование» ставилась задача вывести Россию в десятку мирового рейтинга по качеству школьного общего образования. Достичь этого предполагалось изначально к 2024-му году. Позднее сроки были скорректированы. В 2020 году в указе Президента РФ «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» среди целей было указано и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [12]. Хотя Россия с 2022 года не участвует в исследовании PISA, формирование функциональной грамотности не потеряло своей актуальности, как не потеряли своей актуальности слова Президента В.В. Путина, сказанные им на заседании Президиума Государственного Совета 25 августа 2021 г., о том, что перед государством стоит цель обеспечить высокий уровень образования во всех школах. И не только потому, что мы стремимся войти в число стран мира, лидирующих по качеству общего образования, а потому, что главное – дать детям фундаментальные знания и научить пользоваться ими в жизни.

Начиная с 1950-х годов ЮНЕСКО активно занималась вопросами грамотности. Понятие «грамотности» претерпело значительные из-

менения. В 1958 г. чтобы считаться грамотным было достаточно умения читать и писать простые тексты на бытовые темы [5]. В принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 2002 г. резолюции о Десятилетии грамотности ООН декларировалось, что грамотность – суть всего обучения, которое человек получает на протяжении своей жизни [5].

На сайте ЮНЕСКО дано определение, которое относит функциональную грамотность к способности человека участвовать во всех тех видах деятельности, которые предполагают использование чтения, письма и вычислений и направлены на обеспечение его собственного развития и развития общества [15].

На то, как в нашей стране понимается «функциональная грамотность», повлияли работы психолога и лингвиста А.Н. Леонтьева. В сборнике под его редакцией «Школа 2100» функционально грамотной личностью признается такая личность, которая «способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [6, с.35].

Есть мнение, что в понятие функциональной грамотности вкладывается практически то же самое, что вкладывается и в понятие **фактора общего интеллекта (gфактор)**. Под **последним** принято понимать общий уровень умственных способностей, проявляющийся при решении различного рода задач. Споры о том, надо разделять эти понятия или нет, будут, очевидно, продолжаться в научной среде. Однако необходимо признать, что термин «функциональная грамотность» уже настолько прочно вошел в обиход в сфере образования, закрепился в методической литературе и, наконец, применен в обновленных ФГОС, что в ближайшее время от него едва ли откажутся.

В зарубежной и отечественной литературе принято выделять шесть составляющих функциональной грамотности. Основу составляют четыре вида грамотности: математическая, читательская, естественно-научная и финансовая. Наряду с ними в состав функциональной грамотности включены глобальные компетенции и креативное мышление. Читательская грамотность занимает в этом списке особое место [4]. Большую часть информации в наше время мы получаем благодаря чтению. Чтение необходимо практически ежедневно: для получения образования, в профессиональной деятельности, для решения жиз-

ненных проблем и, наконец, развлечения, отдыха. Читательская грамотность включает множество различных навыков, число которых постоянно увеличивается. Разнообразные электронные носители информации используются наряду с традиционными бумажными. Изменяется структура, формат текстов. Нормой становится использование сразу нескольких источников. Благодаря гиперссылкам читаемый в Интернете текст часто приобретает нелинейный характер.

К сожалению, в ходе образовательного процесса в современной школе чтение не всегда приводит к желаемому результату – пониманию текста. Одна из распространенных причин – ограниченный словарный запас обучающихся. Кроме того, школьники часто не умеют определять достоверность информации. Они нередко видят только факты, а найти смысловое ядро текста не в состоянии. Многие учащиеся не могут отличить главную информацию от второстепенной, не видят разницы между структурированной и неструктурированной, избыточной и недостаточной, объективной и субъективной информацией. Все это свидетельствует о недостаточно сформированной читательской грамотности.

В рамках международного исследования PISA принято считать, что читательская грамотность – это понимание, использование, оценка, размышление над текстами и взаимодействие с ними для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также участия в жизни общества [14]. Читательская грамотность включает в себя широкий спектр как лингвистических, так и когнитивных компетенций. Помимо знания слов, грамматики, требуется умение декодировать различные текстовые структуры для их понимания, при этом смысл читаемого текста интегрируется с комплексом уже имеющихся знаний, который у каждого читающего уникален. Читательская грамотность также включает в себя метакогнитивные компетенции, в том числе способность при чтении каждого конкретного текста выбирать наиболее подходящие стратегии для извлечения и обработки содержащейся в этом тексте информации. Метакогнитивные компетенции активизируются, когда читатели обдумывают, контролируют и корректируют свою читательскую активность для достижения определенной цели [14].

Анализ международной практики формирования и оценки читательской грамотности (в том числе в рамках PISA) показывает, что читательские умения можно разделить на четыре группы в зависимости от того, какие виды деятельности являются ведущими.



1. К умениям находить и извлекать нужную информацию можно отнести следующие: определять, имеется ли искомая информация в данном тексте или нет; определять место, где размещена нужная информация; находить и извлекать одну или несколько единиц информации из одной части текста или из нескольких, из одного текста или из ряда текстов.

2. Умения интерпретировать полученную информацию и интегрировать ее в уже имеющийся у читателя массив знаний: понимать информацию фактического характера; определять общую тему текста и находить главную мысль (идею); понимать концептуальную информацию (позицию автора, его коммуникативное намерение); исходя из контекста, догадываться о значении незнакомых лексических единиц (слов, выражений); устанавливать логические связи между частями информации внутри текста, между сведениями, содержащимися в тексте, и фоновыми знаниями читателя; делать выводы и корректно их формулировать; соотносить графические и языковые элементы текста; понимать чувства действующих лиц (если это художественный текст), мотивы их поступков.

3. Умения понимать и оценивать содержание текста, а также его структуру: понимать содержание текста и оценивать его по разным критериям; понимать логику построения текста, значение всех его компонентов; видеть имеющиеся в тексте противоречия; оценивать достоверность имеющихся в тексте сведений; выражать и аргументированно отстаивать свою собственную точку зрения по представленной в тексте проблеме.

4. Умения применять на практике информацию, содержащуюся в тексте: применять полученную информацию для решения конкретных практических задач; делать умозаключения и выводы на основе полученных сведений [9].

Как уже было сказано выше, во ФГОС ООО под функциональной грамотностью понимается, в частности, способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных и метапредметных результатов. В Федеральной рабочей программе основного общего образования по предмету «Иностранный (английский) язык» указано относительно предметных результатов, относящихся к смысловому чтению, что к концу 9-го класса (это как раз возраст участников исследования PISA, 15 лет) учащиеся должны уметь читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты, содержащие отдельные неизученные языковые явления, с различной глубиной проникновения в их со-

держание в зависимости от поставленной коммуникативной задачи: с пониманием основного содержания, с пониманием нужной (интересующей, запрашиваемой) информации, с полным пониманием содержания. Объем текста (текстов) для чтения – 500–600 слов. Учащиеся должны также уметь читать про себя несплошные (нелинейные) тексты (к ним относятся таблицы, диаграммы, схемы и т.д.) и понимать представленную в них информацию, обобщать и оценивать ее [13, с.53].

Примечательно, что в Федеральной образовательной программе ООО в разделе, посвященном Программе формирования универсальных учебных действий, в описании реализации требований формирования УУД в соотношении с предметными результатами по отдельным предметным областям, применительно к предмету «Иностранный язык» об УУД, так или иначе касающихся читательской грамотности, сказано достаточно много.

В данной программе упомянуты те же основные группы УУД, что и во ФГОС ООО, а также в федеральных рабочих программах по отдельным школьным предметам: познавательные, коммуникативные и регулятивные. Для читательской грамотности в первую очередь важно формирование познавательных УУД. Средствами предмета «Иностранный язык» должны формироваться следующие УУД:

*Базовые логические действия.* Учащиеся должны научиться выбирать, анализировать, интерпретировать, систематизировать информацию, представленную в разных формах: сплошных текстах, иллюстрациях, графически (в таблицах, диаграммах).

*Работа с информацией.* Учащиеся должны также уметь использовать в соответствии с коммуникативной задачей различные стратегии чтения для получения информации (с пониманием основного содержания, с пониманием запрашиваемой информации, с полным пониманием).

Кроме того, осваивая иностранный язык, учащимся необходимо научиться прогнозировать содержание текста по заголовку, возможное дальнейшее развитие событий по началу текста. Они должны устанавливать логическую последовательность основных фактов, уметь восстанавливать текст из разрозненных фрагментов (абзацев).

Среди прочих умений в части работы с информацией указано также умение полно и точно понимать текст на основе его информационной переработки (смыслового и структурного анализа отдельных частей текста, выборочного перевода).



Учащиеся должны уметь использовать внешние формальные элементы текста (подзаголовки, иллюстрации, сноски) для понимания его содержания.

Важно также научиться оценивать достоверность информации, полученной из разных источников на иностранном языке. Учитывая возможность работы с несколькими источниками, учащиеся должны уметь находить аргументы, подтверждающие или опровергающие какую-либо идею, представленную в разных источниках [7].

Таким образом, в процессе формирования коммуникативного умения смыслового чтения (что является предметным результатом), учащиеся выполняют различные действия, универсальные по своему характеру, выходя при этом на метапредметный (надпредметный) уровень.

Для того, чтобы в конечном итоге у учащихся формировалась читательская грамотность, необходимо создать такие условия, при которых у учащихся формировалась готовность в случае необходимости воспользоваться этой составляющей функциональной грамотности в реальных жизненных ситуациях. Одним из таких условий, на наш взгляд, является применение стратегического подхода в обучении смысловому чтению.

По определению из «Нового словаря методических терминов и понятий», стратегия – «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [1, с.295]. Иначе говоря, это некий алгоритм действий с текстом, определенный стоящей перед читающим коммуникативно-познавательной задачей. При этом стратегии овладения деятельностью на родном и иностранном языке имеют много общего, поэтому возможен перенос.

Н.Н. Сметанникова определяет стратегию как некий путь или программу действий читателя по обработке различной информации, содержащейся в тексте [10]. Если та или иная стратегия привела к желаемому результату, т.е. к пониманию текста, ее имеет смысл применять повторно. Алгоритм действий, заложенный в определенную стратегию, легко запоминается и воспроизводится, что свидетельствует о технологичности стратегического подхода. Благодаря стратегиям учащиеся лучше ориентируются в тексте, но главное – лучше его понимают [11].

Н.Н. Сметанникова определяет несколько групп стратегий смыслового чтения. Они применимы для выполнения разнообразных учебных заданий, нацеленных на решение разных задач. Так, стратегии предтекстовой деятельности должны способствовать активизации соответствующей

лексики, грамматического материала, фоновых страноведческих и лингвострановедческих знаний. Они должны также мотивировать учащихся к работе с данным текстом. Среди стратегий, наиболее подходящих для предтекстового этапа, можно отметить: анализ иллюстраций к тексту и других дополнительных материалов, позволяющих сделать предположения о содержании текста до его прочтения; «мозговой штурм»; кластер; анализ глоссария по теме текста; различные стратегии, основанные на вопросах («предваряющие вопросы», «вопросы для припоминания», «батарея вопросов» и др.); «дерево предсказаний»; «корзина идей».

На текстовом этапе применимы стратегии, направленные на развитие навыков управления процессом чтения и достижения понимания прочитанного. Стратегии *текстовой деятельности*: чтение про себя, чтение с опорой на вопросы к тексту, чтение вслух, попеременное чтение вслух (возможно, с ответом на вопросы по прочитанному фрагменту), стратегия «фишбоун» и т.д.

Стратегии *послетекстовой деятельности* направлены на контроль понимания содержания текста. Среди наиболее популярных стратегий для этого этапа работы с текстом можно назвать: соотнесение вопросов и ответов, таблица «тонких и толстых» вопросов, проверочный лист, «ромашка Блума», составление краткого пересказа (summary), стратегия «шесть шляп» др.

Для *работы с объемными текстами* Н.Н. Сметанникова рекомендует следующие стратегии: экскурсия по книге, цитирование. Они позволяют понять логику построения текста. Кроме того, эти структуры призваны мотивировать учащихся к прочтению объемного текста. Среди стратегий компрессии текста предлагается аннотация-краткий пересказ или пересказ, который позволяет «сжимать» информацию текста с разной степенью компрессии.

К *общеучебным* стратегиям можно отнести, в первую очередь, составление таблиц по разным принципам. Например, «знаю – хочу узнать – узнал», «плюс – минус – интересно». В эту же группу можно включить граф-схемы «кольца Венна». Как можно видеть, это стратегии, связанные с графическим представлением информации. Стратегии этой группы применяются не на одном этапе работы с текстом, а на нескольких или даже на всех этапах.

Стратегии *развития словаря* – это обзор словаря по определенной теме или его составление, актуализация, лексическая догадка по контексту, определение семантического поля

лексической единицы, стратегии «диаманта» и «синквейн».

Обращает на себя внимание и тот факт, что многие стратегии, предложенные Н.Н. Сметанниковой, применяются и в технологии развития критического мышления (ТРКМ) как отдельные приемы [3]. Перечисленные выше стратегии работы с текстом совместимы с этапами урока в логике ТРКМ («Предтекстовая деятельность» – «Вызов», «Текстовая деятельность» – «Осмысление», «Послетекстовая деятельность» – «Рефлексия»). Все они помогают воспитывать «мыслящего читателя» [11].

Стратегический подход к формированию читательской грамотности в курсе обучения иностранному языку предполагает использование текстов разных форматов:

- *сплошных (или линейных)* – это различные описания (художественные, технические), повествования (художественные, публицистические), объяснения (например, значения слов или понятий), инструкции и т.д.;
- *несплошных (или нелинейных)* – анкеты, расписания, таблицы, графики, диаграммы и т.д.;
- *смешанных* (состоящих из элементов сплошных и несплошных текстов) – тексты с включенными в них с графиками, схемами, таблицами и т.д. [2].

Кроме того, применяются также наборы разных текстов, которые могут быть на одну или разные темы, иметь разные источники происхождения. Они бывают как на бумаге, так и в электронном виде. В электронные тексты могут быть включены гиперссылки на дополнительные источники информации.

Необходимо учитывать факторы, влияющие на степень трудности текста: тема текста, предполагаемая степень знакомства учащегося с предметом (темой); его формат (сплошной, несплошной, смешанный или составленный из нескольких

текстов); тип текста (повествование, описание, толкование, инструкция и т.д.); объем текста; грамматическая и лексическая сложность.

При выборе текстов необходимо учитывать тематику. С одной стороны, она должна представлять интерес для учащихся, быть понятной, «близкой» подросткам, а с другой стороны, в качестве ориентира следует учитывать направления воспитательной работы школы, указанные во ФГОС ООО. Использование стратегий чтения способствует более тесной связи между коммуникативными умениями – смыслового чтения, аудирования, говорения и письменной речи. Стратегический подход предполагает активизацию взаимодействия учащихся в парах, группах. Взаимодействие со сверстниками в подростковом возрасте становится ведущим видом деятельности. Применение стратегического подхода при обучении чтению дает дополнительные возможности учащимся для выражения своих мыслей, своего отношения к той или иной проблеме.

Функциональная грамотность является важной частью общего образования. Ее развитие продолжается затем на протяжении всей активной жизни человека. Особое место среди компонентов функциональной грамотности занимает читательская грамотность. Стратегический подход к ее формированию в условиях общеобразовательных организаций успешно зарекомендовал себя практически во всех предметных областях. Стратегии чтения на родном языке могут успешно переноситься и на чтение на иностранном языке, а также наоборот. Предмет «Иностранный (английский) язык» может вносить существенный вклад в формирование читательской грамотности на всех этапах получения школьного образования, однако именно на среднем этапе, учитывая специфику подросткового возраста, читательская грамотность приобретает особенно важное значение.

#### Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Власенко И.Г. Формирование читательской грамотности как элемента функциональной грамотности на уроках иностранного языка // В сборнике: Современные технологии обучения в условиях цифровой трансформации среднего профессионального и высшего образования. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Омск, 2023. С. 144-148.
3. Заправсков П.В., Красилова И.Е. Формирование у школьников навыков смыслового чтения художественных текстов // В сборнике: Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования. Сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Орехово-Зуево, 2023. С. 22-26.
4. Круглова Е.Н. Читательская грамотность как важнейший индикатор функциональной грамотности // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 1. С. 128-132.

5. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость. Резюме. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006. Издательство ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270\\_rus/PDF/144270rus.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_rus/PDF/144270rus.pdf.multi) (дата обращения: 28.11.2023).
6. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: «Баласс», 2003. 368 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP\\_OOO.pdf](https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf) (дата обращения: 28.11.2023).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС\\_OOO.pdf](http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_OOO.pdf) (дата обращения: 28.11.2023).
9. Развитие читательской грамотности как компонента функциональной грамотности: учебно-методическое пособие. В 2 частях. Ч. 1. / Н. В. Борисова, Е. Л. Николаевская. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2020. 100 с.
10. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.
11. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 54-59.
12. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 28.11.2023).
13. Федеральная рабочая программа основного общего образования. «Иностранный (английский) язык» (для 5-9 классов образовательных организаций). Москва, 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03\\_frp\\_anglijskij-yazyk\\_5-9-klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy.pdf) (дата обращения: 28.11.2023).
14. PISA 2018. Draft analytical frameworks. May 2016. OECD [Electronic resource]. URL: [PISA-2018-draft-frameworks.pdf](https://pisa.oecd.org/PISA-2018-draft-frameworks.pdf) (oecd.org) (Date of reference: 28.11.2023).
15. UNESCO. Institute for Statistics. Glossary. Functional literacy [Electronic resource]. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy> (Date of reference: 28.11.2023).

## References

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.
2. Vlasenko I.G. Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti kak jelementa funkcional'noj gramotnosti na urokah inostrannogo jazyka // V sbornike: Sovremennye tehnologii obuchenija v uslovijah cifrovoj transformacii srednego professional'nogo i vysshego obrazovanija. Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Omsk, 2023. S. 144-148.
3. Zapravskov P.V., Krasilova I.E. Formirovanie u shkol'nikov navykov smysloвого chtenija hudozhestvennyh tekstov // V sbornike: Pedagogika i lingvistika v kontekste razvitija sovremennogo jazykovogo obrazovanija. Sbornik nauchnyh tezisov i statej po materialam vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy ochno-zaochnoj konferencii. Orehovo-Zuevo, 2023. S. 22-26.
4. Kruglova E.N. Chitatel'skaja gramotnost' kak vazhnejshij indikator funkcional'noj gramotnosti // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2023. № 1. S. 128-132.
5. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость. Резюме. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006. Издательство ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270\\_rus/PDF/144270rus.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_rus/PDF/144270rus.pdf.multi) (дата обращения: 28.11.2023).
6. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: «Баласс», 2003. 368 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP\\_OOO.pdf](https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf) (дата обращения: 28.11.2023).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС\\_OOO.pdf](http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_OOO.pdf) (дата обращения: 28.11.2023).

9. Razvitie chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti: uchebno-metodicheskoe posobie. V 2 chastjah. Ch. 1. / N. V. Borisova, E. L. Nikolaevskaja. Krasnodar: GBOU IRO Krasnodarskogo kraja, 2020. 100 s.
10. Smetannikova N. N. Obuchenie strategijam chtenija v 5-9 klassah: kak realizovat' FGOS. Posobie dlja uchitelja. M.: Balass, 2011. 128 s.
11. Smetannikova N.N. Strategial'nyj podhod k obucheniju professional'no-spezializirovannomu chteniju // Vysshee obrazovanie segodnja. 2018. № 9. S. 54-59.
12. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashhenija: 28.11.2023).
13. Federal'naja rabochaja programma osnovnogo obshhego obrazovanija. «Inostrannyj (anglijskij) jazyk» (dlja 5-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij). Moskva, 2023 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03\\_frp\\_anglijskij-jazyk\\_5-9-klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03_frp_anglijskij-jazyk_5-9-klassy.pdf) (data obrashhenija: 28.11.2023).
14. PISA 2018. Draft analytical frameworks. May 2016. OECD [Electronic resource]. URL: [PISA-2018-draft-frameworks.pdf](https://pisa.oecd.org/PISA-2018-draft-frameworks.pdf) (oecd.org) (Date of reference: 28.11.2023).
15. UNESCO. Institute for Statistics. Glossary. Functional literacy [Electronic resource]. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy> (Date of reference: 28.11.2023).

### **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 18.11.2023; одобрена после рецензирования 05.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 18.11.2023; approved after reviewing 05.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 74–80. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 74–80. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья  
УДК 378.046:811.161.1

## К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ-МИНИМУМОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Алексей Алексеевич Лебедев**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, РФ, alexeylebedev97@mail.ru

<sup>2</sup>Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, РФ.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены возможности и перспективы создания диагностических тестов-минимумов по русскому языку как иностранному для использования в вузах Российской Федерации, в которых отсутствуют подготовительные факультеты и кафедры русского языка как иностранного. Целью статьи является описание примерной модели теста-минимума по русскому языку для иностранных учащихся. Конкретные задачи заключаются в критическом анализе автором статьи его опыта тестирования иностранных студентов Государственного гуманитарно-технологического университета и в предложении путей первичной переработки имеющихся типовых и базирующихся на них демонстрационных тестов по РКИ. В данной работе представлена оригинальная модель теста-минимума для Первого сертификационного уровня, являющегося основным для поступления в высшие учебные заведения России. Данная разработка включает в себя четыре модуля: «Лексика и грамматика», «Аудирование», «Чтение» и «Лингвострановедение», которые стоит признать базовыми для первичного определения уровня владения русским языком как иностранным. Создание подобных тестов позволило бы решить актуальную проблему объективной оценки преподавателями, не являющимися специалистами в сфере русского языка как иностранного, степени овладения зарубежными учащимися русским языком.

**Ключевые слова:** РКИ, тестирование по РКИ в неязыковом вузе, диагностические тесты, тесты-минимумы по РКИ

**Для цитирования:** Лебедев А.А. К вопросу о создании диагностических тестов-минимумов по русскому языку как иностранному // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 74–80.

Original article

## ON THE QUESTION OF CREATING MINIMUM DIAGNOSTIC TESTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Alexey A. Lebedev**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, alexeylebedev97@mail.ru

<sup>2</sup>Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia.

**Abstract.** This article considers the possibilities and prospects of creating minimum diagnostic tests in Russian as a foreign language for use in universities of the Russian Federation that do not have preparatory faculties and departments of Russian as a foreign language. The main purpose of the article is to describe an approximate model of a minimum test in the Russian language for foreign students. Specific tasks consist of a critical analysis of author's experience in testing foreign students at the State University of Humanities and



Technology and proposing ways for the primary processing of existing standard tests in RFL and demonstration tests based on them. In this article an original model of the minimum test for the First Certification Level is provided, because this level is the main one for admission to higher educational institutions in Russia. This test includes four modules: “Vocabulary and grammar”, “Listening”, “Reading” and “Linguocultural knowledge” that could be recognized as basic for the primary determination of the RFL level. The creation of such tests would solve the actual problem of objective assessment of RFL level in universities that do not have specialists in Russian as a foreign language.

**Keywords:** RFL, RFL testing in a non-linguistic university, diagnostic tests, RFL minimum tests

**For citation:** Lebedev A.A. On the question of creating minimum diagnostic tests in russian as a foreign language // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 74–80.

© Лебедев А.А., 2023

Рост числа иностранных студентов в вузах РФ (статистика в форме инфографики представлена в [6], а общая информация по вопросу – в [12]) приводит к появлению новых вызовов для российской системы образования. Одним из них следует назвать повышение требований к уровню компетентности преподавателей, не являющихся специалистами в области обучения русскому языку как иностранному (РКИ), поскольку в последние годы им всё чаще приходится взаимодействовать с учащимися из разных стран мира. В условиях отсутствия в вузе подготовительного факультета или кафедры РКИ подобное взаимодействие может быть затруднено неимением или недостатком специальных знаний, умений и навыков (ЗУН) у значительной части работников высшего образования. В их число в первую очередь можно включить т.н. «предметников», которые знают, как обучать высшей математике или фармакологии, однако нередко не имеют представления об особенностях преподавания этих дисциплин иностранцам.

В частности, такие преподаватели иногда не могут адекватно определить уровень владения русским языком у приходящих к ним на занятия зарубежных студентов, в силу чего складываются ситуации, когда к обучающимся могут предъявлять либо завышенные, либо (реже) заниженные требования. Кроме того, субъективистский подход к определению уровня владения РКИ, почти неизбежно возникающий ввиду отсутствия необходимых ЗУН, может приводить к ухудшению отношений между преподавателями и студентами, которые, в свою очередь, могут повлечь за собой проблемы с успеваемостью. Например, тот или иной преподаватель может считать, что некий студент плохо учится и слабо отвечает на семинарах по причине лени или глупости, вследствие чего последний получает низкие оценки, в то время как на деле имеющиеся у учащегося затруднения связаны с недостаточным освоением им русского

языка или какого-либо из четырёх видов осуществляемой на нём речевой деятельности.

Стараясь внести свой посильный вклад в решение этих, как представляется, актуальных общероссийских проблем, автор статьи хотел бы описать и проанализировать собственный опыт работы со студентами, прежде всего – опыт диагностического тестирования обучающихся на уровень владения РКИ в условиях ограниченного времени. С целью создания условий для полностью самостоятельного и оригинального анализа опыта тестирования автор данной статьи опирался только на первоисточники (типовые и демонстрационные тесты по РКИ) и личную практику работы со студентами-иностранцами в ГГТУ.

Быстрая и качественная оценка уровня владения РКИ – это не просто мечта многих преподавателей, но, думается, также и насущная задача современности. От точности определения степени освоения русского языка, его лексики и грамматики, аудирования, чтения, говорения и письма на нём, зависит и взаимодействие обучающихся и преподавателей, зависит подход к объяснению и отработке учебного материала по разным предметам.

Одной из первых рабочих задач, которые нужно было решить автору данной статьи, была задача распределения иностранных студентов по группам, что было связано и с уровнем владения ими русским языком. Степень освоения РКИ следовало определить в сжатые сроки и с комфортом для студентов, не имеющих достаточного времени для сдачи полноценных тестов, включающих в себя проверку всех видов речевой деятельности.

В силу этого был произведён анализ имеющихся в открытом доступе тестов на уровень, вследствие чего внимание было обращено на те из них, что предлагает СПбГУ (представлены в [7]). Однако данные тесты не могли быть использованы в качестве диагностических без внесения каких-либо изменений, ввиду чего встал вопрос

об их сокращении. Главной практической задачей, которую необходимо было решить, являлось уменьшение количества заданий до минимума, позволяющего относительно точно определить уровень владения РКИ. Отсюда проистекала и задача поиска тех частей теста, которые можно исключить.

Теоретические рассуждения привели к выводу о том, что ядром диагностического теста-минимума должны стать задания по лексике и грамматике, поскольку без знания необходимых слов и конструкций невозможно осуществлять речевую деятельность ни в одном из её видов.

Важность и центральное положение лексико-грамматических ЗУН можно проиллюстрировать с помощью следующего факта. Максимально быстро узнать примерный уровень освоения студентами РКИ можно с помощью текста, содержащего причастные и деепричастные обороты, поскольку знание и относительно уверенное использование иностранными учащимися таких форм глагола, как причастие и деепричастие, обычно свидетельствует о владении ими русским языком на уровне не ниже В1.

Вместе с тем необходимо было проверить и ЗУН студентов в разных видах речевой деятельности, поскольку само по себе знание лексики и грамматики может оказаться недостаточным для успешной коммуникации. Теоретические рассуждения по данному вопросу позволили сделать вывод о том, что в первую очередь следует проверять навыки *аудирования и чтения*, так как рецептивные виды речевой деятельности являются основой для продуктивных: не умея слышать и слушать иностранную речь, студент не сможет освоить говорение, а без умения читать будет труднее осваивать письмо. Таким образом, к заданиям на лексико-грамматические ЗУН были добавлены задания на аудирование и чтение.

Субтест «Говорение» было решено проводить фрагментарно и по ситуации, в формате отдельных вопросов и реплик, а субтест «Письмо» пришлось исключить полностью. Данные меры были вынуждены и тем обстоятельством, что проверка продуктивных видов речевой деятельности является сложной и долгой: в вышеуказанных субтестах отсутствуют легкопроверяемые задания закрытого типа.

Сокращению были подвергнуты тесты на уровне А1 (элементарный, ЭУ), В2 (Второй сертификационный, ТРКИ-2) и В1 (Первый сертификационный, ТРКИ-1). При уменьшении числа заданий учитывалось и требование, поставленное непосредственным руководством: тест должен быть

рассчитан на 40-50 минут или, в крайнем случае, длиться не более 1 часа.

Первое тестирование было проведено в узбекско-таджикской группе, учащимся был предложен тест, составленный автором статьи на базе типового теста на А1 [10] при учёте пожеланий непосредственного начальства (например, проверить знание правописания). Кроме того, частично проверялось и наличие у студентов фоновых знаний, т.е. уровень развития их социокультурной компетенции. Важно, что задания были ранжированы по трём подуровням А1 в соответствии с составленной в СПбГУ Программой по РКИ [2]. Помимо лексико-грамматического теста было предложено аудирование уровня А1 в полном объёме, представленное в [4]. Предполагаемое время выполнения всех заданий, рассчитанное с учётом стандартов тестирования на указанный уровень, составляло 50 минут.

Результаты первого тестирования показали, что задания элементарного уровня являются излишне простыми для большинства пришедших студентов, следовательно, их требовалось проверять на более высокий уровень. В качестве такого уровня по некотором размышлении был избран В2, тест на который был сокращён таким образом: были взяты первые 50 лексико-грамматических заданий из [9], т.е. первая треть субтеста «Лексика и грамматика», а также третий текст из субтеста «Чтение» (задания 16-25, [9]) и первое задание из субтеста «Письмо» [9], поскольку непосредственное начальство советовало проверять навыки письма, в т.ч. и делового. Предполагаемое время выполнения всех заданий, рассчитанное с учётом стандартов тестирования на уровень ТРКИ-2, составляло 60 минут. Данный тест был предложен нескольким студентам, однако оказался излишне сложным для них: так, лучший результат лексико-грамматического теста не составил и половины правильных ответов.

Опыт работы со студентами позволил сделать итоговый вывод о том, что основой для распределения их по группам должен стать тест на Первый сертификационный уровень (это средний уровень знания РКИ, его английским аналогом является Intermediate [1]). Это объясняется и тем, что именно с базы ТРКИ-1 иностранец может успешно обучаться в российском вузе и осваивать терминологию той или иной науки, т.е. специфическую лексику и грамматику. Несмотря на то, что российское законодательство некоторым образом регламентирует (в общем виде в [11]) вопрос об уровне владения РКИ, необходимым для начала освоения профессиональных образовательных

программ (требования подробно описаны в приложении к [8]), в вузы РФ, к сожалению, иногда поступают студенты-иностранцы, такого уровня не имеющие, в т.ч. и по причине отсутствия подготовительных факультетов в части российских учреждений высшего образования.

Таким образом, с помощью теоретических рассуждений и с опорой на практический опыт было установлено, что основным должно стать тестирование на ТРКИ-1, состоящее из заданий на лексику и грамматику, а также на аудирование и чтение.

Демонстрационный тест на В1 [5], устроенный по образцу типового, был сокращён следующим образом: были взяты первые 47 лексико-грамматических заданий (это было сделано в том числе и ввиду необходимости сократить число распечатываемых страниц), первые 10 вопросов аудирования (аудиотексты 1 и 2, аудиозапись представлена в [3]) и первые 5 вопросов чтения (текст 1). Для уменьшения числа распечатываемых страниц рабочие матрицы по чтению и аудированию были реорганизованы и объединены на одном листе формата А4. Предполагаемое время выполнения всех тестовых заданий, рассчитанное с учётом стандартов для указанного уровня, составляло 50 минут.

Следует отметить, что были установлены следующие оригинальные критерии оценки вышеуказанного теста:

1. За каждый верный ответ выставлялся 1 балл, вследствие чего общее максимальное количество баллов составило 62,
2. Тест признавался успешно сданным при пересечении границы в 2/3 баллов, т.е. 42 и выше,
3. За досрочную сдачу каждого из субтестов предусматривалось добавление 1 бонусного балла, однако к идеально выполненному субтесту таковой не прибавлялся.

Используя данный диагностический тест, получилось выявить студентов с уровнями В1 и А2 (последние обычно давали менее половины правильных ответов, просили повторно включить аудиотекст, хотя бы для ТРКИ-1 установлено однократное его прослушивание, и под.). Были выявлены и пограничные случаи (количество верных ответов было близко к требуемому), интерпретированные как наличие переходного уровня А2-В1.

Для улучшения ситуации с тестированием студентов следует, обобщив опыт работы, провести его критический анализ, кроме того, необходима и самокритика со стороны автора статьи.

Посредством анализа собственной практики тестирования было найдено в целом верное ре-

шение об установлении основного теста. Вместе с тем следует отметить, что к разным группам в процессе поиска данного правильного решения применялись неравноценные в плане состава тесты: например, одни тесты содержали субтест «Письмо», другие нет.

Однако главным стимулом поиска путей дальнейшего развития тестирования является идея создания диагностических тестов-минимумов на наиболее распространённые в среде студентов-иностранцев уровни (А1, А2 и В1), которые сможет относительно успешно использовать преподаватель, не являющийся специалистом в области обучения РКИ. Центральным, основным тестом должен стать тест на В1, что было доказано выше.

Попробуем описать модель подобного теста-минимума на примере вышеуказанного основного теста:

1. Модуль «Лексика и грамматика», занимающий центральное место и составленный специалистами по РКИ на основе имеющегося типового теста на уровень В1 с помощью сокращения всех подразделов лексико-грамматического субтеста. Минимизацию теста желательно производить с учётом Программы по РКИ [2], в которой предусмотрено дополнительное внутреннее членение ТРКИ-1 на 4 подуровня, поскольку это позволяет эффективнее установить реальную степень освоения русского языка. При этом общее количество заданий, как представляется, не должно превышать 60, а стандартное время их выполнения не должно быть более 30 минут (таким образом, по сравнению с типовым тестом лимит времени на 1 задание увеличен – с 22 до 30 секунд);

2. Модуль «Аудирование», также составленный с помощью сокращения типового субтеста: возможно, следует предъявлять 2 аудиотекста средней сложности (3 и 4) либо сложный (6-й) аудиотекст. Стандартное время выполнения заданий данного модуля не должно превышать 10 минут, поскольку предусматривается однократное предъявление звучащего текста;

3. Модуль «Чтение», представляющий собой сокращённый вариант соответствующего типового субтеста и включающий в себя 1 текст средней сложности с 5-10 заданиями к нему. Стандартное время прохождения модуля – 10-15 минут в зависимости от объёма текста и количества заданий к нему;

4. Модуль «Лингвострановедение», содержащий задания, проверяющие наличие фоновых знаний у студентов-иностранцев сообразно уровню. Данный модуль может быть при необходи-

мости присоединён к лексико-грамматическому субтесту (вплоть до слияния с ним), а время его прохождения должно составлять от 5 до 10 минут (т.е. модуль должен содержать от 10 до 20 заданий согласно вышеуказанному временному стандарту), чтобы общее время выполнения теста не превышало 1 часа.

Важно отметить, что время, отводимое на инструктаж, не включается в указанный час, т.е. общее время проведения тестирования может составлять 65-70 минут.

В качестве заключения следует сказать о плюсах и минусах предлагаемых диагностических тестов-минимумов, а также указать перспективы их развития.

Положительными сторонами подобных тестов стоит назвать их необходимость и достаточность (при условии успешной минимизации) для определения уровня владения РКИ, их основанность на типовых тестах на соответствующий уровень, возможность проверки с помощью данных тестов важнейших ЗУН студентов, необходимых для успешного начала обучения (в частности, способности понимать печатный текст и звучащую речь). Кроме того, введение модуля «Лингвострановедение» позволило бы проверять степень готовности студентов к эффективной коммуникации с носителями русской лингвокультуры и, шире, уровень адаптации к русскоязычной среде. Наконец, данные тесты, что важно, могут помочь преподавателям, не являющимся специалистами по РКИ, установить уровень владения их студентами русским языком на научно обоснованной базе, т.е. объективно, что, в свою очередь,

поспособствует успешной коррекции формата подачи учебного материала по любому предмету с учётом особенностей конкретной группы. Безусловно, для этого следует снабжать тестовые материалы краткими описаниями специфики того или иного уровня владения РКИ.

Отрицательными сторонами подобных тестов можно считать необходимость сравнительно длительной и трудной работы над их созданием (сократить готовый типовой тест, как это было сделано для ускорения выявления уровня РКИ у студентов ГГТУ, представляется делом гораздо более лёгким), сложность организации обеспечения необходимыми материалами всех заинтересованных лиц, а также, соответственно, возникновение финансовых затрат. Наконец, данные тесты-минимумы практически не позволяют проверить овладение такими видами речевой деятельности, как говорение и письмо. Добавление модулей-минимумов «Говорение» и «Письмо» возможно только в некоторых случаях, причём данные субтесты могут замещать собой вышеуказанные основные модули. Например, для части журналистов необходимо говорение, но не чтение, а для части юристов – письмо, но не аудирование.

Возможным решением части проблем могло бы стать создание электронных тестов с возможностью, при необходимости, их распечатки. Более того, вероятно, полезно было бы организовать и провести относительно широкомасштабный интернет-опрос преподавателей вузов, в которых отсутствует кафедра РКИ и подготовительный факультет, насчёт необходимости (желательности) разработки подобных тестов-минимумов.

### Список литературы

1. Гамирова Д., Кастельви Ж. Система уровней в ТРКИ и общеевропейских компетенциях владения языком [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/357807096\\_Sistema\\_urovnej\\_v\\_TRKI\\_i\\_obseevuropejskih\\_kompetenciah\\_vladienia\\_inostrannym\\_azykom](https://www.researchgate.net/publication/357807096_Sistema_urovnej_v_TRKI_i_obseevuropejskih_kompetenciah_vladienia_inostrannym_azykom) (дата обращения: 06.10.2023).
2. Глазунова О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 216 с.
3. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному: демонстрационные материалы. Уровень ТРКИ-I / В1. Аудирование [Электронный ресурс]. URL: <https://languagecenter.open.spbu.ru/demo-b1> (дата обращения: 02.10.2023).
4. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному: демонстрационные материалы. Уровень ТЭУ / А1. Аудирование [Электронный ресурс]. URL: <https://languagecenter.open.spbu.ru/demo-a1> (дата обращения: 19.09.2023).
5. Демонстрационный тест, разработанный в СПбГУ. Первый сертификационный уровень (ТРКИ-I / В1) [Электронный ресурс]. URL: [https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1\\_demo.pdf](https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1_demo.pdf) (дата обращения: 02.10.2023).
6. Павлова А. Иностранцев в российских вузах становится больше [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/06/07/s-miru-po-shkoliaru.html> (дата обращения: 07.10.2023).
7. Подготовка к государственному тестированию по русскому языку как иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/ru/materials.html> (дата обращения: 18.09.2023).



8. Приказ Минобрнауки от 03.10.2014 №1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171055/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdad518/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171055/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdad518/) (дата обращения: 07.10.2023).
9. Типовой тест на Второй сертификационный уровень владения РКИ [Электронный ресурс]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI-2.pdf> (дата обращения: 03.10.2023).
10. Типовой тест на Элементарный уровень владения РКИ [Электронный ресурс]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TEU.PDF> (дата обращения: 18.09.2023).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 №273–ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». Ростов н/Д: Легион, 2015. 212 с.
12. Шамаева Е. Сколько иностранцев учится в российских вузах и за каким образованием они приезжают [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/international-students-stat> (дата обращения: 07.10.2023).

### References

1. Gamirova D., Kastel'vi Zh. Sistema urovnei v TRKI i obshcheevropeiskikh kompetentsiyakh vladeniya yazykom [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/357807096\\_Sistema\\_urovnej\\_v\\_TRKI\\_i\\_obseevropskikh\\_kompetentsiyakh\\_vladeniya\\_inostrannym\\_azykom](https://www.researchgate.net/publication/357807096_Sistema_urovnej_v_TRKI_i_obseevropskikh_kompetentsiyakh_vladeniya_inostrannym_azykom) (дата обращения: 06.10.2023).
2. Glazunova O.I. Programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Urovni A1-S2. Osnovnoi kurs. Fonetika. Leksika. Grammatika. Audirovanie. Chtenie. Govorenie. Pis'mo / O.I. Glazunova, D.V. Kolesova, T.I. Popova. 3-e izd., stereotip. M.: Russkii yazyk. Kursy, 2022. 216 s.
3. Gosudarstvennoe testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu: demonstratsionnye materialy. Uroven' TRKI-I / V1. Audirovanie [Elektronnyi resurs]. URL: <https://languagecenter.open.spbu.ru/demo-b1> (дата обращения: 02.10.2023).
4. Gosudarstvennoe testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu: demonstratsionnye materialy. Uroven' TEU / A1. Audirovanie [Elektronnyi resurs]. URL: <https://languagecenter.open.spbu.ru/demo-a1> (дата обращения: 19.09.2023).
5. Demonstratsionnyi test, razrabotannyi v SPbGU. Pervyi sertifikatsionnyi uroven' (TRKI-I / V1) [Elektronnyi resurs]. URL: [https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1\\_demo.pdf](https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1_demo.pdf) (дата обращения: 02.10.2023).
6. Pavlova A. Inostrantsev v rossiiskikh vuzakh stanovitsya bol'she [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rg.ru/2023/06/07/s-miru-po-shkoliaru.html> (дата обращения: 07.10.2023).
7. Podgotovka k gosudarstvennomu testirovaniyu po russkomu yazyku kak inostrannomu yazyku [Elektronnyi resurs]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/ru/materials.html> (дата обращения: 18.09.2023).
8. Prikaz Minobrnauki ot 03.10.2014 №1304 «Ob utverzhdenii trebovaniy k osvoeniyu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivayushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva k osvoeniyu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom yazyke» [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171055/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdad518/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171055/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdad518/) (дата обращения: 07.10.2023).
9. Tipovoi test na Vtoroi sertifikatsionnyi uroven' vladeniya RKI [Elektronnyi resurs]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI-2.pdf> (дата обращения: 03.10.2023).
10. Tipovoi test na Elementarnyi uroven' vladeniya RKI [Elektronnyi resurs]. URL: <https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TEU.PDF> (дата обращения: 18.09.2023).
11. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 №273–FZ (red. ot 31.12.2014) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii». Rostov n/D: Legion, 2015. 212 s.
12. Shamaeva E. Skol'ko inostrantsev uchitsya v rossiiskikh vuzakh i za kakim obrazovaniem oni priezzhayut [Elektronnyi resurs]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/international-students-stat> (дата обращения: 07.10.2023).

### Информация об авторе

А.А. Лебедев – педагог-организатор отдела по воспитательной работе Государственного гуманитарно-технологического университета, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

### Information about the author

A.A. Lebedev – a teacher-organizer of the Department of Educational Work, State University of Humanities and Technology, a postgraduate student, Pushkin State Russian Language Institute.



Статья поступила в редакцию 12.10.2023; одобрена после рецензирования 01.11.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 12.10.2023; approved after reviewing 01.11.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья  
УДК 37.016:811

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Елена Александровна Линева<sup>1</sup>, Мария Викторовна Овчинникова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

<sup>1</sup>ealineva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-4026>

<sup>2</sup>mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

**Аннотация.** В данной статье исследуются вопросы целесообразности и методической необходимости применения интернет-технологий на уроках иностранного языка для развития познавательного интереса учащихся. Приводится определение познавательного интереса и познавательной активности в трудах отечественных ученых педагогов, психологов и методистов. Описывается диагностика определения уровня познавательного интереса учащихся. Выделяются главные составляющие и уровни познавательной активности, как условия проявления познавательного интереса на уроке иностранного языка. Рассматриваются требования к организации урока иностранного языка с использованием интернет-технологий. Цель статьи состоит в изучении положений научной и методической литературы по заявленной теме, определения принципов развития познавательного интереса на уроке иностранного языка, описании применения интернет-технологий в контексте их влияния на повышение познавательного интереса учащихся. В статье приводятся этапы работы и критерии оценки таких творческих заданий, как проекты, презентации, веб-квесты и мультимедийные постеры. Согласно нашей гипотезе, интернет-технологии представляют собой привлекательный и актуальный ресурс, который обладает богатыми обучающими возможностями. Благодаря интернет-технологиям урок превращается в увлекательный процесс, который может быть как познавательным, так и учебным. Они позволяют учителю составлять интересные и разнообразные творческие задания на развитие языковых навыков и речевых умений учащихся, что способствует развитию познавательного интереса учащихся. Результаты исследования показали, что применение интернет-технологий способствует развитию познавательного интереса учащихся на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** интернет-технологии, познавательный интерес, урок иностранного языка, познавательная активность, ФГОС, методические рекомендации

**Для цитирования:** Линева Е.А., Овчинникова М.В. Применение интернет-технологий для развития познавательного интереса при обучении иностранному языку // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 81–86.

Original article

## THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Elena A. Lineva<sup>1</sup>, Mariia V. Ovchinnikova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,

<sup>1</sup>ealineva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-4026>

<sup>2</sup>mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

**Abstract.** This article examines the expediency and methodological necessity of using Internet technologies in foreign language lessons to develop students' cognitive interest. The definition of cognitive interest and cognitive activity in the works of Russian scientists, teachers, psychologists and methodologists is given. The diagnosis of determining the level of cognitive interest of students is described. The main components and levels of cognitive activity are highlighted as conditions for the manifestation of cognitive interest in a foreign language lesson. The requirements for the organization of a foreign language lesson using Internet technologies are considered. The purpose of the article is to compile methodological recommendations on the use of authentic Internet sites that contain interesting and diverse tasks for the development of language skills and speech skills, and work on projects, presentations, web quests and multimedia posters. The paper presents the stages of work and evaluation criteria for these creative tasks. According to our hypothesis, Internet technologies represent an attractive and relevant resource that has rich learning opportunities, can be both entertaining and educational.

The results of the study showed that the use of Internet technologies contributes to the development of cognitive interest of students in a foreign language lesson.

**Keywords:** Internet technologies, cognitive interest, foreign language lesson, cognitive activity, FSES, methodological recommendations

**For citation:** Lineva E.A., Ovchinnikova M.V. The use of internet technologies for the development of cognitive interest in teaching a foreign language // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 81–86.

© Линева Е.А., Овчинникова М.В., 2023

В концепции современного образования вопрос формирования познавательного интереса у обучающихся продолжает быть актуальным, поскольку познавательный интерес является неотъемлемой частью учебного процесса и способствует выполнению одного из основных требований – научить учащихся учиться. Познавательный интерес не формируется отвлеченно, он возникает лишь в процессе познавательной деятельности учащихся и тесно с ней связан. Активации познавательной деятельности и познавательного интереса способствует внедрение в учебный процесс интернет-технологий.

Цель нашей работы – изучить научные положения и методические разработки по заявленной теме и рассмотреть принципы развития познавательного интереса на уроке иностранного языка, описать применение интернет-технологий в свете их влияния на повышение познавательного интереса обучающихся.

Об активности как одном из основных принципов процесса познания и необходимости развития познавательного интереса в педагогической науке говорили давно (В.А. Сухомлинский, А.Г. Ковалев, Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанский и др.). Ученые и методисты единодушны в том, что познавательный интерес формируется в рамках учебного процесса, в котором учащиеся ориентированы на получение новых теоретических и практических знаний. Поэтому для достижения необходимого уровня усвоения учащимися учебного материала необходимо поддерживать и развивать познава-

тельный интерес школьников, ставить их в ситуацию проблемного получения знаний [13].

В трудах ученых определение познавательной деятельности рассматривается в тесной связи с понятием «познавательный интерес».

Советский психолог, специалист в области педагогической и возрастной психологии В.А. Крутецкий определяет интерес как познавательную деятельность, нацеленную на активность, предмет или явление, причем с положительным к ним отношением. Человек может найти интересующий его предмет в окружающей его реальности. Всё, что может быть предметом интереса человека, почерпнуто им из окружающей его реальности. Однако, далеко не всё, что окружает человека, может стать предметом его интереса, а только то, что является для него ценным, привлекательным и значимым [2].

Исследователь-дидакт Г.И. Щукина рассматривает интерес как средство, которое побуждает личность к выполнению какой-либо деятельности, под влиянием интереса особенно активно и продуктивно протекают психические процессы, из-за чего любая деятельность становится продуктивной и интересной. Другими словами, интерес можно и нужно рассматривать как неотъемлемый компонент познавательной активности. Термин «интерес» можно рассматривать, как выражение благоприятного отношения к человеку, предмету или явлению, которое вызывает желание его узнать. Автор считает, что «познавательный интерес - это личностное образование, которое не

сводится к отдельным свойствам и проявлениям. Психологическую природу познавательного интереса составляет комплекс жизненно важных личностных процессов» [14, с. 57].

В трудах И.Ф. Харламова интерес трактуется как «эмоционально окрашенная потребность, прошедшая стадию мотивации и придающая деятельности человека увлекательный характер» [12, с. 123].

С.Л. Рубинштейн характеризовал познавательный интерес как «сложное отношение, которое носит двусторонний характер. В нем в единстве выступают объект интереса, то есть явление, предмет, научная или ученая область, которая несет в себе привлекающие стороны, и познавательная, избирательная направленность самой личности» [8, с. 357].

В Педагогической энциклопедии познавательный интерес определяется как «один из ведущих мотивов учения, заключающийся в направленности личности на процесс познания, проявляющийся в положительной эмоционально окрашенной расположенности учащегося к учению, к познавательной деятельности» [7].

Диагностику познавательного интереса необходимо проводить с учетом ряда критериев. Е.В. Ненаховой были выделены следующие критерии: содержательно-деятельностный критерий, эмоциональный критерий, регулятивный критерий. Содержательно-деятельностный критерий определяется характером вопросов, которые задают учащиеся, их активностью и самостоятельностью при выполнении обозначенных заданий, поиск разных путей решения поставленных задач, вовлеченность во внеурочную деятельность. К эмоциональному критерию автор относит проявление переживаний в процессе выполнения заданий. Регулятивный критерий характеризуется стремлением выполнить задание, сосредоточенностью учащихся в процессе его выполнения, выбор учащимися сложности задания. Е.В. Ненахова также разработала анкеты для определения уровня развития познавательного интереса обучающихся. Анкеты являются универсальными и легко адаптируются под определение уровня познавательного интереса по любой учебной дисциплине, и могут быть использованы учителем для определения путей и способов повышения интереса к предмету [5].

С учебно-познавательной деятельностью непосредственным образом соприкасается познавательная активность обучающихся. Если школьники активны и проявляют интерес и стремление овладеть новыми знаниями, они с удовольствием

вовлекаются в познавательную деятельность, и она уже не является для них скучной и однообразной.

Ф.И. Харламов определял познавательную активность как напряженную умственную деятельность учащегося в процессе изучения явлений и предметов окружающего нас мира [12].

Г.И. Щукина рассматривает познавательную активность как «качество личности, при условии, что стремление к познанию будет проявляться устойчиво на протяжении всего процесса обучения» [14, с. 17].

Познавательная активность является процессом познания, который осуществляется на уроке. Именно она помогает сформировать у учащихся стойкий интерес к предмету и получению знаний.

В познавательной активности учеными и методистами выделяется несколько составляющих:

- мотивационные (познание окружающего мира, возможность к самосовершенствованию);
- психические качества (эмоциональная природа, мышление, творческое воображение, речевая компетентность);
- инструментальные (технологии, формы, методы) [10].

Чем активнее учащиеся, тем выше у них стремление к самостоятельной деятельности, готовность выполнять задания, сознательность в выполнении заданий.

В познавательной активности выделяется несколько уровней.

1. Воспроизводящая активность – стремление учащегося понять, запомнить и использовать по определенному образцу полученные на уроке знания.

2. Интерпретирующая активность – стремление понять смысл изучаемого, проследить межпредметные связи, научиться применять знания самостоятельно.

3. Творческая активность – для этого уровня характерно проявление настойчивости в достижении цели, стойкие познавательные интересы, поиск новых способов решения той или иной задачи [11].

Если процесс учебно-познавательной деятельности учащихся организован методически верно, то познавательная активность будет на высоком уровне, как следствие будет активизирован и познавательный интерес.

Если урок неинтересен обучающимся, у них снижается интерес к изучаемому материалу, отсутствует мотивация, что ведет к низкой успеваемости. Для преодоления данной проблемы служат интернет-технологии.

Согласно ФГОС эффективность учебного процесса обеспечивает информационно-образовательная среда – система информационно-образовательных ресурсов и инструментов, которые обеспечивают условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения [6].

Интернет-технологии – информационные, телекоммуникационные и иные технологии, а также сервисные услуги, на основе которых происходит деятельность в сети Интернет.

Нет сомнения, что интернет-технологии предоставляют новые возможности для освоения иностранного языка учащимися. С их помощью реализуется интерактивность процесса обучения, формируется единое языковое пространство, запускаются механизмы активизации познавательных процессов учащихся, развивается интерес к учебному предмету.

Для эффективной организации обучения с помощью учебных сайтов учитель должен поставить четкую задачу ученикам, направить их поисковую деятельность, помочь сориентироваться в потоке информации, оказать помощь при выполнении упражнений. Учитель координирует работу учащихся, помогает им при необходимости, и, в тоже время не вмешивается в их самостоятельную работу, наблюдает за тем, чтобы все ученики были вовлечены в учебную деятельность [9].

Обязательным условием работы с интернет-технологиями на уроках иностранного языка является умение учащихся обращаться к справочным материалам в сети Интернет. Для этого учителю нужно продемонстрировать учащимся этапы работы с подобными образовательными ресурсами [3].

На основе интернет-технологий можно разработать задания (заполнение блога, создание веб-квеста, проекта, презентации или мультимедийного постера, запись собственного аудио или видеоролика), а также использовать учебные сайты для работы над языковым и речевым материалом. Это поможет развить у школьников интерес к английскому языку, обогатит их кругозор, будет способствовать реализации межпредметных связей, учащиеся приобретут навыки как групповой, так и индивидуальной работы. Все это, в свою очередь, способствует развитию познавательного интереса учащихся [1].

Как уже упоминалось ранее, ресурсы Интернета безграничны и могут быть использованы как при изучении лексико-грамматического материала, так и при работе над развитием речевых навыков учащихся [4].

Для отработки лексики и грамматики практически по любой теме, содержащейся в учебно-методических комплексах по английскому языку, рекомендуем использовать сайт Agenda Web (<https://agendaweb.org/>). На сайте представлены задания по таким темам, как Daily Routines, Food, Health, Towns, Nationalities, Seasons, Weather, People, School, Hobbies, House, Transport и многим другим. Сайт также предоставляет интерактивные упражнения для отработки грамматических правил по временам группы Simple, Continuous, Perfect, на степени сравнения прилагательных, неопределенные местоимения some, any, предлоги, наречия.

Известно, что выполнение лексико-грамматических упражнений является самым нелюбимым занятием у учащихся. Использование заданий с данного сайта разнообразит работу над усвоением необходимого лексического и грамматического материала и будет способствовать активации познавательного интереса учащихся. Ресурс содержит готовые интересные и, что самое важное, методически грамотно разработанные задания для введения, закрепления, повторения и проверки лексики и грамматики, такие как поиск нужного слова в таблице, лексические кроссворды, подбор слов и фраз к описывающим их картинкам.

Здесь можно найти задания на развитие произносительных навыков, тематические тексты для чтения, аудиозаписи и видеоролики с упражнениями, лексико-грамматические тесты для проверки изученного учебного материала. Сайт предоставляет доступ к скачиванию раздаточного материала, что очень удобно для организации работы учащихся.

Создание веб-квеста, проекта, презентации или мультимедийного постера может стать неотъемлемой частью урока английского языка благодаря применению интернет-технологий.

Такие творческие задания как, веб-квест, проект, презентация, мультимедийный постер способствуют развитию самостоятельности, активности учащихся, совершенствуют их языковые навыки и речевые умения, повышают познавательный интерес.

Чтобы данные задания были эффективными и реализовали поставленные учебные задачи, учителю необходимо методически верно организовать работу над ними, а именно: соблюдать этапы работы, разработать критерии оценивания.

Для эффективной работы над веб-квестом, проектом, презентацией, мультимедийным постером нужно учитывать:

1. Возрастные особенности учащихся.



Чем младше учащиеся, тем сложнее им будет работать над подобными заданиями, следовательно, учителю придется помогать ученикам в их создании, поощрять их работу и поддерживать при возникновении трудностей.

2. Соответствие тематики заданий интересам учащихся.

Верно подобранная тема будет способствовать повышению интереса к работе над заданиями и, как следствие, принесет желаемый результат.

3. Доступность требуемой информации и ее соответствие языковым и речевым навыкам обучающихся.

Учителю желательно составить список источников для поиска информации по озвученной теме, а также контролировать, чтобы у учеников не возникали трудности в выборе лексических единиц и грамматических конструкций для последующего использования их в речи при презентации проекта, веб-квеста, презентации или мультимедийного постера.

Организация работы над описываемыми заданиями на основе интернет-технологий может быть представлена следующими этапами:

1. Выбор темы.
2. Формирование команды и распределение заданий.

3. Обсуждение способов оформления задания.

4. Промежуточный контроль.

5. Презентация задания.

6. Подведение итогов.

Прежде чем подводить итоги выполненных работ учащихся, учителю целесообразно разработать критерии оценивания и познакомить школьников с ними. Среди критериев оценивания можно выделить следующие: оценка содержания веб-квеста, презентации, или мультимедийного постера и оценка представления работы.

Таким образом, анализ теоретических положений отечественных и зарубежных педагогов, психологов и методистов в области применения интернет-технологий для развития познавательного интереса на уроках иностранного языка позволил нам сформулировать рекомендации для работы как с аутентичными учебными сайтами, так и с творческими заданиями, которые можно разработать на основе интернет-технологий. Предложенные нами рекомендации помогут учителям иностранного языка методически грамотно использовать данные технологии в урочной деятельности, что, в свою очередь, повысит познавательный интерес учащихся к изучению иностранного языка.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Елизарова К.В. Современные технологии в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://педпроект.рф/елизарова-к-в-проект/?ysclid=lp904cbid697199831> (дата обращения: 25.11.2023).
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии обучение [Электронный ресурс]. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/krutetskiy\\_osnovy-pedagogicheskoy-psiologii\\_1972/](http://elib.gnpbu.ru/text/krutetskiy_osnovy-pedagogicheskoy-psiologii_1972/) (дата обращения: 20.11.2023).
3. Лебедева В. Р. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку в рамках начального и основного образования // Молодой ученый. 2023. № 17 (464). С. 115-120.
4. Линева Е.А., Овчинникова М.В. Использование веб-квестов в обучении чтению на уроках английского языка в начальной школе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 1. С. 60-66.
5. Ненахова Е.В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-poznavatel'nogo-interesa-u-obuchayuschih-sya-starshih-klassov-sredney-obshchego-obrazovatel'noy-shkoly/viewer> (дата обращения: 24.11.2023).
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/](https://methodological_terms.academic.ru/) (дата обращения: 26.11.2023).
7. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/interes-poznavatelny.html?ysclid=lp8hhw38tl244962759> (дата обращения: 21.11.2023).
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. С. 134.
9. Рябова И.А. Использование веб-квест технологии на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/01/31/ispolzovanie-veb-kvest-tehnologii-na-urokah-angliyskogo> (дата обращения: 27.11.2023).
10. Смолкин А.М. Активные методы обучения. М.: Просвещение, 1991. С. 82-83.
11. Уровни познавательной активности учащихся [Электронный ресурс]. URL: [https://studopedia.ru/3\\_81174\\_urovni-poznavatel'noy-aktivnosti-uchashchih-sya.html?ysclid=lp8oiy4wp74253081](https://studopedia.ru/3_81174_urovni-poznavatel'noy-aktivnosti-uchashchih-sya.html?ysclid=lp8oiy4wp74253081) (дата обращения: 21.11.2023).
12. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. Минск: Народная асвета, 1975. 208 с.

13. Чмилева Е.А. Развитие познавательного интереса у обучающихся в образовательном процессе в свете введения ФГОС [Электронный ресурс]. URL: [https://wiki.stavcdo.ru/images/e/ef/Развитие\\_познавательного\\_интереса\\_у\\_обучающихся\\_в\\_образовательном\\_процессе\\_в\\_свете\\_введения\\_ФГОС..pdf](https://wiki.stavcdo.ru/images/e/ef/Развитие_познавательного_интереса_у_обучающихся_в_образовательном_процессе_в_свете_введения_ФГОС..pdf) (дата обращения: 25.11.2023).

14. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

### References

1. Elizarova K.V. Sovremennye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pedproekt.rf/elizarova-k-v-proekt/?ysclid=lp904cbid697199831> (дата обращения: 25.11.2023).

2. Kruteckij V.A. Osnovy pedagogicheskoy psihologii obuchenie [Elektronnyj resurs]. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/krutetskiy\\_osnovy-pedagogicheskoy-psihologii\\_1972/](http://elib.gnpbu.ru/text/krutetskiy_osnovy-pedagogicheskoy-psihologii_1972/) (дата обращения: 20.11.2023).

3. Lebedeva V. R. Ispol'zovanie sovremennyh uchebnyh internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku v ramkah nachal'nogo i osnovnogo obrazovaniya // Molodoy uchenyj. 2023. № 17 (464). S. 115-120.

4. Lineva E.A., Ovchinnikova M.V. Ispol'zovanie veb-kvestov v obuchenii chteniyu na urokah anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2023. № 1. S. 60-66.

5. Nenahova E.V. Diagnostika poznatel'nogo interesa u obuchayushchihsya starshih klassov srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-poznavatel'nogo-interesa-u-obuchayushchihsya-starshih-klassov-sredney-obsheobrazovatel'noy-shkoly/viewer> (дата обращения: 24.11.2023).

6. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Elektronnyj resurs]. URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/](https://methodological_terms.academic.ru/) (дата обращения: 26.11.2023).

7. Pedagogicheskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://didacts.ru/termin/interes-poznavatelnyi.html?ysclid=lp8hhw38tl244962759> (дата обращения: 21.11.2023).

8. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb: Izdatel'stvo «Piter», 2000. S. 134.

9. Ryabova I.A. Ispol'zovanie veb-kvest tekhnologii na urokah anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/01/31/ispolzovanie-veb-kvest-tehnologii-na-urokah-anglijskogo> (дата обращения: 27.11.2023).

10. Smolkin A.M. Aktivnye metody obucheniya. M.: Prosveshchenie, 1991. S. 82-83.

11. Urovni poznatel'noj aktivnosti uchashchihsya [Elektronnyj resurs]. URL: [https://studopedia.ru/3\\_81174\\_urovni-poznavatel'noj-aktivnosti-uchashchihsya.html?ysclid=lp8hoiy4wp74253081](https://studopedia.ru/3_81174_urovni-poznavatel'noj-aktivnosti-uchashchihsya.html?ysclid=lp8hoiy4wp74253081) (дата обращения: 21.11.2023).

12. Harlamov I.F. Kak aktivizirovat' uchenie shkol'nikov. Minsk: Narodnaya asveta, 1975. 208 s.

13. Chmileva E.A. Razvitie poznatel'nogo interesa u obuchayushchihsya v obrazovatel'nom processe v svete vvedeniya FGOS [Elektronnyj resurs]. URL: [https://wiki.stavcdo.ru/images/e/ef/Razvitie\\_poznavatel'nogo\\_interesa\\_u\\_obuchayushchihsya\\_v\\_obrazovatel'nom\\_processe\\_v\\_sвете\\_vvedeniya\\_FGOS..pdf](https://wiki.stavcdo.ru/images/e/ef/Razvitie_poznavatel'nogo_interesa_u_obuchayushchihsya_v_obrazovatel'nom_processe_v_sвете_vvedeniya_FGOS..pdf) (дата обращения: 25.11.2023).

14. Shchukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznatel'nyh interesov uchashchihsya. M.: Pedagogika, 1988. 208 s.

### Информация об авторах

Е.А. Линева – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета.

М.В. Овчинникова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Государственного гуманитарно-технологического университета.

### Information about the authors

E.A. Lineva – Ph.D in philology, Associated Professor of the Chair of the English language, State University of Humanities and Technology.

M.V. Ovchinnikova – Ph.D in pedagogy, Associated Professor of the Chair of the English philology and translation, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 29.11.2023; одобрена после рецензирования 08.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 29.11.2023; approved after reviewing 08.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 37.016:54

## ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛА «СТРОЕНИЕ ВЕЩЕСТВА» В КУРСЕ ХИМИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ<sup>1</sup>

Татьяна Владимировна Попова<sup>1</sup>, Светлана Ивановна Зыкова<sup>2</sup>, Наталья Валерьевна Щеглова<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

<sup>1</sup>vporova45@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0426-3126>

<sup>2</sup>svetlana-zykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5031-6092>

<sup>3</sup>Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия, [scheglovanv@mail.ru](mailto:scheglovanv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0761-2926>

**Аннотация.** Огромный экспериментальный и теоретический материал, накопленный химической наукой, определяет необходимость разработки новых методов передачи и усвоения информации, развития у учащихся навыков самостоятельного научного мышления, умения мыслить системно, что является чрезвычайно актуальным. Курс химии средней школы состоит из трёх основных частей: теоретические основы химии, неорганическая химия и органическая химия. Самым главным разделом теоретических основ курса химии является учение о строении вещества. Высокий уровень преподавания химии в школе возможен только с применением метода комплексного изучения всех тем этого раздела, которые должны быть представлены взаимосвязано, начиная с характеристики электронных оболочек и атомных ядер и заканчивая рассмотрением вещества в реальном состоянии. Введение основных понятий в процессе изучения раздела «Строение вещества» должно происходить максимально целесообразно на определённых этапах изучения, чтобы продемонстрировать многообразие неорганических и органических веществ, их структуры и особенности. В данной статье предлагается системный подход изучения одного из самых сложных разделов курса химии средней школы «Строение вещества», даётся современное определение основных понятий и рекомендуется последовательность их введения при изучении этого раздела.

**Ключевые слова:** строение вещества, теоретические основы химии, химия средней школы

**Для цитирования:** Попова Т.В., Зыкова С.И., Щеглова Н.В. Изучение раздела «Строение вещества» в курсе химии средней школы // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 87–95.

<sup>1</sup>Работа выполнена в рамках проекта «Методические основы формирования системных знаний в общеобразовательной школе»

## STUDY OF THE SECTION “STRUCTURE OF THE MATTER” IN THE COURSE OF CHEMISTRY OF THE SECONDARY SCHOOL

Tatyana V. Popova<sup>1</sup>, Svetlana I. Zykova<sup>2</sup>, Natalya V. Shcheglova<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>tvpopova45@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0426-3126>

<sup>2</sup>svetlana-zykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5031-6092>

<sup>3</sup>Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, [scheglovanv@mail.ru](mailto:scheglovanv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0761-2926>

**Abstract.** The vast experimental and theoretical material accumulated by chemical science determines the need to develop new methods of transmitting and assimilating information, developing independent scientific thinking skills of students, and the ability to think systematically, which is extremely relevant. The high school chemistry course consists of three main parts: theoretical foundations of chemistry, inorganic chemistry and organic chemistry. The most important section of the theoretical foundations of a chemistry course is the study of the structure of matter. A high level of teaching chemistry at school is possible only by using the method of comprehensive study of all the topics in this section, which should be presented interconnectedly, starting with the characteristics of electron shells and atomic nuclei and ending with consideration of matter in its real state. The introduction of basic concepts in the process of studying the section “Structure of the Matter” should occur as expediently as possible at certain stages of the study in order to demonstrate the diversity of inorganic and organic substances, their structures and features. This article proposes a systematic approach to studying one of the most difficult sections of the high school chemistry course “Structure of the Matter”, provides a modern definition of the basic concepts and recommends the sequence of their introduction when studying this section.

**Keywords:** structure of a matter, theoretical foundations of chemistry, high school chemistry

**For citation:** Popova T.V., Zykova S.I., Shcheglova N.V. Study of the section “Structure of the matter” in the course of chemistry of the secondary school // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 87–95.

© Попова Т.В., Зыкова С.И., Щеглова Н.В., 2023

Современная химия – интенсивно развивающаяся область науки. Расширение и углубление химических знаний происходит постоянно. Огромный экспериментальный и теоретический материал, накопленный химической наукой, определяет необходимость разработки новых методов передачи и усвоения информации, а также развития у учащихся навыков самостоятельного научного мышления. Последнее является чрезвычайно актуальным, так как сегодня на первый план выдвигается необходимость теоретического взгляда на изучаемые объекты и явления, постоянное стремление к получению новых знаний, умение мыслить системно.

Одним из главных разделов теоретических основ химической науки является учение о строении вещества. Учение о строении вещества базируется на современных представлениях о химической связи [15]. Системные знания о строении вещества невозможны без системного рассмотрения вопросов химической связи [1, 8]. Разработка системного подхода к изучению раздела «Строение

вещества» в курсе химии средней школы представляется весьма актуальной.

Теоретические основы химии, неорганическая химия и органическая химия – вот основные составляющие курса химии средней школы. Наиболее важным и сложным разделом, необходимым для достижения высокого уровня обучения, является учение о строении вещества. Изучение раздела «Строение вещества» должно быть представлено в комплексе, начиная с рассмотрения электронных оболочек и атомных ядер и заканчивая характеристикой вещества в реальном состоянии [16]. Последовательность введения основных понятий является важным моментом при изучении раздела «Строение вещества», что позволит продемонстрировать огромное многообразие неорганических и органических веществ, их особенности и структуры [9].

Системный подход позволит школьникам получить целостную научную картину образования вещества [15]. Анализ нескольких источников учебной и методической литературы по вопро-

сам строения вещества, показал, что последовательность введения основных понятий раздела [2], а также их формулировки [3] представлены неоднозначно [7], а иногда и противоречиво [10]. Определения некоторых понятий даются некорректно, до сих пор встречается устаревшая терминология [17, 18].

Для более полного раскрытия учения о строении вещества и получения целостного представления мы предлагаем последовательность введения основных понятий раздела и схему изучения с выделением четырёх уровней организации вещества (элементарный -  ${}^1_1\text{p}$ ,  ${}^1_0\text{n}$ ,  ${}^0_{-1}\text{e}$ , атомный, молекулярный и надмолекулярный - вещество в реальном состоянии) (Рисунок 1).

Такую последовательность рассмотрения и изучения раздела «Строение вещества» следует начинать с краткого рассмотрения истории формирования современных понятий. Прежде всего, необходимо рассмотреть кратко историю формирования современных представлений о сложном строении атома, начиная с 1859 года после открытия электрона английским учёным У. Круксом. Первая ядерная модель строения атома (автор Э. Резерфорд) появилась в науке только в 1911 году. Эта модель представляет атом как своеобразную «солнечную систему», в центре которой находится положительно заряженное ядро, а вокруг ядра, на значительном от него расстоянии, вращаются электроны, как планеты вращаются вокруг солнца.

Позже физики экспериментально доказали, что ядра атомов состоят из ещё более мелких частиц - протонов и нейтронов. Нейтроны – это

электронейтральные частицы, а протоны имеют положительный заряд, по величине приблизительно равный заряду электрона. Говоря о конкретном атомном ядре, обычно употребляют термин нуклид, а ядерные частицы (протоны и нейтроны) в совокупности называют нуклонами.

*Элементарный уровень организации вещества.* При рассмотрении вещества на этом уровне необходимо подчеркнуть, что все окружающие нас вещества можно рассматривать как совокупность трёх элементарных составляющих: протоны ( ${}^1_1\text{p}$ ), нейтроны ( ${}^1_0\text{n}$ ), электроны ( ${}^0_{-1}\text{e}$ ). На этом уровне организации вещества вводится понятие «атомное ядро» (нуклид), дается краткое знакомство с основными видами ядерных превращений: естественная радиоактивность ( $\alpha$ -распад,  $\beta$ -распад, E-захват, спонтанное деление) и искусственная радиоактивность. Благодаря успешному практическому применению искусственной радиоактивности российские и зарубежные физики-ядерщики, начиная с 1964 года, успешно решают проблему верхней границы Периодической системы химических элементов. В современном варианте Периодической системы официально 118 химических элементов, завершён VII период [6]. За последние 60 лет были получены химические элементы, порядковые номера которых 104-118 [4].

*Атомный уровень организации вещества.* На этом уровне организации вещество рассматривается как совокупность отдельных атомов. Атом – электронейтральная система, состоящая из атомного ядра и отрицательно заряженной

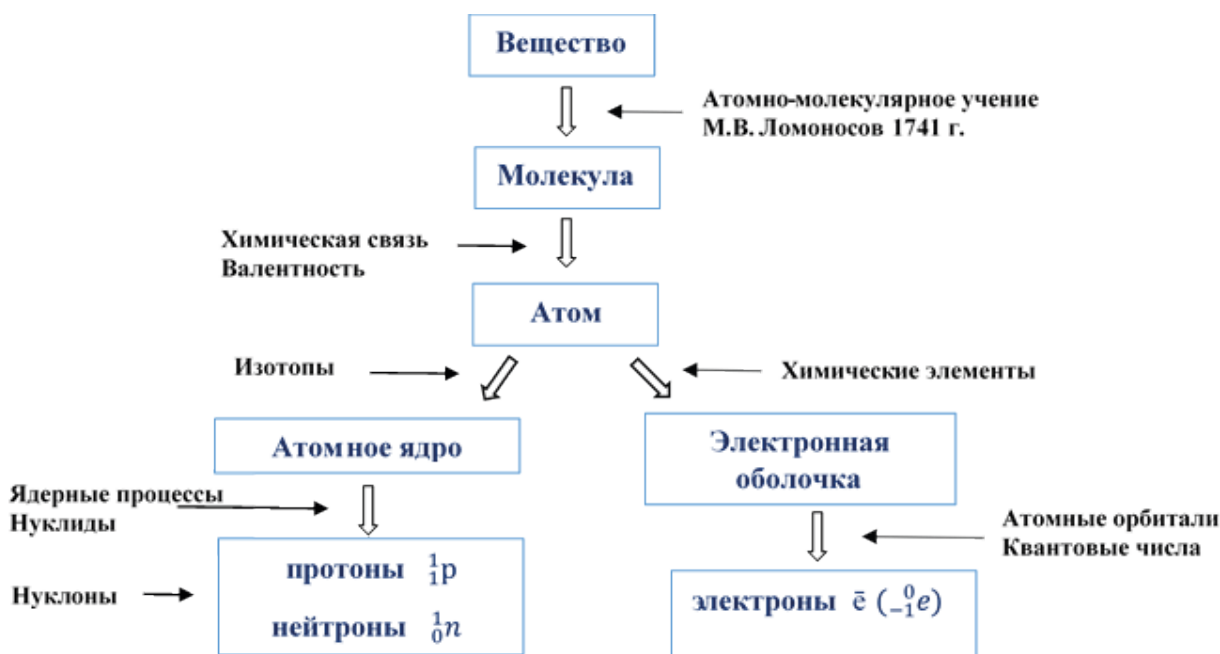


Рисунок 1 - Схема изучения темы «Строение вещества»



электронной оболочки (совокупность электронов). Атомное ядро – это центральная положительно заряженная часть атома, по размерам приблизительно в 100000 раз меньше самого атома. На этом уровне организации вещества рассматривается и схема электронной оболочки атомов, вводится понятие «атомная орбиталь» (форма, размер и расположение s-, p- и d-атомных орбиталей в пространстве), основные правила и принципы распределения электронов в электронных оболочках атомов элементов малых и больших периодов, основное и возбуждённое состояние атома [5]. Для более глубокого изучения материала этого уровня организации вещества следуют рассмотреть и основные энергетические характеристики электрона в виде набора определённых значений четырёх квантовых чисел (главное -  $n$ , орбитальное -  $l$ , магнитное -  $m_l$ , спиновое -  $m_s$ ) - электронный паспорт [9].

На этом уровне вводится понятие «химический элемент», как определённый вид атомов, и демонстрируется разнообразие веществ, поскольку известно достаточно много видов атомов (химических элементов) – 118 химических элементов официально в Периодической системе химических элементов. Разнообразие веществ, становится ещё большим, если учесть существование изотопов – атомов одного вида с одинаковым положительным зарядом ядра (одинаковое число протонов в ядре) и разной массой (разное число нейтронов в ядре).

Очень важно подчеркнуть, что впервые проблему строения вещества с атомизмом, связал великий русский учёный М.В. Ломоносов. Вклад М.В. Ломоносова в атомистическую теорию строения вещества – это признание объективного существования в природе двух реальных и качественно различных форм частиц материи – атомов и молекул. Ещё в 1739 году М.В. Ломоносов писал: «Основанием того, что свойственно природным телам, нужно искать в качествах корпускул и способе их взаимного расположения». В сочинении «Элементы математической химии» (1741 г.) М.В. Ломоносов дал чёткое определение составных частей вещества и гораздо более верно, чем его предшественники, подошёл к разграничению понятий «атом» (в терминологии Ломоносова – «элемент») и «молекула – собрание атомов» (в терминологии Ломоносова – «корпускула»).

В 1913 году датский физик Н. Бор предложил модель строения атома, подобную модели Э. Резерфорда. Нильс Бор считал, что движение электронов вокруг ядра подобно движению пла-

нет вокруг Солнца. К этому времени, на основании квантовой теории М. Планка (1900 г.), было доказано дискретное изменение энергии электрона в атоме. Н. Бор основы теории строения атома представил в виде трёх необычных для того времени постулатов (Постулат – это утверждение, допущение, положение или принцип, не отличающийся самоочевидностью, но принимаемый за истину без доказательств, и служащий основой для построения какой-либо научной теории):

1. Электроны в электронной оболочке атома движутся не по произвольным орбитам, а только по строго определённым (стационарным) круговым орбитам. Эти орбиты позже стали называть «дозволенными» или «разрешёнными» (разрешённые квантовой теорией М. Планка).

2. На стационарной орбите электрон движется с постоянной скоростью, поэтому не излучает и не поглощает энергию.

3. При переходе электрона с одной стационарной орбиты на другую происходит излучение или поглощение энергии атомом.

Теория Н. Бора претерпела большие изменения и дополнения. Математическая модель атома, положенная в основу этой теории, была моделью атома водорода, то есть атома, содержащего один электрон. Все попытки применить эту теорию для построения математической модели атома, содержащего более одного электрона, претерпели полную неудачу. Кроме того, согласно теории Бора, испускание атомом кванта световой энергии происходит только при переходе электрона с одной разрешённой круговой орбиты на другую. Расчёты показали, что если эта теория верна, то скорость перемещения электрона между энергетическими уровнями должна превышать скорость света, что противоречит теории относительности. Всё это доказывало, что какое-то принципиально важное положение не нашло своего отражения в постулатах Н. Бора. И таким положением оказалась, двойственная (корпускулярно-волновая) природа электрона, установленная и подтверждённая экспериментально в 1924 году французским физиком Луи де Бройлем.

Можно сформулировать современное представление об атоме в виде нескольких основных положений:

1. Электрон – это сложный объект микромира, имеет корпускулярно-волновую природу и проявляет двойственные свойства и частицы, и волны.

2. Невозможно одновременно точно определить место нахождения электрона в атоме (координаты) и скорость электрона в данный момент времени. Этот принцип называется принципом

неопределённости, который впервые был сформулирован немецким физиком В. Гейзенбергом в 1925 году.

3. Электрон в атоме может находиться в любой части электронной оболочки, однако вероятность его нахождения в разных частях пространства электронной оболочки неодинакова. Часть пространства электронной оболочки вокруг ядра, в котором вероятность нахождения данного электрона в наиболее стабильном для него энергетическом состоянии самая большая (95%), называют атомной орбиталью (АО). Само слово «орбиталь» переводится как «состояние», АО – это состояние электрона в атоме. Современное определение понятия АО: часть пространства в электронной оболочке атома, ограниченная воображаемой поверхностью определенной формы, где вероятность нахождения данного электрона (с определённым электронным паспортом - набором значений четырёх квантовых чисел) в основном состоянии атома самая большая 95%.

4. Основные элементарные частицы ядер атомов химических элементов - это протоны и нейтроны. Число протонов в атомном ядре определяется порядковым номером химического элемента в Периодической системе, а сумма протонов и нейтронов атомного ядра равна массовому числу устойчивого изотопа данного химического элемента.

Сформулированные положения и составляют основу современной теории строения атома (квантовая механика), годом рождения которой считается 1926 год, когда австрийский физик Э. Шредингер предложил уравнение, описывающее сложность и своеобразие состояния электрона в атоме. Это уравнение получило название волновое уравнение Шредингера, так как электрон обладает волновыми свойствами и его движение можно описать так называемой волновой функцией, которая обозначается греческой буквой  $\psi$  (пси). В разных точках электронной оболочки атомного пространства эта функция принимает разные значения в зависимости от координат  $x$ ,  $y$ ,  $z$ . Физический смысл волновой функции заключается в том, что квадрат абсолютного значения  $\psi$  пропорционален вероятности нахождения электрона в какой-либо точке атомного пространства с координатами  $x$ ,  $y$ ,  $z$  [12].

Схема последовательного заполнения энергетических уровней электронных оболочек атомов полностью соответствует периодичности расположения электронов в электронных оболочках атомов элементов. Периодической системы [5]. Электронная оболочка схематически представ-

ляется набором энергетических уровней. Номер энергетического уровня определяет основной запас энергии электрона и отождествляется со значением главного квантового числа ( $n$ ), которое принимает ряд дискретных значений 1,2,3... . Каждое значение  $n$  соответствует номеру энергетического уровня. С увеличением значения  $n$  увеличиваются размеры АО и повышается энергия электрона [15].

Для электронов одного энергетического уровня наблюдается более тонкая энергетическая градация в зависимости от энергетического подуровня, что определяется орбитальным квантовым числом  $l$ . Число энергетических подуровней в каждом энергетическом уровне (определённое значение  $n$ ) – это набор значений  $l$ . Орбитальное квантовое число принимает набор дискретных значений от 0, 1, 2, 3, 4, ... до  $(n-1)$  для каждого значения  $n$ . Энергетический подуровень, для которого  $l=0$  (s-подуровень),  $l=1$  (p-подуровень),  $l=2$  (d-подуровень),  $l=3$  (f-подуровень). Поскольку экспериментальной базой для создания современной теории строения атома являются атомные спектры, то буквенные обозначения энергетических подуровней – это первые буквы английских названий соответствующих спектральных линий.

Так как для первого энергетического уровня ( $n=1$ ) орбитальное квантовое число принимает только одно значение  $l=0$  (s-подуровень), то первый энергетический уровень является одновременно и подуровнем и обозначается как 1s. Для второго энергетического уровня ( $n=2$ ), орбитальное квантовое число принимает два значения  $l=0$  (s-подуровень) и  $l=1$  (p-подуровень). Следовательно, второй энергетический уровень, как более удалённый от ядра, состоит из двух подуровней, различающихся по энергии, и обозначается 2s2p. Для третьего энергетического уровня ( $n=3$ ), орбитальное квантовое число принимает три значения  $l=0$  (s-подуровень),  $l=1$  (p-подуровень) и  $l=2$  (d-подуровень). Третий энергетический уровень, ещё более удалённый от ядра, состоит из трёх подуровней, различающихся по энергии, и обозначается 3s3p3d. Соответственно четвёртый энергетический уровень 4s4p4d4f, пятый энергетический уровень - 5s5p5d5f5g. В зависимости от значения  $l$  атомные орбитали различаются формой. Шарообразная форма (сферическая симметрия) характерна для s-АО, гантелеобразная форма или форма объёмной восьмёрки (осевая симметрия) характерна для p-АО, более сложная форма (пространственная симметрия) отличает d-АО и f-АО.

Каждый энергетический подуровень схематически представляется набором АО. В основном

состоянии атома АО одного подуровня по энергии различаются очень незначительно и считаются вырожденными. Вырождение снимается при воздействии на атом внешним электрическим (эффект Штарка) или магнитным (эффект Зеемана) полем. Число АО в каждом подуровне определяется набором значений третьего квантового числа ( $m_l$  - магнитное квантовое число), которое принимает набор значений для каждого значения  $l$  от  $-l$  до  $+l$ , всего  $(2l+1)$  значение, что и определяет число АО в каждом энергетическом подуровне. Число возможных значений  $m_l$  для каждого значения  $l$  – это число возможных расположений (ориентаций) АО в пространстве:

- $l=0$  (s-подуровень),  $m_l = 1$  (одно значение, один вариант расположения s-АО, обладающей сферической симметрией, в пространстве). Ёмкость любого s-подуровня определяется наличием одной АО и схематически каждая отдельная АО обозначается клеточкой или квадратиком  $\square$ ;

- $l=1$  (p-подуровень),  $m_l = -1, 0, +1$  (три значения, три варианта расположения p-АО, обладающих осевой симметрией, в пространстве). Следовательно, схематическое изображение любого p-подуровня  $\square \square \square$  ( $p_x, p_y, p_z$  –АО);

- $l=2$  (d-подуровень),  $m_l = -2, -1, 0, +1, +2$  (пять значений, пять вариантов расположения d-АО, обладающих пространственной симметрией, в пространстве). Следовательно, схематическое изображение любого d-подуровня  $\square \square \square \square \square$  ( $d_{xy}, d_{yz}, d_{xz}, d_{x^2-y^2}, d_{z^2}$  –АО);

- $l=3$  (f-подуровень),  $m_l = -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3$  (семь значений, семь вариантов расположения f-АО, обладающей пространственной симметрией, в пространстве). Следовательно, схематическое изображение любого f-подуровня  $\square \square \square \square \square \square \square$  ( $f_{x^3}, f_{y^3}, f_{z^3}, f_{z(x^2-y^2)}, f_{x(z^2-y^2)}, f_{y(z^2-x^2)}, f_{xyz}$  –АО).

Каждой отдельной p-АО, d-АО или f-АО соответствует одно значение  $m_l$  из набора и, вырожденные в основном состоянии атома АО одного подуровня, имеющие одинаковую форму, различаются расположением в пространстве. Каждому варианту расположения в пространстве соответствует своё значение магнитного квантового числа. Три квантовые числа  $n, l$  и  $m_l$  являются основными энергетическими характеристиками каждой отдельной АО и электронов, которым соответствует эта АО. Можно дать определение понятию «атомная орбиталь», учитывая волновую природу электрона. АО - это волновая функция  $\psi$ , описывающая энергетическое состояние электрона в атоме набором значений трёх квантовых чисел  $n,$

$l$  и  $m_l$ ;  $AO = \psi(n, l, m_l)$ .

Максимальное число электронов каждой отдельной АО определяется набором значений четвёртого квантового числа (спиновое квантовое число,  $m_s$ ). В соответствии с вероятностной интерпретацией состояния электрона в электронной оболочке атома (1924 г., В. Паули и 1925 г., С. Гаудсмит) было введено понятие «электронный спин». Буквально слово «spin» переводится как «веретено». Электронный спин – это собственное вращение электрона относительно собственной воображаемой оси. Такое вращение можно представить в виде двух равновероятных вращений: по часовой стрелке и против часовой стрелки. Так как вероятность наступления одного из двух равновероятных событий равна 50% или  $\frac{1}{2}$ , то спиновое квантовое число может принимать только два значения:

- $m_s = +\frac{1}{2}$  (вращение электрона по часовой стрелке, положительный спин, схематическое изображение такого электрона на АО - стрелка вверх  $\uparrow$ );

- $m_s = -\frac{1}{2}$  (вращение электрона против часовой стрелки, отрицательный спин, схематическое изображение такого электрона на АО - стрелка вниз  $\downarrow$ ).

Именно эти представления лежат в основе принципа Паули. Каждый отдельный электрон имеет свой электронный паспорт (определённый набор значений четырёх квантовых чисел). В электронной оболочке одного атома нет и двух абсолютно одинаковых электронов. Все электроны одного атома отличаются друг от друга своими электронными паспортами, т.е. значением хотя бы одного квантового числа [15]. Следовательно, на отдельной АО с определённым набором значений трёх квантовых чисел ( $n, l, m_l$ ) максимально может быть только два электрона. Эти электроны различаются значением четвёртого спинового квантового числа. Схематически такая пара электронов на отдельной АО обозначаются  $\uparrow\downarrow$ . Например, для АО 2s:

1-й электрон ( $n = 2, l = 0, m_l = 0, m_s = +\frac{1}{2}, \uparrow$ ),  
2-й электрон ( $n = 2, l = 0, m_l = 0, m_s = -\frac{1}{2}, \downarrow$ ).

Периодичность изменения свойств атомов химических элементов, различающихся электронной заселённостью энергетических уровней, подуровней и АО, можно проиллюстрировать на самых разных характеристиках, например, радиус атома, потенциал ионизации, сродство к электрону, электроотрицательность [18].

*Молекулярный уровень организации вещества.* Все вещества рассматриваются как совокупность большого числа молекул, представляю-

щих собой различные сочетания одинаковых или разных видов атомов. Молекула – наименьшая частица вещества, состоящая из атомов. Поскольку из 118 видов атомов можно представить огромное число различных возможных сочетаний, различающихся как видами атомов, так и их количеством, а также последовательностью соединения, то на этом уровне организации вещества становится очевидным огромное разнообразие веществ. Многообразие веществ становится ещё большим, если учесть изомерию и гомологию молекул.

Атомы в свободном состоянии встречаются в природе очень редко. Обычно они соединяются или друг с другом, образуя молекулы типа  $H_2$ ,  $P_4$ ,  $S_8$ ,  $C_n$ , или с атомами других элементов, давая огромное количество самых разнообразных химических соединений. Образование молекул определенного состава происходит за счёт возникновения химических связей между взаимодействующими атомами, поэтому понятие «химическая связь» относится исключительно к объекту «молекула» [15]. Химическая связь – это связь между атомами в молекуле [9].

Суть химической связи можно свести к следующим утверждениям:

- природа химической связи – электронная;
- в образовании химической связи в основном участвуют внешние (валентные) электроны взаимодействующих атомов;
- образования химической связи схематически можно представить перекрыванием внешних атомных орбиталей взаимодействующих атомов;
- расположение внешних атомных орбиталей взаимодействующих атомов в пространстве определяет характер перекрывания атомных орбиталей и приводит к образованию  $\sigma$ -,  $\pi$ -,  $\delta$ - и других типов химической связи;
- различают два основных механизма образования классической (двухэлектронной) химической связи: обычный или обменный и донорно-акцепторный;
- при образовании химической связи между взаимодействующими атомами всегда происходит понижение энергии системы, поэтому молекулы устойчивы.

На основании сформулированных положений можно заключить, что молекула – наименьшая частица индивидуального вещества, способная к самостоятельному существованию и вступающая в химические реакции. Молекулы являются составными частицами вещества, обладают основными химическими свойствами вещества и состоят из одинаковых или различных атомов. Молекулы бывают одно-, двух-, и многоатомными.

Вещество называют простым, если его молекулы состоят из одинаковых атомов, например,  $N_2$ ,  $S_8$ ,  $P_4$ ,  $O_3$  и другие. Вещество называют сложным или химическим соединением, если его молекулы состоят из разных атомов, например,  $CO_2$ ,  $NaCl$ ,  $H_3PO_4$  и другие [10, 11].

Отличительные количественные характеристики химической связи, по которым химические связи различаются, это – энергия, длина, полярность и расположение в пространстве  $\sigma$ -связей относительно друг друга, так как именно набор  $\sigma$ -связей в молекуле – это основа (остов или скелет) молекулы, расположение которых в пространстве относительно друг друга в молекуле и определяет форму молекулы [9].

*Надмолекулярный уровень организации вещества. Вещество в реальном состоянии.* На этом уровне все вещества рассматриваются в реальном состоянии, что обеспечивается различными видами межмолекулярных взаимодействий. Для химических превращений веществ очень важно помнить, что в зависимости от внешних условий (температуры и давления) вещество может находиться в различных агрегатных состояниях, в которых сохраняется атомно-молекулярный состав вещества, это – газообразное, жидкое и твёрдое. Поэтому мир веществ и их состояний становится ещё более многообразным. Существование вещества при данных условиях в том или ином агрегатном состоянии зависит от составляющих его частиц (атомы, молекулы или ионы) и от состава и строения электронных оболочек атомов.

Основные виды межмолекулярных взаимодействий, обеспечивающие реальное состояние вещества:

- ван-дер-ваальсовы взаимодействия (ориентационные, индукционные и дисперсионные);
- межмолекулярные водородные связи;
- межмолекулярные донорно-акцепторные взаимодействия;
- металлическая связь, как вид межмолекулярного взаимодействия, обеспечивающий реальное состояние металлов;
- невалентные взаимодействия, приводящие к образованию «необычных» химических соединений, которые изучает супрамолекулярная химия (химия межмолекулярных связей в ассоциатах молекул) – одно из важных практических направлений развития современной химии.

Образование ассоциатов из отдельных молекул, структура подобных ассоциаций не поддаются толкованию в пределах классической химии и являются объектами изучения супрамолекулярной химии, которая рассматривает подобные об-



разования за счёт исключительно невалентных межмолекулярных взаимодействий: водородная связь, электростатическое взаимодействие, гидрофобные силы, взаимодействие «без связи» и другие взаимодействия [13, 14].

Изложение материала в такой последовательности представляется нам необходимым, поскольку понимание того, что реальное вещество – это совокупность молекул, а образование молекул есть результат взаимодействия атомов между собой, что невозможно без знания основ строения атома. Учебный материал излагается в последовательности, отражающей логику системного анализа уровней организации вещества. Для понимания схемы строения вещества необходимо, прежде всего, системно рассматривать и химиче-

скую связь. Важность системного рассмотрения химической связи заключается в том, что это позволяет увидеть её в контексте системы строения вещества и лучше понимать свойства веществ.

На начальном этапе изучения химии важно помочь учащимся усвоить понимание уровней организации вещества: надмолекулярного (вещества в реальном состоянии), молекулярного, атомного и элементарного. Понимание этого перехода является определяющим для формирования понятийной системы о строении вещества. Именно тогда химия становится понятным и интересным предметом, а учителям удаётся обеспечить положительные результаты в достижении установленного программой уровня знаний и высокого уровня мыслительной деятельности.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Буданова А.А., Попова Т.В., Зайцев О.С. Методическое пособие по изучению темы «Химическая связь» в курсе общей химии. М.: Изд-во хим. ф-та Моск. гос. ун-та, 1996. 72 с.
2. Габриелян О.С., Остроумов И.Г. Химия. Пособие для школьников старших классов и поступающих в вузы. М.: Дрофа, 2005. 704 с.
3. Гузей Л.С., Суровцева Р.П., Лысова Г.Г. Химия. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2008. 223 с.
4. Дмитриев С.Н. Сверхтяжёлые элементы периодической таблицы Д.И. Менделеева // Химия в школе. 2019. № 5. С. 21–26.
5. Кузьменко Н.Е., Еремин В.В., Попков В.А. Начала химии: для поступающих в вузы. М.: Лаборатория знаний, 2022. 704 с.
6. Медведев Ю.Н. Новые имена в химии: nihоний, московий, теннессин и оганесон // Химия в школе. 2016. № 10. С. 5–11.
7. Оганесян Э.Т., Попков В.А. Химия. ЕГЭ+. Учебное пособие. М.: Феникс, 2019. 589 с.
8. Организации семинарских занятий по химии с последовательным введением понятий о химической связи / Е.В. Бондарева, А.А. Буданова, Т.В. Попова, О.С. Зайцев // Проблемы развивающего химического образования в средней и высшей школе. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск: ИГПУ, 1997. С. 50-51
9. Попова Т.В. Лабораторно-практические основы неорганической химии: учебное пособие. Йошкар-Ола: МарГУ, 2003. 450 с.
10. Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г. Химия. Основы общей химии. 11 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: базовый уровень. М.: Просвещение, 2012. 159 с.
11. Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г. Химия. 11 класс. Базовый уровень. Учебник. М.: Просвещение, 2022. 223 с.
12. Степанов Н.Ф. Химическая связь в простых двухатомных молекулах // Соросовский образовательный журнал. 1998. №10. С.37-44.
13. Сид Дж.В., Этвуд Дж.Л. Супрамолекулярная химия. Пер. с англ.: в 2 т. Т.1. М.: ИКЦ «Академнига», 2007. 480 с.
14. Сид Дж.В., Этвуд Дж.Л. Супрамолекулярная химия. Пер. с англ.: в 2 т. Т.2. М.: ИКЦ «Академнига», 2007. 416 с.
15. Фримантл М. Химия в действии. В 2-х ч. Ч.1: Пер. с англ. - М.: Мир, 1991. 528 с.
16. Химия. 11 класс. Учебник. Углублённый уровень / В.В. Еремин, Н.Е. Кузьменко, А.А. Дроздов, В.В. Лунин. М.: Дрофа, 2022. 480 с.
17. Хомченко Г.П. Общая химия. Учебник для СПО. М.: Новая волна, 2020. 464 с.
18. Хомченко Г.П. Пособие по химии для поступающих в вузы. М.: Новая волна, 2023. 480 с.

#### References

1. Budanova A.A., Popova T.V., Zaitsev O.S. Metodicheskoe posobie po izucheniyu temu «Khimicheskaya svyaz'» v



курсе obshchei khimii. M.: Izd-vo khim. f-ta Mosk. gos. un-ta, 1996. 72 s.

2. Gabrielyan O.S., Ostroumov I.G. Khimiya. Posobie dlya shkol'nikov starshikh klassov i postupayushchikh v vuzy. M.: Drofa, 2005. 704 s.
3. Guzei L.S., Surovtseva R.P., Lysova G.G. Khimiya. 11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. M.: Drofa, 2008. 223 s.
4. Dmitriev S.N. Sverkhtyazhelye elementy periodicheskoi tablitsy D.I. Mendeleeva // Khimiya v shkole. 2019. № 5. S. 21–26.
5. Kuz'menko N.E., Eremin V.V., Popkov V.A. Nachala khimii: dlya postupayushchikh v vuzy. M.: Laboratoriya znanii, 2022. 704 s.
6. Medvedev Yu.N. Novye imena v khimii: nikhonii, moskovii, tennesin i oganeson // Khimiya v shkole. 2016. № 10. S. 5–11.
7. Oganessian E.T., Popkov V.A. Khimiya. EGE+. Uchebnoe posobie. M.: Feniks, 2019. 589 s.
8. Organizatsii seminarikh zanyatii po khimii s posledovatel'nyim vvedeniem ponyatii o khimicheskoi svyazi / E.V. Bondareva, A.A. Budanova, T.V. Popova, O.S. Zaitsev // Problemy razvivayushchego khimicheskogo obrazovaniya v srednei i vysshei shkole. Materialy III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Irkutsk: IGPU, 1997. S. 50-51
9. Popova T.V. Laboratno-prakticheskie osnovy neorganicheskoi khimii: uchebnoe posobie. Ioshkar-Ola: MarGU, 2003. 450 s.
10. Rudzitis G.E., Fel'dman F.G. Khimiya. Osnovy obshchei khimii. 11 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii s prilozheniem na elektronnom nositele: bazovyi uroven'. M.: Prosveshchenie, 2012. 159 s.
11. Rudzitis G.E., Fel'dman F.G. Khimiya. 11 klass. Bazovyi uroven'. Uchebnik. M.: Prosveshchenie, 2022. 223 s.
12. Stepanov N.F. Khimicheskaya svyaz' v prostykh dvukhatomnykh molekulakh // Sorosovskii obrazovatel'nyi zhurnal. 1998. №10. S.37-44.
13. Stid Dzh.V., Etvud Dzh.L. Supramolekulyarnaya khimiya. Per. s angl.: v 2 t. T.1. M.: IKTs «Akademniga», 2007. 480 s.
14. Stid Dzh.V., Etvud Dzh.L. Supramolekulyarnaya khimiya. Per. s angl.: v 2 t. T.2. M.: IKTs «Akademniga», 2007. 416 s.
15. Frimantl M. Khimiya v deistvii. V 2-kh ch. Ch.1: Per. s angl. - M.: Mir, 1991. 528 s.
16. Khimiya. 11 klass. Uchebnik. Uglublennyy uroven' / V.V. Eremin, N.E. Kuz'menko, A.A. Drozdov, V.V. Lunin. M.: Drofa, 2022. 480 s.
17. Khomchenko G.P. Obshchaya khimiya. Uchebnik dlya SPO. M.: Novaya volna, 2020. 464 s.
18. Khomchenko G.P. Posobie po khimii dlya postupayushchikh v vuzy. M.: Novaya volna, 2023. 480 s.

#### Информация об авторах

Т.В. Попова – кандидат химических наук, профессор, заведующая кафедрой фармакологии и фармацевтических дисциплин Государственного гуманитарно-технологического университета.

С.И. Зыкова – кандидат химических наук, доцент кафедры фармацевтической химии и фармакогнозии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Н.В. Щеглова – кандидат химических наук, доцент, заведующая кафедрой химии института естественных наук и фармации Марийского государственного университета.

#### Information about the authors

T.V. Popova – Ph.D. of Chemistry, Professor, Head of the Chair of Pharmacology and Pharmaceutical Disciplines, State University of Humanities and Technology.

S.I. Zyкова – Ph.D. of Chemistry, Associate Professor of the Chair of Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy, State University of Humanities and Technology.

N.V. Shcheglova – Ph.D. of Chemistry, Associate Professor, Head of the Chair of Chemistry, Institute of Natural Sciences and Pharmacy, Mari State University.

Статья поступила в редакцию 31.08.2023; одобрена после рецензирования 15.10.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 31.08.2023; approved after reviewing 15.10.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 37.016:51

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНЕЙНОЙ И КВАДРАТИЧНОЙ ФУНКЦИЙ

Елена Николаевна Сачкова<sup>1</sup>, Сергей Николаевич Сачков<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

<sup>1</sup>ensachkova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4625-2073>

<sup>2</sup>snsachkov@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0051-9013>

**Аннотация.** В статье представлены разработанные авторами практикоориентированные задания, которые могут быть использованы на уроках математики в школе. Практикоориентированные задания способствуют формированию математической грамотности и вовлечению учеников в исследовательскую деятельность. Для решения таких заданий обучающимся необходимо реальную жизненную проблему сформулировать в виде математической задачи, построить математическую модель задачи и дать интерпретацию полученному математическому решению. Практикоориентированные задания, приведенные в статье, сгруппированы в два блока. При решении заданий первого блока применяются свойства коэффициентов линейной функции, сформулированные в виде, отражающем их содержательный смысл и удобном для решения задач практической направленности. Решение таких задач может быть выполнено графическим или аналитическим методом. Задание из второго блока может быть использовано при изучении свойств квадратичной функции, в процессе его решения обучающиеся знакомятся со всеми основными этапами работы с практикоориентированными задачами, при этом на этапе работы с математической моделью предлагается использовать приложение Geogebra. Представленные задания позволяют разнообразить дидактические материалы, используемые при изучении и применении свойств линейной и квадратичной функций, внести в уроки математики практикоориентированную составляющую.

**Ключевые слова:** практикоориентированные математические задания, линейная функция, квадратичная функция, график функции

**Для цитирования:** Сачкова Е.Н., Сачков С.Н. Использование практикоориентированных задач при изучении линейной и квадратичной функций // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 96-104.

Original article

## THE USE OF PRACTICE-ORIENTED PROBLEMS IN THE STUDY OF LINEAR AND QUADRATIC FUNCTIONS

Elena N. Sachkova<sup>1</sup>, Sergey N. Sachkov<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>ensachkova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4625-2073>

<sup>2</sup>snsachkov@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0051-9013>

**Abstract.** The article presents practice-oriented tasks that can be used in math lessons at school. Practice-oriented tasks contribute to the formation of mathematical literacy and the involvement of students in research activities. To solve such tasks, students need to formulate a real-life problem in the form of a mathematical problem, construct a mathematical model of the problem and interpret the resulting mathematical solution. The practice-oriented tasks presented in the article are grouped into two blocks. When solving the tasks from

first block, the properties of the coefficients of the linear function are used, formulated in a form that reflects their practical meaning and is convenient for solving practical problems. The solution of such problems can be constructed graphically or analytically. The task from the second block can be used when studying the properties of a quadratic function. In the process of solving it, students get acquainted with all the main stages of working with practice-oriented problems. At the stage of working with the mathematical model, we propose to use the Geogebra application. The presented tasks make it possible to diversify the didactic materials used in the study and application of the properties of linear and quadratic functions, to introduce a practice-oriented component into mathematics lessons.

**Keywords:** practice-oriented mathematical tasks, linear function, quadratic function, function graph

**For citation:** Sachkova E.N., Sachkov S.N. The use of practice-oriented problems in the study of linear and quadratic functions // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 96–104.

© Сачкова Е.Н., Сачков С.Н., 2023

Одним из основных направлений работы учителя является развитие у обучающихся умения применять полученные в школе знания в повседневной жизни, то есть формирование у учеников определенного уровня функциональной грамотности [1]. Для учителя математики цель такого направления деятельности – развитие математической грамотности учеников, эффективным инструментом достижения которой является решение практикоориентированных заданий [6]. Проблеме развития математической грамотности обучающихся в последнее время посвящено достаточно большое количество исследований. Так, например, в статье [7] приведено понятие математической грамотности, рассмотрена структура практикоориентированных заданий и принципы составления блоков заданий для целей мониторинга уровня сформированности математической грамотности. В исследовании [10] представлена программа повышения квалификации для работников образовательных организаций «Формирование практической математической грамотности школьников», в содержании которой уделено внимание вопросам разработки учебных заданий по математике, направленных на достижение планируемых результатов развития математической грамотности обучающихся. Для реализации данной программы преподавателями Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево) были разработаны практикоориентированные задания и игры для учащихся 7-8 классов, ознакомиться с которыми можно в статье [9] и в сборнике [8]. Преподавателями кафедры математики и экономики вышеупомянутого университета сформулированы предложения по формированию математической грамотности студентов педагогических вузов в рамках дисциплин «Теория и методика обучения математике» [3] и «Теория игр» [4].

К умениям, определяющим высокий уровень сформированности математической грамотности у обучающихся, относятся: умение строить математические модели для принятия решений в различных ситуациях, связанных с личными, общественно значимыми, профессиональными и научными проблемами; планировать и прогнозировать процессы и явления из реальной жизни с помощью математических функций и их графиков [5]; тестировать, оценивать и сравнивать предлагаемые решения. Использование на уроках математики практикоориентированных заданий является элементом организации изучения математики с учетом практической применимости знаний и умений, связи математики с окружающим миром [2] и, несомненно, способствует формированию высокого уровня математической грамотности и вовлечению учеников в исследовательскую деятельность. Решение практикоориентированной проблемы предполагает выполнение анализа условия задачи, составление математической модели и выбор способов (методов) её обработки и получения результата (решения), а также проведение оценки и интерпретации предложенного математического решения. В настоящей статье предлагается подборка разработанных авторами практикоориентированных заданий, решение которых опирается на свойства линейной и квадратичной функций.

### 1. Задачи на тему «Линейная функция»

При разработке практикоориентированных математических заданий можно сформулировать проблемы, решение которых основано на умении применять свойства линейной функции, представленные в следующем утверждении.

**Утверждение 1.** Коэффициенты  $a$  и  $b$  линейной функции  $y=ax+b$  обладают следующими свойствами:

1)  $b$  (свободный член) показывает значение зависимой переменной у при  $x=0$ ;

2)  $a$  (коэффициент при  $x$ ) показывает, на сколько увеличится зависимая переменная  $y$  при увеличении аргумента  $x$  на 1 единицу.

Так, например, изучая зависимость средней цены  $y$  некоторого автомобиля (измеряемой в миллионах рублей) от его пробега  $x$  (измеряемого в тыс. километрах), которая описывается уравнением  $y = -0,02x + 7$ , можно дать следующую содержательную интерпретацию коэффициентов линейной функции:

1)  $b=7$  означает, что средняя цена автомобиля с нулевым пробегом равна 7 миллионов рублей;

2)  $a=-0,02$  означает, что при увеличении пробега на 1 тыс. километров средняя цена уменьшается на 0,02 миллионов рублей (или средняя цена уменьшается на 20 тысяч рублей или на 20000 рублей – здесь важно обращать внимание обучающихся на правильную запись числового значения величины, которое зависит от выбранной единицы измерения).

Рассмотрим примеры практикоориентированных задач, в условиях которых могут быть «спрятаны» коэффициенты линейного уравнения.

**Задача 1.** На предприятии ежедневно производится 60 тонн пластика. Планируется постепенно отказаться от производства пластика и перейти на производство нового материала. Для этого на предприятии будет реализована следующая программа модернизации: ежедневно планируется снижение производства пластика на 9,5 тонн и увеличение производства нового материала на 5,5 тонн.

Вопрос 1. Через сколько дней после старта программы модернизации ежедневный объем производства нового материала будет превосходить объем производимого пластика?

Вопрос 2. Через сколько дней с начала программы модернизации предприятие перестанет выпускать пластик?

Вопрос 3. Когда нужно остановить увеличение объема производства нового материала, если предприятие должно выйти на уровень ежедневного производства нового материала в 55 тонн?

**Указания к решению задачи 1.** Пусть независимая переменная  $x$  означает количество дней, которое прошло с момента запуска программы модернизации, а зависимая переменная  $y$  – количество продукции в тоннах, выпускаемой за

день  $x$ . При этом примем, что  $x=0$  – это момент начала программы модернизации, и в этот момент времени никаких изменений в производстве продукции не произошло, то есть  $y_{\text{пластик}}(0)=60$  и  $y_{\text{новый материал}}(0)=0$ . На первом этапе решения задачи ученикам следует предложить установить характер зависимости (назовем эту зависимость  $f$ ) количества выпускаемого пластика  $y$  от количества дней  $x$ , прошедших с момента начала программы модернизации. Для этого зависимость  $y$  от  $x$  следует представить в виде таблицы и графически – точками в системе координат  $(xOy)$  (см. таблицу 1 и рисунок 1). Поскольку закон уменьшения количества выпускаемого пластика в течение всего периода программы модернизации не меняется: каждый день уменьшение выпуска происходит на одну и ту же величину, то для выявления характера зависимости достаточно рассмотреть несколько первых дней программы модернизации.

Приложив линейку к отмеченным в системе координат  $(xOy)$  точкам, ученики могут заметить, что все указанные точки лежат на одной прямой, следовательно, зависимость  $y$  от  $x$  – линейная, то есть может быть смоделирована с помощью линейной функции. Для определения уравнения (математической модели), описывающего данную зависимость, исходя из утверждения 1 и условия задачи 1, проводим следующие рассуждения относительно коэффициентов линейной функции:

1) если  $x=0$ , то  $y=60$ , следовательно, коэффициент  $b=60$ ;

2) предложение «ежедневно планируется снижение производства пластика на 9,5 тонн» говорит о том, что коэффициент  $a$  при  $x$  отрицательный и равен  $-9,5$ .

Таким образом, получаем следующее уравнение зависимости объема производства пластика  $y$  от номера дня действия программы модернизации:

$$f: y = -9,5x + 60.$$

Рассуждая аналогично, получаем следующее уравнение зависимости  $g$  объема производства нового материала  $y$  от количества дней  $x$ , прошедших с момента начала программы модернизации:

$$g: y = 5,5x.$$

Графики данных функций представлены на рисунке 2.

Таблица 1-

Зависимость  $f$  количества выпускаемого пластика  $y$  от номера дня  $x$  программы модернизации

$x$	0	1	2	3	4	5
$y$	60	50,5	41	31,5	22	12,5

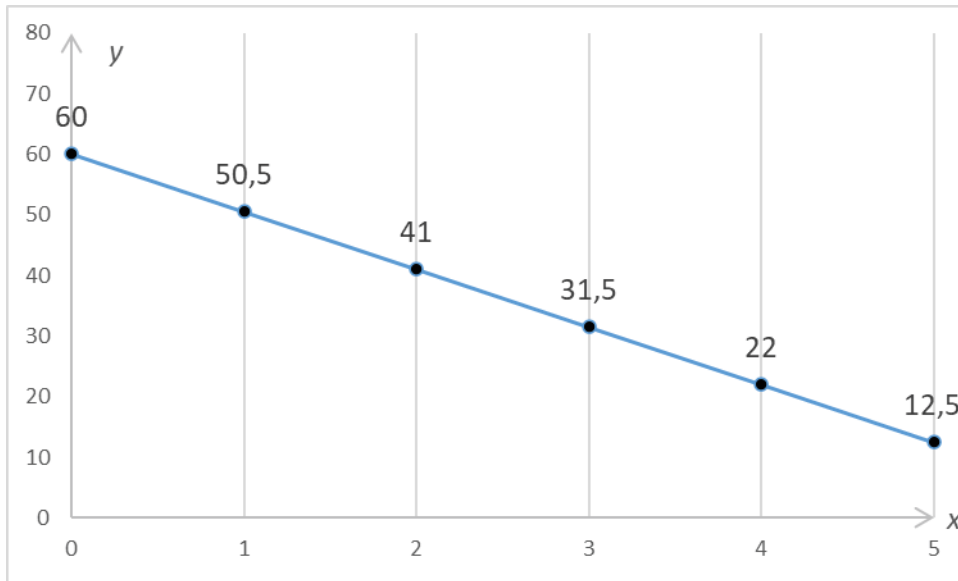


Рисунок 1 - Графическое представление зависимости  $f$

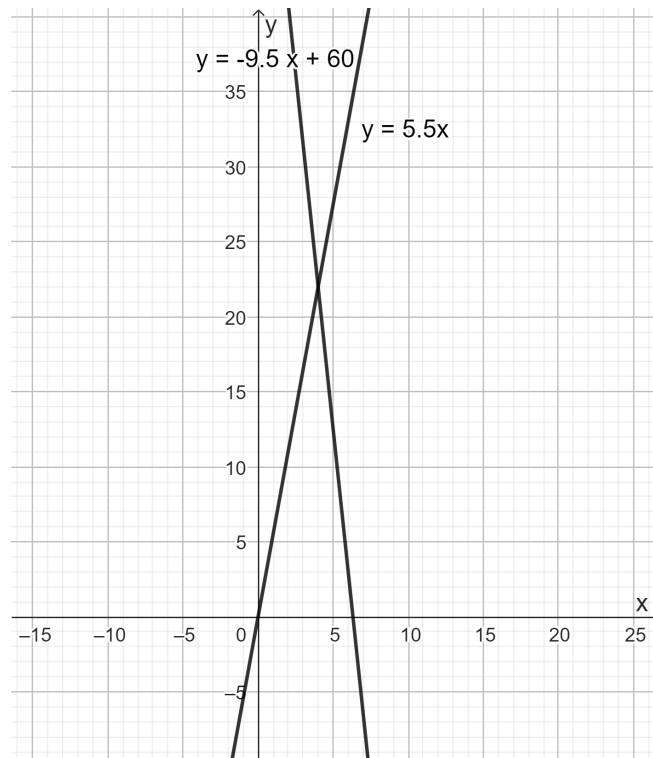


Рисунок 2 - Графики объема производства продукции (в тоннах) в задаче 1

Для ответа на вопрос 1 задачи 1 необходимо найти абсциссу точки пересечения двух прямых  $f$  и  $g$  (получим  $x=4$ , для этого можно воспользоваться графиком, представленным на рисунке 2, или решить систему из двух уравнений). Полученный результат говорит о том, что уже на пятый день после старта программы модернизации дневной объем производства нового материала будет превосходить объем производимого пластика.

Для ответа на вопрос 2 задачи 1 необходимо найти абсциссу точки пересечения прямой производства пластика с осью  $Ox$ . Для этого можно воспользоваться графиком, представленным на рисунке 2, или выразить переменную  $x$  из уравнения  $0 = -9,5x + 60$ . Приближенное значение абсциссы точки пересечения прямой  $f$  с осью  $Ox$  будет равно 6,3; полученный результат говорит о том, что на 7 день после старта программы модернизации



производство пластика завершится.

Для ответа на вопрос 3 задачи 1 нужно решить уравнение  $y = 5,5x$  (где  $y=55$ ):  $x=10$ , то есть через 10 дней от начала программы модернизации нужно прекратить увеличивать объем производства нового материала, поскольку требуемый ежедневный объем производства будет достигнут.

Немного изменим условие задачи 1 и посмотрим, как преобразуется вид уравнения линейной функции.

**Задача 2.** На предприятии ежедневно производится 60 тонн пластика. Планируется постепенно отказаться от производства пластика и перейти на производство нового материала. Для этого на предприятии будет введена следующая программа перехода к выпуску новой продукции:

- каждые три дня планируется снижать объем производства пластика на 9,5 тонн;

- каждые два дня планируется увеличивать объем производства нового материала на 5,5 тонн.

Вопрос 1. Через сколько дней после старта программы модернизации объем производства нового материала будет превосходить объем производимого пластика?

Вопрос 2. Через сколько дней производство пластика будет завершено?

Вопрос 3. Когда нужно остановить увеличение объема производства нового материала, если предприятие должно выйти на ежедневный уровень производства нового материала в 65 тонн?

**Указания к решению задачи 2.** Пусть независимая переменная  $x$  определяет количество дней, прошедших с момента запуска программы модернизации,  $y$  - количество произведенной продукции определенного вида (пластика или нового материала) в тоннах, выпускаемой в момент  $x$ . Характер зависимости  $y$  от  $x$  устанавливается (моделируется) аналогично тому, как это было сделано для задачи 1. При этом также предполагаем, что в момент начала программы модернизации ( $x = 0$ ) никаких изменений в производстве пластика не произошло ( $y(0)=60$  тонн пластика произведено в нулевой день), а новая продукция еще не производится ( $y(0)=0$  тонн произведено новой продукцией).

Установив характер зависимости  $y$  от  $x$ , составим уравнение, определяющее линейную зависимость  $y=ax+b$  объема производства пластика  $y$  от количества дней  $x$ :

1) если  $x = 0$ , то  $y = 60$ , следовательно, коэффициент  $b=60$ ;

2) фраза «каждые три дня планируется снижение производства пластика на 9,5 тонн» говорит

о том, что «каждый день планируется снижение производства пластика на  $(9,5)/3$  тонн», то есть коэффициент при  $x$  отрицательный ( $a=(-9,5)/3$ ).

Таким образом, получаем следующее уравнение  $f$ , описывающее зависимость объема производства пластика  $y$  от номера дня действия программы модернизации (перехода на новый вид продукции):

$$f: y = (-9,5x)/3 + 60.$$

Рассуждая аналогично, получаем следующее уравнение  $g$  зависимости объема производства нового материала  $y$  от номера дня программы модернизации:

$$g: y = (5,5x)/2.$$

Графики данных функций представлены на рисунке 3.

Для ответа на вопрос 1 задачи 2 необходимо найти абсциссу точки пересечения двух прямых  $f$  и  $g$  ( $x=10,1$ ) (для этого можно воспользоваться графиком, представленным на рисунке 2, или решить систему из двух уравнений). Полученный результат говорит о том, что на 11 день после старта программы модернизации объем производства нового материала будет превосходить объем производимого пластика.

Для ответа на вопрос 2 задачи 2 необходимо найти абсциссу точки пересечения прямой  $f$  производства пластика с осью  $Ox$  (приближенное значение абсциссы точки пересечения равно 18,95). Чтобы это сделать, нужно воспользоваться графиком функции  $f$  (см. рисунок 3) или найти значение переменной  $x$  из уравнения  $0 = -9,5/3 x + 60$ . В результате, делаем вывод, что на 19 день после старта программы модернизации производство пластика будет завершено.

Для ответа на вопрос 3 задачи 2 нужно решить уравнение  $55 = (5,5/2)x$ . Решением уравнения является  $x=20$ . Это означает, что через 20 дней нужно остановить увеличение объема производства нового материала, требуемый уровень объемов производства будет достигнут.

Выделим следующие особенности рассмотренных задач:

*во-первых*, для составления уравнения, описывающего связь (линейную зависимость) между данными, представленными в условии задачи, нужно знать смысл коэффициентов линейной функции (которые сформулированы в утверждении 1);

*во-вторых*, формулировка окончательного ответа требует округления полученного результата (десятичной дроби) в целое число – в большую или меньшую сторону в зависимости от условия задачи;

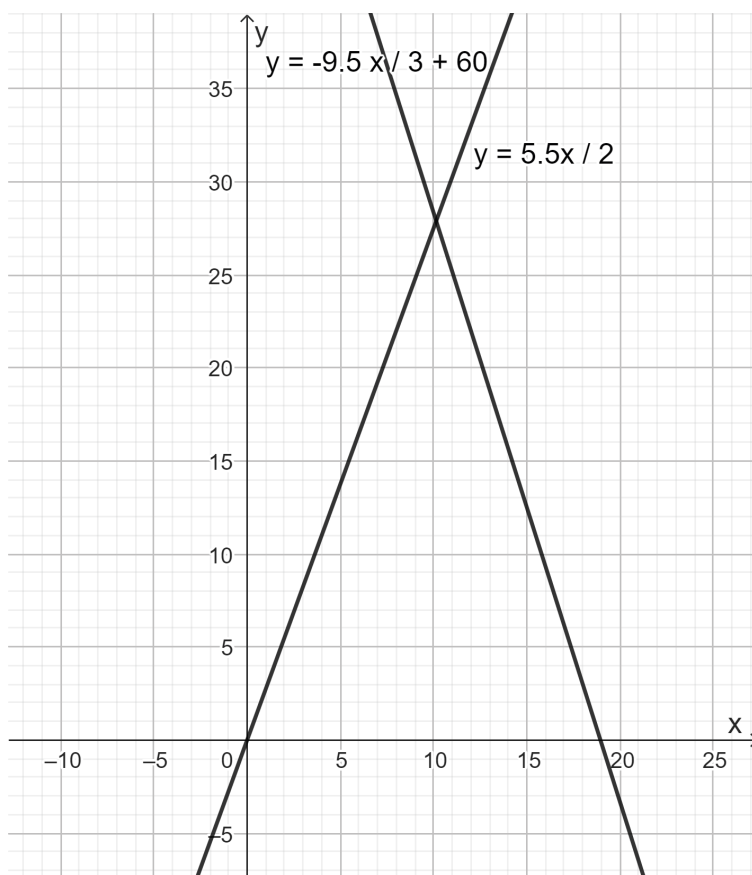


Рисунок 3 - Графики объема производства продукции (в тоннах) в задаче 2

в-третьих, задачи 1 и 2 можно решить графическим или аналитическим способом.

Отметим, что примеры практикоориентированных заданий, при решении которых используются свойства линейной функции, можно также найти в сборнике [8].

**2. Задачи на тему «Квадратичная функция»**

Решение следующей практикоориентированной задачи опирается на применение свойств квадратичной функции, графиком которой является парабола.

**Задача 3.** Садовник планирует сформировать клумбу прямоугольной формы. У него есть ограждение для клумбы длиной 10 метров: садовнику необходимо использовать всё ограждение без остатка. Найдите длину сторон клумбы, имеющей максимальную площадь.

**Указания к решению задачи 3.** Решение задачи состоит из следующих этапов:

**Этап 1.** Анализ условия задачи. Учителю необходимо обратить внимание обучающихся на то, что поставленная проблема из реальной жизни решается с помощью математики, а именно, сводится к следующей математической задаче: среди прямоугольников с периметром 10 требуется

найти прямоугольник, имеющий максимальную площадь.

**Этап 2.** Построение математической модели. Вводим переменную величину: периметр прямоугольника равен 10 метров (следовательно, его полупериметр равен 5 метров), поэтому если одну сторону прямоугольника принять за  $x$ , то другая сторона прямоугольника будет равна  $(5-x)$  метров, причем  $0 < x < 5$ . Обозначим площадь прямоугольника через  $y$ , тогда получаем уравнение  $y = x(5-x)$ , определяющее площадь прямоугольника со сторонами  $x$  и  $(5-x)$ . Функция  $y = x(5-x)$  является квадратичной, её график - парабола, ветви которой направлены вниз. Итак, получили задачу о нахождении наибольшего значения функции на заданном интервале.

**Этап 3.** Работа с математической моделью. Отметим, что для прямоугольника с фиксированным периметром 10 м зависимость значения его площади  $y$  от значения  $x$  (длины одной из его сторон) можно задать в среде GeoGebra (см. рисунок 4, на котором упомянутый прямоугольник обозначен  $OEAD$ , а значению  $x$  соответствует абсцисса точки  $A$ ; заметим, что на представленных рисунках шкала оси ординат используется для

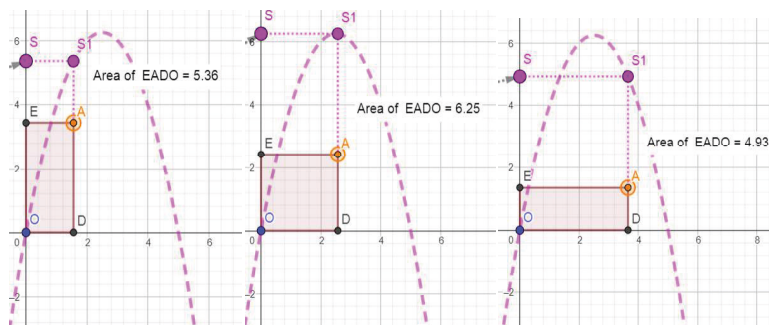


Рисунок 4 - Зависимость площади прямоугольника с периметром 10 метров от величин его сторон

одновременного представления значения двух различных показателей: длины (в метрах) второй стороны прямоугольника  $OEAD$  – ордината точки  $A$ , и его площади (в квадратных метрах) – значение квадратичной функции при аргументе, равном абсциссе точки  $A$ ). При этом у учителя появляется возможность показать обучающимся, какие прямоугольники с заданным периметром могут получаться, и как будет меняться при этом площадь прямоугольника (значение показателя *Area of EADO* на рисунке 4).

Длину  $x$  стороны прямоугольника, при которой значение функции будет максимальной, можно найти, используя свойства квадратичной функции, а именно: при  $-\infty < x < +\infty$  наибольшее значение квадратичной функции, графиком которой является парабола с ветвями, направленными вниз, достигается в абсциссе вершины параболы. Для функции  $y = x(5-x)$  абсцисса вершины параболы будет  $x_0 = 2,5$  (находится по известной формуле). Поскольку точка  $x = 2,5$  принадлежит интервалу  $0 < x < 5$ , то наибольшее значение функции  $y = x(5-x)$  на интервале  $0 < x < 5$  также достигается при  $x = 2,5$ .

**Этап 4.** Интерпретация математического решения. Из рассматриваемых прямоугольников с заданным периметром, равным 10, максимальную площадь имеет прямоугольник со сторонами 2,5 и 2,5, то есть квадрат. Эта площадь будет равна  $y = 2,5 \cdot 2,5 = 6,25$  (кв.м).

Отметим, что, решая проблему, представленную в задаче 3, обучающиеся проходят все основные этапы работы с практикоориентированными заданиями:

1) увидеть, что реальная проблема решается с помощью математики и сформулировать строгую математическую задачу;

2) построить математическую модель задачи, с помощью которой доказать, что максимальную площадь среди всех прямоугольников с задан-

ном периметром имеет квадрат, найти сторону квадрата;

3) дать интерпретацию полученному математическому решению.

Таким образом, в статье представлены два блока практикоориентированных заданий, направленных на формирование у обучающихся математической грамотности. Для решения заданий первого блока предлагается с помощью свойств коэффициентов линейной функции построить линейное уравнение зависимости количества выпускаемой продукции от времени. Построенное уравнение (математическая модель) позволяет определять объемы производства и сроки осуществления программы перехода к выпуску нового вида продукции на предприятии. В результате решения задания второго блока выявляется зависимость значения площади участка с заданным периметром от его формы, устанавливается, что такая зависимость (для условий рассматриваемой задачи) определяется квадратичной функцией.

Отметим, что, решение заданий, представленных в данной статье, «погружает» обучающихся в исследовательскую деятельность:

- рассматриваются проблемы, похожие на реальные (формулируется проблема из реальной жизненной ситуации);

- выдвигаются гипотезы, которые впоследствии доказываются или опровергаются с помощью математики (выполняется теоретический этап исследования);

- имеется возможность экспериментально проверить гипотезы.

Материалы статьи позволят студентам педагогического направления и учителям математики расширить представления и подходы к преподаванию функциональной линии в школьном курсе математики, внести в уроки математики практикоориентированную составляющую.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Алексашина И.Ю., Абдулаева О.А., Киселев Ю.П. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие СПб.: КАРО, 2019. 160 с.
2. Бородулина Н.А., Вятчинова К.Г. Формирование математической грамотности у обучающихся на уроках математики // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2023. №1(17). С. 22-29.
3. Каменских Н.А. К вопросу формирования функциональной грамотности у будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 80-85.
4. Каменских Н.А., Солдатова Н.Г. Методические подходы к формированию финансовой грамотности инструментами теории игр // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. №1. С. 35-41.
5. Особенности формирования и оценки математической грамотности школьников / Л.О. Денищева, Н.В. Савинцева, И.С. Сафуанов, А. Ушаков, В.А. Чугунов, Ю.А. Семеняченко // ScienceforEducationToday. 2021. Vol.11. № 4. P. 113-135.
6. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности / Л.О. Рослова, Е.С. Квитко, Л.О. Денищева, И.И. Карамова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 2. С. 74-99.
7. Рослова Л.О., Краснянская К.А., Квитко Е.С. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 58–79.
8. Сачкова Е.Н., Бухаренкова О.Ю., Каменских Н.А. Жизнь как математический сюжет: учебно-методическое пособие по формированию математической компетентности учащихся 7-8 классов / Е.Н. Сачкова, О.Ю. Бухаренкова, Н.А. Каменских, О.С. Мишина, Н.С. Пшеницына, А.С. Серов. Орехово-Зуево: ГГТУ. 2019. 72 с. ISBN 978-5-87471-337-9
9. Сачкова Е.Н., Каменских Н.А., Пшеницына Н.С. Практикоориентированные математические задания: методические подходы и опыт внедрения // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып. 70. Ч. 2. С. 198-203.
10. Юсупова Н.Г., Скударёва Г.Н. Непрерывное образование учителя математики и качество по PISA: от профессиональной компетентности к математической грамотности школьников // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. № 3. С. 203-214.

**References**

1. Aleksashinal.Yu., Abdulaeva O.A., KiselevYu.P. Formirovanie i otsenka funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya: uchebno-metodicheskoe posobie SPb.: KARO, 2019. 160 s.
2. Borodulina N.A., Vyatchinova K.G. Formirovanie matematicheskoi gramotnosti u obuchayushchikhsya na urokakah matematiki // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kaliningradskii vestnik obrazovaniya». 2023. №1(17). S. 22-29.
3. KamenskikhN.A. K voprosu formirovaniya funktsional'noi gramotnosti u budushchikh uchitelei // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 77-3. S. 80-85.
4. KamenskikhN.A., SoldatovaN.G. Metodicheskie podkhody k formirovaniyu finansovoig ramotnosti instrumentami teorii igr // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 1. S. 35-41.
5. Osobennosti formirovaniya i otsenki matematicheskoi gramotnosti shkol'nikov / L.O. Denishcheva, N. V. Savintseva, I.S. Safuanov, A.V. Ushakov, V.A. Chugunov, Yu.A. Semenyachenko / Science for Education Today. 2021. Vol.11. № 4. P. 113-135.
6. Problema formirovaniya sposobnosti "primenyat' matematiku" v kontekste urovnei matematicheskoi gramotnosti /Roslova L.O., Kvitko E.S., Denishcheva L.O., Karamova I.I. // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2. № 2. S. 74-99.
7. Roslova L.O., Krasnyanskaya K.A., Kvitko E.S. Kontseptual'nye osnovy formirovaniya i otsenki matematicheskoi gramotnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 58–79.
8. Sachkova E.N., Bukharenkova O.Yu., Kamenskikh N.A. Zhizn' kak matematicheskii syuzhet: uchebno-metodicheskoe posobie po formirovaniyu matematicheskoi kompetentnosti uchashchikhsya 7-8 klassov / E.N. Sachkova, O.Yu. Bukharenkova, N.A. Kamenskikh, O.S. Mishina, N.S. Pshenitsyna, A.S. Serov. Orekhovo-Zuevo: GGTU. 2019. 72 s. ISBN 978-5-87471-337-9
9. Sachkova E.N., Kamenskikh N.A., Pshenitsyna N.S. Praktikoorientirovannye matematicheskie zadaniya: metodicheskie podkhody i opyt vnedreniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykhtrudov: Yalta: RIO GPA, 2021. Vyp. 70. Ch. 2. S. 198-203.

10. Yusupova N.G., Skudareva G.N. Nepreryvnoe obrazovanie uchitelya matematiki i kachestvo po PISA: ot professional'noi kompetentnosti k matematicheskoi gramotnosti shkol'nikov // Obrazovanie i samorazvitie. 2020. T. 15. № 3. S. 203-214.

#### **Информация об авторах**

Е.Н. Сачкова – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета

С.Н. Сачков – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета

#### **Information about the authors**

E.N. Sachkova – Ph.D. of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

S.N. Sachkov – Ph.D. of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 21.11.2023; одобрена после рецензирования 02.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 21.11.2023; approved after reviewing 02.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.



Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 105–110. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 105–110. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 371:005

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

**Раиса Кузьминична Серёжникова**

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия  
seryozhnikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4140-8075>

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа сущности и содержания управленческой культуры будущего педагога как основы реализации менеджмента обучения в педагогической деятельности. Раскрыты различные подходы исследователей к проблеме менеджмента обучения, проявляющиеся в ролевой позиции «студент-будущий учитель» – управление классом. На основе теоретического анализа выявлен ряд актуальных проблем формирования управленческой культуры будущего педагога в контексте готовности к профессиональной деятельности как целостного развития всех сфер личности, основных ее компонентов, обозначенных как аксиологический, гносеологический и технологический. Устанавливается, что специально организованная дидактическая система способствует развитию управленческой культуры будущего педагога, проявляющейся в готовности к менеджменту обучения как сложному интегрированному личностному образованию. Структура готовности к менеджменту обучения включает индивидуально-психологические особенности и характеризуется активно-положительным отношением к управленческой деятельности, с устойчивой профессиональной направленностью на ее осуществление, наличием оптимального объема профессиональных знаний и умений, определенного опыта управленца, позволяющего успешно осуществлять менеджмент обучения. Результат дидактической системы представлен в курсе «Акмесинергетические технологии педагогической деятельности», содержание которого актуализирует у магистрантов-будущих педагогов знания, умения и ценностные ориентации как на субъектное становление, так и управление личностным развитием учащихся.

**Ключевые слова:** менеджмент обучения, педагогическое управление, управленческая деятельность педагога, управленческие функции, управленческая культура

**Для цитирования:** Серёжникова Р.К. Управленческая культура будущего педагога: научно-практический анализ // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 105-110.

Original article

## MANAGERIAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER: SCIENTIFIC AND PRACTICAL ANALYSIS

**Raisa K. Serezhnikova**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,  
seryozhnikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4140-8075>

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of the essence and content of the managerial culture of the future teacher as the basis for the implementation of learning management in pedagogical activity. Various approaches of researchers to the problem of learning management, manifested in the role position of “student-future teacher” – classroom management, are revealed. Based on the theoretical analysis, a number of urgent problems of forming the managerial culture of a future teacher in the context of

readiness for professional activity as a holistic development of all spheres of personality, its main components, designated as axiological, epistemological and technological, are identified. It is established that a specially organized didactic system contributes to the development of the managerial culture of the future teacher, manifested in readiness for learning management as a complex integrated personal education. The structure of readiness for management training includes individual psychological characteristics and is characterized by an actively positive attitude to management activities, with a stable professional focus on its implementation, the presence of an optimal amount of professional knowledge and skills, a certain managerial experience that allows successful management of training. The result of the didactic system is presented in the course "Akmesinergetic technologies of pedagogical activity", the content of which actualizes the knowledge, skills and value orientations of undergraduates-future teachers on both subjective formation and management of personal development of students.

**Keywords:** learning management, pedagogical management, managerial activity of a teacher, managerial functions, managerial culture

**For citation:** Serezhnikova R.K. Managerial culture of the future teacher: scientific and practical analysis // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 105–110.

© Серёжникова Р.К., 2023

Модернизация педагогического образования ориентирована не на изменение системы подготовки профессиональных кадров, а на развитие личности как конечного результата. В связи с этим, сегодня как никогда возросла потребность в педагоге, владеющем процессом управления обучением, воспитанием и развитием личности. В соответствии с приоритетами в образовании, обозначенными в нормативных документах, которые ориентируют на управление и обеспечение качества образования, меняется и роль педагога в образовательном процессе. Педагог прежде всего должен выступать организатором и руководителем учебно-познавательной деятельности обучающихся, создавать условия для личностного развития обучающихся в контексте реализации управления обучением. Следовательно, учителю необходимо ориентироваться на формирование субъектного опыта воспитанника, обеспечивающего личностное становление и определяющего смыслы жизни [8].

Цель статьи составляет теоретическое обоснование профессиональной подготовки будущего педагога к менеджменту обучения, проявляющемуся в культуре управления как способности владеть соответствующим инструментарием, необходимым для квалифицированного управления образовательным процессом.

Задача: конкретизация понятия «управленческая культура будущего педагога» в контексте определения менеджмента обучения, способствующего становлению у будущего педагога позиции «студент-будущий учитель» – управление классом» или, как предлагают М.Х. Абдуев, Т.Л. Магомадова, Т.А. Хасиева, реализации

«classroom management, group management (менеджмент учебных групп) [1]. По мнению ученых, актуализация стратегии classroom management будет способствовать повышению успеваемости, становлению субъектности учащихся, педагогическому взаимодействию на основе сформированной компетентности у будущего педагога.

Интерпретируя организацию содержания образования таким образом, мы ориентируемся на менеджмент обучения как управление учебной деятельностью учащихся, в основе которой лежит принцип обратной связи. Именно благодаря обратной связи обеспечивается динамика педагогического процесса и реализуется его основная цель – развитие личности. Поскольку участниками педагогического процесса являются две стороны (преподаватель – студент, учитель – учащийся), то при применении определенных видов управления (прямого управления, соуправления и самоуправления) обеспечивается переход учащегося на уровень самоуправления, влияющего на развитие личности учащегося.

С помощью обратной связи педагог регулирует процесс обучения, имеет возможность учитывать необходимые изменения в педагогической системе и своевременно корректировать ход образовательного процесса. Благодаря обратной связи можно разрабатывать системы, которые будут эффективны даже в сложных и непостоянных условиях [9]. При этом обращаем внимание на то, что менеджмент обучения рассматриваем как внутренний процесс самоуправления. Исходя из этого, сущность менеджмента обучения заключается в способности педагога управлять личностным и субъектным становлением учащегося.

Менеджмент обучения связан с индивидуальным целеполаганием и управлением деятельностью личности. Отсюда создание педагогического события высокого качества (урока, лекции, семинара, учебного курса, мероприятия и т.п.) активизирует управление системой элементов на основе реализации инновационных технологий в контексте мастерства педагогической деятельности [10].

Исследователи в области социальных систем давно заметили функциональное сходство между процессами управления и обучения [7]. В своем исследовании рассматриваем управление как аспект управленческой культуры будущего педагога.

По мнению ученых (Е.Г. Козина, Н.В. Тамарская и др.), управление является основой управленческой культуры, ориентированной на решение конкретных целей в соответствии с педагогическими задачами и формирование личностных качеств, а также ценностных ориентаций будущих педагогов [3].

Ученые (В.К. Белолипецкий, Е.Е. Дониная, Л.А. Павлова и др.) рассматривают управленческую культуру как взаимодействие субъектов или процесс субъектного управления, в котором изменение сторон не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены [1]. Е.Г. Козина представляет управленческую культуру студентов-будущих педагогов как совокупности личностных качеств, отражающих мотивацию к управленческой деятельности [3]. Управление обучением представляет собой координацию работы участников совместной учебной деятельности для реализации поставленной цели.

Анализ разных толкований понятия «управленческая культура», способствовал интерпретации управленческой культуры будущего педагога как интегративной личностной характеристики.

Исследование Т.О. Третьякова [11] позволило в структуре управленческой культуры будущего педагога выделить принятие адекватного смысла управленческой деятельности, мотивационно-ценностную ориентировочную основу и освоение опыта её выполнения. Это выступило основанием предположения, что управленческая культура будущего педагога отражает его профессионализм, проявляющийся в компетенциях: общепрофессиональные, профессиональные и универсальные.

Е.Г. Осовский «в структуре готовности к осуществлению управления выделяет теоретическую, психологическую и технологическую составляющие. Таким образом управленческая культура представляет собой такие способности субъекта,

которые позволяют ему реализовать свои знания и навыки таким образом, чтобы эффективно решать задачи в сфере управления и проектирования инновационных продуктов управления образовательным процессом» [2, с.98].

С учетом результатов исследований ученых (К.Р. Капиева, Р.А. Токарева и др.) [10], характеризуя проявление управленческой культуры педагога, выделили уровни: самоопределение (управление собой), самоуправление (управление самореализацией), соуправление (менеджмент обучения).

Анализ теории и практики позволил определить управленческую культуру будущего педагога как интегративную, профессионально-личностную характеристику владения управленческим опытом, показателем которого являются общепрофессиональные, профессиональные и универсальные компетенции, проявляющиеся на уровне самоопределения, самоуправления и соуправления. Структура управленческой культуры, по мнению Т.Б. Кулаковой, должна включать качества личности: самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе [6]. В исследовании А.В. Иванова и Н.В. Кузнецовой в структуре управленческой культуры личности специалиста выделяют: «потребность и способность принимать участие в управленческой деятельности; организационно-техническую компетентность, овладение знаниями, умениями и навыками в области теории управления» [4, с.105].

Рассматривая сущность менеджмента обучения, выделяем его составляющие на основе анализа исследований. Обучение рассматриваем как синергизм педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Воздействие субъекта на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о включении учащегося в активную деятельность, способствующую креативной самоактуализации личности. Менеджмент обучения реализует цель, которая стоит перед образовательной системой и определяет характер ее функционирования и развития – организация процесса обучения.

Формирование управленческой культуры будущих педагогов-менеджеров обучения рассматриваем как составную их профессиональной подготовки, которая предполагает усвоение студентами знаний и способов осуществления управленческой деятельности на профессионально-педагогическом, профессионально-предметном и методическом уровнях [5].

Данные размышления представлены в разработанной матрице «Акмесинергетические технологии педагогической деятельности» (рис.1).

Как представлено в матрице акмесинергетических технологий педагогической деятельности в формировании управленческой культуры как культурной практики, можно выделить следующие компоненты:

1. Гностический – система знаний и мировоззрения (приобщение к новым знаниям, обучение критического мышления).

2. Проективный (практическая ориентированность, социализация обучающихся, формирование мотивации к саморазвитию).

3. Аксиологический (ценностные ориентиры в обучении самостоятельности, инициативности в креативной самоактуализации).

Эти аспекты рассматриваются с магистранта-

ми в рамках курса «Акмесинергетические технологии педагогической деятельности».

Научное обоснование задач, принципов, технологий направляющего или сопровождающего управления может называться менеджментом обучения и стать новой отраслью педагогики как науки (ныне признанным является лишь образовательный менеджмент – управление системой образования, но не на уровне класса, конкретной деятельности обучения). При этом интегративным стержнем педагога-менеджера является его управленческая культура, что позволяет личности самоактуализироваться и самореализоваться в профессиональной деятельности, достигая высшего порядка (акмеология) [8].

Таким образом, менеджмент обучения отражает горизонтальный уровень педагогического взаимодействия (учитель – ученик – класс).

		Содержание образовательной деятельности				
		<b>Знать</b> (Что это?)	<b>Уметь</b> (Что именно?)	<b>Нормы</b> (Как?)	<b>Ценности</b> (Для чего?)	
компетенции		ОПК	ОПК	УК	УК	
<b>СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА</b>	А-психологическое педагогическое (Какое влияние?)	Личностные знания: <i>гуманитарная грамота</i> А 1	Индивидуальные умения: <i>практическая грамота</i> А 2	Персональные нормы: <i>социально-психологическая грамота</i> А 3	Нравственные ценности: <i>нравственно-духовная грамота</i> А 4	Грамотность
	Б-учебно-предметное (Каким материалом?)	Профессиональные знания: <i>теоретическая подготовка</i> Б 1	Профессиональные умения: <i>практическая подготовка</i> Б 2	Социальные нормы: <i>проектная подготовка</i> Б 3	Ценностные познания: <i>мировоззренческая подготовка</i> Б 4	Подготовленность
	В-методико-средовое (Какими средствами?)	Знания как средство осознания профессиональной деятельности: <i>интеллектуальная компетенция</i> В 1	Проективные умения как средство профессиональной деятельности: <i>деятельностная компетенция</i> В 2	Социальные нормы как средство поступка: <i>социально-нормотворческие компетенции</i> В 3	Нравственные ценности: <i>нравственно-этическая компетенция</i> В 4	Компетентность
	Г-управленческо-технологический (Какой организацией?)	Знания как средство <u>организационной</u> деятельности: <i>рефлексивная деятельность</i> Г 1	Умения как основа моделей поведения: <i>проективная деятельность</i> Г 2	Социальные нормы как средство управленческой деятельности: <i>субъектная деятельность</i> Г 3	Духовно-эстетические ( <u>экзистенциальные</u> ): <i>креативная самоактуализация</i> Г 4	Воспитанность
		Приобретение Самопознание Истина	Обогащение Самоуважение Мастерство	Расширение Самоутверждение Добро	Творчество Самореализация Красота	
		Параметры научно-культурного развития и механизмы саморазвития личности				

Рисунок 1 – Матрица «Акмесинергетические технологии педагогической деятельности»



Взаимосвязь деятельности педагога и обучающихся воплощается в реальном процессе обучения, который имеет двусторонний характер.

Менеджмент обучения – это процесс реализации основных функций управления с соответствующими коммуникациями, обеспечивающими результативное и качественно-предметное обучение в конкретной образовательной организации.

Менеджер обучения – это специалист, владеющий управленческой культурой, что позволяет реализовать основные функции управления обучением: качественно обеспечивает коммуникации; принимает результативные и эффективные решения; выполняет роль руководителя, которая определяет его профессиональное поведение (учитель, классный руководитель, воспитатель и т.д.).

Управленческая культура будущего педагога представляет собой систему координирования обучения на основе активизации общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций, проявляющуюся на уровне самоопределения, самоуправления и соуправления.

Целостная картина педагогической деятельности, представленная содержанием развивающего пространства, способствует формированию профессиональной компетентности будущего педагога в сфере менеджмента обучения. При этом содержание развивающего пространства рассматривается как система, включающая: содержание предметно-деятельностной сферы; содержание сферы функциональной деятельности; содержание сферы личностного роста.

#### Список источников

1. Дони́на Е.Е. Управленческая культура будущих педагогов: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. С. 97-100.
2. Дружинина А.А. Концептуализация формирования управленческой культуры социально-педагогической деятельности у студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов. 2020. 506 с.
3. Козина Е. Г. Формирование навыков управленческой культуры у студентов Альметьевского музыкального колледжа им. Ф.З. Яруллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 43. С. 192–194. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76449.htm>.
4. Кузнецова Н.В., Иванов А.В. Формирование управленческой культуры будущих педагогов-психологов // В сборнике: Пути развития научно-познавательного потенциала обучающихся. Материалы научно-практической конференции школьников и студентов колледжей. Под редакцией Л.В. Мартеевой. Москва, 2022. С. 102-107.
5. Кулакова Т.Б. Формирование управленческой компетентности студентов средствами инновационных технологий // Вопросы педагогики. 2021. № 5-1. С. 134-138.
6. Кулакова Т.Б. Формирование управленческой культуры в профессиональной подготовке будущих педагогов // Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО. 2021. Т. 1. № 20. С. 77-80.
7. Серёжникова Р.К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. №3. Москва, 2015. С. 127-133.
8. Серёжникова Р.К. Личностно-профессиональное становление будущего педагога в пространстве ноосферного образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, Т. 15, № 2. 2016. С. 9-14.
9. Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. С.411
10. Токарев Р. А., Капиева К. Р. Формирование управленческой культуры руководителя в сфере общего образования // Технологическое образование. 2020. № 13. С. 18–22.
11. Третьякова Т. О. Управленческая культура в образовательных учреждениях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 268–270.

#### References

1. Donina E.E. Upravlencheskaja kul'tura budushih pedagogov: teoreticheskij aspekt // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 68-1. S. 97-100.
2. Druzhinina A.A. Konceptualizacija formirovanija upravlencheskoj kul'tury social'no-pedagogicheskoi dejatel'nosti u studentov vuza: dis.. d-ra ped. nauk. Tambov. 2020. 506 s.
3. Kozina E. G. Formirovanie navykov upravlencheskoj kul'tury u studentov Al'met'evskogo muzykal'nogo kolledzha im. F.Z. Jarullina // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. T. 43. S. 192–194. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76449.htm>.



4. Kuznecova N.V., Ivanov A.V. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury budushhix pedagogov-psihologov //V sbornike: Puti razvitija nauchno-poznavatel'nogo potenciala obuchajushhihsja. Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii shkol'nikov i studentov kolledzhej. Pod redakciej L.V. Marteevoj. Moskva, 2022. S. 102-107.
5. Kulakova T.B. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti studentov sredstvami innovacionnyh tehnologij // Voprosy pedagogiki. 2021. № 5-1. S. 134-138.
6. Kulakova T.B. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury v professional'noj podgotovke budushhix pedagogov // Nauka i praktika: Vestnik Pridnestrovskogo nauchnogo centra RAO. 2021. T. 1. № 20. S. 77-80.
7. Serjozhnikova R.K. Kompetentnostno-dejatel'nostnyj podhod v professional'no-pedagogicheskom obrazovanii // Vyssee obrazovanie v Rossii. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal. №3. Moskva, 2015. S. 127-133.
8. Serjozhnikova R.K. Lichnostno-professional'noe stanovlenie budushhego pedagoga v prostranstve noosfernogo obrazovanija // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus, T. 15, № 2, 2016.
9. Sovremennoe vysshee obrazovanie: teorija i praktika: kollektivnaja monografija / otv. red. A.Ju. Nagornova. Ul'janovsk: Zebra, 2020. S.411
10. Tokarev R. A., Kapieva K. R. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury rukovoditelja v sfere obshhego obrazovanija // Tehnologo-jekonomicheskoe obrazovanie. 2020. № 13. S. 18–22.
11. Tret'jakova T. O. Upravlencheskaja kul'tura v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2017. T. 6. № 3 (20). S. 268–270.

#### **Информация об авторе**

Р.К. Серёжникова – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

#### **Information about the author**

R.K. Serezhnikova – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 30.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 30.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК [37.016:811.161.1]:81

## ЮМОР НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

**Марина Валерьевна Силаева**

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Китай, sofyaberyozkina@yandex.ru

**Аннотация.** Современная ситуация на мировой арене подсказывает поиск новых партнёрских отношений, основанных на знании языковой культуры народов. Этим обусловлена актуальность статьи. Необходимость внедрения в программу обучения РКИ понятия о ситуативном юморе ставит перед преподавателями высшей школы ряд задач, главной из которых является определение конкретного пути, по которому следует идти при работе с иностранной аудиторией. В статье предлагается один из возможных вариантов решения проблемы. Автор делится опытом обращения к ситуативному юмору, приёмам комического, литературоведческому анализу художественного произведения на занятиях с китайскими студентами-магистрантами. Ситуативный юмор находит отражение в русских народных сказках (в частности, в сказке «Лиса и волк»), в диалогах, моделирующих определённую речевую задачу и в художественных произведениях (рассказ Тэффи «Точки зрения»). В статье предлагается анализ текстов и проведённой практической работы. Предлагается несколько линий соотнесения русского и китайского юмора. Научная новизна исследования состоит в комплексном подходе к пониманию юмора и возможностям его применения. Обращение к философской природе юмора позволило наблюдать связь между ситуативным юмором, иронией и особенностями ментального мышления. Понимание абсурда как явления несовпадения реальных и ожидаемых картин действительности с последующим переосмыслением устройства мира и своего места в нём оказывается близко людям принципиально разных культур: российской, европейской, китайской. Эти пункты сближения должны способствовать установлению гармоничных отношений между людьми и укреплению связей между странами.

**Ключевые слова:** юмор, ирония, остроумие, русский язык как иностранный, китайские студенты, языковая среда, приёмы комического

**Для цитирования:** Силаева М.В. Юмор на занятиях РКИ в китайской аудитории // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 111–116.

Original article

## HUMOR IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE CHINESE AUDIENCE

**Marina V. Silaeva**

Shenzhen MSU-BIT University, China, sofyaberyozkina@yandex.ru

**Abstract.** The current situation on the world stage suggests the search for new partnerships based on knowledge of the linguistic culture of peoples, the peculiarities of perception and reflection of reality. This is due to the relevance of the article. The need to introduce the concept of situational humor into the RCT training program poses a number of tasks for higher school teachers, the main of which is to determine the specific path that should be followed when working with a foreign audience. The article suggests one of the possible solutions to the problem. The author shares his experience of using situational humor, comic techniques, literary analysis of a work of art in classes with Chinese undergraduates. Situational humor is reflected in Russian folk tales (in particular, in the fairy tale “The Fox and the Wolf”), in dialogues modeling a certain speech task and

in works of fiction (Taffy's story "Points of View"). The article offers both an analysis of texts and an analysis of the practical work carried out. Several lines of correlation of Russian and Chinese humor have been drawn. The scientific novelty of the research consists in a comprehensive approach to the understanding of humor and the possibilities of its application. The appeal to the philosophical nature of humor allowed us to observe the connection between situational humor, irony and the peculiarities of mental thinking. The understanding of the absurd as a phenomenon of the discrepancy between real and expected pictures of reality, followed by a rethinking of the structure of the world and their place in it, turns out to be close to people of fundamentally different cultures: Russian, European and Chinese. These points of convergence should contribute to the establishment of harmonious relations between people and strengthen ties between countries.

**Keywords:** humor, irony, wit, Russian as a foreign language, Chinese students, language environment, comic techniques

**For citation:** Silaeva M.V. Humor in russian as a foreign language classes in the chinese audience // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 111–116.

© Силаева М.В., 2023

Определение юмора содержится в разных областях знаний: литературоведении, педагогике, психологии, психиатрии и пр., что само по себе даёт представление о его роли в жизни социума. Возможно, самые крепкие узы связывают юмор с философией, во всём многообразии жанров: усмешка, каламбур, ирония являются неременной составляющей философского мышления. Философия остроумна. Другое дело, что её остроумие не всегда смешно. Л.Н. Столович выделяет разные виды остроумия. Например, умение человека подмечать лежащие на поверхности ошибки и реагировать на них учёный называет «чиханием разума». А истинное остроумие предполагает способность «схватывать существенное противоречие и делать его "светящимся" через образ, парадокс, притчу, афоризм. Таково остроумие множества народных пословиц и поговорок, афоризмов античных философов, Ларошфуко, Шамфора, Бальтасара Грасиана, Лихтенберга и многих других глубоких и ярких мыслителей прошлых времен и наших современников [9, с. 68]. Именно остроумие в конечном итоге даёт представление об интеллектуальном потенциале человека, нации, страны. Соединение серьёзного и смешного характерно для карнавальной традиции. Конфликт высокого и бытового часто сопровождается иронией и самоиронией. Так М.В.Яковлев пишет об Андрее Белом следующее: «Переживаемый апокалиптически литературный дебют стал временем пророческого посвящения автора, что выразилось в выборе псевдонима, точнее нового имени, о чем сам писатель позже вспоминал с иронией» [12, с.461]. Знаковый мистический псевдоним «Андрей Белый» первоначально звучал как «Буревой». М.С. Соловьев заметил, что когда читатели узнают настоящее имя автора, будут смеяться, потому что получится

«Бори вой» [Там же]. Смешное становится формой карнавального «остранения», способом философского мышления.

Этим обусловлено исследование роли юмора в просвещении. Особое место здесь занимает обучение иностранных учащихся русскому языку. Здесь юмор необходим для освоения разных видов речевого общения, но при наличии устойчивой языковой базы и вовлечённости в культурологическую среду изучаемого языка. Поэтому в курсе русского языка как иностранного разумно вводить элементы комического, по-разному реализованные, для обучающихся продвинутого уровня. Знание всех разделов русского языка не является гарантом понимания юмора. Так, проведённые исследования среди китайских студентов, обучающихся в магистратуре по разным специальностям, показали, что без дополнительных объяснений юмор, зафиксированный в письменном источнике, способна воспринимать лишь пятая часть аудитории. Актуальным выглядит сопоставление представления о смешном в русской и китайской культуре.

Китайский юмор чаще всего построен на омонимичности: внешняя схожесть, но не идентичность иероглифов, похожие, но не одинаковые слова на разных диалектах. Не удивительно, что первое знакомство с русским юмором авторы методических пособий по РКИ строят на полисемичности русского языка. Однако важно не остановиться на этом этапе, иначе обучающиеся рискуют получить ограниченное представление о русском юморе и о русском ментальном восприятии мира. Поэтому, думается, правильным будет предлагать китайским студентам ситуативный юмор, в котором участники события оказываются в разных предлагаемых обстоятельствах. В лингвистике XXI века выделяют два вида юмора: языковой и

ситуативный. Первый связан с особенностями произнесения, написания и словоупотребления лексических единиц; второй погружает в социокультурный контекст жизни того или иного народа. Языковой юмор более консервативный, он не предполагает изменения порядка употребления слов или образования новых форм. Ситуативный – погружён в предлагаемые обстоятельства, он не имеет формальных ограничений. Однако границы между двумя видами юмора прочерчены не чётко, так как ситуативный юмор тоже имеет словесное выражение. Проблеме разделения и не разделения двух видов юмора посвящено немало исследований [7]. Однако, важно обратиться к природе ситуативного юмора. Так, С.А. Голубков подчёркивает, что «готовность к ситуативному юмору свидетельствует как о многомерности и неисчислимости самой действительности, так и о многогранности личности, воспринимающей эту сложную действительность» [3, с. 137]. Уверенно можно утверждать, что погружение китайских студентов-магистрантов в мир юмора и сопряжённой с ним иронии необходимо для формирования более устойчивой коммуникации.

На занятиях со студентами-магистрантами были сделаны первые наблюдения за комическими элементами при прочтении русской народной сказки «Лиса и волк» [8]. Лиса провоцирует скандал между стариком и старухой. Вместо пойманной рыбы и подарка в виде лисьего воротника, старуха ничего не обнаружила в санях и решила, что дед решил таким образом хотел посмеяться над ней. Старик не сразу понимает, что случилось, поэтому появляется время для реакции на комическую ситуацию. Однако реакции не последовало, так как в китайской литературной традиции образ лисы связан не только с хитростью, но и с принадлежностью к звериной природе. Она всегда преследует удовлетворение собственных интересов. И происходит это не только по необходимости, когда она это делает ради собственного спасения, обмазывая голову тестом и убеждая волка, что это мозги вылезли у неё наружу после побоев; но чаще для того, чтобы разрушить чужой мир и тем самым утвердиться, то есть поступить как настоящий хищник. Ситуация, связанная с героем, за которым закрепился устойчивый образ разрушителя, не вызывает смеха.

Следующее знакомство с ситуативным юмором состоялось в момент обращения к диалогам. Задача диалогов – усвоить модели построения речевого общения в студенческой, университетской среде. Комическое любого уровня (от смеха до иронии или сарказма) строится на несоответствии

очевидного и предполагаемого. В диалогах были закреплены некоторые примеры несоответствий:

#### **ДИАЛОГ №1**

*Студент:* Здравствуйте! Можно зайти?

*Преподаватель:* Заходите! Тяните билет!

*Студент:* Билет №5. Можно я буду отвечать без подготовки?

*Преподаватель:* Конечно! Тогда оценка на 1 балл выше.

*Студент:* Хотя... Лучше я подготовлюсь. Надо кое-что вспомнить.

*Преподаватель:* Хорошо. Занимайте место за второй партой.

*Студент:* За второй? Нет, мне удобней сесть за последнюю парту. Там я буду чувствовать себя спокойнее.

*Преподаватель:* Садитесь за вторую парту. Так я буду чувствовать себя спокойнее.

Юмористическая ситуация в первых двух диалогах складывается за счёт несоответствия лексически одинаковых фраз и их поведенческого посыла.

#### **ДИАЛОГ №2**

*Студент:* Привет! У нас сегодня контрольная... Ты готова?

*Студентка:* Привет! Думаю, готова. Я сидела за компьютером целую неделю, даже спина заболела. А ты готов?

*Студент:* Я ... почти готов. Если что, дашь списать?

*Студентка:* Не дам.

*Студент:* Почему?!

*Студентка:* В прошлый раз я уже давала тебе списать, и ты получил оценку выше, чем я.

*Студент:* Это была случайность! Она больше не повторится!

*Студентка:* Конечно, не повторится. Потому что на этот раз ты будешь писать контрольную сам!

Комизм ситуации в третьем и четвёртом диалоге обусловлен изменёнными решениями героев под давлением внешних обстоятельств. Несответствие проявляется в диаметрально противоположном поведенческом векторе, который выбирают участники диалога за предельно короткий временной промежуток.

#### **ДИАЛОГ №3**

*Декан:* Здравствуйте, Татьяна Ивановна! Как прошла контрольная? Все студенты справились?

*Преподаватель:* Здравствуйте, Борис Борисович! Можно сказать, справились. Но все по-разному.

*Декан:* Иванов написал? Он у меня первый в списке на отчисление.

*Преподаватель:* Еле-еле натянула ему «троечку». Я с Вами согласна: Иванову надо поискать себя в спорте.

*Декан:* Он хороший спортсмен?

*Преподаватель:* Да! Он капитан футбольной команды университета. В этом месяце они победили в чемпионате по футболу среди Московских вузов.

*Декан:* Да... Пожалуй, мы подождём с отчислением.

#### **ДИАЛОГ №4**

*Абитуриент:* Привет! Приёмная комиссия в этом здании находится?

*Студентка:* Привет! Да. На какой факультет поступаешь?

*Абитуриент:* На филологический.

*Студентка:* Здрово! А я на нём учусь, второй курс.

*Абитуриент:* Ну и как? Нравится?

*Студентка:* Нормально. Шестьдесят – семьдесят книг в семестр. Но главное – хвосты не копить и стараться всё получить автоматом. А то замучаешься потом отрабатывать: диалекты, фольклористику, исторические чередования. Диктант надо сразу написать на «зачёт», иначе ... до сих пор вспоминать больно.

*Абитуриент:* Спасибо!.. Может, лучше на экономический?..

Несоответствие в пятом диалоге оказывается очевидным при пожелании хорошего вечера человеку, которого умышленно лишили его вещи.

#### **ДИАЛОГ №5**

*Студент:* Привет! Ты с какого факультета?

*Студентка:* Привет! С экономического. А что?

*Студент:* Сашка Горячев не в твоей группе учится? Он мой сосед.

*Студентка:* В моей. А что?

*Студент:* Я ему пишу, а он не отвечает. Мы сегодня с девушкой идём в театр, я хотел надеть его пиджак. Ты тогда передай ему, чтобы он пиджак не искал. Я его завтра верну.

*Студентка:* Ладно, передам! Хорошего вечера!

*Студент:* Спасибо! И тебе! И Сашке тоже!

Все диалоги вызвали эмоциональную реакцию аудитории: от улыбки до смеха. Из чего следует, что ситуативный юмор приемлем для обучающихся иного культурного пространства. Анкетирование магистрантов показало, что подавляющее число опрошиваемых уверено: русский юмор прямой и простой. Подобные выводы не случайны, их источником становится методический материал, на базе которого студенты создают

впечатление о русском юморе. Так, в статье Банис М.А. рассматриваются пути использования омонимии в двух возможных направлениях: от статьи к шутке, либо от шутки к статье. Последующие задания в разных разделах языка так же даются с опорой на омонимию [1, с. 35]. С точки зрения теории – это богатый материал для исследования. Но с практической стороны, комический эффект омонимов – лишь некоторая часть большой программы по освоению языкового культурного пространства. Поэтому необходимо связывать омонимию с последующими этапами познания юмора. Важная роль при выполнении этой задачи отводится вопросу сопоставления юмора разных культурных миров. Так, сравнительный анализ китайского и русского юмора был проведён в работе Ли В. [6]. В свою очередь, Тарасенко Т.В. и Разумовская В.А. рассмотрели разные виды анекдотов и возможности их перевода. В результате исследования были сделаны выводы о том, что лишь омонимичность является непреодолимым препятствием для перевода с китайского языка на русский. Не поддаётся переводу разница в диалектном произнесении и похожесть в написании иероглифа [10].

Каменева А.С. изучила «интернет-мем как новый тип языковой культуры» [5, с. 39] с позиции его многофункциональности. При этом исследователь сделала справедливый вывод о том, что самыми популярными становятся те мемы, которые имеют иронический подтекст. Подобное наблюдение не случайно, так как именно ирония является индикатором интеллекта человека, способного не только считывать информацию, но и видеть подтекст. Интересные наблюдения были сделаны авторским коллективом в статье «Юмор как социокультурное явление в русском и китайском языках»: «Необходимо комплексно изучать юмор как социокультурное явление». И далее о принципиальном различии китайского и русского юмора: «Под влиянием национальной культуры и традиций китайский язык в основном склонен к мотивированному, лаконичному и конкретному выражению лексического значения, не поощряется выражение значения в непривычной или непонятной для данного языка форме. В русском языке форма не имеет непосредственной связи со значением, и изменение лексической семантики может происходить без изменения словоформы. Это делает русский язык более открытым для развития переносных значений» [2, с. 575]. Из этого следует, что ирония обусловлена самой природой русского языка. А.А. Горностаева наблюдала за изменением понимания иронии на протяжении разных веков, как в одной культурной среде, так и



в разных. Исследователь определила «пространство», в котором обитает ирония: «между высказанным и невысказанным». Поэтический характер этого определения не случайно поднимает иронию в мир высокого стиля, так как она наделена способностью драматического мироощущения. Ирония может как способствовать общению, так и препятствовать ему, так как она «связана с когнитивной базой человека, представляет собой компонент языковой картины мира» [4, с. 992, 997, 999]. Именно для того, чтобы предотвратить возможные препятствия, было принято решение обратиться к профессиональной художественной литературе, содержащей иронический подтекст.

Включение юмора в культурологическую сферу происходило через знакомство с наследием Н. Тэффи. Для чтения и анализа был выбран рассказ «Точки зрения». В центре повествования – прогулка мужчины и женщины. Композиция произведения становится началом комической до абсурдности ситуации. Рассказ делится на две части, пронумерованные автором: «1. Её прогулка», «2. Его прогулка». Герои одинаково реагируют на внешние обстоятельства и одинаково ошибаются в их оценке. Так, Татьяна Николаевна уверена, что Василий Петрович её безумно любит и, узнав, что он ей неприятен, непременно покончит с собой. Поэтому она вынуждена проводить с ним время. В плену тех же заблуждений находится и Василий Петрович. Он убеждён, что Татьяна Николаевна – истерическая натура, которая непременно повесится, узнав, что любит без взаимности. Финал рассказа усугубляет обречённость героев, так как скорое расставание сегодня омрачается мыслями о неминуемой завтрашней встрече. Абсурдистская ситуация «Точек зрения» близка философии Камю, где абсурд несоответствия провоцирует желание переосмыслить действительность. Герои не выглядят больше

смешными заложниками ситуации, напротив, теперь это высокомерные «псевдострадальцы», возмнившие себя человеколюбцами, таящие от всех абсолютное равнодушие и эгоизм. «Больше жертвовать собою, чем она жертвует, уже невозможно. И все из жалости, все из страха, как бы этот слюнявый неврастеник, выродец, провались он пропадом, не покончил с собой» – уверена героиня. «Успокою ее, как могу. Вот навязал себе на шею! Голова болит? Ну и слава Богу», – отвечает на ту же ситуацию герой [11, с. 85, 88].

Китайские магистранты смеялись в ожидаемый момент повествования, вначале второй части, когда очевидным стало несоответствие мыслей героини и героя. Аудитория оценила комизм ситуации, но никто не дошёл до глубины понимания образов. Все сочувствовали Татьяне Николаевне и Василию Петровичу и называли их добрыми людьми. В то время, как абсурд положения является роковым в рассказе, он не позволит конфликту разрешиться. Абсурдистское устройство мира исключает возможность его изменения. Герои обречены на несчастную жизнь, так как они не способны оценить себя и осознать собственное, неприглядное, место в жизни другого человека.

Однако именно после прочтения этого рассказа студенты-магистранты высказали мысль о том, что русскому юмору свойственна ирония. Они поняли, что автор «скрыто» смеётся над своими героями. Узнав о том, что автор пишет о своих соотечественниках, эмигрировавших в Париж, как и сама Тэффи, китайские магистранты произнесли слово «самоирония». Таким образом, приобщение к миру юмора, демонстрация его возможностей открывает огромное пространство для познания иной культурной языковой среды, что в конечном итоге, способствует лучшему пониманию между народами.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Банис М. А. Роль юмора в обучении РКИ // Диалог культур - диалог о мире и во имя мира: Материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции, Комсомольск-на-Амуре, 23 апреля 2020 года. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2020. С. 34-40.
2. Болдырева О. Н. Юмор как социокультурное явление в русском и китайском языках // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7, № 3. С. 568-581. DOI 10.24147/2413-6182.2020.7(3).568-581.
3. Голубков С. А. Феномен ситуативного юмора // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 1(112). С. 134-139.
4. Горностаева А. А. Ирония как культурный и языковой феномен // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10, № 4. С. 990-1002. DOI 10.22363/2313-2299-2019-10-4-990-1002.
5. Каменева А. С. Интернет-мемы на уроках РКИ: возможности и примеры использования // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2022. № 3(11). С. 39-48. DOI 10.18572/2687-0339-2022-3-39-48.

6. Ли В. Сравнительный анализ русского и китайского юмора // Мировые тенденции и перспективы развития науки в эпоху перемен: от теории к практике: Материалы I Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 30 января 2023 года. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Манускрипт», 2023. С. 35-37.
7. Лилюенталь Г. Г. К вопросу о возможности разграничения лингвистического и ситуативного юмора // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2014. № 2. С. 113-120.
8. Лиса и волк [Электронный ресурс]. URL: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/russkie-narodnye-skazki/russkie-skazki-pro-zhivotnyh/lisa-i-volk/> (дата обращения: 27.11.2023).
9. Столович Л. Н. Философия и юмор // Вопросы философии. 2011. № 7. С. 58-68.
10. Тарасенко Т. В. Юмор и его культурная специфика (на материале китайских анекдотов) // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2021. № 1. С. 375-383.
11. Тэффи: Собрание сочинений в 5 томах. М.: Книголек, 2011. Т.3. 418 с.
12. Яковлев М.В. Русский символизм второй волны и апокалипсис // Известия Пензенского государственного педагогического университета им.В.Г. Белинского. 2012. № 27. С.459-463.

### References

1. Banis M. A. Rol' jumora v obuchenii RKI // Dialog kul'tur - dialog o mire i vo imja mira: Materialy XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Komsomol'sk-na-Amure, 23 aprelja 2020 goda. Komsomol'sk-na-Amure: Amurskij humanitarno-pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2020. S. 34-40.
2. Boldyreva O. N. Jumor kak sociokul'turnoe javlenie v russkom i kitajskom jazykah // Kommunikativnye issledovanija. 2020. T. 7, № 3. S. 568-581. DOI 10.24147/2413-6182.2020.7(3).568-581.
3. Golubkov S. A. Fenomen situativnogo jumora // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 1(112). S. 134-139.
4. Gornostaeva A. A. Ironija kak kul'turnyj i jazykovoj fenomen // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika. 2019. T. 10, № 4. S. 990-1002. DOI 10.22363/2313-2299-2019-10-4-990-1002.
5. Kameneva A. S. Internet-memy na urokah RKI: vozmozhnosti i primery ispol'zovanija // Professorskij zhurnal. Serija: Russkij jazyk i literatura. 2022. № 3(11). S. 39-48. DOI 10.18572/2687-0339-2022-3-39-48.
6. Li V. Sravnitel'nyj analiz russkogo i kitajskogo jumora // Mirovye tendencii i perspektivy razvitija nauki v jepohu peremen: ot teorii k praktike: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Rostov-na-Donu, 30 janvarja 2023 goda. Rostov-na-Donu: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Izdatel'stvo "Manuskript", 2023. S. 35-37.
7. Liliental' G. G. K voprosu o vozmozhnosti razgranichenija lingvisticheskogo i situativnogo jumora // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 9. Filologija. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2014. № 2. S. 113-120.
8. Lisa i volk [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/russkie-narodnye-skazki/russkie-skazki-pro-zhivotnyh/lisa-i-volk/> (data obrashhenija: 27.11.2023).
9. Stolovich L. N. Filosofija i jumor // Voprosy filosofii. 2011. № 7. S. 58-68.
10. Tarasenko T. V. Jumor i ego kul'turnaja specifika (na materiale kitajskih anekdotov) // Russkij jazyk i kul'tura v zerkale perevoda. 2021. № 1. S. 375-383.
11. Tjeffi: Sbranie sochinenij v 5 tomah. M.: Knigovek, 2011. T.3. 418 s.
12. Jakovlev M.V. Russkij simvolizm vtoroj volny i apokalipsis // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im.V.G. Belinskogo. 2012. № 27. S.459-463.

### Информация об авторе

М.В. Силаева – кандидат филологических наук, доцент Центра русского языка МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

### Information about the author

M.V. Silaeva – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Russian Language Center of MSU-BIT University.

Статья поступила в редакцию 29.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 29.11.2023; approved after reviewing 10.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 378.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Галина Николаевна Скударёва<sup>1</sup>, Ирина Валентиновна Микитюк<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

<sup>1</sup>skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

<sup>2</sup>mikitjuk-ira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7927-049X>

**Аннотация.** В статье актуализирована проблема формирования педагогической готовности будущего учителя. Задачей высшей школы сегодня является не только повышение качества подготовки будущих учителей, но и их ориентация на трудовую деятельность по профессии, нацеленность на подготовку мотивированного будущего учителя, получившего за время обучения опыт профессиональной деятельности. Раскрывается понятие «педагогическая готовность к профессиональной деятельности будущего учителя» как комплексное качество субъекта данной деятельности, включающее мотивацию к профессии, развитие личности, его нравственные и этические взгляды, а также профессиональные компетенции. Изучение основных подходов к профессиональной деятельности, позволило определить систему педагогических условий, создаваемую высшей школой с целью эффективного формирования педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Анализируются смыслонаполнение понятия «педагогические условия» как совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Обусловлено, что при конструировании рабочей программы дисциплины, как одного из педагогических условий, преподавателю необходимо ориентироваться на профессиональное и личностное саморазвитие и самореализацию будущего учителя. Вторым важным условием является разработка алгоритма комплексных заданий. Эти задания должны удовлетворять принципам формирования творческой, коммуникационной и рефлексивной направленности у будущего учителя. Третье педагогическое условие – это демократический стиль общения между преподавателями и будущими учителями высшей школы.

**Ключевые слова:** будущий учитель, педагогическая готовность, компетентность, педагогические условия, педагогическая подготовка, высшая школа

**Для цитирования:** Скударёва Г.Н., Микитюк И.В. Формирование педагогической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях высшей школы // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 117–123.

Original article

## FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS OF THE FUTURE TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

Galina N. Skudareva<sup>1</sup>, Irina V. Mikityuk<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

<sup>2</sup>mikitjuk-ira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7927-049X>

**Abstract.** The article actualizes the problem of forming the pedagogical readiness of a future teacher. The task of higher education today is not only to improve the quality of training of future teachers, but also

their orientation to work in the profession, aiming at the training a motivated future teacher who has gained professional experience during his studies. The concept of “pedagogical readiness for the professional activity of a future teacher” is revealed as a complex quality of the subject of this activity, including motivation for the profession, personal development, his moral and ethical views, as well as professional competencies. The study of the main approaches to professional activity made it possible to determine the system of pedagogical conditions created by higher education in order to form the pedagogical readiness of future teachers for professional activity effectively. The meaning of the concept of “pedagogical conditions” as a set of measures is analyzed.

**Keywords:** future teacher, pedagogical readiness, competence, pedagogical conditions, pedagogical training, higher school

**For citation:** Skudareva G.N., Mikityuk I.V. Formation of pedagogical readiness of the future teacher for professional activity in the conditions of higher education // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 117–123.

© Скударёва Г.Н., Микитюк И.В., 2023

Необходимость введения государственных требований и повышение интереса общества к проблемам современного образования привело к пересмотру ценностей профессионального педагогического образования в высшей школе. Приоритеты университетского образования сегодня заключаются в саморазвитии, профессиональной самоорганизации и признании высшей ценности образования будущего учителя. Важно отметить, что главным показателем качества профессиональной подготовки является способность будущего учителя эффективно вести свою профессиональную деятельность, что в конечном счете определяет его успех и конкурентоспособность.

На сегодняшний день в педагогике существует немало научных позиций в рассмотрении понятия «педагогическая готовность». Основополагающая точка зрения связана с функциональным уровнем и трактует «педагогическую готовность» как возникающее эмоциональное состояние перед началом педагогической деятельности. Иная точка зрения относится к личностному уровню и рассматривает «педагогическую готовность» как проявление личности в процессе формирования познавательных процессов. Некоторые исследователи считают, что «педагогическая готовность» и качество личности являются двумя подструктурами, взаимосвязанными между собой. Анализ теоретических положений структурных компонентов позволил констатировать, что педагогическая готовность к деятельности формируется на начальных этапах профессионального становления посредством профориентации, профотбора и профессионального образования [10]. Она включает в себя выбор профессии и допрофессиональное образование, овладение профессией, подготовку к входу в профессиональную деятельность и

адаптацию к ней. Педагогическая готовность к профессиональной деятельности включает три взаимодополняющих аспекта:

– готовность личности, характеризующую соответствие индивидуальных качеств и требования профессии;

– психологическую готовность, отражающую общий интеллектуальный уровень, эмоционально-волевые способности, мотивационные ориентиры, выражающиеся в отношении к работе;

– профессиональную готовность отражающую сформированность профессиональных компетенций.

Процесс формирования педагогической готовности к профессиональной деятельности представляет собой эволюцию мотивационных и ориентационных компонентов готовности, прогрессирование операционных, оценочных и волевых компонентов, укрепление, коррекцию и развитие структурных составляющих педагогической готовности на стадии включения в профессиональную деятельность и адаптацию к ней [7]. Следовательно, одним из эффективных способов решения проблемы формирования педагогической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности является создание системы педагогических условий в высшей школе.

В области педагогики существует множество интерпретаций понятия «условие» и «педагогическое условие». В философском словаре, условие определяется как «связь предмета с окружающими явлениями, без которых он не может существовать». Кроме того, условия создают определенную обстановку, в которой существуют и развиваются явления. В словаре С.И. Ожегова термин «условие» понимается как «обстоятельство, от которого что-то зависит». В.В.

Мирошниченко в своих работах отмечает, что «педагогические условия – это соседние воздействия фактора педагогических обстоятельств, которые способствуют (или противодействуют) возникновению педагогических закономерностей, обусловленных функционированием факторов» [4]. А.Е. Берикханова обращает внимание на то, что «педагогические условия – это обстановка, в которой осуществляются педагогические факторы» [2]. Г.А. Болсынбекова утверждает, что «педагогические условия – это совокупность действий в процессе обучения и воспитания, обеспечивающие будущему учителю достижения самого высокого уровня активности» [3]. А.В. Ржевская трактует понятие «педагогические условия как совокупность взаимосвязанных действий учебно-воспитательного процесса высшей школы, целью которых является переход будущего учителя на более высокую ступень профессиональной активности. При выявлении педагогических условий, ориентированных на успешное формирование педагогической готовности к профессиональной деятельности следует учитывать методологические и теоретические основы исследований, а также нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности в высшей школе». Таким образом, педагогические условия, создаваемые сегодня в образовании, выступают ключевым фактором успешного формирования педагогической готовности к профессиональной деятельности будущего учителя [5]. Анализ позволил нам выделить следующие педагогические условия, среди которых:

Основная образовательная программа по направлению «Педагогическое образование» состоит из различных курсов, которые должны отвечать требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС), обеспечивать изучение основ гуманитарных наук, включать не только дисциплины обязательного цикла, но и также предусматривать возможность изучения дополнительных знаний. В большей степени содержание дисциплин определяется самим преподавателем, принимая во внимание факультативные дисциплины, профиль, состав преподавателей и интересы будущих учителей. Вариативная часть предметов и факультативные занятия являются площадкой для выражения компетентности, опыта, профессионализма и индивидуального потенциала преподавателя. Осваивая общественный опыт, развитие личности в качестве профессионала и индивида необходимо проявлять большую чуткость и сострадание. При этом, основой формирования культурных и этических ценностей

является система личных принципов. Основные дисциплины, а также дополнительные курсы должны удовлетворять духовные потребности личности и способствовать духовному развитию и поддержанию общественной жизни.

При создании содержания вариативной части учебных курсов, особое внимание уделяется воспитанию мировоззренческих ценностей у будущих учителей, что способствует их индивидуальному развитию и профессиональному росту. Важным фактором в формировании такой системы ценностей является активное взаимодействие будущих учителей с социально-культурной средой. Для достижения этой цели требуется включение элементов социальной инфраструктуры в учебный материал. Эти элементы включают в себя устойчивые связи с партнерами и общественными организациями, связанными с местом проживания, а также традиции и нравственные ценности, определяемые религиозными убеждениями и поддерживаемые государством.

Появление новых требований к высокообразованным профессионалам, ориентированным на формирование системы ценностей, привело к необходимости включения соответствующего материала в рабочую программу дисциплины. Это ведет к изменению подходов к подготовке будущего учителя, который должен быть креативным, гибким, ответственным и предприимчивым. Взамен акцента на экономических и социальных аспектах образования, большое внимание уделяется концепции, которая ставит целью развитие индивидуальности, удовлетворение ее умственных, культурных, этических и духовных потребностей, а также развитие профессиональной деятельности и самовыражения. Антропологический подход позволяет увидеть, что в период обучения серьезное значение приобретают процессы самостоятельности и самосовершенствования. В достижении эффективности работы современной системы высшего образования играет важную роль возможность индивидуального прогресса в процессе обучения [8]. В свою очередь, ценности, связанные с мировоззрением, представляют собой ценный ресурс, который отражает потребности и интересы будущих учителей в их профессиональном развитии и квалификации. Эти потребности и интересы, хотя и не всегда осознаются сразу, имеют существенное влияние на социокультурные и профессиональные качества преподавателей.

Необходимо отметить точку зрения О.П. Чозигян которая утверждает, что «содержание представляет собой процесс обучения, который можно



использовать для самоорганизации. В результате, главная задача высшей школы – помочь будущему учителю осознать их связь с окружающим миром, что может быть успешно достигнута с помощью перечисленных выше подходов к содержанию дисциплин. При создании рабочих программ по дисциплинам и факультативам необходимо учитывать следующие принципы:

- расширение предметной области гуманитарных наук, а также изучаемых проблем.
- сближение содержания гуманитарных дисциплин к профилю подготовки и специфике будущей профессиональной деятельности.
- включение в содержание изучение других этнических групп и культур, проживающих в данном регионе» [10].

Такое содержание обусловлено особенностями гуманитарного знания, которое, согласно Л.А. Беляевой выражается в следующем «истина не просто раскрывается, она проявляется и для ее проявления требуется жизненный опыт, опыт истории и опыт искусства, никто не способен передать истину одному, это результат диалога множества точек зрения» [1].

Требования к структуре рабочих программ дисциплин и факультативных в настоящее время определены в соответствии с ФГОС. Содержание этих требований следующее:

- цель содержания образования направлена на развитие личности будущего учителя;
- построение образования основано на научных принципах;
- соответствие содержания каждой учебной дисциплины;
- междисциплинарность предметов;
- учет возрастных особенностей;
- учет индивидуальных особенностей каждого.

Таким образом, можно констатировать некоторые характеристики содержания рабочих программ дисциплин, а также факультативов:

- нелинейность содержания, характеризующаяся расширением своих знаний не только в пределах заданной траектории, но путем самостоятельного познания;
- содержание заданий дисциплин в рабочей программе предлагают информацию с открытым окончанием, то есть студентам остается выбрать правильное решение проблемы. Они могут дополнять полученные знания своими собственными значениями и смыслами, которые формируются во время их познания;
- дисциплины позволяют педагогу высшей школы показать свой опыт, профессиональный

потенциал и личностные характеристики для максимально эффективного обучения будущего учителя. Поэтому в вариативной части допустимо многообразие.

Подготовка дисциплины включает в себя творческий и кропотливый труд преподавателей высшей школы, которые стремятся передать содержание изучаемого предмета. В процессе разработки, преподаватели учитывают разнообразные аспекты и выбирают соответствующую концепцию, чтобы передать контент. Они вводят важные концепции, которые помогут студентам понять теории и законы. Кроме этого, они предоставляют факты, которые позволяют прояснить сущность концепций и показать, как теории и законы на практике применяются в различных областях знания. Осмысление мировоззрения является главной целью научно-философского подхода, который может быть разделен на несколько частей, неисключающих друг друга. Знакомство с методами и формами научного познания представляет методологический аспект, а изучение фундаментальных и прикладных научных теорий – теоретическую составляющую. Понимание роли науки и ее значимости в повседневной жизни является практическим аспектом.

*Следовательно, первое педагогическое условие может быть сформулировано так: рабочие программы дисциплин должны способствовать профессиональному саморазвитию и самореализации будущего учителя.*

В продолжении нашего рассуждения подчеркнем, что первая ступень высшего образования характеризуется обучением обязательных дисциплин по ФГОС. Тем не менее, между школьной и вузовской системой образования существует существенное различие – у студентов часто отсутствуют необходимые навыки и умения для эффективного обучения. Недостаток обратной связи на лекциях, повышенные требования, недостаточные навыки работы с формами обучения, присущими вузам, неясность отбора учебного материала и отсутствие ориентации – все это факторы, которые влияют на возникновение проблемы. Для решения этой проблемы следует провести гуманизацию, которая предусматривает индивидуальную значимость и актуальность обучающего материала для будущего учителя, а также учет его проблем и тревог. Кроме того, содержание образования должно базироваться на предыдущем личном опыте и давать возможность его трансформации. Для достижения более значимого характера обучения, необходимо разрабатывать комплекс заданий, которые строятся на субъективном опыте преподавателя и учиты-

вают потребности и интересы будущего учителя. Основа для конструирования заданий составляют специфические принципы, важность которых проявляется в трех аспектах: расширение креативных, рефлексивных и коммуникативных возможностей будущего учителя при этом предпочтения отдаются таким заданиям, которые:

- активизируют интерес, приносят удовлетворение и, со временем, развивают творческую мотивацию;
- формируют самостоятельное мышление, терпимость к неопределенности, стремление к успеху и толерантность;
- учат задавать вопросы, определять суть задачи, формулировать и переформулировать условие, отбирать необходимую информацию для достижения цели;
- стимулируют к осуществлению поиска различных методов решения задачи;
- развивают способность совершенствовать свой творческий потенциал,
- формируют настойчивость в случае неудач.

*Таким образом, вторым педагогическим условием является комплекс заданий, структурированный с учетом принципа развития творческого мышления, саморефлексии и коммуникации, что способствует успешному формированию у будущих учителей педагогической готовности к профессиональной деятельности.*

Исследование образовательного процесса в системе высшей школы должно уделить особое внимание его участникам. Успешная реализация образовательного процесса зависит от эффективного общения, которое играет важную роль. Ф.М. Сулейманов и Г.И. Азнагулов изучают различные функциональные аспекты педагогического общения и выделяют интенциональный, операционный, результативный и статусно-ролевой подходы [9]. Возникновение или предотвращение изменений в личности в результате ориентированного воздействия определяется интенциональными и результативными аспектами. В этом случае выделяют:

- педагогическое взаимодействие, которое должно учитывать влияние личностных характеристик;
- педагогическое взаимодействие, ориентированное на профессиональные компетентности, мировоззрение и стили поведения, а также состояния здоровья, социальную и эмоциональную составляющую личности.

Изучая аспекты операционного общения, необходимо уделить внимание нескольким ключе-

вым аспектам. Во-первых, это непосредственное взаимодействие, которое происходит при прямом контакте между субъектом и объектом. Во-вторых, это как спонтанное, так и заранее запланированное воздействие, которое осуществляется в рамках определенной дисциплины и может быть изменено. Монофоническая стратегия подразумевает игнорирование предпочтений будущего учителя и установление собственной цели воздействия преподавателем. При выборе методов воздействия, возникают определенные ограничения, особенно если учитывать возрастные особенности и применять антропологический подход. Однако, диалогическая стратегия взаимодействия основана на учете субъективной значимости и равноправии обеих сторон. Взаимодействие с использованием диалогического стиля общения имеет особое значение в формировании педагогической готовности к своей профессиональной деятельности. Ключевой особенностью такого взаимодействия между преподавателями и будущим учителем является искреннее признание полноценности субъективных характеристик и готовность согласовывать свои цели в соответствии с партнерским воздействием. Согласно научным исследованиям, применение диалогического стиля способно помочь личности в самоопределении, самораскрытии и самоосуществлении, как у будущего учителя, так и у преподавателей. Диалогический стиль общения способствует развитию взаимодействия на субъект-субъектной основе между преподавателями будущим учителем, что является наиболее эффективным воплощением гуманистического процесса. Коллектив, общение которого выстраивается в диалоговом стиле наслаждается более тесным взаимодействием друг с другом, получает возможность для дружеского общения и осознает свою ответственность за общее дело, что способствует развитию самоконтроля. Преподаватели, придерживающиеся демократического стиля, стремятся учесть индивидуальные особенности каждого [6]. С учетом вышесказанного, демократический стиль наиболее подходит для роли «субъекта непосредственного межличностного взаимодействия», способствует большей удовлетворенности процессом и результатами работы, стимулирует творческое начало и повышает эффективность.

*Третье педагогическое условие для эффективного формирования педагогической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в высшей школе заключается в реализации демократического стиля общения.*

Таким образом, выше представленные педа-

гогические условия высшей школы, тесно взаимозависимы. Представляют собой единую систему, направленную на формирование успешной педа-

гогической готовности к профессиональной деятельности будущего учителя её целостного образа и компетенций личностного развития.

#### Список источников

1. Беляева Л.А. Актуальные проблемы гуманитарного познания // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации / Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2020. С. 13–25.
2. Берикханова А.Е. Об особенностях формирования готовности будущих учителей к творческой педагогической деятельности // Bulletin d'Eurotalent-FIDJIP. 2014. № 5. С. 13-16.
3. Болсынбекова Г.А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности // Интернаука. 2021. № 19-2(195). С. 29-30. DOI 10.32743/26870142.2021.19.195.276473.
4. Мирошниченко В.В. Формирование готовности будущих учителей к этнорегионально-педагогической деятельности в региональной системе высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 3(103). С. 249-255.
5. Ржевская А.В. Формирование готовности будущего учителя к персонализации образовательной среды как педагогическая проблема // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XV Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 27 мая 2019 года / Ответственный редактор Л.Н. Макарова. Тамбов: Издательский дом «Державинский». 2019. С. 89-94.
6. Скударева Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево: Московский государственный областной гуманитарный институт. 2015. С. 1.
7. Скударева Г.Н., Микитюк И.В. Формирование педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности: социально-личностные предпосылки // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 122-128.
8. Скударева Г.Н., Микитюк И.В. Эссе как диагностический инструмент определения педагогической готовности будущего учителя // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022 № 4. С. 116-122.
9. Сулейманова Ф.М. Педагогические условия формирования практической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности // Успехи современной науки. 2016. Т. 1, № 11. С. 16-19.
10. Чозгиян О.П. формирование практической готовности будущих учителей к педагогическому общению в реальных условиях образовательной практики // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: Материалы III Всероссийской конференции, Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». 2023. С. 419-426.

#### References

1. Beljaeva L.A. Aktual'nye problemy gumanitarnogo poznanija // Social'no-gumanitarnoe obrazovanie v srednej i vysshej shkole: perspektivy modernizacii / Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020. S. 13–25.
2. Berikhanova A.E. Ob osobennostjah formirovanija gotovnosti budushhih uchitelej k tvorcheskoj pedagogicheskoj dejatel'nosti // Bulletin d'Eurotalent-FIDJIP. 2014. № 5. S. 13-16.
3. Bolsynbekova G.A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti budushhego uchitelja k innovacionnoj dejatel'nosti // Internauka. 2021. № 19-2(195). S. 29-30. DOI 10.32743/26870142.2021.19.195.276473.
4. Miroschnichenko V.V. Formirovanie gotovnosti budushhih uchitelej k jetnoregional'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti v regional'noj sisteme vysshego obrazovanija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2019. № 3(103). S. 249-255.
5. Rzhetskaja A.V. Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja k personalizacii obrazovatel'noj sredy kak pedagogicheskaja problema // Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushhego specialista: materialy HV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii, Tambov, 27 maja 2019 goda / Otvetstvennyj redaktor L.N. Makarova. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij». 2019. S. 89-94.
6. Skudareva G.N. Obshhestvo i obrazovanie v sovremennoj Rossii: sociokul'turnyj kontekst // Obshhestvo i obrazovanie v sovremennoj Rossii: sociokul'turnye orientiry. Orehovo-Zuevo: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj gumanitarnyj institut. 2015. S. 1.

7. Skudareva G.N., Mikitjuk I.V. Formirovanie pedagogicheskoj gotovnosti budushhih uchitelej k professional'noj dejatel'nosti: social'no-lichnostnye predposylki // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2023. № 3. S. 122-128.

8. Skudareva G.N., Mikitjuk I.V. Jesse kak diagnosticheskij instrument opredelenija pedagogicheskoj gotovnosti budushhego uchitelja // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2022 № 4. S. 116-122.

9. Sulejmanova F.M. Pedagogicheskie uslovija formirovanija prakticheskoy gotovnosti budushhih uchitelej k professional'noj dejatel'nosti // Uspehi sovremennoj nauki. 2016. T. 1, № 11. S. 16-19.

10. Chozgijan O.P. formirovanie prakticheskoy gotovnosti budushhih uchitelej k pedagogicheskomu obshheniju v real'nyh uslovijah obrazovatel'noj praktiki // Pedagogicheskij diskurs: v sovremennoj nauchnoj paradigme i obrazovatel'noj praktike: Materialy III Vserossijskoj konferencii, Moskva: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Jazyki Narodov Mira». 2023. S. 419-426.

#### **Информация об авторах**

Г.Н. Скударёва – ректор Государственного гуманитарно-технологического университета, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики.

И.В. Микитюк – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики 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.

I.V. Mikityuk – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 15.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 15.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

УДК 376

## ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Татьяна Васильевна Тимохина<sup>1</sup>, Ирина Анатольевна Ахметшина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

<sup>1</sup>timohina.tv@mail.ru, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1255-5073>

<sup>2</sup>irina leto79@bk.ru, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1316-3891>

**Аннотация.** В статье рассмотрено инклюзивно ориентированное образование как одно из направлений в развитии современной педагогической науки и практики в России, которое успешно разрабатывается на кафедре теории и методики начального и дошкольного образования ГГТУ. Современной тенденцией в развитии инклюзивного образования является поиск новых форм, методов, способов взаимодействия с обучающимися. Проанализирована научная литература по теме. Представлены различные категории детей, имеющие особые адаптивные возможности. Обозначена необходимость учета в современном образовании самореализации каждого ребенка в окружающем социуме. Выявлены и охарактеризованы некоторые из адаптивных потребностей и возможности их реализации в условиях современного образования: связанные с возрастными и индивидуальными особенностями каждого ребенка; необходимостью ориентироваться на разный уровень сложности материала; распределение детей по однородным группам; потребность в специальном сопровождении и пр. Как и любое развивающееся направление в науке, инклюзивно ориентированное образование на настоящее время имеет множество проблем, нуждающихся в разрешении. В статье представлены специфика, направления развития, пути разрешения проблем современного инклюзивно ориентированного образования. Сделан вывод о большом потенциале развития данной темы.

**Ключевые слова:** инклюзивно ориентированное образование, ограниченные возможности здоровья, особые адаптивные потребности, педагогика, наука, практика, Российская Федерация

**Для цитирования:** Тимохина Т.В., Ахметшина И.А. Инклюзивно ориентированное образование как направление развития современной науки и практики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 124-129.

Original Article

## INCLUSIVELY ORIENTED EDUCATION AS A DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE

Tatyana V. Timokhina<sup>1</sup>, Irina A. Akhmetshina<sup>2</sup>,

<sup>1,2</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

<sup>1</sup>timohina.tv@mail.ru, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1255-5073>

<sup>2</sup>irina leto79@bk.ru, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1316-3891>

**Abstract.** The article considers inclusively oriented education as one of the directions in the development of modern pedagogical science and practice in Russia, which is being successfully developed at the Chair of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education of State University of Humanities and Technology. The current trend in the development of inclusive education is the search for new forms, methods, and ways of interacting with students. Scientific literature on the topic was analyzed. Various categories of children with special adaptive capabilities are presented. The need to take into account in modern education the self-realization of each child in the surrounding society is outlined. Some of the adaptive needs and the possibilities



of their implementation in the conditions of modern education have been identified and characterized: those related to the age and individual characteristics of each child; the need to navigate different levels of complexity of the material; distribution of children into homogeneous groups; the need for special support, etc. Like any developing direction in science, inclusively oriented education currently has many problems that need to be resolved. The article presents the specifics, directions of development, and ways to resolve the problems of modern inclusively oriented education. It is concluded that there is great potential for the development of this topic.

**Keywords:** inclusively oriented education, disabilities, special adaptive needs, pedagogy, science, practice, the Russian Federation

**For citation:** Timokhina T.V., Akhmetshina I.A. Inclusively oriented education as a direction for the development of modern science and practice // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 124–129.

© Тимохина Т.В., Ахметшина И.А., 2023

**И**нклюзивное образование в своем классическом понимании исторически представляло собой процесс совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) и/или инвалидностью и нормотипичных детей на всех образовательных ступенях [9]. В настоящее время инклюзивное образование представляет собой организацию совместного процесса обучения для более широкой категории детей.

Развитие инклюзивного образования и необходимость ориентированности на него современной образовательной системы не вызывает сомнений. Современной тенденцией в развитии инклюзивного образования является поиск новых форм, методов, способов взаимодействия с различными категориями обучающихся.

Согласно Федерального Закона, инклюзивное образование представляет собой «организацию совместного процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурноэтнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования» [12]. Данная формулировка предполагает охват более широкой категории детей, чем ОВЗ и инвалидность. К детям, нуждающимся в особом подходе, можно отнести различные категории детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, мигрантов, беженцев и переселенцев. Особые условия для образования необходимы детям, слабо владеющим русским языком, в некоторых случаях - билингам; детям с выдающимися способностями в какой-либо области и другим категориям.

Перечисленные категории нуждаются в организации условий для компенсации особых адаптивных возможностей, которые рассматриваются как «устойчивые индивидуальные особенности, влияющие на процесс адаптации и самореализации, что требует создания особой (адаптивной)

образовательной среды, необходимой для адекватности приспособления к ней, специально подготовленных педагогических кадров и специальных подходов, позволяющих обеспечить наиболее полную самореализацию обучаемых с учетом потребностей» [9, с. 16].

Инклюзивно ориентированное образование как направление развития современной науки и практики изучали ряд современных педагогов в контексте своих исследований. Личностно-ориентированный подход и особенности его реализации в инклюзивном образовании рассмотрели Д.В. Лепешев, Т.С. Алтхатова, З.М. Курбанали [5]. А.О. Беляева, Н.М. Жукова [2] рассматривали моделирование среды в образовательных организациях, исходя из потребностей детей.

Большое количество работ последних лет посвящено профессиональной подготовке специалистов различного профиля к осуществлению инклюзивно ориентированного образования. Е.В. Леонова с практических позиций проанализировала реализацию профессиональных стандартов в инклюзивно ориентированной подготовке специалистов [4]. И.В. Рудин, Н.А. Мёдова, А.И. Сергеева [6] рассмотрели новые подходы к формированию инклюзивно ориентированных компетенций. А.И. Сергеева [7], Н.А. Турекулова, А.А. Садыкова [11] рассмотрели и проанализировали инклюзивно ориентированную подготовку в условиях вуза.

Различные направления инклюзивно ориентированного образования рассмотрены в наших работах в 2022 году: инклюзивно ориентированное образование как инновация [1], его развитие в условиях социально-культурных трансформаций [10] и др.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование инклюзивно ориентированного образования как направления развития современ-

ной науки и практики, определение проблем и векторов дальнейшего развития.

Те вызовы современности, на которые своевременно отреагировали педагоги, являются показателем эффективности и результативности всей образовательной деятельности. В последние годы такие вызовы можно связать с перестройкой образовательной системы в связи с коронавирусом COVID-19, которая потребовала усиления дистанционных форм образования в связи с угрозами, которые несли массовые скопления людей; а также с началом специальной военной операции, начавшейся в феврале 2022 года, которая показала необходимость внесения серьезных корректив в работу образовательных организаций России на различных уровнях и ступенях.

Впервые термин «Инклюзивно ориентированное образование» был введен в 2014 году [8] и рассматривался как совместное образование детей в специально созданных условиях. В данной связи А.И. Сергеева отмечает: «Т.В. Тимохина вводит новый термин «инклюзивно ориентированное образование» – образование, направленное на совместное обучение и воспитание детей с нормальным развитием и различными отклонениями на уровне всей образовательной системы: дошкольной, школьной, послешкольной» [7, с. 74]. Немного позднее было рассмотрено понятие «особые адаптивные возможности», определяемые как возможности ребенка, «существенно влияющие на процесс адаптации и самореализации в социуме» [9, с. 26].

Инклюзивно ориентированное образование в настоящее время не просто «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [12]. Оно предполагает более широкий подход к категориям детей, которое оно охватывает, особую подготовку и деятельность всех педагогов в образовательной сфере.

В последующие годы данный термин стал широко применяться в теории и практике педагогической деятельности. Продолжая анализ развития инклюзивно ориентированного образования, О.А. Беляева, Н.М. Жукова отмечают: «Идеи инклюзивного подхода в общем образовании, подразумевающего его доступность для всех детей, независимо от их особенностей, рассматривающего приспособление среды к специфичным нуждам обучающихся, являются трендами современного мира» [2, с. 61]. Инклюзия принимает более широкие масштабы, стремясь к охвату достаточно разнообразного контингента детей.

Развитие инклюзивно ориентированного образования в русле современной науки и практики на данном этапе концентрируется на различных направлениях. Д.В. Лепешев, Т.С. Алтхатова, З.М. Курбанали исследуют личностно-ориентированный подход [5]. Основной задачей развития инклюзии авторы видят в «насыщении личностными смыслами педагогического процесса как среды развития личности» [5, с. 44]. Являясь основным показателем ориентации образовательной организации на детей с различными потребностями, архитектурная среда должна соответствовать личностным интересам, направленности каждого ребенка.

Л.А. Казакова, рассматривая необходимость создания специальных условий для формирования жизненной перспективы у подростков с ОВЗ, отмечает, что в инклюзии могут быть использованы «различные институты социализации, инклюзивная группа детей, различные виды деятельности» [3, с. 248]. К институтам социализации детей автор относит формальную и неформальную сферы образования, наличие дифференцированных или инклюзивных групп и сообществ. Важным в развитии инклюзивно ориентированного образования является участие всех детей инклюзивной группы в различных видах интересной для обучающихся деятельности.

Еще одним важным вектором в развитии современного инклюзивно ориентированного образования является подготовка педагогов различных направлений. Этот вопрос в своих исследованиях также затрагивает ряд современных авторов.

И.В. Рудин, Н.А. Мёдова, А.И. Сергеева [6] рассматривают пути совершенствования профессиональной подготовки в данной области: «Следовательно, для формирования способностей у будущих специалистов, работающих в области инклюзивного образования, необходимо актуализировать рефлексивно ориентированные методы обучения и их дидактический инструментарий» [6, с. 30]. Авторы предлагают готовить специалистов в области инклюзивно ориентированного образования с опорой на активные методы, позволяющие анализировать собственную деятельность. В работах данных ученых вводится понятие «инклюзивно ориентированные компетенции», которые, как они справедливо указывают, необходимо формировать и развивать у будущих педагогов различных направлений подготовки.

Инклюзивно ориентированное образование как современное направление развития педагогической науки и практики [1] нацеливает педагогов на удовлетворение особых образовательных

потребностей каждого ребенка в соответствии с личностным аспектом образовательного процесса. В зависимости от направленности ребенка, его склонностей и способностей, специфики образовательного маршрута, строится обучение, воспитание и развитие. Далее раскроем некоторые из адаптивных потребностей и возможности их реализации в условиях современного образования.

Во-первых, это особые адаптивные потребности ребенка, которые связаны с возрастными и индивидуальными особенностями каждой развивающейся личности. В условиях инклюзивно ориентированного образования обучающиеся нуждаются в учете их возраста, необходимости общения с детьми своего круга. Каждый ребенок в инклюзивном классе школы, группе детского сада или вуза, проходит неповторимую траекторию собственного развития, которую необходимо тонко корректировать педагогу.

Во-вторых, адаптивные потребности, направленные на усвоение материала разной сложности. Обычно в условиях инклюзии учебный материал делится с учетом высокого, среднего и низкого уровней его усвоения детьми. Разный уровень сложности материала предполагает выделение подгрупп детей сообразно разным уровням интересов, способностей, возможностей усвоения материала. Уровневая градация зачастую не зависит от наличия у ребенка ОВЗ или инвалидности. Например, обучающийся с серьезным заболеванием легко может усваивать самый сложный материал.

В-третьих, в условиях развития инклюзии в образовательных организациях необходимо более четкое распределение детей по однородным группам. Группы формируются в зависимости от целей и задач образовательного процесса, склонностей обучающихся, предпочтений педагога. Деление на более мелкие подгруппы внутри инклюзивной группы (класса) позволит педагогу существенно повысить его результативность.

Некоторые дети проявляют потребность в специальном сопровождении. Определение тьюторов для детей с особыми образовательными потребностями из числа педагогов позволит основному педагогу меньше отвлекаться от образовательного процесса. Тьютор также определяет индивидуальную траекторию развития ребенка, помогает ему самореализоваться и социализироваться. Данную, выделенную нами четвертую, адаптивную потребность в сопровождении, можно реализовать также в развитии детского волонтерства с использованием детей с нормой развития в инклюзивной группе или классе.

Удовлетворяя потребности детей в условиях инклюзивно ориентированного образования, необходимо не забывать о нормотипичных детях, уделяя им достаточное количество внимания.

Новое, развивающееся в настоящее время, инклюзивно ориентированное образование, имеет не только хорошие перспективы к развитию, но и множество проблем, нуждающихся в разрешении. Далее представим краткую характеристику некоторых из них.

Прежде всего, это глобальная проблема, связанная с принятием ребенка с особыми адаптивными потребностями на уровне всего социума, всей образовательной системы. Ученые не только в России, но и во всем мире активно ищут её разрешения. Очевидно, что инклюзивно ориентированное образование связано с разрешением таких глобальных вопросов, как развитие ценности инклюзии, инклюзивной культуры общества.

Важной проблемой современной науки является поиск возможностей к предоставлению более широких направлений в самореализации детей с особыми адаптивными потребностями. Данная проблема связана с необходимостью совершенствования работы по стимулированию различными методами и способами развития детей с особыми адаптивными потребностями, приводящему в конечном итоге к интеграции в социум.

Активно реализующаяся в настоящее время проблема, связанная с развитием информационного образовательного пространства. Дети в условиях инклюзивно ориентированного образования получают доступ к различным дистанционным формам, способствующим обучению, воспитанию, развитию.

Еще одна проблема связана с необходимостью создания условий для образования всех детей в условиях инклюзии. Среду образовательной организации необходимо сконструировать таким образом, чтобы всем детям инклюзивной группы было не только интересно, познавательно, но и комфортно.

Остается проблема, связанная с необходимостью подготовки различных категорий педагогов и других специалистов, обслуживающего персонала к работе в условиях инклюзивно ориентированного образования.

Как действенный способ разрешения некоторых перечисленных проблем можно использовать Ресурсные центры педагогического образования. В данной связи Т. Чжан отмечает: «Нужно использовать потенциал образовательных технологий в существующих учебных ресурсных центрах [12, с. 29]. Действительно, Ресурсные центры педа-

гогической направленности в настоящее время имеют возможности в формировании общественного мнения, развитии информационного пространства, поиске и подготовке кадров к работе в условиях инклюзивно ориентированного образования и др.

Таким образом, проанализированные научные работы и собственный опыт позволяют позиционировать инклюзивно ориентированное образование как развивающееся направление современной науки и практики. Выявленные адаптивные потребности позволили спрогнозировать проблемы, которые необходимо решать современному педагогу: принятие ребенка в социум, поиск возможностей его социализации, создание условий для осуществления данного процесса и профессиональная подготовка кадров. Векторы разрешения данных проблем находятся в повышении культуры инклюзии в обществе, совершенствовании работы по интеграции детей в социум, развитии информационного образовательного пространства и профессиональной подготовки педагогов с использованием Ресурсных центров педагогического образования.

#### Список источников

1. Ахметшина И.А. Инклюзивно ориентированное образование как инновация в педагогической науке // Образование и эпоха: педагогические, экономические, философские и исторические теории и опыт: монография / под общей ред. проф. Н.С. Катуниной. Книга 24. Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ, 2022. С 101 - 111.
2. Беляева О.А., Жукова Н.М. Актуальные подходы к моделированию образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 1 (57). С. 60-71.
3. Казакова Л.А. Создание условий для формирования жизненной перспективы у подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 243-249.
4. Леонова Е.В. Реализация профессиональных стандартов в области образования: инклюзивно ориентированная подготовка дефектологов // Фундаментальные и прикладные проблемы начального общего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 92-96.
5. Лелешев Д.В., Алхатова Т.С., Курбанали З.М. Личностно-ориентированный подход и его особенности в инклюзивном образовании // Наука и реальность. 2022. № 1 (9). С. 42-45.
6. Рудин И.В., Мёдова Н.А., Сергеева А.И. Новые подходы к формированию инклюзивно ориентированных компетенций будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (190). С. 29-33.
7. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. 2 (16). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/sergeeva\\_a\\_i\\_70\\_78\\_2\\_16\\_2017.pdf](https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/sergeeva_a_i_70_78_2_16_2017.pdf) (дата обращения: 11.11. 2023).
8. Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование // Перспективы науки и образования. 2014. № 5 (11). С. 62-64.
9. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». 2019. 411 с.
10. Тимохина Т. В. Развитие инклюзивного образования в условиях социально-культурных трансформаций // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций: материалы науч.-практ. конф. (10–11 нояб. 2022 г., г. Луганск) / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск: Книга, 2022. – С. 191-194.
11. Турекулова Н.А., Садыкова А.А. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей в вузе // Научно-практические исследования. 2020. № 3-1 (26). С. 119-123.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 19.11. 2023).
13. Чжан Т. Современные учебные ресурсные центры как необходимость развития высшего инклюзивного образования // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 28-33.



### References

1. Akhmetshina I.A. Inklyuzivno orientirovannoe obrazovanie kak innovatsiya v pedagogicheskoi nauke // *Obrazovanie i epokha: pedagogicheskie, ekonomicheskie, filosofskie i istoricheskie teorii i opyt: monografiya / pod obshchei red. prof. N.S. Katuninoy. Kniga 24. Voronezh: VGPPU; M.: Nauka: inform, 2022. S 101 - 111.*
2. Belyaeva O.A., Zhukova N.M. Aktual'nye podkhody k modelirovaniyu obrazovatel'noi sredy dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2022. № 1 (57). S. 60-71.*
3. Kazakova L.A. Sozdanie uslovii dlya formirovaniya zhiznennoi perspektivy u podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede // *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. 2018. № 1-1. S. 243-249.*
4. Leonova E.V. Realizatsiya professional'nykh standartov v oblasti obrazovaniya: inklyuzivno orientirovannaya podgotovka defektologov // *Fundamental'nye i prikladnye problemy nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 2019. S. 92-96.*
5. Lepeshev D.V., Alkhatova T.S., Kurbanali Z.M. Lichnostno-orientirovannyi podkhod i ego osobennosti v inklyuzivnom obrazovanii // *Nauka i real'nost'. 2022. № 1 (9). S. 42-45.*
6. Rudin I.V., Medova N.A., Sergeeva A.I. Novye podkhody k formirovaniyu inklyuzivno orientirovannykh kompetentsii budushchikh pedagogov v usloviyakh vysshego uchebnogo zavedeniya // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 1 (190). S. 29-33.*
7. Sergeeva A.I. Inklyuzivno orientirovannaya podgotovka uchitelei-logopedov v vuze // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2017. 2 (16). [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: [https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/sergeeva\\_a\\_i\\_70\\_78\\_2\\_16\\_2017.pdf](https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/sergeeva_a_i_70_78_2_16_2017.pdf) (data obrashcheniya: 11.11. 2023).*
8. Timokhina T.V. Inklyuzivno orientirovannoe obrazovanie // *Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5 (11). S. 62-64.*
9. Timokhina T.V. Professional'naya podgotovka pedagogov k rabote s det'mi s osobymi adaptivnymi vozmozhnostyami // *dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk / federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet". 2019. 411 s.*
10. Timokhina T. V. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v usloviyakh sotsial'no-kul'turnykh transformatsii // *Tsenostnye priority obrazovaniya v XXI veke: Strategicheskie orientiry vysshego i obshchego obrazovaniya v usloviyakh sotsial'no-kul'turnykh transformatsii: materialy nauch.-prakt. konf. (10–11 noyab. 2022 g., g. Lugansk) / GOU VO LNR «LGPU». – Lugansk: Kniga, 2022. – S. 191-194.*
11. Turekulova N.A., Sadykova A.A. Inklyuzivno orientirovannaya podgotovka uchitelei v vuze // *Nauchno-prakticheskie issledovaniya. 2020. № 3-1 (26). S. 119-123.*
12. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) 29 dekabrya 2012 goda N 273-FZ [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 19.11. 2023).
13. Chzhan T. Sovremennye uchebnye resursnye tsentry kak neobkhodimost' razvitiya vysshego inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 4. S. 28-33.*

### Информация об авторах

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

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

### Information about the authors

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.

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

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; одобрена после рецензирования 13.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 14.11.2023; approved after reviewing 13.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.



## КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В РЕГИОНЕ

Ольга Федоровна Турянская<sup>1</sup>, Галина Николаевна Киселева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия

<sup>1</sup>turjanskof@mail.ru

<sup>2</sup>kiseleva.galina2024@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема оценки уровня эффективности управления образовательным учреждением. В своем исследовании авторы исходили из позиции, что управление образованием в современных условиях это управление его инновационным развитием. На основе анализа научной литературы и педагогической практики, а также на основе изучения опыта работы администраций образовательных учреждений Луганщины, авторами были разработаны и представлены основные критерии оценки, эффективности управления образовательным учреждением. Цель статьи - раскрыть и охарактеризовать показатели каждого критерия эффективности управления образовательным учреждением: критерий 1-й – эффективность управления и управленческих решений, основанных на структуре управления, адекватной целям и задачам образовательного учреждения (далее – ОУ); критерий 2-й – эффективность образовательного процесса как результат профессиональной, инновационной и творческой деятельности педагогического коллектива; критерий 3-й – уровень социальной активности обучающихся и имидж ОУ в окружающей социальной среде как результат применения воспитательных и социально ориентированных практик в ОУ.

На этой основе были определены уровни эффективности управления образовательным учреждением (низкий средний высокий), которые дадут возможность как родителям, так и учащимся оценить возможности выбранного учреждения.

**Ключевые слова:** управление образовательным учреждением, критерии эффективности управления, адекватные критерии показатели, выделенные на их основе уровни эффективности управления ОУ

**Для цитирования:** Турянская О.Ф., Киселева Г.Н. Критерии и показатели эффективного управления образовательным учреждением в регионе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 130–136.

Original article

## CRITERIA AND INDICATORS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE REGION

Olga F. Turyanskaya<sup>1</sup>, Galina N. Kiseleva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

<sup>1</sup>turjanskof@mail.ru

<sup>2</sup>kiseleva.galina2024@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the problem of assessing the level of effectiveness of the management of an educational institution. In their study, the authors proceeded from the position that the management of education in modern conditions is the management of its innovative development. Based on the analysis

of scientific literature and pedagogical practice, as well as on the basis of studying the experience of the administrations of educational institutions of Lugansk region, the authors developed and presented the main criteria for evaluating the effectiveness of the management of an educational institution. The purpose of the article is to reveal and characterize the indicators of each criterion of the effectiveness of the management of an educational institution: criterion 1 – the effectiveness of management and management decisions based on a management structure adequate to the goals and objectives of the educational institution (hereinafter referred to as the OU); criterion 2 – the effectiveness of the educational process as a result of professional, innovative and creative activities of the teaching staff; Criterion 3 – the level of social activity of students and the image of the educational institution in the surrounding social environment as a result of the application of educational and socially oriented practices in the educational institution.

On this basis, the levels of effectiveness of the management of an educational institution (low medium high) were determined, which will enable both parents and students to evaluate the capabilities of the selected institution.

**Keywords:** management of an educational institution, management efficiency criteria, indicators adequate to the criterion, the levels of management efficiency of the educational institution allocated on their basis

**For citation:** Turyanskaya O.F., Kiseleva G.N. Criteria and indicators of effective management of an educational institution in the region // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 130–136.

© Турянская О.Ф., Киселева Г.Н., 2023

**В** системе отечественного образования все очевиднее взаимосвязь между эффективностью обучения и воспитания молодежи и механизмами управления образовательным учреждением. При этом управление развитием образовательного учреждения ориентировано, прежде всего, на эффективную деятельность педагогического коллектива и ее конечный результат – успешность обучающихся как в творческой и познавательной самореализации, так и в позитивной социальной активности. Очевидно, что совершенствовать современную систему образования, а тем более, трансформировать ее в соответствии с новыми целями, образцами и требованиями (как это происходит в образовательных организациях и учреждениях на новых территориях) невозможно без модернизации их управленческой модели. В своем исследовании мы исходим из позиции, что «управление образованием в современных условиях это управление его инновационным развитием (на всех уровнях образования)» [1].

Исследование проблемы эффективности в области управления образовательным учреждением обуславливает необходимость в поиске и разработке критериев и показателей оценивания этой эффективности.

По утверждению Д.А. Новикова «управление включает в себя процессы анализа и оценки деятельности образовательного учреждения, планирования, формирования и принятия решений, контроля, координировании деятельности коллектива, кадровое и материально-техническое обеспечение образовательного учреждения» [12].

Аналогичную позицию занимают и В.Я. Назмутдинов, И.Ф. Яруллин, которые понимают управление как деятельность, которая направлена на выработку стратегических решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ на основе достоверной информации и коррекцию, при необходимости [10].

Одной из главных функций управления является контроль. Он обеспечивает достижение стратегических целей, поставленных администрацией перед педагогическим коллективом, реализацию принятых управленческих решений. Контроль помогает администрации во главе с руководителем определить правильность направлений деятельности и их корректировку. Осуществление контроля означает, с одной стороны, установление соответствия стандартам, измерение фактически достигнутых результатов и соотнесение их с заданным эталоном, а с другой стороны – отслеживание эффективности принятых управленческих решений и осуществление оценки достигнутых результатов в ходе выполнения задач. Для руководителя образовательного учреждения результаты контроля становятся основанием для коррекции принятых решений.

Осуществление контроля требует разработки проблемы оценки эффективности управления образовательным учреждением, выявления уровня профессионализма членов педагогического коллектива, степени внедрения в процесс обучения передового отечественного и зарубежного опыта, а также инновационных педагогических практик и

методик и, в том числе, – решения актуального вопроса о разработке критериев эффективности управления образовательным учреждением.

Опираясь на изложенное выше, считаем необходимым определить критерии и показатели оценки эффективности управления образовательным учреждением.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить существование различных подходов к определению категорий «критерий», «показатель». Уточняя понятие «критерий», мы выявили использование его в таких значениях, как «мерило», «оценка», «суждение» «характерный признак чего-либо», «совокупность признаков», «средство проверки». Г. Вапнэ поясняет, что сложности в единообразной трактовке понятия «критерий» связаны с использованием его как для количественной, так и для качественной оценки происходящих изменений в исследуемом предмете. Сам же исследователь рассматривает критерий как «соотношение между степенью достижения поставленной цели и уровнем тех усилий, ресурсов, которые необходимы для этого» [5, с. 158].

В.П. Беспалько указывает, что критерий отображает природу исследуемого педагогического явления или процесса, динамику изменений его характеристик, в соответствии с чем исследователь определяет критерий как признак, на основе которого проводится определение состояния этих явлений или процессов [4, с. 118-128].

Следует отметить, что при оценке эффективности управления образовательным учреждением, критерии и показатели должны охватывать все его аспекты деятельности, которые должны быть взаимосвязанными и в своем единстве отображать организацию всего образовательного процесса. Следовательно, определяя критерии и показатели оценки эффективности управления образовательным учреждением, следует ориентироваться не только на определение качества знаний обучающихся, отражающих степень освоения ими образовательных программ; на профессионализм и мастерство педагогического коллектива, но нужно оценивать и уровень эффективности управленческих решений, направленных на решение поставленных задач.

Под эффективностью мы понимаем измеряемое качество образовательного процесса, которое изменяется (растет) под влиянием управленческой деятельности. Исследуемое качество показывает степень достижения коллективом поставленных перед ним целей и задач в определенные для этого сроки. При этом, управление,

которое приводит к достижению поставленных целей, считается эффективным. Сегодня трудности в оценке эффективности управления образовательным учреждением связаны с отсутствием общепризнанных параметров и единых критериев оценки этого процесса.

На том основании, что критерий является важнейшим отличительным признаком, который характеризует качественные изменения явления, его сущность, то в практической деятельности образовательного учреждения применяется система, состоящая из показателей, построенная на его основе и раскрывающая его количественный аспект. Понятие «критерий» намного шире понятия «показатель», таким образом, мы, опираясь на научную литературу [3, 6], можем утверждать, что критерию соответствует система показателей, определяющая его как конкретный существенный признак образовательного процесса.

Соответственно, следует уточнить понятие «показатель», которое С.И. Ожеговым определяется как некий аспект исследуемого объекта, по изменению состояния которого можно судить о развитии всего объекта или его составляющих [13]. По мнению О.В. Ковальчук показатель, как некая переменная, которая становится количественной или качественной характеристикой критерия, позволяет оценивать состояние педагогического объекта [8].

Е.В. Неборский рассматривает показатель как структурную составляющую критерия, которая характеризует один из его признаков; он конкретен, доступен для диагностирования и позволяет глубоко проанализировать состояние той или иной стороны исследуемого педагогического явления или процесса [11].

Таким образом, современный комплексный анализ результативности образовательного учреждения включает, прежде всего, многостороннюю оценку достижений педагогического коллектива в образовательной деятельности, а также обучающихся – в учебной и вне учебной деятельности.

Для нас значимы взгляды А.Н. Майорова, который выделяет три аспекта в определении эффективности: а) эффективность, основанная на общенаучных исследованиях, показывает соотношение между результатами какой-либо деятельности и конечной заданной целью; б) при установлении эффективности предполагается соотношение результатов и затрат; в) эффективность рассматривается в двух значениях: учебном (качество подготовки учащихся); социальном (реализация задач и функций, выдвигаемых обще-

ством перед образовательным учреждением, как социальным институтом) [9]. Мы в своем исследовании, определяя критерии, опираясь на которые мы будем устанавливать результаты опытно-экспериментальной работы, исходили из позиций, заявленных А.Н. Майоровым.

Итак, критерий эффективности, включает в себя систему показателей, выражающих главную меру желаемого результата, которая учитывается при рассмотрении вариантов решения. При этом, проводимые нами наблюдения в ходе эксперимента утвердили нас во мнении, что критерии и показатели эффективности управления вытекают из многоаспектности деятельности образовательной организации, проявляющейся в целях и видах деятельности как руководства (субъект управления), так и педагогического коллектива (объект управления) и, соответственно, – во всем разнообразии видов деятельности, эффективность которых следует установить (управление, образование, воспитание, организация, внедрение, обеспечение, создание имиджа образовательного учреждения). Только комплексный анализ этих видов деятельности (по выявленным критериям их эффективности) позволяет судить о степени достижения поставленных образовательным учреждением целей.

Нами была изучена не только педагогическая теория, но также и управленческая практика образовательных учреждений региона: Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Успенская гимназия №1 Лутугинского района», Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Луганский экономико-правовой лицей-интернат» имени героев «Молодой гвардии», Государственное учреждение Луганской Народной Республики «ЛОУСШ №5 имени В.И. Даля» и Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Успенская гимназия № 2 Лутугинского района». Мы проанализировали и сравнили структуру управления всех четырех образовательных учреждений, изучили документацию и статистические данные, отражающие как процесс управления, так и профессиональные достижения педагогического и учебные достижения ученического коллективов, и на этой основе выявили критерии и их показатели, которые позволили нам определить уровень эффективности процесса управления в каждом образовательном учреждении.

Опираясь на проведенный анализ научной литературы и педагогической практики в том ее

аспекте, который касается проблемы нашего исследования, мы выделили критериальный комплекс, который позволит нам установить, является ли процесс управления образовательным учреждением эффективным:

критерий 1-й – эффективность управления и управленческих решений, основанных на структуре управления, адекватной целям и задачам образовательного учреждения;

критерий 2-й – эффективность образовательного процесса как результат профессиональной, инновационной и творческой деятельности педагогического коллектива;

критерий 3-й – уровень социальной активности обучающихся и имидж ОУ в окружающей социальной среде как результат применения воспитательных и социально ориентированных практик в ОУ.

По каждому критерию нами разработан перечень показателей, характеризующий эффективность управления ОУ.

**Первый критерий** – «*эффективность управления и управленческих решений*», по которому нами определены следующие *показатели*:

– *эффективность организации образовательного процесса* (наличие опубликованного публичного отчета о деятельности общеобразовательной организации, который составляется в соответствии с п.13 ст.28 Закона РФ «Об образовании», и рассматривается на педагогическом совете образовательного учреждения, а утверждается приказом директора; отсутствие протоколов контрольно-надзорных органов; соблюдение исполнительной дисциплины в отношении оформления управленческой документации; своевременность и качество оформления основной образовательной документации образовательного учреждения (программа развития, ООП, устав ОУ и др.); удовлетворённость детей, родителей, законных представителей качеством оказываемых образовательных услуг (по методике А.А. Андреева «Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью» [2]);

– *эффективность профильного обучения* (показатели окончивших образовательное учреждение и сколько из них поступили в ВУЗы социально-экономической направленности);

– *кадровый потенциал образовательного учреждения* (укомплектованность педагогическими кадрами; доля педагогических работников и специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, педагогов дополнительного образования) с высшим профессиональным образованием на начало текущего учебного года; уровень квали-



фикации педагогических работников; количество педагогических работников, прошедших аттестацию, проведение на базе общеобразовательной организации семинаров, совещаний, конференций и т.п.;

– *готовность педагогических работников к инновационной деятельности* (оценивается по диагностической карте «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (модификация методики В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [7]));

**Второй критерий позволяет**, на наш взгляд, охарактеризовать эффективность реализации ОУ образовательной функции. Мы обозначили его как «Результативность образовательного процесса» и определили следующие *показатели* выявления уровней этой результативности:

– *уровень успеваемости обучающихся* (количество обучающихся усвоивших программу по каждому уровню образования; количество обучающихся, принявших участие в предметных олимпиадах и конкурсах; количество обучающихся, принявших участие в научно-практических конференциях, семинарах) и положительная динамика этого процесса;

– *внедрение инновационных педагогических технологий в образовательный процесс* (участие образовательного учреждения в экспериментальной деятельности по модернизации образования республиканского уровня; организация и проведение на базе общеобразовательной организации семинаров, совещаний, конференций; результат участия руководителя образовательного учреждения в научно-практических конференциях, научной деятельности и их результативность) положительная динамика этого процесса;

– *эффективность управления инновационной деятельностью педагогов* (доля педагогов, применяющих инновационные педагогические технологии в своей деятельности; количество педагогов, принимающих участие в мероприятиях методической направленности различного уровня с трансляцией собственного опыта; количество педагогов, транслирующих собственный опыт в печатных изданиях; наличие банка методических разработок уроков с использованием инновационных педагогических технологий; наличие победителей профессиональных конкурсов педагогического мастерства).

**Третий критерий** – «уровень социальной активности обучающихся». Этот критерий направ-

лен на оценку созданных условий для возникновения, развития и совершенствования воспитательной системы образовательного учреждения. *Показателями* его определены:

– *реализация социокультурных проектов* (социокультурные формы взаимодействия обучающихся в образовательном пространстве ОУ (школьный музей, театр, научное общество и др.); наличие программы организации работы с одаренными детьми; количество обучающихся, принявших участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, иных мероприятиях творческой направленности; наличие обучающихся, ставших победителями или призерами творческих олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий творческой направленности; количество обучающихся, вовлеченных в социально значимую деятельность) и положительная динамика этого процесса;

– *организация работы с семьями обучающихся* (работа Совета по профилактике правонарушений; результативность работы по профилактике правонарушений у несовершеннолетних; организация системной работы по оказанию психолого-педагогической помощи воспитанникам и их родителям; организация работы с семьями обучающихся, состоящих в группе риска и социально опасного положения);

– *взаимодействие с социальными партнерами* (сбор и анализ статистических данных, показателей деятельности ОУ, таких как: сотрудничество с ЛГПУ, является ли организация членство в образовательном округе ЛГПУ; наличие экспериментальной площадки на базе ОУ; социальное сотрудничество и партнерство, и др.). Информация по данному показателю подтверждается наличием двухсторонних договоров с организациями партнерами или совместных планов работы, свидетельствующих о расширении зоны партнерства).

Таким образом, исследование показало, что каждый критерий имеет соответствующие показатели, характеризующие содержание различных видов деятельности (управление, обучение, воспитание, внедрение и т. п.) и отражающие ее эффективность. На основании и в соответствии с критериями и показателями определяется уровень эффективности управления образовательным учреждением (низкий, средний, высокий), определяются механизмы их коррекции (для низкого и среднего) или трансляции как эффективного опыта (для высокого).



### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Айдаркина Е.Е. Теория и практика управления: учеб. пособие. ЮФУ: Таганрог, 2020. 164 с.
2. Андреев А.А. Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью [Электронный ресурс]. URL: [https://uchitel-rulit.okis.ru/file/uchitel-rulit/opyt/Metodika\\_vyjavlenija\\_udovletv.pdf](https://uchitel-rulit.okis.ru/file/uchitel-rulit/opyt/Metodika_vyjavlenija_udovletv.pdf) (дата обращения: 20.11.2023).
3. Белоусова С.А., Васильев В.А. Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР) // Вестник Чгу. Образование и здравоохранение. 2020. № 2-3. С. 89–94.
4. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. №1. С. 118–128.
5. Вапнэ Г. «Критерий оценки» в системном анализе // Системный анализ и проектирование в управлении. 2019. №1. С. 154–165.
6. Воронин Д.М., Мишина О.С., Завальцева О.А. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 5 (35). С. 18–25.
7. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова [и др.]: под науч. ред. Н.А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 52 с.
8. Ковальчук О.В. Методологические аспекты оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образованиях // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 87–88.
9. Майоров А.Н. Управление развитием организации [Электронный ресурс]. URL: <https://studizba.com/files/show/pdf/22001-1-mayorov-a-n-upravlenie-razvitiem.html> (дата обращения: 20.11.2023).
10. Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. Казань: ТРИ «Школа», 2013. 360 с.
11. Неборский Е.В. Оценка индикаторов эффективности системы образования на муниципальном уровне // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2017. Т. 1. № 2. С. 124–131.
12. Новиков Д.А. Теория управления организационными системами. 4-е изд., испр. и дополн. М.: ЛЕНАНД, 2022. 500 с.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. Яз., 1981. 816 с.

### References

1. Ajdarkina E.E. Teorija i praktika upravljenja: ucheb. posobie. JuFU: Taganrog, 2020. 164 s.
2. Andreev A.A. Metodika izuchenija udovletvorennosti uchashhihsja shkol'noj zhizn'ju [Jelektronnyj resurs]. URL: [https://uchitel-rulit.okis.ru/file/uchitel-rulit/opyt/Metodika\\_vyjavlenija\\_udovletv.pdf](https://uchitel-rulit.okis.ru/file/uchitel-rulit/opyt/Metodika_vyjavlenija_udovletv.pdf) (data obrashhenija: 20.11.2023).
3. Belousova S.A., Vasil'ev V.A. Novye metodiki i tehnologii psihologicheskoj podderzhki obuchajushhihsja s OVZ (TNR) // Vestnik Chgu. Obrazovanie i zdravoohranenie. 2020. № 2-3. S. 89–94.
4. Bespal'ko V.P. Parametry i kriterii diagnostichnoj celi // Shkol'nye tehnologii. 2006. №1. S. 118–128.
5. Vapnje G. «Kriterij ocenki» v sistemnom analize // Sistemnyj analiz i proektirovanie v upravlenii. 2019. №1. S. 154–165.
6. Voronin D.M., Mishina O.S., Zaval'ceva O.A. Kriterii jeffektivnosti sovremennoj obrazovatel'noj organizacii kak osnova ocenki i povyshenija kachestva obrazovanija // Perspektivy Nauki i Obrazovanija. 2018. № 5 (35). S. 18–25.
7. Gotovnost' pedagogov obrazovatel'nyh organizacij srednego obshhego obrazovanija k innovacionnoj dejatel'nosti (metodika diagnostiki i analiza) / I.R. Lazarenko, N.A. Matveeva, S.V. Kolesova [i dr.]: pod nauch. red. N.A. Matveevoj. Barnaul: AltGPU, 2022. 52 s.
8. Koval'chuk O.V. Metodologicheskie aspekty ocenki jeffektivnosti obrazovatel'noj dejatel'nosti v municipal'nyh obrazovanijah // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2017. № 6. S. 87–88.
9. Majorov A.N. Upravlenie razvitiem organizacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://studizba.com/files/show/pdf/22001-1-mayorov-a-n-upravlenie-razvitiem.html> (data obrashhenija: 20.11.2023).
10. Nazmutdinov V.Ja., Jarullin I.F. Upravlencheskaja dejatel'nost' i menedzhment v sisteme obrazovanija lichnosti. Kazan: TRI «Shkola», 2013. 360 s.
11. Neborskij E.V. Ocenka indikatorov jeffektivnosti sistemy obrazovanija na municipal'nom urovne // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologija. Politologija. Mezhdunarodnye otnoshenija. 2017. T. 1. № 2. S. 124–131.
12. Novikov D.A. Teorija upravljenja organizacionnymi sistemami. 4-e izd., ispr. i dopoln. M.: LENAND, 2022. 500 s.
13. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka / pod red. d-ra filol. nauk, prof. N.Ju. Shvedovoj. M.: Rus. Jaz., 1981. 816 s.

#### **Информация об авторах**

О.Ф. Турянская – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Луганского государственного педагогического университета.

Г.Н. Киселева – старший преподаватель кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета.

#### **Information about the authors**

O.F. Turyanskaya – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University.

G.N. Kiseleva – senior lecturer of the Chair of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 20.11.2023; одобрена после рецензирования 04.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 20.11.2023; approved after reviewing 04.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922.736.4:159.9.07

### ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

**Светлана Александровна Дюпина**

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,  
DyupinaSvetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2600-761X>

**Аннотация.** Статья посвящена изучению различий самооценки подростков 13-14-летнего возраста с разными уровнями субъективного переживания состояния одиночества. Диагностика осуществлялась на добровольной основе. В исследовании приняли участие 84 субъекта (53 девочки и 31 мальчик). Выборка была сформирована из обучающихся средних общеобразовательных школ г.о. Орехово-Зуево и г.о. Балашиха. Диагностика состояния одиночества осуществлялась с помощью теста Д. Рассела, М. Фергюсона. Изучение самооценки проводилось с применением методики Р.В. Овчаровой. Результаты исследования показали, что среди подростков преобладали субъекты с высоким уровнем одиночества и низким уровнем самооценки. При повышении уровня субъективного переживания одиночества происходит снижение самооценки. У детей с высоким уровнем субъективного переживания состояния одиночества преобладал низкий уровень самооценки. Среди подростков со средним уровнем субъективного переживания состояния одиночества преобладали высокий и средний уровни самооценки. У обучающихся с низким уровнем субъективного переживания состояния одиночества диагностирован высокий уровень самооценки. Показатели одиночества и самооценки в выделенных нами группах испытуемых значимо различались. Показатели самооценки в группах подростков с разными уровнями переживания состояния одиночества значимо различались.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, одиночество, субъективное переживание, уровень самооценки

**Для цитирования:** Дюпина С.А. Особенности самооценки подростков с разными уровнями переживания состояния одиночества // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 137–143.

## SECTION 2. PSYCHOLOGY

Original article

### FEATURES OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EXPERIENCE OF LONELINESS

**Svetlana A. Dyupina**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, DyupinaSvetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2600-761X>

**Abstract.** The article is devoted to the study of differences in the self-esteem of adolescents aged 13-14 with different levels of subjective experience of the state of loneliness. Diagnostics were carried out on a voluntary basis. Eighty-four subjects (53 girls and 31 boys) participated in the study. The sample was formed from students from secondary schools in the town Orekhovo-Zuevo and the town of Balashikha. Diagnosis of the state of loneliness was carried out using the test of D. Russell, M. Ferguson. The study of self-esteem was carried out using the methodology of R.V. Ovcharova. The results of the study showed that among adolescents, subjects with high levels of loneliness and low levels of self-esteem predominated. As the level of subjective experience of loneliness increases, self-esteem decreases. Children with a high level of subjective experience of loneliness had a low level of self-esteem. Among adolescents with an average level of subjective experience of loneliness, high and average levels of self-esteem prevailed. Students with a low level of subjective experience of loneliness were diagnosed with a high level of self-esteem. Indicators of loneliness and self-esteem in the groups of subjects we identified differed significantly. Self-esteem indicators in groups of adolescents with different levels of experience of loneliness differed significantly.

**Keywords:** adolescence, loneliness, subjective experience, level of self-esteem

**For citation:** Dyupina S.A. Features of self-esteem in adolescents with different levels of experience of loneliness // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 137–143.

© Дюпина С.А., 2023

Тема одиночества никогда не переставала будоражить общество, занимая разум философов, писателей, психологов. Представители экзистенциального направления философии утверждали, что глубинное человеческое одиночество сопровождает личность всю сознательную жизнь. По мнению Г. Салливана, одиночество связано с недостатком или страхом потери таких компонентов взаимоотношений, которые зарождаются на определенных этапах его личностного становления. Он отмечал, что одиночество возникает в подростковом периоде. По нашему мнению, одним из лучших определений одиночества является следующее: «Одиночество – это не просто сложившаяся ситуация, когда ты проводишь время один. Это – чувство, что у тебя нет близкого человека, который смог бы тебя понять... это ощущение, что в твоих социальных связях что-то разрушилось или никогда не существовало» [7, с. 14].

Состояние одиночества изучалось О.Б. Долгиновой, А.И. Захаровым, С.Г. Корчагиной,

Г.Салливаном и др. Проблема самооценки личности отражена в трудах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.Я. Лернер, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, Дж. Брунер и др [10].

В последнее время данной теме посвящаются все новые и новые работы, исследующие суть одиночества, предпосылки его возникновения, свойственные проявления и воздействие на различные группы людей в различные этапы существования. Важнейшим фактором появления чувства одиночества среди населения, превращения его в психологическое качество, и, в связи с этим, возникновения социального феномена, можно считать полную информационную победу цифрового мышления. Это часто приводит к весьма негативным следствиям для когнитивной сферы молодежи [9].

Следует отметить, что значительная часть (30,6 %) подростков, испытывающих состояние одиночества, отличались высоким уровнем коммуникативных способностей. Но качество коммуникации их явно не устраивало [2].

Эмоциональное состояние школьника подросткового возраста крайне уязвимо, поэтому чем более напряженные у подростка отношения с родителями, тем больше вероятность возникновения неблагоприятных эмоциогенных ситуаций. На наиболее острые ситуации, подросток будет реагировать особенно ярко, закрепляя негативный опыт в своем характере и личности [1]. Подросткам характерно «застревание» на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. Он сталкивается с многообразием проявления эмоций, различает больше оттенков и проживает их глубже взрослого.

Одиночество или групповая изоляция сами по себе являются мощными психогенными факторами, имеющими свою специфику и порождающими различные психические феномены. Одна из стержневых проблем психической деятельности в условиях одиночества и групповой изоляции — проблема адаптации, которая в данном случае будет существенно снижена и нарушена [5].

Важнейшим фактором формирования самооценки в подростковом возрасте является стиль семейного воспитания. Авторами доказано, что у детей с низким уровнем самооценки отмечается высокая тревожность, они более расположены к фрустрации и страху неудач. У подростков с высоким уровнем самооценки был выявлен высокий уровень агрессии, они несдержанные, имеют трудности при коммуникации и в семье с родителями [8].

В современных исследованиях ряда ученых, было установлено, что большая часть подростков (73,7 %), испытывавших состояние одиночества, характеризовалась пониженной самооценкой. При этом коррекционная работа, включавшая в себя тренинговые, дискуссионные и проективные методы позволила добиться существенного повышения самооценки у детей экспериментальной группы [6]. Современные ученые подтверждают, что для продуктивного личностного развития оптимальным является средний уровень самооценки. Подростки с низким неадекватным уровнем самооценки характеризуются наиболее низким уровнем доверия к себе в большинстве жизненных сфер [4].

*Целью* настоящего исследования являлось изучение особенностей самооценки подростков с разными уровнями переживания состояния одиночества.

Для проведения диагностики состояния одиночества и уровня самооценки подростков были выбраны следующие методики. Субъективное ощущение одиночества оценивалось посредством

теста Д. Рассела, М. Фергюсона. Количество набранных баллов от 40 до 60 говорит о высокой степени одиночества. Если количество набранных баллов находится в интервале от 20 до 40 – это средняя степень. Набранная сумма от 0 до 20 характерна для низкого уровня одиночества. Выявление самооценки проводилось с помощью методики Р.В. Овчаровой. Итоговая сумма полученных баллов показывает следующие уровни: низкий (0-12 баллов), средний (13-24 балла), высокий (25-32 балла) [3].

При обработке результатов использовались методы вариационного анализа (средняя), корреляционного анализа ( $r_s$  – критерий ранговой корреляции Спирмена), способы анализа различия средних значений ( $U$  -критерий Манна-Уитни).

В исследовании приняли участие 84 подростка в возрасте 13-14 лет. Из них: 31 мальчик (37 %) и 53 девочки (63 %). Исследование осуществлялось с января по май 2023 года в средних общеобразовательных школах г.о. Орехово-Зуево и г.о. Балашиха. Диагностика осуществлялась на добровольной основе. Фиксировался высокий уровень заинтересованности испытуемых в результатах исследования. На этапе проведения диагностики и обработки полученных данных к работе привлекались обучающиеся сетевого психолого-педагогического класса, сформированного на базе МОУ СОШ № 2 г.о. Балашиха.

Анализ результатов диагностики уровня переживания состояния одиночества в группе подростков 13-14-летнего возраста позволил констатировать существенное преобладание детей (43 человека и 51,2%) с высоким субъективным чувством одиночества. Беседа с испытуемыми позволила выявить, что для данной категории подростков характерна стеснительность и замкнутость. Они отмечали малую потребность к общению с окружающими и утверждали, что их никто не понимает. Подростки фиксировали свою задумчивость во время уроков, пассивность. При болезненном переживании ощущения одиночества становились агрессивны, озлоблены, осознавали, что «не такие, как все». Это глубокое чувство способствовало совершению необдуманных, импульсивных действий. Укажем, что перед началом исследования, мы предполагали получить численный перевес представителей среднего уровня изучаемого показателя. Однако этих субъектов выделено 33 человека (39,3%). Такие дети имели тенденцию к общению, но чаще всего их взаимоотношения с окружающими носили поверхностный характер, они не могли полностью доверять своим близким из-за боязни быть не понятыми. Им свойственна



тоска по компании, в основном в их окружении не так много друзей, следовательно из-за этого возникало желание побыть наедине с собой, поразмышлять о себе и других, своем поведении. Также у подростков замечались перепады настроения, с которыми тяжело справляться самому.

Представителей низкого уровня одиночества всего 8 человек (9,5 %). Подростки считали себя общительными. Они умели находить новых друзей, уверенно и открыто чувствовали себя с окружающими, легко шли на контакт. У детей имелись разнообразные интересы и увлечения. Подростки в данной категории рассматривали временное одиночество как необременительное уединение и возможность творчески развивать свою личность. Будучи наедине с собой, они писали стихи, рисовали, читали, изучали иностранные языки.

Следовательно, детей с высокой степенью субъективного переживания состояния одиночества в 5,4 больше, чем подростков с низким показателем и в 1,3 больше, чем испытуемых со средним уровнем данной особенности. Результат вызывает определенную обеспокоенность состоянием внутреннего дискомфорта детей подросткового возраста. Полученные данные могут быть связаны с доминированием девочек, которые традиционно отличались большей глубиной и интенсивностью внутренних переживаний, рефлексией, самоанализом. Нами определены средние

баллы субъективного переживания одиночества в трех наших группах (см. табл. 1). Таким образом, у представителей низкого уровня переживания одиночества средний балл составил всего 16 баллов, у субъектов со средним уровнем средний балл -30. У испытуемых с высоким уровнем одиночества – 51 балл. Значит, у подростков с высоким уровнем переживания состояния одиночества средний балл больше в 3,2 раза, чем у субъектов с низким уровнем.

Показатели одиночества в группах с низким и средним уровнями ( $U=36, p<0,000$ ), низким и высоким уровнями ( $U=37, p<0,000$ ), средним и высоким уровнями ( $U=56, p<0,000$ ) значительно различались.

Обратимся к анализу результатов исследования самооценки в группе подростков 13-14-летнего возраста. Распределение детей по уровню самооценки выглядело довольно ровно. Девочек и мальчиков с низким уровнем данного свойства – 32 человека (38,1 %). Подростков со средним уровнем самооценки 29 субъектов (34,5 %). Тогда как обучающихся с высоким уровнем данного показателя всего 23 испытуемых (27,4 %).

Заслуживает внимания сравнительный анализ средних значений баллов самооценки, вычисленных у представителей каждой из выделенных нами групп (см. табл. 2). У детей с низкой самооценкой средний показатель составил всего 10 баллов. У подростков со средним уровнем само-

Таблица 1 –

Средние значения показателя одиночества подростков

Уровень одиночества	Средний балл
Низкий	16
Средний	30
Высокий	51

Таблица 2 –

Средние значения показателя самооценки подростков

Уровень самооценки	Средний балл
Низкий	10
Средний	19,3
Высокий	28,4

оценки – 19,3 балла. С высоким уровнем данного показателя – 28,4 балла. Значит, у субъектов с высокой самооценкой средний показатель больше в 2,8 раза, чем у испытуемых с низкой.

Высокий уровень самооценки (23 субъекта и 27,4 %) довольно редко встречается в подростковом возрасте. Дети признавали, что склонны к переоценке своих возможностей и некоторой недооценке других людей. Они порой вели себя высокомерно, эгоистично. Такие обучающиеся зачастую считали, что выполнять какую-либо задачу недостаточно хорошо — это ниже их достоинства. Они признавали у себя определенную ограниченность в видах деятельности и направлены больше на общение, которое порой бывало и малосодержательным.

Средний показатель самооценки (29 субъектов и 34,5 %) говорит о том, что для подростков характерны активность, оптимизм, настойчивость, самокритичность. Они склонны к трезвому осознанию своих недостатков и достоинств. Родительскую оценку воспринимали как один из «взглядов на себя» с другой стороны. Они способны к рефлексии родительского мнения и на основе их точки зрения к формированию собственной устойчивой позиции. У таких подростков отмечался более высокий уровень успеваемости, им свойственен более высокий общественный статус. Дети активны в различных видах деятельности. Межличностные взаимоотношения подростков ориентированы на познание себя и других.

Подростки с низкой самооценкой (32 субъекта и 38,1 %) застенчивы, не уверены в себе, не принимали себя и свои изменения в организме, возникали сомнения в своей привлекательности, что характерно для девочек. В процессе самопознания возникало все больше новых недостатков и отрицательных качеств. Дети отмечали, что их родители и педагоги практически не замечали их достоинств.

Однако суждения взрослых о недостатках максимально разнообразны и конкретны. Подросткам было не свойственно базироваться на сильных сторонах своей личности, характера. Они уязвимы и тревожны. На этом фоне испыты-

ваемые констатировали у себя нарушения поведения, невротические реакции.

Показатели самооценки в группах с низким и средним уровнями ( $U=528$ ,  $p<0,000$ ), низким и высоким уровнями ( $U=528$ ,  $p<0,000$ ), средним и высоким уровнями ( $U=435$ ,  $p<0,000$ ) значительно различались.

Следующим этапом нашего анализа полученных результатов представляется целесообразным описать особенности самооценки подростков с низким уровнем субъективного переживания состояния одиночества. Выявлена отрицательная связь между показателями одиночества и самооценки в выборке ( $r_s=-0.6$ ;  $p<0,01$ ). Детей с низким уровнем одиночества, как нами было указано выше, выявлено только 8 человек (9,5 %). У всех обучающихся диагностирован высокий уровень самооценки (100 %).

Среди подростков со средним уровнем субъективного переживания состояния одиночества (33 субъекта и 39,3 %) преобладали высокий (15 человек и 45,5%) и средний (42,5 %) уровни самооценки (см. табл. 3). Представителям этой группы был не характерен низкий уровень самооценки (4 субъекта и 12 %). Следовательно, уже в этой группе заметна тенденция к некоторому снижению самооценки при повышении субъективного переживания состояния одиночества у обучающихся.

Анализ самооценки подростков, проявивших высокий уровень субъективного переживания состояния одиночества (43 субъекта и 51,2 %), позволил подтвердить тенденцию к снижению самооценки при повышении одиночества (см. табл. 4). В этой группе обучающихся преобладали дети с низкой самооценкой (28 человек и 65 %), при некотором наличии мальчиков и девочек со средним уровнем самооценки (15 человек и 35 %). Отсутствие подростков с высоким уровнем самооценки позволило утвердиться в закономерности выявленной тенденции. Представляется необходимым снова обратиться к статистическому анализу результатов. Показатели самооценки в группах с низким и средним уровнями переживания состояния одиночества значительно различались ( $U=21$ ,  $p<0,000$ ). Показатели самооценки в группах со

Таблица 3 –

Самооценка подростков со средним уровнем одиночества

Уровень самооценки	Количество человек	
	n	%
Низкий	4	12
Средний	14	42,5
Высокий	15	45,5

Самооценка подростков с высоким уровнем одиночества

Уровень самооценки	Количество человек	
	n	%
Низкий	28	65
Средний	15	35

средним и высоким уровнями переживания состояния одиночества значимо различались ( $U=251$ ,  $p<0,000$ ).

Полученные и проанализированные нами результаты особенностей самооценки подростков с разными уровнями субъективного переживания состояния одиночества представляется логичным использовать при чтении лекций по возрастной и дифференциальной психологии в ВУЗе. Данные могут быть использованы педагогами-психологами в консультативной, просветительской работе. А также в тренинговой работе по коррекции переживания состояния одиночества подростками 13-14 летнего возраста.

Таким образом,

1. Подростки 13-14-летнего возраста отличались высоким уровнем одиночества и низким

уровнем самооценки.

2. У субъектов с высоким уровнем одиночества преобладал низкий уровень самооценки.

3. У испытуемых с низким уровнем одиночества диагностирован высокий уровень самооценки.

4. Показатели одиночества в группах с низким и средним уровнями, низким и высоким уровнями, средним и высоким уровнями значимо различались.

5. Показатели самооценки в группах с низким и средним уровнями, низким и высоким уровнями, средним и высоким уровнями значимо различались.

6. Показатели самооценки в группах с низким и средним, средним и высоким уровнями одиночества значимо различались.

#### Список источников

1. Воронова И.О. Особенности эмоциональной сферы подростков // Молодой ученый. 2022. №46. С. 110-111.
2. Дедов Н.П., Комиссарова О.А. Социально-психологические особенности одиночества у современных подростков // Вестник университета. 2020. № 1. С. 177-181.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011. 701 с.
4. Ким В.Д., Дроздова Н.В. Особенности доверия к себе у подростков, имеющих разный уровень самооценки // Общество. 2021. № 2-2 (21). С. 106-111.
5. Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. М.: Юнити-Дана, 2001. 408 с.
6. Пшеничнова И.В., Бычкова Е.Л. Психолого-педагогическая помощь подросткам, испытывающим чувство одиночества // Научный поиск. 2019. № 3.1. С. 30-32.
7. Симеонова Л.Н. Человек рядом. М.: Академический проект, 1989. 160 с.
8. Смахина Т.А., Кубекова А.С. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и самооценки в подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т 7. № 4. С. 1-3.
9. Черемошкина Л.В., Дюпина С.А. Мнемические способности студентов с разной степенью погружения в виртуальную реальность // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 102-113.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 27 с.

#### References

1. Voronova I.O. Osobennosti emotsional'noi sfery podrostkov // Molodoi uchenyi. 2022. №46. S. 110-111.
2. Dedov N.P., Komissarova O.A. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti odinochestva u sovremennykh podrostkov // Vestnik universiteta. 2020. № 1. S. 177-181.
3. Il'in E.P. Psikhologiya individual'nykh razlichii. SPb.: Piter, 2011. 701 s.
4. Kim V.D., Drozdova N.V. Osobennosti doveriya k sebe u podrostkov, imeyushchikh raznyi uroven' samootsenki // Obshchestvo. 2021. № 2-2 (21). S. 106-111.
5. Lebedev V.I. Psikhologiya i psikhopatologiya odinochestva i gruppovoi izolyatsii. M.: Yuniti-Dana, 2001. 408 s.
6. Pshenichnova I.V., Bychkova E.L. Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' podrostkam, ispytyvayushchim chuvstvo odinochestva // Nauchnyi poisk. 2019. № 3.1. S. 30-32.

7. Simeonova L.N. Chelovek ryadom. M.: Akademicheskii proekt, 1989. 160 s.
8. Smakhina T.A., Kubekova A.S. Vzaimosvyaz' stilei semeinogo vospitaniya i samootsenki v podrostkovom vozraste // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2019. T 7. № 4. S. 1-3.
9. Cheremoshkina L.V., Dyupina S.A. Mnemicheskie sposobnosti studentov s raznoi stepen'yu pogruzheniya v virtual'nuyu real'nost' // Psikhologicheskii zhurnal. 2022. T. 43. № 3. S. 102-113.
10. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 27 s.

#### **Информация об авторе**

С.А. Дюпина – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

#### **Information about the author**

S.A. Dyupina – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology and Defectology, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 25.09.2023; approved after reviewing 10.11.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья  
УДК 159.9:81`373

## ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В ПСИХОЛОГИИ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Елена Евгеньевна Копченова**

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, eek\_psy@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования заимствованной лексики в языке психологической науки. В настоящее время терминологический аппарат психологии активно пополняется новыми терминами, в том числе и иноязычными.

Становление психологии как науки на рубеже XIX-XX веков сопровождалось формированием терминологического аппарата, который наряду с русскими словами включал иноязычные слова, заимствованные из физиологии и психиатрии. Развитие психологической науки, появление новых направлений, теорий, подходов, моделей, измерительных инструментов приводит к широкому проникновению иноязычных терминов в язык современной отечественной психологии. Иноязычная лексика затрагивает практически все отрасли психологии, обозначая различные психологические явления, процессы, состояния, методы.

Большинство психологических терминов имеет греческое и латинское происхождение. В последние годы в научных работах отечественных ученых отмечается масштабное употребление англицизмов, которые используются для наименования различных психологических феноменов, касающихся образовательной системы, инклюзии, психотерапии, межличностных отношений, связанных, в том числе, с использованием интернета и электронных устройств.

Использование заимствованных терминов вызвано рядом причин: экономией языковых средств, когда одним термином заменяются его многословные определения; отсутствием эквивалента в русском языке; конкретизацией психологического понятия.

В статье приводятся примеры иноязычной и заимствованной лексики.

**Ключевые слова:** психология, термин, психологическая терминология, заимствованная лексика, иноязычные слова, развитие психологии, перевод

**Для цитирования:** Копченова Е.Е. Иноязычная лексика в психологии и развитие психологической науки // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 144-150.

Original article

## FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

**Elena E. Kopchenova**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, eek\_psy@mail.ru

**Abstract.** The article considers the issue of using borrowed vocabulary in the language of psychological science. Currently, the terminology of psychology is actively enriched with new terms, including those from foreign languages.

The formation of psychology as a science at the turn of the 19th and 20th centuries was accompanied by the development of a terminological apparatus that, alongside Russian words, included foreign words borrowed from physiology and psychiatry. The evolution of psychological science, the emergence of new



directions, theories, approaches, models, and measurement tools lead to the widespread incorporation of foreign terms into the language of contemporary Russian psychology. Foreign lexicon touches upon almost all branches of psychology, denoting various psychological phenomena, processes, states, and methods.

The majority of psychological terms have Greek and Latin origins. In recent years, scientific works by Russian scholars have shown a significant use of anglicisms, which are employed to name various psychological phenomena related to the educational system, inclusion, psychotherapy, interpersonal relationships, including those associated with the use of the internet and electronic devices.

The use of borrowed terms is driven by several reasons: economy of linguistic resources, replacing verbose definitions with a single term; the absence of equivalents in the Russian language; and the specification of psychological concepts.

The article provides examples of foreign and borrowed vocabulary.

**Keywords:** psychology, term, psychological terminology, borrowed vocabulary, foreign words, development of psychology, translation

**For citation:** Kopchenova E.E. Foreign language vocabulary in psychology and development of psychological science // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 144–150.

---

© Копченова Е.Е., 2023

Развитие психологической науки связано с появлением новых различных отраслей и направлений, возникновением теоретических концепций, подходов к решению тех или иных проблем. Это сопровождается активным увеличением числа терминов, с помощью которых ученые описывают то проблемное поле, которое изучают, а также конкретизируют содержание уже используемых в психологической науке понятий и терминов. Многие процессы и состояния, изучающиеся в психологии, выражаются русскими словами: сознание, личность, толпа, заражение, деятельность, возраст, память, внимание, восприятие, мышление, чувства, обучение, воспитание, игра, беседа, способности, одаренность и т.д. Есть термины, давно вошедшие в язык психологической науки и имеющие иностранное происхождение, – мотив, эмоции, эксперимент, гипотеза, тест, анкета, кризис, генезис, детерминизм, вербальный, лабильный и др.

В последние годы лексический аппарат психологической науки интенсивно пополняется новыми иноязычными терминами. Наряду с иностранными словами выделяют заимствования – это слова, пришедшие в русский язык из других языков и подвергшиеся различным изменениям (фонетическим, грамматическим, морфологическим, семантическим) [9]. Так, например, от существительного «мотив» образованы слова, относящиеся к разным частям речи, – мотивация, мотивационный, мотивировать, мотивированность.

Цель статьи – раскрыть особенности использования иноязычной лексики в языке психологической науки.

Научная новизна исследования заключается в том, что процесс освоения иноязычных психо-

логических терминов рассматривается в тесной связи с историей развития отечественной психологии. Это позволило проследить, как менялись научные интересы ученых и проблемное поле психологических исследований.

Практическая значимость исследования состоит в том, полученные данные расширяют представления о терминологическом аппарате психологии, пополнение которого отражает тенденции развития психологической науки.

Возникновение психологии как самостоятельной науки относится к концу XIX века и связывается с лабораторными экспериментами В. Вундта и других европейских исследователей, которые получили образование в области физиологии или медицины, в частности, такой ее области, как психиатрия. Это оказало влияние не только на проблематику проводившихся тогда исследований, но и на терминологический словарь отечественной психологии [7]. Большинство заимствованных на рубеже XIX-XX веков терминов обозначало такие процессы и состояния, которые предполагают их изучение в лабораторных условиях с использованием измерительного инструментария (рефлекс, стимул, ассоциация, сенсорика, перцепция, антиципация, темперамент, эксперимент, тахистоскоп), а также относятся к различного рода нарушениям и отклонениям (синдром, амнезия, аффект, апатия, астения, истерия, невроз, психоз, идиотия, шизофрения и др.).

В начале XX века у отечественных психологов была возможность следить за достижениями мировой психологической науки: в России издавались переведенные на русский язык работы многих зарубежных психологов того времени (В. Вундт, У. Джемс, Э. Титченер, З. Фрейд и др.), в научной

периодике публиковались обзоры новой литературы по психоанализу, бихевиоризму, гештальтпсихологии, психотехнике и др. [4]. Начиная с 30-х годов XX века под влиянием идеологической обстановки в стране отечественные психологи стали ориентироваться на марксистскую философию в своих исследованиях, обособляясь от зарубежной психологии, которая объявлялась буржуазной. Взгляды зарубежных ученых по какой-либо проблеме, если и рассматривались в работах советских психологов, то носили критический характер.

Вплоть до 70-х годов прошлого века в советской психологии практически не происходило заимствований иноязычных терминов. Это связано с тем, что у большинства отечественных психологов была ограниченная возможность знакомиться с зарубежными научными работами, в отличие от сегодняшнего времени, когда благодаря интернет-технологиям исследователь имеет доступ к иностранным электронным библиотекам и ресурсам. Отечественные ученые занимались разработкой своих собственных теорий и концепций, методологии, в рамках которых оперировали собственным понятийным аппаратом. Например, использовался термин «социальная установка», а не *аттитюд*; «восприятие и понимание человека человеком», а не перцептивная сторона общения. Кроме того, многие проблемы, изучавшиеся в зарубежной психологии, хотя и существовали, но были не столь актуальны для советского общества. Так, агрессивное поведение, травля детей со стороны сверстников, отклоняющееся поведение подростков и юношей не были так распространены, как в настоящее время. То же можно сказать и про психотерапевтическую практику и консультирование, которые, во-первых, были не столь востребованы в обществе, и, во-вторых, развивалась в русле отечественных теорий. Отдельные психологические проблемы не были приоритетными для отечественных исследователей. Так Г.Е. Сухарева еще в 1925 году, за 20 лет до Л. Каннера, который в зарубежной психологии считается пионером в исследовании аутизма, описала клинические проявления «аутической психопатии» [3], но тогда и до 70-х годов XX века это психическое нарушение не получило в отечественной науке пристального внимания.

В 70-80-е годы XX века в отечественной психологии начинают использоваться иноязычные термины для обозначения тех или состояний, феноменов, форм поведения, личностных свойств, диагностического инструментария: акцентуация, девиантное поведение, креативность, эмпатия, *аттитюд*, диспозиция, социометрия и др.

Большинство заимствованных слов являются греческими и латинскими по происхождению [8]. Среди них много понятий и терминов, обозначающих какие-либо нарушения или отклонения: агнозия, аддикция, дисграфия, дислексия, девиация, нейропатия, фобия и др. [2].

Греческими по происхождению являются такие слова: автоматизм, диагноз, катарсис, кризис, онтогенез, терапия, синдром, характер, флегматик, эмпатия и др. Слова, имеющие латинские корни, также составляют значительную часть терминологического аппарата отечественной психологической науки: адаптация, амплификация, вербальный, интеллект, коммуникация, когнитивный, сензитивность и др.

Английскими по происхождению являются слова *гендер* (gender), *инсайт* (insight), *лидер* (leader), *тест* (test), *тренинг* (training), *брейн-сторминг* (brain storming – шторм мозга), *буллинг* (bullying).

Сам термин психология происходит от греческих слов *psyche* – душа и *logos* – учение, наука. Многие отрасли и направления психологии также имеют греческое происхождение – патопсихология, психодиагностика, психометрия, психогенетика, психосемантика, психотерапия, нейропсихология, этнопсихология, тифлопсихология, сурдопсихология, олигофренопсихология, клиническая психология и др.

Возникновение в зарубежной психологии различных направлений и теорий неизбежно привело к заимствованию как их названий (интеракционизм, психоанализ, бихевиоризм, когнитивизм, генетическая эпистемиология, эпигенетическая теория и др.), так и соответствующей терминологии (сублимация, проекция, трансфер, архетип, интроверсия, экстраверсия, эгоцентризм, децентрация, когнитивный диссонанс, личностный конструкт, локус контроля, интернальность, экстернальность, идентичность, самоактуализация и др.).

Многие заимствованные термины обозначают выявленные и изученные в экспериментальных исследованиях феномены и процессы: стробоскопический эффект, групповая поляризация, конформизм, феномен группового давления, феномен меньшинства, эффект сдвига риска, госпитализм, депривация и др.

В психотерапии и консультативной психологии заимствованы термины, касающиеся различных психотерапевтических школ, техник, самого психотерапевтического процесса: социально-когнитивная терапия, эмоционально-фокусированная терапия, наррадрама, арт-терапия, перенос,

посттравматическое стрессовое расстройство, супервизия, трансакция, конгруэнтность.

В психодиагностике заимствованными являются термины, относящиеся к психометрическим характеристикам тестов – валидность (ретестовая, конструктивная), стандартизация, корреляция, факторный анализ и др. Использование зарубежного психодиагностического инструментария предполагает их адаптацию, включающую, прежде всего перевод методики с языка оригинала. Чаще всего исследователи, занимающиеся стандартизацией методик на отечественной выборке, заимствуют не только названия диагностических процедур (контент-анализ (content analysis), проективный метод (projective method), тематический апперцептивный тест (Thematic Apperception Test), техника репертуарных решеток (Repertory grid technique), прогрессивные матрицы Равена (Raven Progressive Matrices), семантический дифференциал (semantic differential), опросник «Тёмная дюжина» (Dirty Dozen Questionnaire), но и наименование входящих в них шкал (нейротизм, эмотивность, дистимность, аффектотимия, булимия, макиавеллизм, психопатия, нарциссизм и т.д.).

Отдельные заимствованные слова становятся широкоупотребительными понятиями в психологической науке в связи с интересом к соответствующей проблематике. Так, слово «рефлексия» в русском языке впервые появилось в XVIII, в первой половине XX века оно уже встречается в работах психологической направленности, но содержательное наполнение этот термин получает только в 70-е годы прошлого века [5]. В последующие годы рефлексия становится предметом исследования в различных отраслях психологии и сейчас повсеместно используется в научных работах.

Термин «нарратив» получил в последнее десятилетие широкое употребление в отечественной психологии, хотя он уже давно используется в философии, историографии и литературоведении.

Начиная с 90-х годов 20 века в отечественной психологии заимствуется большое количество терминов, в основном из англоязычной научной литературы. Это связано с тем, что предметом исследований становятся новые психологические феномены и явления, появляются новые направления и теории в различных отраслях психологии, особенно в психотерапии.

В последние годы были заимствованы термины, касающиеся обучения лиц, имеющих те или иные нарушения развития, – инклюзия (inclusion),

тьютор (tutor), расстройства аутистического спектра (autism spectrum disorders), абилитация (habilitation) [11]. Также заимствованными являются термины, характеризующие происходящие в образовательной среде процессы и явления: медиация (mediation); киберлафтинг (cyberloafing) – использование цифровых устройств (обычно с доступом в интернет) во время учебных занятий с личными целями; буллинг (bullying); скулшутинг (school shooting) – вооруженное нападение в образовательных организациях и др.

Развитие интернет-технологий позволяет исследователям получать доступ к электронным библиотечным системам и ресурсам и знакомиться с исследованиями зарубежных психологов, с новыми концепциями и теориями, пополняя терминологический аппарат психологической науки новыми словами – ментальная карта, флюидный интеллект, Большая пятерка (пятифакторная модель личности), темная триада, предикторы, дизайн исследования.

Распространение гаджетов, интернета и социальных сетей привело к заимствованию терминов, обозначающих связанные с ними феномены и явления: фаббинг (phubbing), киберагрессия (cyberaggression), кибербуллинг (cyberbullying), троллинг (trolling), киберхейтинг (cyberhate), киберсуицидальный пакт (cyber suicide pact), кибервиктимизация (cybervictimization).

Заимствование терминов происходит различными способами [9]. Транскрипция (транскрибирование) заключается в заимствовании термина так, как он произносится на языке оригинала: тренинг, инроверт, инсайт, конфликт, лидер, тест. Это наиболее простой метод перевода.

Транслитерация состоит в том, что при переводе воспроизводится буквенный состав заимствованного термина – автоматизм (automatism), импринтинг (imprinting), каузальная атрибуция (causal attribution), нарратив (narrative), паттерн (pattern), копинг-стратегия (coping strategy) и т.п.

Эти способы используются тогда, когда достаточно трудно найти соответствующее русское слово. Так, например, в психологии виктимность означает свойство человека, способствующее в определенной жизненной ситуации оказаться в роли жертвы преступления; виктимное поведение – поведение, приводящее к тому, что человек становится объектом преступного воздействия (насилия, мошенничества и др.). Оба эти термина происходят от латинского «victim» – жертва, и в отечественной психологии используются именно виктимность и виктимное поведение, так как эти слова нельзя перевести как жертвенность и жерт-

венное поведение, – в русском языке они имеют совершенно иное значение.

В языке отечественной психологии закрепились словосочетания «мнемическая деятельность», «перцептивная деятельность», «мнемические способности», «перцептивные способности», «имагинарные способности» и пр. Реже встречаются выражения «деятельность памяти», «деятельность восприятия», «способности памяти, восприятия, воображения» и т.п.

Такой способ перевода, как калькирование состоит в буквальном переводе соответствующей иноязычной языковой единицы: теория социального научения (social-learning theory), бихевиоральная терапия (behavior therapy), личностный конструкт (personality construct), выученная беспомощность (learned helplessness), эмоциональное выгорание (burnout), «большая пятёрка»/пяtifакторная модель (Five Factor Model), тёмная триада (Dark triad), жизнестойкость (hardiness).

В некоторых случаях заимствованные термины применяются для более точного понимания значения слова. В процессе изучения какой-либо проблемы происходит уточнение содержания научных понятий. В отечественной психологии разграничивают понятия «умственное развитие» и «интеллект», «творчество» и «креативность», «гендер» и «пол». В последние годы в научных публикациях термин «расстройства аутистического спектра» (РАС) встречается чаще, чем когда-то тоже заимствованные аутизм и ранний детский аутизм. Это связано с тем, что расстройства аутистического спектра не ограничиваются только аутизмом, а охватывают также синдромы Аспергера, Ретта и др. Согласно современным исследованиям люди с аутизмом представляют собой неоднородную группу как с тяжелыми нарушениями, так и с менее выраженными симптомами. Клинические проявления аутизма весьма разнообразны и затрагивают когнитивное, языковое, коммуникативное, аффективное развитие. Кроме того, термин «ранний детский аутизм» применяется, как следует из него самого, по отношению к детям, тогда как «расстройства аутистического спектра» не имеют возрастных ограничений.

Работ, посвященных изучению особенностей развития взрослых с РАС, в настоящее время достаточно много, как в зарубежной, так и отечественной психологии.

Другая причина использования иностранных слов заключается в экономии языковых средств [12], когда один иноязычный термин заменяет многословность русскоязычного эквивалента: аффилиация, аттракция, фаббинг (англ. phubbing) – отвлечение на гаджет (смартфон, планшет, компьютер) во время общения с собеседником, фрустрация и др.

При заимствовании специальной научной терминологии важен процесс перевода иноязычных терминов, имеющий определенные трудности [10]. В частности, может наблюдаться явление множественного соответствия, когда существует несколько вариантов перевода одного и того же термина. Так, словосочетание behavioural intervention имеет такие варианты перевода в русском языке: поведенческое вмешательство, поведенческая интервенция, коррекция поведения [1]. Выражение «client-centered therapy» может переводиться и как «клиент-центрированная терапия», так и как «терапия, центрированная на клиенте» [2], и даже «недирективная терапия» [6].

Таким образом, заимствование психологических терминов из других языков происходило на этапе становления отечественной психологической науки. Терминологическая система психологии пополнялась по мере возникновения новых направлений и теоретических концепций, различных измерительных и диагностических инструментов, уточнения понятий. При этом процесс заимствования терминов сопровождался созданием новых языковых единиц. В последние годы в связи с открытостью и доступностью зарубежной научной литературы в психологии происходит масштабное заимствование научных иноязычных терминов, в основном англицизмов. Активное пополнение иноязычными словами языка психологической науки является неизбежным процессом и свидетельствует об интеграции отечественной психологии с мировой.

#### Список источников

1. Балыгина Е.А., Ермолова Т.В. Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 85–93. DOI: 10.17759/jmfp.2018070110
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
3. Горюнов А.В. Г.Е. Сухарева (к 120-летию со дня рождения) // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2012. № 4. С. 67–71.



4. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. 2-е, переработанное. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. 442 с.
5. Зарецкий В.К. Траектории развития представлений о рефлексии и их использование в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55–97.
6. Зейгарник Б.В. Патопсихология / под ред. А.С. Спиваковской. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 576 с.
7. Золян Л.Р. Термины психологии: структурно-семантический анализ. Ереван: Изд. ЕГУ, 2022. 176 с.
8. Психология. Словарь / под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Современный русский язык в 3 т. Том 1. Фонетика. Орфография. Лексикология. Словообразование: учебник и практикум для вузов / С.М. Колесникова и др.; под редакцией С. М. Колесниковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 383 с.
10. Функционально-семантические аспекты перевода психологических терминологических словосочетаний английского языка / Е.А. Балыгина, Ю.В. Яровикова, Т.В. Ермолова, О.А. Круковская // Филология: научные исследования. 2020. № 5. С. 1-15. DOI: 10.7256/2454-0749.2020.5.32967
11. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий, определений, терминов: Учебно-методическое пособие для вузов / под ред. С. Л. Кандыбовича, А. Д. Короля, Т. В. Разиной. 6-е изд. перераб. и доп. Минск: Харвест, 2021. 864 с.
12. Яровикова Ю.В., Балыгина Е.А. Реализация принципа экономии при образовании психологических терминов в английском и русском языках // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 12–19. DOI:10.17759/langt.2020070202

#### *References*

1. Balygina E.A., Ermolova T.V. Problema perevoda anglijskih psihologicheskikh terminov na russkij jazyk // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2018. Tom 7. № 1. S. 85–93. DOI: 10.17759/jmfp.2018070110
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. 4-e izd., rassh. M.: AST; SPb: Prajm-Evroznak, 2009. 811 s.
3. Gorjunov A.V. G.E. Suhareva (k 120-letiju so dnja rozhdenija) // Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova. 2012. № 4. S. 67–71.
4. Zhdan A.N. Istorija psihologii: ot antichnosti k sovremennosti. Uchebnik dlja studentov psihologicheskikh fakul'tetov universitetov. Izd. 2-e, pererabotannoe. M.: Izd-vo «Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo», 1997. 442 s.
5. Zareckij V.K. Traektorii razvitija predstavlenij o refleksii i ih ispol'zovanie v praktike organizacii reshenija problem // Psihologija v vuze. 2013. № 4. S. 55–97.
6. Zejgarnik B.V. Patopsihologija / Pod red. A.S. Spivakovskoj. M.: Aprel' Press, Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. 576 s.
7. Zoljan L.R. Terminy psihologii: strukturno-semanticheskij analiz. Erevan: Izd. EGU, 2022. 176 s.
8. Psihologija. Slovar' / Pod obshh. Red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Politizdat, 1990. 494 s.
9. Sovremennyj russkij jazyk v 3 t. Tom 1. Fonetika. Orfografija. Leksikologija. Slovoobrazovanie: uchebnik i praktikum dlja vuzov / S. M. Kolesnikova i dr.; pod redakciej S. M. Kolesnikovoj. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 383 s.
10. Funkcional'no-semanticheskie aspekty perevoda psihologicheskikh terminologicheskikh slovosochetanj anglijskogo jazyka / E.A. Balygina, Ju.V. Jarovikova, T.V. Ermolova, O.A. Krukovskaja // Filologija: nauchnye issledovanija. 2020. № 5. S. 1-15. DOI: 10.7256/2454-0749.2020.5.32967
11. Jenciklopedicheskij psihologicheskij slovar'-spravochnik. 1000 ponjatij, opredelenij, terminov: Uchebno-metodicheskoe posobie dlja vuzov / pod red. S. L. Kandybovicha, A. D. Korolja, T. V. Razinoj. 6-e izd. pererab. i dop. Minsk: Harvest, 2021. 864 s.
12. Jarovikova Ju.V., Balygina E.A. Realizacija principa jekonomii pri obrazovanii psihologicheskikh terminov v anglijskom i russkom jazykah // Jazyk i tekst. 2020. Tom 7. № 2. С. 12–19. DOI:10.17759/langt.2020070202

#### **Информация об авторе**

Е.Е. Копченова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.



**Information about the author**

E.E. Korchenova – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 28.11.2023; approved after reviewing 10.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

## РАЗДЕЛ 3. ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 821.161.1-3.09

### АВТОРСКАЯ АКСИОЛОГИЯ ПАМЯТИ В ПОВЕСТИ В.Г. РАСПУТИНА «ЖИВИ И ПОМНИ»

Любовь Фёдоровна Алексеева<sup>1</sup>, Юлия Михайловна Колчина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Государственный университет просвещения, Москва, Россия,

<sup>1</sup>modernen@mail.ru

<sup>2</sup>kolchinajuliya@gmail.com

**Аннотация.** Данная статья посвящена одному из аксиологических аспектов повести В.Г. Распутина «Живи и помни». В статье предложен вариант истолкования авторского осмысления памяти как сущности исторического и духовного состава личности. Цель настоящей работы – проанализировать некоторые эпизоды, связанные с воспоминаниями, выявить их значение для понимания характера Андрея Гуськова. Мотивы поведения и поступки главного героя, в условиях его выздоровления от почти смертельного ранения – через три с половиной фронтовых лет, – открывают сущность неразрешимого конфликта, в эпицентре которого он оказался. Нравственные ценности, предопределённые коллективным сознанием народа, а также собственные понятия героя о жизни, вопреки почти бессознательно, в беспомощности совершенному дезертирству, обнажают степень авторской вовлечённости в психологические глубины личности Андрея Гуськова. Автору открыты душевные взлеты и падения, совесть, проявления эгоизма, тонкая интуиция, горькое отчаяние, самоосуждение, раскаяние, страстная жажда жизни и невозможность перенести позор. Сочувствие человеку, наделённому памятью и стремившемуся оставить хоть малую память о себе, сопровождается вопросами к читателю, в память которого вторгается знание о трагических судьбах военного времени.

**Ключевые слова:** Валентин Распутин, повесть «Живи и помни», память, духовные истоки, долг, судьба

**Для цитирования:** Алексеева Л.Ф., Колчина Ю.М. Авторская аксиология памяти в повести В.Г. Распутина «Живи и помни» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 151–157.

## SECTION 3. PHILOLOGY

Original article

### AUTHOR'S AXIOLOGY OF MEMORY IN V.G. RASPUTIN'S STORY “LIVE AND REMEMBER”

Lyubov F. Alexeeva<sup>1</sup>, Yulia M. Kolchina<sup>2</sup>,

<sup>1,2</sup>State University of Education, Moscow, Russia,

<sup>1</sup>modernen@mail.ru

<sup>2</sup>kolchinajuliya@gmail.com

**Abstract.** This article is devoted to one of the axiological aspects of V.G. Rasputin's story "Live and Remember". The article proposes a variant of interpretation of the author's conceptualization of memory as the essence of historical and spiritual composition of personality. The purpose of this paper is to analyze some episodes related to memories, to identify their significance for understanding the character of Andrei Guskov. The motives of behavior and actions of the protagonist, in the conditions of his recovery from a near-fatal wound - after three and a half front years - reveal the essence of the insoluble conflict, in the epicenter of which he found himself. The moral values predetermined by the collective consciousness of the people, as well as the hero's own notions of life, in spite of the almost unconscious, in remorselessness committed desertion, reveal the extent of the author's involvement in the psychological depths of Andrei Guskov's personality. The author is exposed to mental ups and downs, conscientiousness, manifestations of selfishness, subtle intuition, bitter despair, self-judgment, remorse, passionate thirst for life and the inability to bear the shame. Sympathy for a man endowed with memory and striving to leave at least a small memory of himself is accompanied by questions to the reader, whose memory is invaded by knowledge of the tragic fates of wartime.

**Keywords:** Valentin Rasputin, the story "Live and Remember", memory, spiritual origins, duty, fate

**For citation:** Alexeeva L.F., Kolchina Y.M. Author's axiology of memory in V.G. Rasputin's story "Live and remember" // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 151–157.

© Алексеева Л.Ф., Колчина Ю.М., 2023

На протяжении последних десятилетий в России и за ее рубежами не иссякает интерес к творчеству В.Г. Распутина. Думается, в первую очередь это вызвано тем, что, находясь в сложных условиях сегодняшнего зыбкого мироустройства, читатель всё чаще пытается проникнуть в глубины духовных истоков, что помогает не только понять сложные эпизоды истории, но и обрести новые силы и знания, стать снисходительнее и милосерднее, «примерив» на себя непростые судьбы художественных персонажей.

В современном литературоведении исследователи часто обращаются к творчеству В.Г. Распутина. Проблемы углубления автора в проблемы традиций, нравственности, духовности, атмосферу войны в художественном мире писателя изучают такие литературоведы, как А.И. Дорсигова [2], В.К. Сигов [12], П.П. Каминский [3], С.Н. Лебедева [5], В.Ю. Мелкисетян [6], О.А. Фомина [15, 16], К.М. Шалина [17] и другие. Г.Ф. Гафурьянова, [1], И.А. Филатова [14] рассматривают женские образы в произведениях писателя. Д.В. Третьякова и Л.А. Мыслицкая [13], Ю.Д. Пичугина [8], А.Н. Кузина [4] интерпретируют субъектную и жанровую организацию повести В.Г. Распутина «Живи и помни». Новикова Н.Л. [7] обращается к мифологическому мотиву «явление потустороннего гостя» в повести В.Г. Распутина «Живи и помни».

Для В.Г. Распутина, пережившего вместе со своей страной и народом немало горького, печального, бывшего свидетелем (и обладателем) мужества и доблести, определяющим началом человека и творчества являются такие общенациональные ценностные понятия, как совесть, долг и память.

Цель настоящей работы – проанализировать некоторые эпизоды, связанные с воспоминаниями, выявить их значение для понимания характера Андрея Гуськова.

Память составляет одну из главнейших ценностей человеческой личности, условие самосознания человека, его включенности в общий процесс движения и связей всех звеньев времени и бытия. Здесь в центре внимания Распутина – не просветительская задача исторической науки, но условие жизни. Для автора важно, как реализуются преобладающие ценности. А образованный человек или малограмотный – это не главное.

Сюжет произведения навеян автору воспоминаниями из детства, но это отнюдь не автобиографическая проза. На всех слагаемых художественного повествования отпечаток напряженной мысли взрослого автора, его соучастия в диалоге с отодвинувшейся в прошлое эпохой Великой Отечественной войны и послевоенными десятилетиями, с их устремленностью к будущему, для нашего современника уже тоже ставшему прошлым. От читателя требуется при этом максимальное погружение в текст, внимание ко всем частным и даже на первый взгляд малозначительным деталям, проходным эпизодам, коротким упоминаниям.

Главный герой солдат-сибиряк Андрей Гуськов, честно воевавший на протяжении трёх с половиной лет, покидая госпиталь после очень тяжелого ранения, неожиданно для самого себя самовольно отправляется навестить семью и родные места, встреча с которыми необходима ему, чтоб хоть отчасти восполнить утраченные душевные силы. Внезапно он понимает, что времени

для такого маршрута у него нет, и фактически становится дезертиром. Повесть ошеломляет глубиной и многогранностью осмысления человеческих судеб, уникальностью и наличием множества аллюзий одновременно. Война, ворвавшись в судьбы Андрея Гуськова и его жены Настёны, ставит их в эпицентр трагического конфликта, побуждает сделать выбор в ситуации, когда сделать его невозможно.

В попытке полнее истолковать образ главного героя с точки зрения авторского осмысления памяти процитируем повесть «Прощание с Матёрой»: «Правда в памяти. У кого нет памяти, у того нет жизни» [10, с. 148]. Память и жизнь – именно эти два ключевых понятия в поле длительных раздумий Валентина Распутина. Для Андрея Гуськова с того момента, как началась война, обнаруживается брешь в памяти: «...Андрей простился со своими дома: ни к чему растягивать слёзы и причитания, а себе травить попусту душу. То, что приходится обрывать, надо обрывать сразу, так же сразу он надеялся когда-нибудь (до этого уже было недалеко) закончить жизнь, не хватаясь за надежды, которые уже не держат» [9, с. 120]. Эти мысли свои вспоминает Андрей Гуськов, вновь оказавшись в родных местах, но уже совсем в другом качестве. Для всех односельчан, а главное – для самого себя, он теперь дезертир: «Он вообще существовал теперь какой-то обратной, спячивающейся жизнью... После этой его жизни воспоминания, похоже, остаться не могли» [9, с. 121].

Хотелось бы отметить один немаловажный аспект: все события, которые так или иначе связаны с периодом, когда героя призывают на фронт, даны в ретроспективе, что позволяет герою раз за разом окунаться в самые сокровенные воспоминания, найти тот момент, который стал отправной точкой на пути к тому, что он называет судьба. Автор при этом отнюдь не отказывает своему герою в таких самых значимых ценностях, как память и совесть, а следовательно, вряд ли корректно, подобно некоторым критикам, характеризовать героя исключительно как отрицательного. И его принятие возможной близкой смерти на войне явно говорит о том, что, несмотря на смятение чувств, овладевавшее Андреем Гуськовым при прощании с родиной («Невольная обида на всё, что оставалось на месте, от чего его отрывали и за что приходилось воевать, долго не проходила...» [9, с. 121]), – воевать он собирался честно и жизнь свою готов был отдать, как требовал того для солдата закон войны.

Вместе со всеми, на протяжении многих дней и ночей, он принимал всё, что суждено прожить в

единой армейской судьбе. Теперь, когда Андрей Гуськов совершил своевольный поступок, вернулся в родные места, он страшно одинок и невозвратно далёк ото всех, как и в дни мобилизации: «Память удержала даже чувства, которые он испытал, и чувства эти, похоже, теперь повторялись: та же, что и тогда, была сейчас в нём оглушённость, неспособность соображать, что будет дальше, та же ненадёжность всего, что с ним стало, злость, одиночество, обида, тот же холодный, угрюмый и неотвязный страх...» [9, с. 120].

При анализе состояния и воспоминаний героя немаловажен тот факт, что «сознание героя вплетено в авторскую повествовательную ткань» [13, с. 2]. Здесь так называемая «двусубъектная» структура повествования, когда поток мыслей персонажа пропущен сквозь сознание самого повествователя. Это позволяет полнее ощутить глубину терзаний героя и безусловную авторскую вовлечённость в эту боль. Трагическая суть конфликта определяется коллективным сознанием эпохи, уже не вполне доступным для понимания в XXI веке: ни один из поступков Андрея Гуськова не приближает его к односельчанам, но с каждым шагом его боль чувствуется читателем. Обрести надежду на прощение или хотя бы на понимание он не может найти внутри себя. В документальном фильме «Во глубине Сибири» В. Распутин отмечал, что в своём произведении он не оправдывает героя, но пытается, продолжая традиции Ф. М. Достоевского, понять его душу. Автор, несомненно, сочувствует герою, демонстрируя читателю его тонкую душевную организацию, а бесконечное желание Андрея Гуськова выжить вряд ли можно считать исключительно признаком эгоизма. Он, частичка своей земли, никак не может от неё оторваться: «...берега, на которых он провёл все свои годы, скользят, уходя к другой жизни и другим людям, к тому, что придёт ему на смену. Его обидело: что же так скоро? Не успел уехать, оторваться, а уже позабыто, похоронено всё, чем он был и чем собирался стать...» [9, с. 122]. Возможно, что его рвущийся крик: «Врёте: выживу» [9, с. 122] — это не отрицание своего участия в общей судьбе, а желание в ней «исполниться» до конца потом, в мирной жизни, которая обязательно когда-нибудь наступит.

Несмотря на неотвязное горячее желание жить, на войне герой поддается общей губительной лавине: «Столько он перевидал рядом с собой смертей, что и собственная казалась ему неминуемой». [9, с. 122]. То, что Андрей Гуськов не смог «привыкнуть» к войне, думается, также не стоит ставить герою в вину. Разве есть на свете люди, признающие нормой взаимное истребле-

ние? Но солдат одолевал тяжкий груз войны, воюя в разных родах войск. Он был надежным, как бы возражая публицистам: имел репутацию того, с кем любили ходить в разведку: «Среди разведчиков Гуськов считался надёжным товарищем, его брали с собою в пару, чтобы подстраховать друг друга, самые отчаянные ребята» [9, с.123].

Как это ни парадоксально, но именно память становится для солдата Андрея Гуськова своеобразной ловушкой – на сей раз постоянное присутствие в его сознании образа жены Настёны. Чувство незавершённости их отношений, досады на то, что не осталось на земле его продолжения (за четыре года в семье не появился ребёнок), непроходящее ощущение вины («...он теперь и поверить не мог, что когда-то по пустякам обижал её...» [9,с.124]) – всё это заставляло героя вернуться, соединить разорванное, чтоб исправить прошлые ошибки: «После войны наступит другой свет и другой мир для всех, для всех, а для них – особенно» [9,с. 124].

Зимой сорок третьего робкая надежда выжить порой перерастает в уверенность: «Столько они, кто дрался с первых дней войны, вынесли и выдержали, что хотелось верить: должно же для них выйти особое, судьбой данное помилование...» [9, с. 123]. И вот теперь память терзает героя, заставляя погружаться на самое дно сознания, открывать тёмные и светлые тайники собственной души: где здесь я и где здесь судьба? И вот та же судьба, что манила своим милосердием, летом сорок четвёртого перевернула солдатскую жизнь: после страшного, по существу смертельного ранения Андрей на излечении в госпитале – по сибирским меркам недалеко от дома. Последний бой Андрей Гуськов вспоминает постоянно: «Это последнее, относящееся к войне воспоминание всегда являлось неожиданно и властно, держало долго, безжалостно, до содрогания...» [9, с. 198]. В том бою Гуськова больше всего поразило то, что люди были как будто совсем не нужны в немислимой схватке «железа с железом» [9, с.199]. Как будто это уже не битва людей, теперь всё живое противостоит страшному бездушному металлу: «В сущности, с того, что произошло тогда, и перевернулась вся его жизнь...» [9, с.198]. Глубокий внутренний анализ произошедшего всё чаще заставляет героя думать о том, что от человека на этой войне уже мало что зависит. А в той, довоенной жизни осталась Настёна, к которой он столько стремился, которая стала теперь смыслом его существования на земле.

Самая драматичная сцена — момент, когда Андрею Гуськову, уверенному в том, что если его

окончательно не комиссуют, то, по крайней мере, дадут отпуск для свидания с семьёй, Настёной (а они находятся так близко!), объявляют о том, что он настолько здоров, что может вновь отправляться на службу, – отпуск ему не положен. Память о родном доме, семье, Настёне — это то, что заполняет сознание героя целиком, он настолько поверил в воображаемую встречу с ними, что растерялся, не смог осмыслить происходящее. Примешивалась глубокая обида на судьбу, товарищей по палате, обнадёживших его, на самого себя, обманувшегося и обманутого. Ни автор, ни читатель не может винить в этом врачей, не предоставивших отпуск. То, что врачи невиновны, подтверждает его способность физически выжить в условиях жестокой сибирской зимы. Стало быть, и воевать он смог бы. Тело его по-прежнему оставалось выносливым. Во время последнего боя надорвалась душа.

Андрей жаждал увидеть родные края и родных людей, память о которых преследовала героя неотступно, – после этого он вновь готов был идти на фронт. Но сослагательное наклонение в этой жесткой исторической ситуации невозможно. Здесь-то и проходит демаркационная линия судьбы.

Гуськов – и в этом он не винит никого другого – лишенный легальной, дозволенной законом встречи – после трех с половиной лет фронта, без отдыха, без отпусков, он не смог о п а м я т о - в а т ь с я. Многие, что он делает дальше, происходит поначалу почти бессознательно. Шаг в поезд, который направляется в сторону дома, определил его судьбу. Осознание бесполезности, бессмысленности своего поступка приходит к герою уже через трое суток в Иркутске, как и осознание того, что выбора для него уже нет, а стало быть, и Настёна не для него. Расстрел ему грозит в любом случае, – едет ли он к фронту (опоздание более чем на трое суток – трибунал!), или к родным местам, с которыми соблазнительно тянет попрощаться перед смертью.

Позже, в одном из своих публицистических очерков, Распутин скажет: «Память — это и есть тепло человеческой жизни, без тепла памяти не бывает» [11, с.210]. В неотвязной попытке осмыслить происходящее Андрей, уже рядом с Атамановкой, вместе с женой Настёной, окунаются памятью в далёкий и странный «обоюдный» «вещий» сон, что снился герою в самый разгар войны. Тогда жена не раз приходила к нему то в «девчоночьем», то уже в «своём» виде и всё просила, умоляла помочь с какими-то ребяташками. И именно от этого согласия, казалось, зависела



возможность их общей совместной судьбы, продолжения жизни: «Что тебе стоило согласиться или на худой конец промолчать? Теперь бы всё по-другому было» [9, с. 185], –надеясь на метафизическую поддержку, произносит Настёна. Что стоит за внезапным счастьем долгожданного материнства, она поняла безошибочно: «Но ведь тебя же нет! Тебя нет, Андрей, нет!» – простонала Настёна» [9, с. 180]. Здесь не просто упрек, из любимых уст – приговор.

Когда-то героиня романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» Сонечка Мармеладова, безоговорочно разделив судьбу главного героя, выстрадала вместе с ним путь к покаянию и спасению. Настёне же предстояло жить отдельно от людей: «Убежать от судьбы она не сможет. Теперь и толочься-то придётся по тому же кругу, но словно бы в сторонке... и жить наособь, под секретом» [9, с. 148]. Трагедия Андрея в том, что для него невозможно изменить совершённый поступок, как нельзя укусить себя за локоть: «...накатывали ненужные мысли, которые не смотать, не свернуть, сколько ни мотай, постановывало запретное, запертое на десять замков запоздалое дурацкое раскаяние. А что думать, что размышлять, тянуть из себя попусту жилы? Близок локоть, да не укусишь» [9, с. 153].

Ни один даже из самых понимающих и милосердных односельчан в те годы не может простить

Андрею Гуськову его вины, но он и не позволяет себе предстать перед судом других. Он сам себе судья, прокурор и приговор. Даже отца не хочет вовлечь в бездну своего хотя бы почти невольного преступления – всё это твердо знает Настёна, тем сильнее её решимость быть рядом с мужем, жертвенно принять общую с ним судьбу: «Не вынести Андрею этой вины... Она ему не по силам. Так что теперь – отступить от него?» [9, с. 149]. Она из тех русских женщин, кто дважды судьбу не выбирает.

У героя повести жива мучительная память, хотя он теперь, приспособившись к «обрубочной» жизни, «старался не помнить издалека» [9, с. 152]. В глухих лесных сторожках, овражках, в пещере прячется Андрей от людей, и единственное русло, которое связывало его с ними, – верная и преданная, исстрадавшаяся Настёна. Эта светлая жизнь оборвалась, унеся с собою на дно холодной реки их неродившееся дитя. Здесь для чуткого художника предвестие (может быть, исток) отдаленной трагедии будущей России. Автор избежал повествования о смерти Андрея Гуськова. Но всё, что составляло его жизнь, питало надежду, погибло. Финал того, что составляло личностную ценность героя, завершен.

Вопрос о мере сочувствия и возмездия остается открытым читателю. Нет, не к герою обращен заголовок повести.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гафурьянова Г.Ф. Женские образы в произведениях В.Г. Распутина // Теоретические и практические проблемы развития современной гуманитарной науки (к 100-летию образования Республики Башкортостан и 110-летию Башкирского государственного университета): материалы V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых, 11–12 апреля 2019 г. Уфа / под ред. Ф.Г. Фаткуллина. Уфа: Изд-во «Башкирский государственный университет», 2019. С. 67–69.
2. Дорсигова А.И. Проблемы нравственности в повести В.Г. Распутина «Живи и помни» // Вестник науки. 2019. № 2. С. 22–24.
3. Каминский П.П. «Живая трагедия жертвы»: концепция войны в публицистике Валентина Распутина // Литература о войне: эволюция смыслов и трансформация образов: материалы Всероссийской научно-практической конференции 12–15 марта 2020 г. Иркутск // под ред. А.Г. Бондарева. Иркутск: Изд-во «Иркутский государственный университет», 2020. С. 59–69.
4. Кузина А.Н. Авторское эпическое мышление как основа поэтики повести В.Г. Распутина «Живи и помни» // Книжная культура Дальневосточного региона: проблемы истории, методики, межкультурной коммуникации: материалы IV Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) 08–16 декабря 2022 г. Хабаровск / под ред. О.Н. Александровой-Осокиной. Хабаровск: Изд-во «Тихоокеанский государственный университет», 2022. С. 199–205.
5. Лебедева С.Н. Война как «тяжелое испытание» в прозе В.Г. Распутина [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23600875> (дата обращения: 12.06.2023).
6. Меликсетян В.Ю. Нравственный выбор и его последствия. Урок по рассказу М.А. Шолохова «Судьба человека» и повести В.Г. Распутина «Живи и помни». XI класс // Литература в школе. 2019. № 11. С. 35–37.
7. Новикова Н.Л. Мифологический мотив «явление потустороннего гостя» в повести В.Г. Распутина «Живи и помни» // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 10. С. 184–188.
8. Пичугина Ю.Д. Субъектная организация художественного текста (на примере повести В. Распутина «Живи и помни») // Наука в мегаполисе. 2020. № 7. С. 22.

9. Распутин В.Г. Повести. Рассказы в 2 т.Т.1. М.: Дрофа, 2003. 400 с.
10. Распутин В.Г. Повести. Рассказы в 2 т.Т.2. М.: Дрофа, 2003. 400 с.
11. Распутин В.Г. Собрание сочинений в 3 т.: Т.3 Сибирь, Сибирь... Очерки. Публицистика. М.: Молодая гвардия, 1994. 493 с.
12. Сигов В.К. Земля, дом, мир, дух в творчестве В.Г. Распутина / В. К. Сигов // Литература в школе. 2022. № 2. С. 30–43.
13. Третьякова Д.В., Мыслицкая Л.А. Субъектная организация повести В. Распутина «Живи и помни» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-organizatsiya-povesti-v-rasputina-zhivi-i-pomni> (дата обращения: 12.06.2023).
14. Филатова И.А. Динамика женских образов в творчестве В.Г. Распутина (на примере повестей «Деньги для Марии», «Живи и помни», «Дочь Ивана, мать Ивана») // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. С. 194–196.
15. Фомина О.А. Возвращение солдата с фронта как одна из ведущих тем послевоенной литературы // Теология: история, проблемы, перспективы: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием 16–17 ноября 2018 г. Липецк–Задонск / под ред. Н.Я. Безбородовой, Н.В. Стюфляевой. Липецк-Задонск: Изд-во «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2019 С. 224–234.
16. Фомина О.А. Русский национальный характер в литературе о Великой Отечественной войне // Формирование национально-духовной идентичности в современном социокультурном пространстве: материалы XVII Международного форума 10–11 ноября 2021 г. Липецк / под ред. Н.Я. Безбородовой, Н.В. Стюфляевой. Липецк: Изд-во «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2022 С. 124–131.
17. Шалина К.М., Демина Е.Г. Художественный «код» Ф.М. Достоевского в повести В.Г. Распутина «Живи и помни» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2018. № 1. С.139 –155.

## References

1. Gafur'yanova G.F. Zhenskie obrazy v proizvedeniyakh V.G. Rasputina // Teoreticheskie i prakticheskie problemy razvitiya sovremennoi gumanitarnoi nauki (k 100-letiyu obrazovaniya Respubliki Bashkortostan i 110-letiyu Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta): materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, magistrantov, aspirantov i molodykh uchenykh, 11–12 aprelya 2019 g. Ufa / pod red. F.G. Fatkullina. Ufa: Izd-vo «Bashkirskii gosudarstvennyi universitet», 2019. S. 67– 69.
2. Dorsigova A.I. Problemy npravstvennosti v povesti V.G. Rasputina «Zhivi i pomni» // Vestnik nauki.2019. № 2. S. 22–24.
3. Kaminskii P.P. «Zhivaya tragediya zhertvy»: kontseptsiya voiny v publitsistike Valentina Rasputina // Literatura o voine: evolyutsiya smyslov i transformatsiya obrazov: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 12–15 marta 2020 g. Irkutsk / / pod red. A.G. Bondareva. Irkutsk: Izd-vo «Irkutskii gosudarstvennyi universitet», 2020. S. 59–69.
4. Kuzina A.N. Avtorskoe epicheskoe myshlenie kak osnova poetiki povesti V.G. Rasputina «Zhivi i pomni» // Knizhnaya kul'tura Dal'nevostochnogo regiona: problemy istorii, metodiki, mezhkul'turnoi kommunikatsii: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) 08–16 dekabrya 2022 g. Khabarovsk / pod red. O.N. Aleksandrovoy-Osokinoy. Khabarovsk: Izd-vo «Tikhookeanskii gosudarstvennyi universitet», 2022. S. 199–205.
5. Lebedeva S.N. Voina kak «tyazheloe ispytanie» v proze V.G. Rasputina [Elektronnyi resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23600875> (data obrashcheniya:12.06.2023).
6. Novikova N.L. Mifologicheskii motiv «yavlenie potustoronnego gostya» v povesti V.G. Rasputina «Zhivi i pomni» // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.2013. № 10. S. 184–188.
7. Meliksetyan V.Yu. Npravstvennyi vybor i ego posledstviya. Urok po rasskazu M.A. Sholokhova «Sud'ba cheloveka» i povesti V.G. Rasputina «Zhivi i pomni». XI klass // Literatura v shkole.2019. № 11. S. 35–37.
8. Pichugina Yu.D. Sub"ektnaya organizatsiya khudozhestvennogo teksta (na primere povesti V. Rasputina «Zhivi i pomni») // Nauka v megapolise.2020. № 7. S. 22.
9. Rasputin V.G. Povesti. Rasskazy v 2 t. T.1. М.: Дрофа, 2003. 400 с.
10. Rasputin V.G. Povesti. Rasskazy v 2 t. T.2. М.: Дрофа, 2003. 400 с.
11. Rasputin V.G. Sbranie sochinenii v 3 t.: Т.3 Sibir', Sibir'... Ocherki. Publitsistika. М.: Molodaya gvardiya, 1994. 493 s.

12. Sigov V.K. Zemlya, dom, mir, dukh v tvorchestve V.G. Rasputina / V. K. Sigov // Literatura v shkole. 2022. № 2. S. 30–43.

13. Tret'yakova D.V., Myslitskaya L.A. Sub'ektnaya organizatsiya povesti V. Rasputina «Zhivi i pomni» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-organizatsiya-povesti-v-rasputina-zhivi-i-pomni> (data obrashcheniya: 12.06.2023).

14. Filatova I.A. Dinamika zhenskikh obrazov v tvorchestve V.G. Rasputina (na primere povestei «Den'gi dlya Marii», «Zhivi i pomni», «Doch' Ivana, mat' Ivana») // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2012. № 6. S. 194–196.

15. Fomina O.A. Vozvrashchenie soldata s fronta kak odna iz vedushchikh tem poslevoennoi literatury // Teologiya: istoriya, problemy, perspektivy: materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem 16–17 noyabrya 2018 g. Lipetsk–Zadonsk. / pod red. N.Ya. Bezborodovoi, N.V. Styuflyaevoi. Lipetsk-Zadonsk: Izd-vo «Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo», 2019 S. 224–234.

16. Fomina O.A. Russkii natsional'nyi kharakter v literature o Velikoi Otechestvennoi voine // Formirovanie natsional'no-dukhovnoi identichnosti v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve: materialy KhVII Mezhdunarodnogo foruma 10–11 noyabrya 2021 g. Lipetsk / pod red. N.Ya. Bezborodovoi, N.V. Styuflyaevoi. Lipetsk: Izd-vo «Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo», 2022 S. 124–131.

17. Shalina K.M., Demina E.G. Khudozhestvennyi «kod» F. M. Dostoevskogo v povesti V. G. Rasputina «Zhivi i pomni» // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 2018. № 1. S. 139 – 155.

#### **Информация об авторах**

Л.Ф. Алексеева – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Государственного университета просвещения

Ю.М. Колчина – студентка магистратуры Государственного университета просвещения

#### **Information about the authors**

L.F. Alekseeva – Doctor of Philology, Professor of the Chair of Russian and Foreign Literature, State University of Education.

Y.M. Kolchina – a master student, State University of Education.

Статья поступила в редакцию 15.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 15.11.2023; approved after reviewing 10.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 821.161.1-3.09:791

## АКУСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.С. МАКАНИНА «ГДЕ НЕБО СХОДИЛОСЬ С ХОЛМАМИ» И «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННЫЙ»

**Владимир Анатольевич Бодров**

Государственный гуманитарно-технологический университет,

Орехово-Зуево, Россия, v-bodrov@list.ru

**Аннотация.** Исследователи творчества В.С.Маканина обращаются к различным аспектам творчества писателя, но вне зоны изучения остается использование им в своих художественных сочинениях приемов литературной кинематографичности, в частности, вопрос, связанный со звуковой стороной произведений.

Настоящая статья посвящена звуковому аспекту в повести «Где небо сходилось с горами» и рассказе «Кавказский пленный», определению роли звука в указанных произведениях. В этом и состоит цель исследования, которая реализуется в контексте проблемы литературной кинематографичности.

Для работы над статьей автор изучил современные исследования, касающиеся проблемы литературной кинематографичности, предложил свой подход к понятию литературная кинематографичность. Анализируя моделирование В.С.Маканиным акустической ситуации в тексте произведений, автор статьи оперирует такими кинематографическими определениями, как «диегетический звук», «метадиегетический звук», «монтаж», некоторыми другими, формулирует понятие «акустический монтаж», которое, по его мнению, обосновано с точки зрения характеристики некоторых акустических эффектов, встречающихся в анализируемых произведениях В.С.Маканина.

В ходе исследования автор статьи приходит к выводу, что внимание В.С.Маканина к моделированию акустической ситуации способствует тому, что перед читателем раскрывается глубоко фокусированное повествовательное пространство, заполненное звуками, движением и другими эффектами, необходимыми для целостного реалистического восприятия художественного текста.

**Ключевые слова:** В.С.Маканин, литературная кинематографичность, кинематографичность художественного текста, акустический монтаж, акустический аспект

**Для цитирования:** Бодров В.А. Акустический аспект произведений В.С. Маканина «Где небо сходилось с холмами» и «Кавказский пленный» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 158–164.

Original article

## ACOUSTIC ASPECT OF V.S.MAKANIN'S WORKS “WHERE THE SKY MET THE HILLS” AND “THE CAUCASIAN PRISONER”

**Vladimir A. Bodrov**

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,

v-bodrov@list.ru

**Abstract.** Researchers of V.S.Makanin's creativity turn to various aspects of the writer's creativity, but the use of literary cinematography techniques in his artistic works remains outside the study area, in particular, the issue related to the sound side of the works.

This article is devoted to the sound aspect in the story “Where the sky met the mountains” and the story “The Caucasian Prisoner”, the definition of the role of sound in these works. This is the purpose of the study, which is implemented in the context of the problem of literary cinematography.

While working on the article, the author studied modern research on the problem of literary cinematography, proposed his own approach to the concept of literary cinematography. Analyzing V.S.Makanin’s modeling of the acoustic situation in the text of the works, the author of the article operates with such cinematic definitions as “diegetic sound”, “metadiegetic sound”, “montage”, and some others, formulates the concept of “acoustic montage”, which, in his opinion, is justified from the point of view of the characteristics of some acoustic effects occurring in the analyzed works of V.S.Makanin.

In the course of the research, the author of the article comes to the conclusion that V.S.Makanin’s attention to the modeling of an acoustic situation contributes to the fact that a deeply focused narrative space is revealed to the reader, filled with sounds, movement and other effects necessary for a holistic realistic perception of a literary text.

**Keywords:** V.S. Makanin, literary cinematography, cinematography of a literary text, acoustic editing, diegetic sound, metadiegetic sound

**For citation:** Bodrov V.A. Acoustic aspect of V.S. Makanin’s WORKS “Where the sky met the hills” and “The caucasian prisoner” // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 158–164.

---

© Бодров В.А., 2023

**В**ладимир Семенович Маканин (1937-2017) по праву считается одним из лидеров реалистического направления в современной русской литературе. Он обладатель самых престижных отечественных литературных премий - «Русский Букер», «Большая книга», «Ясная Поляна», «Государственная премия РФ». При этом произведения В. Маканина не всегда оцениваются однозначно положительно. Так роман «Асан» получил в 2008 г. и премию «Большая книга» как лучший роман, и антипремию «НацWorst» в рамках премии «Национальный бестселлер» как худшая книга года. Интерес исследователей к творчеству В. Маканина присутствует уже давно. Из интересных работ последних лет выделим статьи, касающиеся роли повторов в прозе В.С. Маканина [13], метатекстовости [8], пространственного нарратива [4], парцелляции маканинской прозы [3]. Аспектами исследований произведений В.С. Маканина, анализируемых в настоящей статье, являются использование писателем курсива [1], проблематика художественного времени [5], традиции русской классики [7], мотив красоты [9] и [11], нравственные проблемы [10], специфика концептосферы [12], некоторые другие. Исследования, посвященные кинематографичности прозы В.С. Маканина, а звуковые решения входят в перечень кинематографических приемов, в настоящее время практически отсутствуют.

Несмотря на активную разработку проблемы кинематографичности художественного текста, сам термин «литературная кинематографичность» до сих пор точно не определен. В вари-

антах его трактовки исследователи учитывают изменчивость как литературного искусства, так и кинематографического. Кроме того, описания самих приемов кинематографа, например, монтажа, достаточно «размыты».

Кинематографичность художественного текста видится нам в моделировании динамической ситуации наблюдения посредством комплекса приемов, используемых в кинематографическом искусстве, в том числе композиционных, визуальных и акустических, позволяющих читателю во всей полноте представить картину, описываемую автором художественного произведения, способствующих вовлечению читателя в конкретный кадр, эпизод, сцену. Размышляя о визуализации «невидимых», мистических переживаний в цикле М. Волошина «Руанский собор», М.В. Яковлев отмечает тенденцию к эстетическому синтезу. Исследователь пишет: «Поэтика произведения строится на развитии архитектурной и цветовой символики собора, освещенного при помощи оконных витражей» [16, с.218].

Хорошо известно, что для более полного восприятия художественного текста читатель должен представить себе не только облик персонажей, хронотоп, интерьер, другие важные составляющие художественного мира, но и звуки, которыми автор наполнил свое произведение. В целом ряде случаев именно акустическое решение дает нам ключ к пониманию прочитанного. О звуковом аспекте кинематографичности художественного текста автор настоящей статьи высказался в работе, посвященной анализу романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина» [2].



В рамках настоящей статьи нас будет интересовать акустический аспект повести В.С. Маканина «Где небо сходилось с холмами» (1984) и рассказа «Кавказский пленный» (1994). Эти произведения разделяют десятилетие, созданы они в разные этапы творчества писателя, однако узнаваемый стиль В.С. Маканина сполна проявился в обеих вещах, как и использование писателем такого приема литературной кинематографичности, как звук.

В теории кинематографического искусства выделяют несколько видов звука – диегетический (буквальный, реальный), недиегетический (экстрадиегетический), диегетический [6]. Коротко охарактеризуем их.

Диегетический – звук, который слышат персонажи и зрители, в нашем случае – читатели. Это голоса, шум, музыка, биение сердца, звон в ушах и т.п. Диегетический звук может быть внутрикадровым и закадровым.

Недиегетический звук находится за рамками сюжетного пространства, другими словами. Он воздействует исключительно на зрителя (читателя). Сюда относят комментарии рассказчика, музыка настроения. Роль недиегетического звука – достижение эмоционального напряжения, драматического эффекта.

Метадиегетический звук используют для передачи ненормативных состояний персонажей, например, сна, галлюцинаций и т.д.

В своей прозе В.С. Маканин часто использует все три формы звука, прежде всего, конечно, диегетический. Приведем пример из повести «Где небо сходилось с холмами».

«Когда принялись вновь за еду, он сел наконец за стол, уже непрогоняемый. Ему придвинули горячей картошки. Башилов погладил Васика по голове, тот расплылся в улыбке, а кругом слышно было движение по столу тарелок, стук ножа» [13, с. 168].

Еще некоторое время назад за столом было шумно, люди спорили, вспоминали эпизоды из прошлого, распевали песни, прогоняли Васика. Теперь же, вдоволь наговорившись и напевшись, люди на скамьях за большим столом увлеченно едят, и в возникшей тишине мы можем услышать то, чего не слышали еще некоторое время назад – «движение по столу тарелок» и «стук ножа». До Васика никому, кроме Башилова, главного персонажа повести, уже нет дела. В приведенном эпизоде В.С.Маканин использует кинематографический прием, близкий к моделированию ситуации полной тишины. Об этом автор настоящей статьи писал в одной из работ [2, с. 156-157].

Похоже, но уже с использованием еще одного кинематографического приема, а именно, монта-

жа, В.С.Маканин моделирует акустическую ситуацию в ключевом эпизоде рассказа «Кавказский пленный».

«Этого не может быть! – пронеслось в сознании солдата, когда там, наверху, он слышал надвигающуюся опасность (и справа, и слева). С обеих сторон скалы спускались люди. Чужая и такая плотная, беспорядочно-частая поступь. Суки. Чтобы два чужих отряда вот так совпали минута к минуте, заняв обе тропы, – такого не может быть! Скала была тем и спасительна, что давала услышать и загодя разминуться.

Теперь они, конечно, не успевали продвинуться ни туда, ни сюда. Ни даже метнуться из-под скалы назад в лес через открытое место. Их трое, один пленный; их тотчас заметят; их перестреляют немедленно; или попросту загонят в чащу, обложив кругом. Этого не может быть, – жалобно пискнула его мысль уже в третий раз, как отрякаясь. (И ушла, исчезла, бросила его.) Теперь все на инстинктах. В ноздрях потянуло холодком. Не только их шаги. В почти полной безветрии Рубахин слышал медлительное распрямление травы, по которой прошли» [13, с. 471].

Спускающихся боевиков Рубахин не увидел, а «расслышал» с двух сторон надвигающуюся опасность и сделал неутешительные выводы. Использование закадрового диегетического звука создает реалистичное акустическое впечатление, расширяет субъективно воспринимаемые пределы описываемого события. Приближающаяся опасность выражена не картинкой, а исключительно звуком «плотной, беспорядочно-частой поступи». Фоновый акустический общий план постепенно переходит в средний, и по мере приближения отрядов боевиков в звуковом потоке можно вычленивать конкретные звуки: «Вовка следил за отрядом справа: там тоже уже слышались шаги, сыпались вниз камешки, и кто-то из боевиков, держа автомат на плече, все лязгал им об автомат идущего сзади» [13, с. 472].

Для усиления эмоционального напряжения В.С. Маканин переводит акцент мысли Рубахина, выделенные автором рассказа курсивом. Если можно так выразиться, это звук, данный крупным кадром, фоном же служат приближающиеся боевики. Для создания драматического эффекта использован недиегетический звук – «медлительное распрямление травы».

Вторая часть эпизода, где два отряда встречаются, также насыщена разнообразными звуками – «дружескими гортанными возгласами», приветствиями, вопросами, смехом, хлопанием по плечам, иканием, т.п. После чего звуки шагов

и голоса удаляющихся в низину боевиков постепенно стихают, то есть движение звуков идет от среднего плана к общему, а затем звуки перестают быть слышимы вообще.

Монтаж, использованный писателем, и смоделированный им акустический эффект, являются основополагающими в эпизоде, погружают нас в действие и заставляют прожить эпизод вместе с персонажами. Думается: для анализа настоящего эпизода и эпизодов, подобных ему, будет обоснованным ввести понятие «акустический монтаж».

В повести «Где небо сходилось с холмами» примеров акустического монтажа немало. Вот один из них.

«Он терпеливо ждал минуту, когда гость сыграет, не теребил, но, оказавшийся до поры среди женщин, приотстал от общего разговора о сгоревшем Короле. Женщины спрашивали, дергали, и он негромко сипел им, что сейчас Георгий сыграет, а мы ж с ним в поезде вместе ехали, а какая толпища народу в Москве, но мы с ним пробились, а какое пиво!.. — доносилось до молодого композитора сиплое бубненье. А аварийщики говорили о последнем пожаре» [13, с. 166].

Перед нами разговор, точнее, два: женщины спрашивают одного из мужчин о приехавшем Башилове, остальные мужчины-аварийщики обсуждают последний пожар. Обе группы говорящих не слышат друг друга. Читатель информирован исключительно о темах разговоров, так как это фон. Однако, благодаря монтажу, одна из реплик выделяется из «сиплого бубнения» и очерченно фоном. Это воспоминание персонажа, относящееся ко времени, когда он отвозил Башилова-мальчика в город для поступления в музыкальное училище. Немаловажно с точки зрения композиции эпизода то, что реплика, выделенная автором повести курсивом, дана в середине эпизода и как бы окаймлена разговором женщин и мужчин, т.е. акустическим фоном. Главный же персонаж повести Башилов, выполняющий роль статиста, находится в центре эпизода и слышит всех.

Еще один пример использования приемов создания акустического эффекта с помощью монтажности из повести «Где небо сходилось с холмами».

« <...> он только тогда сообразил, что идет вдоль заводской невысокой ограды, когда вдруг услышал тонкий, все нарастающий звук. Звук он узнал сразу. Раздался небольшой взрыв, затем взрывок посильнее. Фиу-фиу-фиу-фиу-фиу.

Звук нарастал; жаркая и знакомая с детства волна обволакивала окрестность, но Башилов не побежал, хотя ничего зазорного не было ни в страхе в предпожарную минуту, ни в бегстве прочь от

заводской стены. Внятно слышался треск огня. Сверху хлестануло песком, затем упал лист фанеры, большой, квадратный, взлетевший на волне горячего воздуха. Пылающий с углов, спланировав, лист упал в трех шагах от Башилова, а уж затем грохнулась в шаге доска» [13, с. 203].

Разнообразие звуков и их оттенков позволяет читателю очень реалистично представить эпизод. Использование монтажа придает этому эпизоду необходимую динамику и позволяет рассмотреть его с разных точек. В создании динамики не последнюю роль играет и акустический рисунок, имеющий богатую палитру: звук «тонкий, все нарастающий» - звук взрыва – звук взрыва посильнее – нарастающий звук сирены – «внятный» треск огня – звук упавшего сверху песка – звук удара о землю большого листа фанеры, подхваченного взрывной волной – «грохот» упавшей доски. Все пространство эпизода, поделенное заводской стеной, представляет опасность для персонажа, идущего «вдоль заводской невысокой ограды». И эта опасность все ближе и ближе к Башилову (осыпало песком, пылающий лист фанеры упал в трех шагах, доска грохнулась в шаге), который хорошо знает: за стеной самый настоящий пожар. Вместе с персонажем мы слышим это бедствие («Внятно слышался треск огня»). Совершенно очевидно, что сам эпизод длится очень непродолжительное время, но монтаж и звук помогают нам внимательно рассмотреть его и проникнуться его драматическим напряжением.

Еще один пример монтажа и моделирования звука из повести:

«В надвинувшейся темноте Башилов услышал, как стучит сердце: появившийся месяц придал ночи высокий тон. Месяц был на убыли, светлый. Башилов уже покурил и, расслабившийся, сидел без движенья, - возможно, он напевал, да, вполголоса, да, совсем негромко тянул, кажется, песню из запомнившихся в детстве, как вдруг в тишине расслышал осторожные и боязливые звуки - Башилову подпевали» [13, с. 205].

Тишина и углубление в себя, понимание того, что он приехал в родной поселок в последний раз, позволяет Башилову услышать стук своего сердца, но внешним толчком к этому становится месяц, поразивший героя. Стоит обратить внимание, что персонаж в тишине ночи вполголоса поет, сам того не замечая, т.е. он не слышит своего голоса, но читателю сообщается, что Башилов поет. Это еще один источник звука в эпизоде. И в этой тишине возникают «осторожные и боязливые звуки», подпевание местного дурачка Васика. С помощью диегетических звуков, два из которых

являются «закадровыми», В.С.Маканин создает в приведенном нами эпизоде реалистичное акустическое впечатление, расширяет повествовательное пространство.

В одном из эпизодов повести Башилов предлагает свою помощь в том, чтобы поселковые дети учились музыке, но остается непонятым, более того, вызывает раздражение у местных, среди которых «внучатый племяш» персонажа. Характеризуя детское мировосприятие С.Н. Роман отмечает решающую мифопоэтическую роль игры: «...действие произведения разворачивается в мире, созданном по модели мира замкнутого, созданного ребёнком, общающимся со своими игрушками и воспринимающим их как живые» [15, с.179]. Музыка также выражает иррациональную память об одухотворенной вселенной.

В произведении Маканина участники эпизода – Башилов, несколько персонажей, копающихся в «сарайках-гаражах» и еще один, ремонтирующий мотоцикл у ворот гаража. Пространство эпизода – гаражи. Перекуривая, персонажи разговаривают о своих проблемах, не обращая внимания на Башилова. Мы видим их и слышим их разговор и смех. Далее следует смена, и мы видим небо. Затем – возвращение в повествовательное пространство, «перекурившие» уже в гаражах. Теперь мы их не видим, но слышим: они переговариваются они на фоне основного звука – «ударов металла о металл», которые слышатся в «голубом небе». Далее – насвистывающий «внучатый племяш», ремонтирующий мотоцикл [13, с. 200]. Этот эпизод мы видим глазами Башилова, совершенно не понятого своими земляками. Монтажная склейка между четвертым и пятым предложениями эпизода позволяет добиться повествовательной экономии, а голоса, доносящиеся из гаражей, производят реалистический эффект и создают акустическую многослойность.

Экономно, используя монтажный принцип, подходит В.С.Маканин к созданию эпизодов и в рассказе «Кавказский пленный», где для создания глубины повествования использует звук.

«Алибеков восхищенно вздыхает:

- Вечер какой сегодня будет! Ц-ц!

- До вечера еще далеко.

Они медленно пьют чай. Неторопливый разговор двух давно знающих и уважающих друг друга людей. (Рубахин катит очередную тачку. Накрывает ее. Ссыпает песок. Разбрасывая песок лопатой, ровняет с землей.)

- Знаешь, Петрович, что старики наши говорят? В поселках и в аулах у нас умные старики» [13, с. 454-455].

Перед читателем два повествовательных плана, оба имеют важное значение как в смысловом, так и в композиционном смысле. Динамики в первом плане нет, зато во второй план достаточно динамичен – Рубахин все время в движении. Достаточно редкий случай для В. Маканина – поэтапное описание действие героя – катит, накрывает, ссыпает, разбрасывает, ровняет.

Персонажи, представленные на среднем плане, ведут долгую неторопливую беседу, и звуки этой беседы соответствующие. На общем плане мы можем слышать (или представить) звуки, характерные для описанной работы, которую выполняет солдат. Этот план создает эффект глубины кадра.

Рассмотрим достаточно сложный пример моделирования акустической ситуации в повести «Где небо сходилось с холмами».

« - ...Ему кажется, что он виновен. - Жена говорила, понизив голос.

- Но почему? - спрашивали гости шепотом. Некоторые продолжали орать песню.

- Не обращайтесь внимания. Прошу вас...

И оглядывались: он сидел за общим их столом, обхватив голову и впав в длительное молчание. Ему было сильно за пятьдесят. Еще полчаса назад он смеялся, шутил, был общителен и в беседе не лишен обаяния. Кто-то пощелкивал ногтем по полупустой бутылке» [13, с. 150].

Здесь, как видим, в моделировании акустического эффекта значительную роль играет прием смены плана. Начало эпизода – средний план с негромким голосом жены героя и шепотом гостей. Но здесь же – громкое исполнение другими гостями песни («продолжали орать»). Ор является фоном и акустически составляет общий акустический план, иначе мы не услышим ни тихого голоса, ни тем более шепота. Очень важен для смысла эпизода акустический нюанс, смоделированный в последнем предложении. Башилов настолько погружен в себя, что слышит звук пощелкивания, и читатель вместе с ним. Все это происходит на фоне громкого пения. Кинематографически В.С.Маканин моделирует акустическую ситуацию, при которой не слышим поющих, но слышим в полной тишине звук пощелкивания по бутылочному стеклу ногтем. Мы находимся в тишине вместе с персонажем и слышим то, что слышит он. Очень похоже смоделирована акустическая ситуация в одной из сцен известного фильма Скотта Хикса «Блеск» («Shine»). Играя на конкурсе «Концерт № 3 для фортепиано с оркестром» С.В. Рахманинова, главный герой на некоторое время неожиданно «глохнет» и слышит лишь удары пальцев

по клавишам. Зритель слышит то же, что и персонаж фильма. А затем музыка прорывается вновь. И герой фильма С.Хиккса, и Башилов в указанных эпизодах находятся в состоянии ненормативном.

Немаловажно и то, что в этом эпизоде автор повести дает нам важную информацию о центральном персонаже, указывая его возраст, индивидуальные психологические черты (общительность, обаяние) и контрастное состояние до того, как он впал в «длительное молчание». Таким образом, можно говорить о том, что в проанализированном эпизоде представлены все три вида звука – диегетический, недиегетический и метадиегетический.

С использованием метадиегетического звука передаются галлюцинации Башилова, возникшие у персонажа во время болезни [13, с. 193].

Акустический аспект повести В.С. Маканина

«Где небо сходилось с холмами» и рассказа «Кавказский пленный» выполняет ряд очень важных художественных функций. Звук как один из аспектов кинематографичности художественного текста, используемый совместно с монтажом, создает реалистичность акустического впечатления, используется как средство воздействия на эмоциональное состояние читателя, создает эффект растягивания художественного времени. Кроме того, В.С. Маканин использует звук для моделирования состояния тишины. Посредством звука расширяется повествовательное пространство, передаются драматические состояния персонажей. Таким образом, акустический аспект художественной прозы В.С.Маканина, кстати, профессионального сценариста, является важной составляющей художественного мира, моделируемого писателем.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметова. Г.Д. Курсив в повести В.С. Маканина «Где небо сходилось с холмами» // Русская речь. 2006. № 5. С. 41-44.
2. Бодров В.А. Акустические эффекты в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. Научный журнал. № 3 (2023). Орехово-Зуево. 2023. С. 153-160.
3. Бокале П. Парцелляция как особенность синтаксиса прозы Владимира Маканина // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 188-192.
4. Ван Ц., Калинина Т.Ж. Пространственный нарратив в творчестве В.С. Маканина: перевернутая ось мироздания // Мир русскоговорящих стран. 2020. № 3 (5). С. 87-104.
5. Данилова Н.А. Языковые средства репрезентации категории времени в повести В.С. Маканина «Где небо сходилось с холмами» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 154-159.
6. Деникин А.А. Модель диегетического анализа звука в экранных медиа // ЭНЖ «Медиамузыка». № 2 (2013). [Электронный ресурс]. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/2\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/2_5.html) (дата обращения: 10.07.2023).
7. Жусупова А.Р. Традиции русской классики в повести В.С. Маканина «Кавказский пленный» // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 2 (18). С. 386-388.
8. Климова Т.Ю. Геном метатекстовости в повести В. Маканина «Погоня» (1977) // Казанская наука. 2019. № 10. С. 19-23.
9. Крата В. Мотив красоты в рассказе Владимира Маканина «Кавказский пленный» // В сборнике: Художественный текст глазами молодых. Материалы конференции. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; Ярославская областная универсальная научная библиотека им. Н.А. Некрасова. 2018. С. 133-136.
10. Кукушкина О.А. Нравственные проблемы в рассказе В. Маканина «Кавказский пленный» // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 10 (27). С. 487-490.
11. Лазуткина О.А. Искушение красотой в веках (на материале новеллы «Смерть в Венеции» Т. Манна и рассказа «Кавказский пленный» Вл. Маканина) // В сборнике: Гуманитарные аспекты повседневности: проблемы и перспективы в XXI веке. Сборник научных трудов. Воронеж. 2019. С. 102-107.
12. Ляпаева Л.В. Концептосфера рассказа В.Маканина «Кавказский пленный» // В сборнике: Духовные основы отношений человек – природа. Материалы Всероссийской (Национальной) с международным участием научно-практической конференции. 2020. С. 234-240.
13. Маканин В.С. Кавказский пленный. М.: Панорама. 1997. 480 с.
14. Малькова А.В. Поэтика повторов в повести В. Маканина «Отставший» // Филология и культура. 2018. № 1 (51). С. 192-199.
15. Роман С.Н. Значение повести «Меховой интернат» для развития художественного мира Э.Н. Успенского // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 178–183. Яковлев М.В.



Образ Богоматери в поэзии М.А. Волошина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С.216-221.

16. Яковлев М.В. Образ Богоматери в поэзии М.А. Волошина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С.216-221.

### References

1. Ahmetova. G.D. Kursiv v povesti V.S. Makanina «Gde nebo shodilos' s holmami» // Russkaja rech'. 2006. № 5. S. 41-44.
2. Bodrov V.A. Akusticheskie jeffekty v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina» // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. Nauchnyj zhurnal. № 3 (2023). Orehovo-Zuevo. 2023. S. 153-160.
3. Bokale P. Parcelljacija kak osobennost' sintaksisa prozy Vladimira Makanina // Filologicheskoe obrazovanie v sovremennyh issledovanijah: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. S. 188-192.
4. Van C., Kalinina T.Zh. Prostranstvennyj narrativ v tvorčestve V.S. Makanina: perevernutaja os' mirozdanija // Mir russkogovorjashhij stran. 2020. № 3 (5). S. 87-104.
5. Danilova N.A. Jazykovye sredstva reprezentacii kategorii vremeni v povesti V.S. Makanina «Gde nebo shodilos' s holmami» // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2017. № 7. S. 154-159.
6. Denikin A. A. Model' diegetičeskogo analiza zvuka v jekrannyj media // JeNZh "Mediamuzyka". № 2 (2013). [Elektronnyj resurs]. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/2\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/2_5.html) (data obrashhenija: 10.07.2023).
7. Zhusupova A.R. Tradicii russkoj klassiki v povesti V.S. Makanina «Kavkazskij plennyj» // Alleja nauki. 2018. T. 2. № 2 (18). S. 386-388.
8. Klimova T.Ju. Genom metatekstovosti v povesti V. Makanina «Pogonja» (1977) // Kazanskaja nauka. 2019. № 10. S. 19-23.
9. Krata V. Motiv krasoty v rasskaze Vladimira Makanina «Kavkazskij plennyj» // V sbornike: Hudozhestvennyj tekst glazami molodyh. Materialy konferencii. Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P.G. Demidova; Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. K.D. Ushinskogo; Jaroslavskaja oblastnaja universal'naja nauchnaja biblioteka im. N.A. Nekrasova. 2018. S. 133-136.
10. Kukushkina O.A. Nravstvennye problemy v rasskaze V. Makanina «Kavkazskij plennyj» // Sovremennye nauchnye issledovanija i razrabotki. 2018. № 10 (27). S. 487-490.
11. Lazutkina O.A. Iskushenie krasotoj v vekah (na materiale novelly «Smert' v Venecii» T. Manna i rasskaza «Kavkazskij plennyj» V. Makanina) // V sbornike: Gumanitarnye aspekty povsednevnosti: problemy i perspektivy v XXI veke. Sbornik nauchnyh trudov. Voronezh. 2019. S. 102-107.
12. Ljapaeva L.V. Konceptosfera rasskaza V. Makanina «Kavkazskij plennyj» // V sbornike: Duhovnye osnovy otnoshenij čelovek – priroda. Materialy Vserossijskoj (Nacional'noj) s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020. S. 234-240.
13. Makanin V.S. Kavkazskij plennyj. M.: Panorama. 1997. 480 s.
14. Mal'kova A.V. Pojetika povtorov v povesti V. Makanina «Otstavshij» // Filologija i kul'tura. 2018. № 1 (51). S. 192-199.
15. Roman S.N. Znamenie povesti «Mehovoj internat» dlja razvitija hudozhestvennogo mira Je.N.Uspenskogo // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologičeskogo universiteta. 2023. № 3. S. 178-183.
16. Jakovlev M.V. Obraz Bogomateri v poezii M.A. Voloshina // Filologičeskije nauki. Voprosy teorij i praktiki. 2013. № 6-2 (24). S.216-221.

### 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 27.11.2023; одобрена после рецензирования 09.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 27.11.2023; approved after reviewing 09.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.



Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 165–170. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 165–170. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 821.111-4:821.161.1-3.09

## ТУРГЕНЕВ В ВОСПРИЯТИИ ЕВРОПЕЙЦЕВ: СЛУЧАЙ В. ВУЛЬФ

**Татьяна Геннадьевна Дубинина**

Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук (ИМЛИ РАН),  
Москва, Россия, dubinina-tatyana@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируется рецепция творчества И.С. Тургенева английской писательницей В. Вульф. Отмечается, что интерес к русской литературе был характерен для британской культуры начала XX столетия, однако пик популярности Тургенева пришелся на 1880-е гг. В русском романисте английские критики видели прежде всего «певца свободы», борца на освобождение крестьян. Это отношение во многом продиктовано «русским мифом» в Британии конца викторианской эпохи, когда многие либерально настроенные англичане поддерживали русских нигилистов. Большой вклад в популяризацию творчества русского романиста внес Э. Гарнетт, перу которого принадлежит первый серьезный труд о Тургеневе на английском языке. Вульф видит в Тургеневе первоклассного художника и пытается описать его творческий метод. Конкретные задачи состоят в анализе двух эссе английской писательницы о творчестве Тургенева и систематизации взглядов Вульф на творчество великого романиста. Делается вывод, что английская писательница считает главной чертой Тургенева гармоничную картину мира, которая достигается исключительной наблюдательностью художника, тонким слухом на эмоции, особым существованием в текстах Тургенева авторского «я», и чрезвычайно трепетным отношением к языку.

**Ключевые слова:** Вульф, Тургенев, романы, Россия, Англия

**Для цитирования:** Дубинина Т.Г. Тургенев в восприятии европейцев: случай В. Вульф // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 165–170.

Original article

## TURGENEV IN THE PERCEPTION OF EUROPEANS: THE CASE OF V. WOOLF

**Tatiana G. Dubinina**

A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,  
dubinina-tatyana@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the reception of I.S. Turgenev's creativity to the English writer V. Woolf. It is noted that interest in Russian literature was characteristic of British culture at the beginning of the 20th century, but Turgenev's popularity peaked in the 1880s. In the Russian novelist, English critics saw first of all a "singer of freedom", a fighter for the liberation of the peasants. This attitude is largely dictated by the "Russian myth" in Britain at the end of the Victorian era, when many liberal-minded Englishmen supported Russian nihilists. A great contribution to the popularization of the work of the Russian novelist was made by E. Garnett, who wrote the first serious work on Turgenev in English. Woolf sees Turgenev as a first-class artist and tries to describe his creative method. Specific tasks consist of analyzing two essays by an English writer about the work of Turgenev and systematizing Woolf's views on the work of the great novelist. It is concluded that the English writer considers Turgenev's main feature to be a harmonious picture of the world, which is achieved by the

artist's exceptional observation, a keen ear for emotions, the special existence of the author's "I" in Turgenev's texts, and an extremely reverent attitude towards language.

**Keywords:** Woolf, Turgenev, novels, Russia, England

**For citation:** Dubinina T.G. Turgenev in the perception of europeans: the case of V. Woolf // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 165–170.

© Дубинина Т.Г., 2023

Имя В. Вульф хорошо знакомо и историкам литературы, и широкому кругу читателей. Большой интерес представляют не только ее художественные произведения, но и критические работы. Особое отношение у писательницы было к русской литературе. В статье «Современная художественная проза» она утверждала: «Самые элементарные замечания о современной художественной прозе вряд ли могут обойтись без упоминания о русском влиянии, и можно рискнуть, заявив, что писать о художественной прозе, не учитывая русской, значит попусту тратить время» [15, с. 163]. Вульф писала об И. Аксакове, Л.Н. Толстом, Ф.М. Достоевском, А.П. Чехове, кроме того, посвятила русской литературе объемный труд «Русская точка зрения». Это во многом объясняется особенностями развития британской культуры и представлением британцев о России. С.Б. Королева отмечает, что если в викторианскую эпоху британцы воспринимали Россию как политического врага, восточного варвара, а русский народ как мученика и заложника царского режима, то на рубеже XIX – XX века «в британском мифе о России сформировался новый слой, который стал первой положительно окрашенной системой смыслов» [7, с.154]. Этому в том числе помогло и «открытие» русской литературы [6]. Тургенев, как никто, этому способствовал: широко известна и его прижизненная общеевропейская слава, и неустанные труды по популяризации русской культуры в Западной Европе [1], [5].

Тургеневскому творчеству посвящены две работы Вульф – «Тургенев в первом приближении» 1921 г. и «Романы Тургенева» 1933 г. Это тем более значимо, что начало XX столетия – время известного охлаждения британцев к творчеству писателя. Пик интереса к тургеневским текстам, пришелся, как отмечает Ю.Д. Левин [10], на 80-е годы XIX века. Тургенев – первый русский романист, который, по утверждению английского поэта и критика Д. Дейви, произвел впечатление на британскую публику. Так, его роман «Дворянское гнездо» (в английском переводе «Lisa» – Т.Д.), хотя и был прочитан английской публикой скорее просто как история любви, принят был очень благосклонно, в прессе вышло несколько обстоятельных рецензий [2].

В работе М.Б. Феклина [13] убедительно доказано, что интерес к русской литературе был обусловлен, во-первых, сочувствием к русским анархистам (кстати, после романа «Отцы и дети» их называли в печати нигилистами), и многим русским эмигрантам, которые воспринимались британцами как борцы за свободу. В то же время в кружке литераторов, собравшихся вокруг одного из лидеров английской критической мысли Э. Гарнетта был живой интерес к русскому характеру с его противоречиями – порядочность и гордость с одной стороны и непредсказуемость и капризность с другой. Кроме того, внимание к текстам Тургенева во многом обусловлено закатом викторианской эпохи. Русский романист, не боявшийся изображать человеческие страсти, не мог не вызывать интереса.

В обстоятельной статье М.Н. Красавченко убедительно доказано, что через увлечение творчеством писателя прошли Дж. Голсуорси, Т.С. Элиот, Дж. Конрад, С. Моэм и др. Однако далее исследователь отмечает: «Когда на британской авансцене появились Лев Толстой и Достоевский, Тургенев отошел на второй план» [9, с. 56]. Новое поколение модернистов «не нашло в Тургеневе источник для подражания или учебы» [9, с. 56]. Писатель был возведен в статус «чистого художника», «про-роками» и «мудрецами» провозгласили Толстого и Достоевского. По словам М.В.Яковлева, «тема России» оформляется «как апокалиптическая». Исследователь пишет: «Катастрофический XX век давал для этих метаисторических умозрений богатый исторический материал» [16, с.461].

Тем интереснее, что Вульф, увлеченная русской литературой, обращается к текстам Тургенева дважды. Возможно, это в некоторой степени подготовлено книгой Э. Гарнетта [14], вышедшей в 1917 году и считавшейся лучшим анализом тургеневских текстов на английском языке. Критик видит в произведениях русского романиста черты импрессионизма, подчеркивает емкую и экономную манеру письма Тургенева, гармоничность и целостность его творчества.

Вульф также во многом интересуется именно творческий метод писателя. Она видит в русском романисте первоклассного художника, но для

нее это скорее достоинство писателя, чем его недостаток. В работе 1921 года ее внимание сосредоточено на рассказе «Два приятеля». В небольшом эссе уже видны важнейшие для Вульф приемы творческого метода Тургенева – гармоничность, чрезвычайное эмоциональное воздействие на читателя, наблюдательность художника и особое существование в тексте авторского «я». Именно эти качества и составляют секрет мастерства писателя. Остановимся на них подробнее. В произведении «Два приятеля» Вульф видит «последовательность сцен, связанных собой переживаниями, понятными любому» [4]. Текст Тургенева – самодостаточный мир, где эпизоды складываются в общую гармоничную картину. Она достигается не только за счет описаний природы, но и за счет того, что герои Тургенева не замкнуты сами на себе, но живо связаны с окружающим миром, и сильно чувствуют эту связь: «В его (Тургенева – Т.Д.) произведениях за гранью видимого будто простирается огромное пространство, оно подступает к окнам, гнетет, разделяет людей, лишает воли к действию <...>» [4]. О гармоничности картины мира писателя Вульф размышляет и в эссе «Романы Тургенева». Отмечая «необыкновенно тонкий» слух Тургенева на эмоции, Вульф вновь подчеркивает чуткость романиста. И хотя повествовательная манера писателя неидеальна («его романы жидковаты»), написанные им картины правдивы. Это, кроме прочего, объясняется и тем, что герои романов – личности, они глубоко чувствуют свою связь с миром. Там, где английский романист ограничился бы блестящим описанием картины нравов, Тургенев всегда заставляет своих персонажей решать экзистенциальные задачи. Е.А. Михеичева [11], анализируя восприятие Вульф романов Тургенева, приходит к убедительному выводу, что именно гармоничность картины мира была самой привлекательной чертой для британской писательницы. Во многом это, по мысли исследовательницы, связано с творческими принципами самой Вульф – в ее произведениях пейзаж играет важнейшую роль, однако он уступает тургеневскому в целостности и ясности. Также Е.А. Михеичева отмечает внимание Вульф к деталям, которые приобретают «второй – глубинный» смысл, что было характерно и для русского романиста. Однако с утверждением о том, что Вульф выводит Тургенева «из круга писателей, чье творчество также отличалось глубоким психологизмом» сложно согласиться. Вульф действительно не называет Тургенева психологом, но настойчиво подчеркивает его наблюдательность. Причем наблюдатель сочетается в нем с истолко-

вателем фактов – так это сформулировано в эссе 1933 г. Любопытно, что еще в работе «Тургенев в первом приближении» Вульф подчеркивает, что сама по себе наблюдательность ничего не дает и даже «опасна – опасно увлекаться мелочами <...>. Все вокруг усеяно печальными останками тех, кто настойчиво рассказывал нам, что кусали ее за правую руку, тогда как вилку она держала левой» [4]. Однако Тургенев не только беспристрастный наблюдатель фактов, но и их истолкователь. Обычно писатели делают либо одно, либо другое, «и получается либо фотография, либо стихи» [4]. Сочетать эти два противоположных качества дано лишь единицам. Однако когда фактограф и интерпретатор работают в тесном соавторстве, в произведении появляется гармония. Вульф поясняет свою мысль примером: «Даже героизированный Базаров и тот укладывает в чемодан выходные брюки с самого верха, когда хочет произвести впечатление на женщину» [3].

Такой прием позволяет нам взглянуть на предмет с разных точек зрения. Вот от чего романы Тургенева так полны – они полны контрастов. В этом смысле русский романист много выигрывает у коллег-англичан, ведь героям прославленных английских романов «нужны развязанные руки, чтобы «теснить, подавлять и полностью затмевать своих соперников» [3]. Тургеневские же персонажи, за исключением Базарова и Харлова, не возвышаются над другими персонажами. Наблюдательность писателя в небольшом по объему тексте «Романов Тургенева» настойчиво подчеркивается несколько раз. Видимо, по мнению Вульф, это один из главных секретов художественного совершенства романов русского коллег.

Остановимся на особом существовании авторского «я» в текстах Тургенева. В текстах писателя, по мысли Вульф, почти нет личных переживаний и пристрастий. В первой работе о Тургеневе это сформулировано так: «<...> взяв луну, компанию за самоваром, голос, цветы, теплый воздух сада, он сплавляет их в едином предельно насыщенном миге <...> и отходит сторону, слегка пожимая плечами» [4]. В эссе «Романы Тургенева» писательница подчеркнет, что, изображая разные пласты российского общества, их различия и противоречия, Тургенев остается в первую очередь художником, не принимая ничью сторону. Он не претендует на звание пророка. Именно это, по мысли Вульф, позволяет искусству не быть привязанным к конкретному месту и времени – поэтому романы Тургенева остаются современными. На фоне всеобщего охлаждения к творчеству

русского романиста в Англии это выглядит особо значимым. Т.Н. Красавченко убедительно доказывает, что когда эстетические взгляды и литературный стиль Вульф окончательно сложились, она отдавала предпочтение писателям, которыми двигала «страсть к искусству», красоте и поэзии» [8, с. 197]. Тургенев в этом смысле был для нее образцом.

Конечно, нельзя пройти мимо вопроса национального. В эссе «Тургенев в первом приближении» Вульф отмечает меланхоличность Тургенева, замечая, что это свойство всей русской литературы. Во второй работе о национальном сказано подробнее – писательница несколько раз подчеркивает русскость Тургенева и его героев. В начале «Романов Тургенева» писательница упомянет, что ее герой умер во Франции, но был похоронен в России, «<...> как оно и следовало, ибо <...> он всей душой принадлежал своей Родине» [3]. Жизнь Тургенева в Европе Вульф, может быть, несколько преувеличенно называет «изгнанием», отмечая, что Тургенев душой всегда оставался в России. В этом обстоятельстве автор работы усматривает причину «болезненной чувствительности» романиста. К сожалению, Вульф не поясняет свою мысль подробно, возможно, потому что освящение внутренней жизни Тургенева не входит в ее задачи, ее интересует прежде всего творческий метод писателя. Однако рискнем предположить, что автор эссе считает мысли героя романа «Дым» Созонта Потугина в некоторой степени близкими самому романисту. Недаром размышления о «болезненной чувствительности» Тургенева следуют за цитатой из его романа «Дым». Однако сразу же подчеркивается ироничность Тургенева, его свойство помнить, «что есть и другая сторона, противоположная» [3]. Возможно, ключ к словам о «болезненной чувствительности» стоит искать в сравнении писателя с героиней романа «Новь» Марианной, страдающей за всех «притесненных, бедных, жалких на Руси» [3]. Эти внутренние переживания входят в конфликт с творческой установкой «воздерживаться от рассуждений и доказательств» [3] – и рождается неудовлетворенность, ощущение неполноценности. Однако, повторимся, это предположение автора

предлагаемой статьи, разбор внутреннего мира писателя в задачи Вульф не входит. Она лишь подчеркивает, что «место его рождения, национальность» [3] отпечатаны на всем, что создал Тургенев.

Герои романов Тургенева также оказываются тесно связанными с Россией. Их глубоко волнуют не только вопросы смысла жизни, но также настоящее и будущее их Родины: «Интеллигенты посвящают России все свои заботы <...>» [3]. Несмотря на некоторую иронию (упоминание бессонных ночей интеллигентов за разговорами и «вечным самоваром») вряд ли можно спорить с тем, что судьба и будущее Родины действительно важный вопрос почти для всех героев русского романиста.

Отечественным специалистам хорошо известно особое отношение Тургенева к слову. Созонт Потугин предлагает Литвинову брать пример «хоть с нашего языка» [12, с. 273], русскому языку посвящено одно из самых проникновенных «Стихотворений в прозе», русский язык как выражение свободы упоминается в Пушкинской речи. Примеры эти можно множить. Вульф не пишет подробно о языке текстов русского коллеги – этого и не стоит ждать от зарубежной писательницы – но особая красота и особое отношение Тургенева к слову были ей подмечены. Еще в эссе 1921 года Вульф отмечает, что текст Тургенева «ускользает» от переводчика, и тут же добавляет: «И миссис Гарнетт (переводчик сборника рассказов Тургенева – Т.Д.) здесь не виновата. Русский язык – не английский» [3]. Перевод Тургенева требует не тщательности и точности, но пластики. В эссе «Романы Тургенева» Вульф вспоминает слова Тургенева, якобы сказанные им молодому коллеге: «Найти точное выражение мысли – вот ваша задача!» [3]. Таким образом рождается полное и верное описание тургеневского языка – точность выражения мысли, спаянная с мелодичностью. Одно не существует без другого.

В двух небольших работах Вульф подчеркивает значимые стороны тургеневской поэтики – необычайную гармоничность, наблюдательность и чуткость автора, неподражаемую двойственность и внимание к языку. Думается, благодаря этому тексты Тургенева живут там, где «живет красота».

#### Список источников

1. Алексеев М. П. И. С. Тургенев – пропагандист русской литературы на Западе // Труды Отдела новой русской литературы (Ин-т литературы – Пушкинский дом АН СССР). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. С. 39–80.
2. Бурмистрова Ю.Д. «Дворянское гнездо» или «Лиза»: к вопросу о рецепции романа И.С. Тургенева английскими читателями // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. 2022. №71. С. 9 – 18.

3. Вульф В. Романы Тургенева [Электронный ресурс]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/vulf-romany-turgeneva.htm> (дата обращения: 31.10. 2023)
4. Вульф В. Тургенев в первом приближении [Электронный ресурс]. URL: <https://sa-t-i.livejournal.com/61515.html> (дата обращения: 31.10. 2023)
5. Доманский В. А., Кафанова О. Б. И.С. Тургенев – русский европеец: взгляд из России и Франции // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2019. Вып. 6 (203). С. 7 – 19.
6. Кольхалова О.А., Кулдошина А.Ю. Восприятие русской литературы в Британии в конце XIX – начале XX века // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17. № 4. С. 119 – 129.
7. Королева С.Б. Британский миф о России: учебное пособие. М.; Берлин: Директ – медиа, 2016. 241 с.
8. Красавченко Т.Н. Вирджиния Вульф и русская литература // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7: Литературоведение: реферативный журнал. 2019. №4. С. 180 – 198.
9. Красавченко Т.Н. О восприятии И.С. Тургенева в Британии // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7: Литературоведение. 2021. №1. С. 46 – 58.
10. Левин Ю.Д. Новейшая англо-американская литература о Тургеневе (1945 – 1964) / Литературное наследство. Т. 76. С. 506.
11. Михеичева Е.А. Вирджиния Вулф о «гармоничной картине мира» в романах И.С. Тургенева // Ученые записки орловского государственного университета. 2018. №4 (81). С. 180 – 183.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т.7. М.: Наука, 1981. 599 с.
13. Феклин М.Б. Литературная критика Эдварда Гарнетта и восприятие творчества И.С. Тургенева в Англии на рубеже XIX-XX веков // Проблемы истории, филологии, культуры. 2003. №13. С. 471 – 479.
14. Garret E. Turgenev. 1917. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/turgenevstudybye00garniala/mode/2up?ref=ol&view=theater> (дата обращения: 30.10.2023)
15. Woolf V. Modern fiction. [Электронный ресурс]. URL: <https://docer.tips/modern-fiction-virginia-woolf.html/> (дата обращения: 30.10.2023).
16. Яковлев М.В. Русский символизм второй волны и апокалипсис // Известия Пензенского государственного педагогического университета им.В.Г. Белинского. 2012. № 27. С.459-463.

### References

1. Alekseev M. P. I. S. Turgenev – propagandist russkoi literatury na Zapade // Trudy Otdela novej russkoi literatury (In-t literatury – Pushkinskii dom AN SSSR). М.; L.: Izd-vo ANSSSR, 1948. S. 39–80.
2. Burmistrova Yu.D. «Dvoryanskoe gnezdo» ili «Liza»: k voprosu o retseptsii romana I.S. Turgeneva angliiskimi chitateljami // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 3: Filologiya. 2022. №71. S. 9 – 18.
3. Vul'f V. Romany Turgeneva [Elektronnyi resurs]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/vulf-romany-turgeneva.htm> (data obrashcheniya: 31.10. 2023)
4. Vul'f V. Turgenev v pervom priblizhenii [Elektronnyi resurs]. URL: <https://sa-t-i.livejournal.com/61515.html> (data obrashcheniya: 31.10. 2023)
5. Domanskii V. A., Kafanova O. B. I.S. Turgenev – russkii evropeets: vzglyad iz Rossii i Frantsii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2019. Vyp. 6 (203). S. 7 – 19.
6. Kolykhalova O.A., Kuldoshina A.Yu. Vospriyatie russkoi literatury v Britanii v kontse XIX – nachale XX veka // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2019. T. 17. № 4. S. 119 – 129.
7. Koroleva S.B. Britanskii mif o Rossii: uchebnoe posobie. М.; Berlin: Direkt – media, 2016. 241 s.
8. Krasavchenko T.N. Virdzhiniya Vul'f i russkaya literatura // Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 7: Literaturovedenie: referativnyi zhurnal. 2019. №4. S. 180 – 198.
9. Krasavchenko T.N. O vospriyatii I.S. Turgeneva v Britanii // Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 7: Literaturovedenie. 2021. №1. S. 46 – 58.
10. Levin Yu.D. Noveishaya anglo-amerikanskaya literatura o Turgeneve (1945 – 1964) / Literaturnoe nasledstvo. T. 76. S. 506.



11. Mikheicheva E.A. Virdzhiniya Vulf o «garmonichnoi kartine mira» v romanakh I.S. Turgeneva // Uchenye zapiski orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. №4 (81). S. 180 – 183.
12. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 30 t. T.7. M.: Nauka, 1981. 599 s.
13. Feklin M.B. Literaturnaya kritika Edvarda Garnetta i vospriyatie tvorchestva I.S. Turgeneva v Anglii na rubezhe XIX-XX vekov // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2003. №13. S. 471 – 479.
14. Garret E. Turgenev. 1917. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://archive.org/details/turgenevstudybye00garniala/mode/2up?ref=ol&view=theater> (data obrashcheniya: 30.10.2023)
15. Woolf V. Modern fiction. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://docer.tips/modern-fiction-virginia-woolf.html/> (data obrashcheniya: 30.10.2023).
16. Jakovlev M.V. Russkij simvolizm vtoroj volny i apokalipsis // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im.V.G. Belinskogo. 2012. № 27. S.459-463.

#### **Информация об авторе**

Т.Г. Дубинина – кандидат филологических наук, научный сотрудник ИМЛИ РАН им А.М. Горького

#### **Information about the author**

T.G. Dubinina – Ph.D. of Philology, researcher at A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences.

Статья поступила в редакцию 07.11.2023; одобрена после рецензирования 01.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 07.11.2023; approved after reviewing 01.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 171–179. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 171–179. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 821.161.1-3.09

## ПОРТРЕТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕТРО МЕЛЕХОВА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТИЛЯ М.А. ШОЛОХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАВ О ВЁШЕНСКОМ ВОССТАНИИ РОМАНА «ТИХИЙ ДОН»)

**Елена Сергеевна Макарова**

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, elenamakarova605@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2461-8793>

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию методов, приемов и средств создания словесного образа визуально воспринимаемого объекта, способствующего созданию описательного и повествовательного плана художественного произведения. В работе предпринимается попытка осмыслить роль портрета героя в главах о Вёшенском восстания романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» в реализации художественного потенциала писателя. Выдвинута гипотеза, что портрет как элемент художественного целого характеризует не только конкретное произведение, но и все творческое наследие автора, его стиль. Статья предлагает анализ образа одного из значимых мужских персонажей романа «Тихий Дон» Петро Мелехова в контексте экспозиционного и лейтмотивного портрета, а также характерологической, сюжетно-композиционной и психологической функции портрета в шолоховском романе. Подобный подход позволяет охарактеризовать шолоховский метод при создании словесной живописи, ведущими чертами которого является тонкое видение сущности персонажа, его психологических особенностей, социального положения, частое обращение к приему художественной детализации, тяготение к лейтмотивному портретированию, лаконичность, опосредованное выражение диалектики внутренних переживаний через внешние проявления, опора на традиции фольклора, древнерусской и классической русской литературы при их существенном переосмыслении.

**Ключевые слова:** «Тихий Дон», М.А. Шолохова, стиль, словесная живопись, портрет, Петро Мелехов

**Для цитирования:** Макарова Е.С. Портретная характеристика Петро Мелехова как репрезентация стиля М.А. Шолохова (на материале глав о Вёшенском восстании романа «Тихий Дон») // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 171–179.

Original article

## A PETRO MELEKHOV'S PORTRAIT AS A REPRESENTATION OF MICHAIL SHOLOKHOV'S LITERARY STYLE (BASED ON CHAPTERS ABOUT VYOSHENSKAYA UPRISING IN THE NOVEL "AND QUIET FLOWS THE DON")

**Elena S. Makarova**

Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia, elenamakarova605@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2461-8793>

**Abstract.** The article focuses on methods, techniques and means of creating a verbal image of a visually perceived object that creates a descriptive and narrative plan of a novel. The paper is concerned with the problem of the role of the hero's portrait in the chapters on the Vyoshenskaya uprising of the novel by M.A. Sholokhov "And Quiet Flows the Don" in the writer's artistic capability realization. There is a hypothesis that the portrait as an element of the artistic whole characterizes not only a specific work, but also the entire creative

heritage of the author and his literary style. The article analyzes Petro Melekhov's image in the context of an exposition and leitmotif portrait, as well as the characterological, plot-compositional and psychological function of the portrait in Sholokhov's novel. It allows to characterize Sholokhov's approach to verbal painting, the leading features of which are a subtle vision of the character's essence, psychological characteristics, social position, a frequent appeal to the artistic detail, a tendency to leitmotif portraiture, a conciseness, a mediated expression of the internal experiences through external manifestations, a reliance on the traditions of a folklore, an old Russian and classical Russian literature with their significant rethinking.

**Keywords:** "And Quiet Flows the Don", M. Sholokhov, a literary style, a verbal painting, a portrait, Petro Melekhov

**For citation:** Makarova E.S. A Petro Melekhov's portrait as a representation of Michail Sholokhov's literary style (Based on chapters about Vyoshenskaya uprising in the novel "And Quiet flows THE Don") // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 171–179.

© Макарова Е.С., 2023

Согласно определению Ю.И. Минералова, стиль представляет собой «преломившийся в созданном писателем словесном тексте <...> особый авторский образно-ассоциативный строй» [15, с. 804]. По справедливым наблюдениям исследователя, художественный «ход мысли» М.А. Шолохова «резко своеобразен, и это проявляется в самых различных плоскостях его произведений» — от авторского «слога» до авторских образно-психологических и сюжетно-композиционных решений» [15, с. 804].

Одним из ярких проявлений стиля писателя, безусловно, является словесная живопись. Определить данное понятие попыталась Л.Н. Дмитриевская в диссертации «Словесная живопись в русской прозе XIX – начала XX вв.» [3]. Опираясь на эту работу, под словесной живописью в дальнейшем мы будем подразумевать словесный образ визуально воспринимаемого объекта, посредством которого формируется описательный и повествовательный план авторского стиля.

В данной работе мы остановимся на анализе портретной характеристики как элемента репрезентации стиля М.А. Шолохова.

В статье «Портрет как проблема изображения» А.Г. Габричевский подчеркивал: «Проблема портрета делается проблемой стиля, наличие или отсутствие портрета, его характер, выбор и трактовка модели оказываются следствием или <...> выражением того или иного мировоззрения» [6, с. 55]. Портрет персонажа как элемент художественного целого, несомненно, характеризует не только конкретное произведение, но и все творческое наследие автора, иными словами, характеризует авторский стиль.

В «Шолоховской энциклопедии» можем обнаружить следующее определение понятия: «Портрет — одно из главных средств создания образа человека. Писатель фиксирует наиболее

характерные внешние черты, связывая облик с темпераментом, свойствами характера, отражая переживания, изменения в человеке; выражая собственное отношение и «авторскую концепцию личности» [15, с. 647].

В дальнейшем, беря во внимания определения портрета, предложенные такими учеными, как Г.А. Габричевский, Л.А. Юркина, Л.Н. Дмитриевская, М.Г. Уртминцева и др., мы будем включать в это понятие не только описание внешности (фигуры, лица, мимики, одежды), но и движений, манер в тех случаях, когда в названных описаниях будет реализовываться темперамент, свойства характера героя, изменения в человеке, а также авторская концепция личности.

М.Г. Уртминцева указывала на то, что портрет имеет различные способы выражения в тексте произведения: «в форме развернутого описания, путем комбинирования точек "съёмки" (сравнение зрительных впечатлений героев, автора и героя), многократным ритмическим повтором одной или нескольких черт облика» [14, с. 18]. Отметим также, что описание внешности может быть сконцентрировано в одном фрагменте текста или же распределено по ряду эпизодов. Ряд ученых (Л.Ю. Юркина, О.Н. Катренко, М.Н. Жорникова и др.) в связи с этим разделяет портрет на экспозиционный (иначе — статический) и динамический. При обращении к первому типу художник делает акцент на изображении устойчивых черт личности. Динамические портреты, в свою очередь, отображают метаморфозы, вызванные развитием сюжета и, соответственно, героя. М.Г. Уртминцева подчеркивала: «В динамике повествования статичный портрет существует в каждой сюжетной ситуации, высвечивая одни и те же черты облика персонажа и участвуя таким образом в мотивации развертывания сюжета» [14, с. 18]. Динамический портрет, рассредоточенный по тексту произведе-

ния, выявляет ранее не проступавшие черты, тем самым завершая образ персонажа. В данной работе мы постараемся проследить, как реализован портрет у Шолохова и каким образом это характеризует стиль писателя, который, в свою очередь, теснейшим образом связан с традиционной культурой и народнопоэтической традицией, что неоднократно отмечали исследователи.

Так, П.С. Глушаков указывал, что для стилевых традиций Шолохова характерна «опора на архаические стилевые матрицы», что объясняется глубинной связью с народной культурой. «Высокая патетика и заметная архаика для современности этих стилевых матриц создаёт неповторимый эффект вневременной актуальности», как справедливо заметил ученый [15, с. 802]. И.И. Кравченко конкретизировал, что «важнейшим объектом творческого освоения эпического стиля и умения сочетать личное с историческим, для него (Шолохова — М.Е.) является народный эпос. Стилистическим, поэтическим богатствам эпического фольклора, прежде всего эпической песне донского казачества, Шолохов во многом обязан в создании своей эпопеи» [7, с. 61].

Таким образом, продуктивные связи с народной традицией становятся залогом богатства, народности и историзма шолоховского стиля.

Н.И. Великая обращала внимание на особую форму психологического анализа, при котором причинно-следственные отношения становятся, по сути, последовательной чередой событий. В стилевой манере писателя исследователь обнаруживает «нерасторжимость анализа и синтеза», при которой обнаруживается «взаимопереходность исследования и рассказывания, взаимообратимость обобщённого и конкретного» [13, с. 376].

Значительной чертой стилового своеобразия шолоховского наследия является и установка на словесную живопись, которая предстанет предметом анализа в данной работе. На мастерство М.А. Шолохова в области словесной живописи вообще и словесного портрета в частности обращали внимание такие исследователи, как А.Ф. Бритиков [1], С.Г. Семенова [11], С.И. Сухих [12], Т.А. Жандарова [5], П.В. Кукса [8, 9], Н.А. Дворяшина [2], Е.А. Ширина [16] и другие.

С.Г. Семенова отмечала, что «Шолохов — гениальный живописец и портретист <...>, переведший линии и краски, свет и тени, пятна и размывы в удивительно им соответствующие, свежие слова» [11, с. 93].

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нём рассмотрена типо-

логия словесного портрета и его функции как элемента репрезентации индивидуально-авторского стиля М.А. Шолохова на примере одного из ключевых мужских образов — Петро Мелехова. Петро наиболее ярко раскрывается Шолоховым в главах в Вёшенском восстании, с его образом связаны острые кульминационные моменты третьего тома романа, в гуще событий казачьего восстания герой погибает. Любопытны и внешние метаморфозы Петро с точки зрения реализации портретной характеристики героя, особенно учитывая тот факт, что ученые зачастую предпочитали говорить об образе Григория в контексте словесной живописи.

Е.А. Ширина указала, что «В поэтике портрета нашло воплощение уникальное художественное <...> видение сущности личности <...> Человек в его индивидуальных и семейно-родовых чертах, природной сущности и социальной типичности открывается в разнообразных по построению <...> портретах. <...> Образ внешности составляют мастерски отобранные пластически точные и непластические характеристики, сравнения с животными и растениями» [15, с. 652]. Исходя из этой типологии мы и построим дальнейшее рассуждение о портретной характеристике Петро.

Впервые портретная характеристика Петро появляется в первой главе первой части романа наряду с описанием внешности других представителей семьи Мелеховых. Композиционно этот фрагмент не относится к разбираемым нами главам, но он крайне важен для нашего исследования.

«Петро, напоминал мать: небольшой, курносый, в буйной повители пшеничного цвета волос, кареглазый; а младший, Григорий, в отца попер: на полголовы выше Петра» [16, т. 1, с. 16]. Эту портретную зарисовку мы отнесем к портрету экспозиционному. Она предшествует завязке сюжета, формирует общее впечатление о внешности героя. Стоит заметить, что у Шолохова преобладает подобное пунктирное описание внешности героев. Однако этот портрет позволяет довольно хорошо представить Петро. Шолохов, с одной стороны, указывает на сходство старшего сына с Ильиничной (хотя ее внешность тоже описана пунктирно: «когда-то красивую, а теперь сплошь опутанную паутиной морщин, дородную» [16, т. 1, с. 16]). С другой стороны, возникает противопоставление внешности Петро облику Григория, который «в отца попер».

В портретной характеристике Петра закономерно нет «мелеховских черт», потому что в нем отсутствуют и многие качества, присущие его отцу

и брату. В отличие от Пантелея Прокофьевича и Григория Петро «не прочь был пограбить, поругать начальство <...> был он покладист, прост» [16, т. 2, с. 93].

При внешней сжатости экспозиционного портрета Петро в действительности он оказывается довольно емким, когда мы рассматриваем семейно-родовые черты Мелеховых, которые, как нередко отмечали ученые-шолоховеды, представляли для Шолохова особое значение.

Далее мы будем «дополнять» образ Петро деталям, тем самым собирая лейтмотивный портрет.

Необходимо отметить, что одна из ключевых функций портрета у Шолохова — характерологическая. Иными словами, в портрете автор стремится отразить социальную типичность (или нетипичность), а также отметить доминантные черты характера, проявленные во внешности.

Для казаков характерны особый уклад жизни, особый менталитет, поэтому для героев М.А. Шолохова казачье свято и непреложно, а чуждое или новое враждебно или смехотворно. В портретной характеристике М.А. Шолохов, безусловно, отобразил и эту особенность менталитета своих героев.

Многие шолоховеды (Е.А. Ширина, Н.А. Плакисцкая, Ю.Н. Кутафина, Н.В. Зайцева [10] и др.) указывали на тот факт, что Шолохов немалое место в портретной характеристике героев отводит одежде. Е.А. Ширина объясняла это тем, что «Детали одежды <...> говорят об обстоятельствах жизни героев и их психологическом состоянии» [15, с. 649].

В главах о Вёшенском восстании можно отметить два интересных фрагмента, в которых одежда Петро является значимым штрихом к портретной характеристике.

Первый эпизод связан с развалом фронта в самом начале казачьих волнений: «Петро, одетый в опухший по бортам полушубок с огромным карманом на груди и эту проклятую каракулевую офицерскую папаху, которой он недавно так гордился, ежеминутно чувствовал на себе косяе, холодные взгляды» [16, т. 2, с. 94]. В деталях одежды кроется принадлежность Петро к офицерскому званию, которое ввиду разгоравшегося недовольства казаков вызывает у героя не гордость, как раньше, а ненависть.

Иронией пропитан эпизод примерки Петром привезенных домой панталон: «Покашливая и хмурясь попробовал примерить панталоны на себе. Долго и настороженно глядел на завязки, на кружева и на свои голые, ниже колен волосатые

ноги. <...> увидев в зеркале свое отображение с пышными складками назад, плюнул, чертыхнулся, медведем полез из широчайших штанин. Большим пальцем ноги зацепился в кружевах, чуть не упал на сундук и, уже разъярясь всерьез, разорвал завязки» [16, т. 2, с. 128]. Не соответствующая образу казака, по представлению Петра, одежда вызывает у героя целую гамму чувств: вначале — интерес, который заставил примерить панталоны, затем — сомнение («покашливая и хмурясь», «настороженно глядел»), раздражение («плюнул, чертыхнулся»), злость («разъярясь всерьез, разорвал»). Более того, отметим еще ряд интересных черт в портрете Петро. Первое, что следует подчеркнуть, — «ниже колен волосатые ноги» героя. Хорошо известна история цензурской правки в 1950-е годы, когда «волосатость» героев воспринималась как преобладание животного в человеке (более подробно об этом писал Г. Ермолаев в книге «“Тихий Дон” и политическая цензура. 1928-1991» [4]). Шолохов же, напротив, уделял этому внимание, подчеркивал в мужчинах этот элемент внешности как выраженную маскулинность, в женщинах — как естественность, близость природе. Таким образом, кроме иронического несоответствия кружевных панталон Петровым волосатым голеням, можем заметить, что симпатия автора оказывается на стороне героя, которому чужда неказачья одежда, неказачий образ жизни. Второй штрих портрета, который хочется отметить, — зооморфное сравнение. Известно, что Шолохов постоянно проводит параллели между внешностью и поведением животных и героев (например, сопоставление Григория с волком, носящее в себе символическое значение). Петро в данном эпизоде сопоставлен с медведем, что вполне соответствует его внешности (вспомним экспозиционный портрет) и неуклюжести, крупности жестов в данном эпизоде.

Безусловно, введение портретной характеристики в романе Шолохова всегда подчинено логике сюжетно-композиционного рисунка, т.е. внешний облик героя зачастую появляется в тексте, когда герой оказывается в поле зрения других героев. Значителен в этом отношении эпизод возвращения Петро домой после развала фронта: «...он <...>, выпрямив согнутую спину, вдруг жалко задрожал губами, как-то потерянно прислонился к спинке кровати, и все неожиданно увидели на обмороженных, почерневших щеках его слезы <...> Петро длинно покривил рот, шевельнул белесыми бровями и, пряча глаза, высморкался в грязную, провонявшую табаком утирку» [15, т. 2, с. 97]. Эта портретная характеристика вбирает



в себя практически все функции портрета, представленные в романе Шолохова. Так, безусловна здесь сюжетно-композиционная роль портрета: вся семья Мелеховых ожидает Петро, словно глазами родных мы видим в его внешнем облике тревожные черты. Действительно, Петро принес нерадостные новости: фронт развален, красные наступают, нужно принимать серьезное решение, собираться в отступ. Портрет-лейтмотив расширяется за счет «согнутой спины», «жалко дрожащих губ», «потерянности» в действиях, «покрившего рта» и даже слез. Этот портрет, конечно же, можем рассмотреть и с наиболее хорошо разработанных в литературоведении идей психологизма. Безусловно, весь облик Петро вскрывает перед семьей героя и перед читателем внутреннее переживания, не высказанные напрямую, но потрясающе выраженные в деталях портрета.

Стоит заметить, что психологический портрет в «Тихом Доне» выступает важнейшим средством выражения духовной составляющей натуры героя.

В шолоховских портретах отражены как сиюминутные порывы, так и глубокие внутренние переживания героя. Персонажи зачастую более откровенны в жестах, мимике, чем в словах. Н.А. Дворяшина замечала: «Чутким и проникновенным можно назвать шолоховское понимание и воспроизведение эмоциональной жизни <...> При этом важная роль отводилась писателем невербальным приемам её изображения» [2, с. 24]. Это объясняется жизненным материалом, легшим в основу романа: казакам не свойственна рефлексия, они более склонны к действию в качестве реализации эмоции.

Обратимся к эпизоду сдачи оружия красным, когда братья Мелеховы говорят о запасах Пантелея Прокофьевича, о спрятанном им пулемете. «Разговор» взглядами дает читателю полнейшее понимание и взаимоотношений в семье, и их общего мнения казаков о сдаче оружия: «Григорий <...>, как когда-то давным-давно, увидел в карих родных глазах его (Петро — Е.М.) озорную, подтрунивающую и в то же время смиренно-почтительную улыбку, знакомую дрожь пшеничных усов. Петро молниеносно мигнул, весь затрясся от сдерживаемого хохота» [15, т. 2, с. 99]. «Озорная, подтрунивающая» и «смиренно-почтительная улыбка» Петро (как в детстве у ребенка, который провел взрослого, — «давным-давно»), «знакомая дрожь» (что любопытно, здесь дрожь губ/усов прямо противоположна этой детали в предыдущем фрагменте). Данный эпизод реализует магистральный шолоховский

прием выражения внутренних чувств через внешний облик героя, так называемый метонимический способ изображения внутреннего мира человека. Об этом свойстве портрета у Шолохова писала С.Г. Семенова: «...переживание, чувство, импульс, мысль читаются в чертах лица, в телесном облике, в непосредственной реакции — без прямого душевного обнажения» [11, с. 84].

Исследователи шолоховского творчества (А.Ф. Бритиков, С.Г. Семенова, С.И. Сухих, П.В. Кукса и др.) отмечали преемственность традиций классической литературы в шолоховском портретировании. Так, А.Ф. Бритиков замечал: «...подтекст шолоховской авторской характеристики по-чеховски глубоко спрятан» [1, с. 87]. С.Г. Семенова указывала на важную черту, отличающую шолоховский подход от толстовской диалектики души: «у него (Толстого — Е.М.) это как бы пролог к непосредственной характеристике. <...> Шолоховская диалектика внешних проявлений не только дает зримо пластический образ внутренней жизни, но и содержит анализ существа ее» [11, с. 95]. А.Ф. Бритиков характеризовал психологический метод Шолохова как «опосредованное выражение диалектики души» [1]. С.И. Сухих же, в свою очередь уточнял, что «Шолохову для <...> воссоздания “диалектики” народной, крестьянской души не подходил <...> ни один из <...> типов психологического анализа в чистом виде. <...> Шолохов <...> создает <...> особый тип психологической характеристики. Этот способ анализа соединяет в себе <...> активный и пассивный психологизм, толстовскую “диалектику души” с пушкинско-тургеневско-чеховской системой косвенного выражения внутренних состояний <...> Шолохов <...> занимается непрерывной обрисовкой — через внешние проявления — всей внутренней диалектики души» [12, с. 252].

Герои Шолохова зачастую наделены своего рода знаковыми деталями внешности. Такие детали, выступая в роли мотива, с одной стороны, подчеркивают типическое в характере героя, а с другой, — соотносятся с его духовной жизнью. Персонаж наделяется одной или двумя характерными деталями, как правило, это особенности телосложения, цвет глаз или волос, форма носа или лица (напомним, что в портрете Григория писатель выделяет «обвислый коршунычий» нос, «звероватое» в улыбке, раскосые глаза [16, т. 1, с. 16]).

Обратимся к доминирующей детали внешности Петро — к усам. Они являются одним из маркеров душевного состояния героя: «пожевал ус» [16, т. 2, с. 115], «усы обвисли от удивления»

[16, т. 2, с. 126], «и усом не повел» (в угоду портретной детали Шолохов видоизменяет фразеологизм «ухом не повел») [16, т. 2, с. 138], «над усами вскипела пена» [16, т. 2, с. 193]. Благодаря этому штриху к портрету Петро Шолохов лаконично запечатлевает и задумчивость, и удивление, и безразличие, и невозмутимость, и ужас, и гнев.

Необходимо отдельно остановиться на одном из наиболее острых моментов глав о Вёшенском восстании — эпизоде расстрела Петро. Реализуя сюжетно-композиционную функцию, данный фрагмент является поистине ярчайшим образцом шолоховского психологического портретирования, «сгущением мысли», по выражению А.А. Потебни, воплощением всего богатства приемов создания практически осязаемого образа героя: «пот, словно широко разверзлись все поры тела, покатился по спине его (Петро — Е.М.), по ложбине груди, лицу» [16, т. 2, с. 193]. Для Шолохова принципиально важны не только черты внешности, но и соматосенсорные штрихи, которыми дополняется образ. Таким штрихом здесь является пот. Гиперболизация потоотделения Петра подчеркивает высшую степени волнения героя: «...голос заставил его задрожать мелкой дрожью <...> Петро вытер мокрый лоб, на ладони остались полосы розового кровяного пота» [16, т.2, с. 194]. Вновь возникает образ дрожи Петро (теперь это не смятение и не смех, здесь эта дрожь символизирует отчаяние и ужас), а пот становится «розовым», «кровяным», что явно настраивает героя и читателя на трагический финал сцены.

Внимательно Шолохов выписывает детали, когда Петро вынужден выбираться из окопа навстречу противникам — соседям-коммунистам: «Петро страшным усилием стряхнул с себя сонную одурь <...> Мутилось у него в глазах, сердце занимало всю грудь. Было душно и тяжело, как в тяжелом сне в детстве. <...> Глаза его застилал пот» [16, т. 2, с. 194]. Данная психологическая характеристика Петро соединяет в себе не только пластический анализ внешних проявлений внутренних переживаний, но и буквальные описания чувств героя. Так, наряду с внешне явленными чертами психологического портрета («страшным усилием стряхнул», «мутилось <...> в глазах» и далее) мы видим и прямую характеристику душевных терзаний героя («сердце занимало всю грудь», «душно и тяжело»).

Далее мы видим исключительно нарастание эмоций в портретной характеристике героя: «У Петра запрыгали губы. Жестом великой усталости, с трудом донес он руку до мокрого лба. <...> проворно скинул полушубок, бережно свернул,

положил его на снег; <...> присев на полу полушубка, стал стаскивать сапоги, с каждой секундой все больше и больше бледнея. <...> Петро засуетился, скомкал снятые с ног шерстяные чулки, сунул их в голенища, выпрямившись ступил с полушубка на снег босыми, на снегу шафранно-желтыми ногами. <...> чуть шевеля губами <...> расширил глаза, будто готовясь увидеть нечто ослепительное, стремительно сложил пальцы в крестное знамение, как перед прыжком вобрал голову в плечи. <...> Последним в жизни усилием Петро с трудом развернул ворот нательной рубахи, обнажив под левым соском пулевой надрез» [16, т. 2, с. 195]. Как и в эпизоде возвращения Петро после развала фронта, эмоции героя находят отражение в дрожи губ и их едва заметном шевелении при обращении к куму; в жесте «великой усталости», в суетливых движениях. Шолохов подчеркивает неестественный на фоне снега цвет ног Петро — «шафранно-желтые». Образ Петро здесь дополняется описанием манеры его действий: герой, понимая, что его ждет смерть, обращается со своей одеждой, которую ему не придется больше носить, аккуратно: «бережно» сворачивает полушубок, чулки «сунул в голенища» сапог, будто думая о том, что они могут намокнуть, даже ворот рубахи он разворачивает, словно для того, чтобы не испачкать кровью; снимая сапоги и чулки, и сам Петро как будто бережется — присаживается на полу полушубка. Перед выстрелом Петро не закрывает глаза, а, напротив, расширяет их, готовясь принять смерть; «стремительно» складывает пальцы, словно для молитвы, «как перед прыжком» вбирает голову.

Важным, на наш взгляд, является и то в шолоховском романе, что смертью героя его путь не завершён, его портрет на страницах романа мы увидим вновь, но уже совсем в ином качестве.

М.А. Шолохов часто прибегает к приёму опосредованного портретирования, когда мы видим внешность одного героя глазами другого, чаще всего, Григория. Это способствует более глубокому раскрытию характера не только наблюдаемого героя, но и созерцающего его внешность. Приведенный ниже эпизод отличается от прочих тем, что Петро нам показывают отошедшим в мир иной, одновременно похожим на себя живого и совершенно другим: «Петро лежал на полу странно маленький, будто ссохшийся весь. У него заострился нос, пшеничные усы потемнели, а все лицо строго вытянулось, похорошело. Из-под завязок шаровар высывались босые волосатые ноги. <...> резче ощущался солёный запах крови и приторно-сладкий васильковый трупный дух.

<...> Григорий <...> смотрел на желтое по краям лицо Петра, на руки его с посинелыми круглыми ногтями. <...> Лежит <...>, равнодушно привалившись щекой к земляному полу <...> с успокоенной таинственной полуулыбкой, замерзшей под пшеничными усами. <...> «Лучше б погиб ты где-нибудь в Пруссии <...>» — мысленно с укором говорил брату Григорий и, взглянув на труп, вдруг побелел: по щеке Петра по никлой усине ползла слеза. Григорий <...> всмотревшись внимательно, вздохнул облегченно: не мертвая слеза, а капелька оттаявшего курчавого чуба упала Петру на лоб, медленно скатилась по щеке» [16, т. 2, с. 188]. Шолохов как бы повторяет основные портретные черты героя (рост, усы, ноги), но все эти черты преобразуются: прежде похожий на мать — «дородный» — Петро становится «странно маленький», «ссохшийся»; «пшеничные усы потемнели»; часто отмеченный хитрой улыбкой теперь Петро изображен с «успокоенной таинственной полуулыбкой». Автор отмечает запах, который исходит тело Петро, — «солёный» от крови, но «приторно-сладкий». Переживая утрату брата, рассматривая родные черты, через портрет Петро душу обнажает Григорий: он сокрушается над тем, что матери суждено видеть смерть сына, он принимает от избытка чувств капельку «оттаявшего курчавого чуба» за слезу покойного. Эта деталь будет последней в портрете Петро, что даёт нам основание заметить любопытную тенденцию: в начале восстания Шолохов «скрывает» эмоции Петра («пряча глаза, высморкался» [16, т. 2, с. 97]), затем переживания Петра маркирует движение его усов, прямо перед смертью по телу и лицу Петра обильно течёт пот, что выказывает нам его волнение, в финале пути Петра «по никлой усине ползла слеза». Эта капелька-слеза вкупе с остальными деталями портрета усопшего составляют практически катарсический портрет: эмоции, пусть и случайно приписанные Григорием брату, словно находят выход, и Петро обретает вечный покой.

В романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» обнаруживается уникальный подход к словесной живописи, блестяще реализованный в портрете героя. В поэтике шолоховского портрета воплощено с невероятной широтой тонкое видение сущности личности характера, его психологических особенностей, социальных и индивидуальных черт. В портрете у Шолохова сконцентрировано все духовное богатство героя, воплощенное в художественной речи в виде переплетения деталей внешности, мимики, действий.

Экспозиционный портрет уступает по частоте динамическому портрету. Детали, данные в экс-

позиционной портретной характеристике, с развитием сюжета дополняются, видоизменяются, что даёт основание говорить о тяготении Шолохова к лейтмотивному портретированию героя. Писатель неоднократно выписывает внешность героев, добавляя те или иные характерные портретные подробности, символические детали облика. Исходя из этого, духовный опыт героев неизбежно отражается в их внешности.

В шолоховском тексте практически не встречаются объемные портретные описания. Зачастую портрет героя представлен сжато, в двух-трех чертах, однако отбор характерных черт, их языковое воплощение позволяют получить объемное и подробное описание внешности.

Портрет выполняет сюжетно-композиционную, характерологическую, психологическую функции. Описание внешности героя всегда обусловлено развитием сюжета и целями композиции; портрет возникает в тексте при появлении героя в «поле зрения» других персонажей, в такие моменты, когда во внешнем облике отражается реакция на существенные изменения в жизни героев, метаморфозы, связанные с личным опытом героя, его переживания, эмоции, когда важно провести параллель между двумя героями или героем теперь и в прошлом.

Характерологическая функция реализуется в важнейшем для Шолохова аспекте семейно-родовой, социальной типичности: писатель акцентирует в портрете внимание на казачьих и мужичьих деталях внешности, общем и различном во внешности членов одной семьи (например, внешняя несхожесть Петро и Григория, подразумевающая и несхожесть внутреннюю). Зооморфные и растительные параллели, часто возникающие в русле характерологической функции, придают образу поэтичность и завершенность.

Наиболее широко представлена в шолоховском романе психологическое портретирование, наследуя и перерабатывая традиции фольклора, древнерусской и классической литературы (И.С. Тургенева, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого и др.). На протяжении всего романа М.А. Шолохов подчеркивает ключевые портретные детали. Их повторение выступает не только как средство узнавания, но и как прием психологической динамики. Совокупность деталей внешности шолоховских героев способствует раскрытию особенностей их характера, тем самым реализуя один из основных принципов художественного мира художника: выражения внутреннего через внешнее.

Писатель акцентирует внимание на определенной значимой подробности портрета героев

в каждом конкретном на протяжении романного действия. Повтор таких портретных деталей выступает не только средством узнавания, но и приёмом психологической динамики. Совокупность деталей внешности героев Шолохова способствует выявлению особенностей характера того или иного персонажа, развития его психологической жизни, тем самым реализуя один из магистральных принципов художественного мира писателя — выражения внутреннего через внешнее.

Этапы человеческой жизни и смерти, метаморфозы, связанные с умиранием, также запечатлеваются в деталях портрета. В подобных эпизо-

дах обнаруживается онтологическое мировосприятие категорий «жизнь» и «смерть» Шолоховым: прижизненный портрет видоизменяется порой до неузнаваемости, обретает иные черты, словно дающие ответ на вопросы, которыми герой задавался при жизни. Пристальное внимание к натуралистическим подробностям портретирования смерти также является одной из отличительных черт шолоховского стиля.

Создание полнокровного образа героя через изображение его внешности, несомненно, является особой формой осмысления действительности и характерной чертой индивидуального стиля художника.

### Список источников

1. Бритиков А.Ф. Мастерство Михаила Шолохова. М.–Л.: Наука, 1964. 203 с.
2. Дворяшина Н.А. Улыбка как выражение душевного состояния героев романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Мир Шолохова: научно-просветительский общенациональный журнал №2 (12), 2019. С. 23–35.
3. Дмитриевская Л.Н. Словесная живопись в русской прозе XIX - начале XX в.: дис. ... докт. филол. наук. М., 2013. 354 с.
4. Ермолаев Г. «Тихий Дон» и политическая цензура. 1928–1991. М.: ИМЛИ РАН, 2005. 255 с.
5. Жандарова Т.А. Функции портрета в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-portreta-v-romane-m-a-sholohova-tihiy-don> (дата обращения: 13.10.2023).
6. Искусство портрета. Сборник статей под ред. А.Г.Габричевского. М., 1928. 213 с.
7. Кравченко И.И. Шолохов и фольклор. // Мир Шолохова: научно-просветительский общенациональный журнал №1 (11), 2019. С. 29–69.
8. Кукса П.В. «Зооморфная» деталь в структуре образов персонажей романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Рема. Rhema. 2019. № 4. С. 21–33.
9. Кукса П.В. Поэтика портрета в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Наука России: цели и задачи. Сборник научных трудов по материалам XV международной научной конференции. Часть 4. 2019. С. 56–60.
10. Плаксицкая Н.А., Кутафина Ю. Н., Зайцева Н.В. Одежда как полифункциональный элемент в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Выпуск 6. С. 1755–1760.
11. Семенова С.Г. Мир прозы Михаила Шолохова. От поэтики к миропониманию. М.: ИМЛИ РАН, 2005. 352 с.
12. Сухих С.И. «Тихий Дон» М.Шолохова. Лекции по спецкурсу. Нижний Новгород: ООО «Типография «Поволжье»». 2006. 328 с.
13. Теория литературных стилей. Многообразие стилей советской литературы. Вопросы типологии. М., 1978. 512 с.
14. Уртминцева М.Г. Жанр литературного портрета в русской литературе второй половины XIX века: генезис, поэтика, типология : автореф. дис. ... докт. филол. наук. Нижний Новгород, 2005. 36 с.
15. Шолоховская энциклопедия. Коллектив авторов. Главный редактор Ю.А. Дворяшин. Вступ. ст. М.М. Шолохов. М.: Издательский Дом «СИНЕРГИЯ», 2012. 1216 с.
16. Шолохов М.А. Тихий Дон. Научное издание. В 2 т. М.: ИМЛИ РАН, 2017.

### References

1. Britikov A.F. Masterstvo Mikhaila Sholokhova. M.–L.: Nauka, 1964. 203 s.
2. Dvoryashina N.A. Ulybka kak vyrazhenie dushevno go sostoyaniya geroev romana M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Mir Sholokhova: nauchno-prosvetitel'skii obshchenatsional'nyi zhurnal №2 (12), 2019. S. 23–35.
3. Dmitrievskaya L.N. Slovesnaya zhivopis' v russkoi proze XIX - nachale XX v.: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2013. 354 s.
4. Ermolaev G. «Tikhii Don» i politicheskaya tsenzura. 1928–1991. M.: IMLI RAN, 2005. 255 s.
5. Zhandarova T.A. Funktsii portreta v romane M. A. Sholokhova «Tikhii Don» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-portreta-v-romane-m-a-sholohova-tihiy-don> (data obrashcheniya: 13.10.2023).

6. Искусство портрета. Сbornik statei pod red. A.G.Gabricheskogo. M., 1928. 213 s.
7. Kravchenko I.I. Sholokhov i fol'klor. // Mir Sholokhova: nauchno-prosvetitel'skii obshchenatsional'nyi zhurnal №1 (11), 2019. S. 29–69.
8. Kuksa P.V. «Zoomornaya» detal' v strukture obrazov personazhei romana M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Rema. Rhema. 2019. № 4. S. 21–33.
9. Kuksa P.V. Poetika portreta v romane M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Nauka Rossii: tseli i zadachi. Sbornik nauchnykh trudov po materialam XV mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Chast' 4. 2019. S. 56–60.
10. Plaksitskaya N.A., Kutafina Yu. N., Zaitseva N.V. Odezhda kak polifunktsional'nyi element v romane M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2022. Tom 15. Vypusk 6. S. 1755–1760.
11. Semenova S.G. Mir prozy Mikhaila Sholokhova. Ot poetiki k miroponimaniyu. M.: IMLI RAN, 2005. 352 s.
12. Sukhikh S.I. «Tikhii Don» M.Sholokhova. Lektsii po spetskursu. Nizhnii Novgorod: OOO «Tipografiya “Povolzh'e”». 2006. 328 s.
13. Teoriya literaturnykh stilei. Mnogoobrazie stilei sovetskoi literatury. Voprosy tipologii. M., 1978. 512 s.
14. Urtmintseva M.G. Zhanr literaturnogo portreta v russkoi literature vtoroi poloviny XIX veka: genezis, poetika, tipologiya : avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk. Nizhnii Novgorod, 2005. 36 s.
15. Sholokhovskaya entsiklopediya. Kollektiv avtorov. Glavnyi redaktor Yu.A. Dvoryashin. Vstup. st. M.M. Sholokhov. M.: Izdatel'skii Dom «SINERGIYA», 2012. 1216 s.
16. Sholokhov M.A. Tikhii Don. Nauchnoe izdanie. V 2 t. M.: IMLI RAN, 2017.

#### **Информация об авторе**

Е.С. Макарова — аспирант Департамента филологии Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, Россия.

#### **Information about the author**

E.S. Makarova — a postgraduate student of the Chair of Russian literature of Institute of Humanities in Moscow City Teachers' Training University.

Статья поступила в редакцию 18.10.2023; одобрена после рецензирования 25.11.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 18.10.2023; approved after reviewing 25.11.2023; accepted for publication 20.12.2023.



## ОБРАЗ РОЗЫ В ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Ирина Алексеевна Пушкарева<sup>1</sup>, Юлия Евгеньевна Пушкарева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия, Irina\_Pushkareva2016@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2161-4039>

<sup>2</sup>Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Санкт-Петербург, Россия, j.e.pushkareva2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4592-8001>

**Аннотация.** Актуальность статьи определяется семантической насыщенностью образа розы в поэтическом дискурсе и её недостаточной изученностью на материале творчества М. И. Цветаевой, которая включает слово «роза» в лексическую структуру 67 стихотворений – от юношеской лирики до 1925 г. В 26 из них использована форма единственного числа. В статье представлены результаты семантико-стилистического анализа употребления слова-образа «роза». Впервые рассмотрена динамика его употребления – от стихотворений «Вечернего альбома» до лирики 1920-х гг. Все стихотворения, содержащие слово-образ «роза» в форме единственного числа, написаны до эмиграции. Роза – совершенный мир красоты и любви, зовущий героиню, но воплощённый в реальности как час, украденный у вечности. В стихотворениях «Вечернего альбома» образ розы помогает запечатлеть различные истории – от ситуативных зарисовок до более развёрнутых сюжетов. В «Юношеских стихах» наблюдается изменение роли образа розы: она становится художественной деталью, включённой в портреты людей, впечатливших лирическую героиню. В период 1916–1919 гг. представлены стихотворения-портреты и стихотворения-зарисовки, в которых слово-образ «роза» связано с художественными деталями, создающими психологический план текста, рисующими внутренний мир объекта изображения. В 1920-е гг. описательные контексты с образом розы углубляются, обогащаются имплицитными смыслами. Звучит тема текущего времени и непреходящего, истинного часа, подчёркнуты драматизм и психологизм созданных образов любящих и отвергнутых.

**Ключевые слова:** флоросемантика, идиостиль, лирика М. Цветаевой, периоды творчества М. Цветаевой, слово-образ, семантико-стилистический анализ

**Для цитирования:** Пушкарева И.А., Пушкарева Ю.Е. Образ Розы в лирике М.И. Цветаевой // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 180–186.

Original article

## IMAGE OF A ROSE IN THE POETRY BY M. I. TSVETAEVA

Irina A. Pushkareva<sup>1</sup>, Yulia E. Pushkareva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia, Irina\_Pushkareva2016@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2161-4039>

<sup>2</sup>Northwestern Management Institute, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russia, j.e.pushkareva2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4592-8001>

**Abstract.** The article considers a significant and insufficiently studied subject: the image of a rose in the verses by Tsvetaeva who includes this image into 67 verses, from her early poetry to 1925. The image is

expressed with a singular word in 26 texts. The article represents results of the semantic and stylistic analysis of the word-image rose. The dynamics of the word-image is examined for the first time and followed from the collection *The Evening Album* to the poetry of the 1920s. All the verses containing the word-image rose in a singular form were written before the emigration. The rose is an ideal world of love and beauty calling for the heroine but existing in the reality just as an hour stolen from eternity. In the verses from *The Evening Album*, the image of a rose shapes various stories, from short sketches to expanding plots. In *Youthful Verses*, the role of the image changes: it becomes a detail into portraits of the people impressing the heroine. In 1916–1919, the word-image rose is tied to the details creating a psychological plot of the text, a human internal world. In 1920s, descriptive contexts with the word-image rose gain new implicit senses associated with such topics as time, eternity, tragic love.

**Keywords:** semantics of flowers, idiostyle, poetry by M. I. Tsvetaeva, periods of creativity of M. I. Tsvetaeva, word-image, semantic and stylistic analysis

**For citation:** Pushkareva I.A., Pushkareva Y.E. Image of a Rose in the poetry by M.I. Tsvetaeva // *Vestnik of State University of Humanities and Technology*. 2023. no 4. P. 180–186.

© Пушкарёва И.А., Пушкарёва Ю.Е., 2023

Семантическая насыщенность образа розы имеет мифологические истоки [13, с. 386–387], рассматривается в современных исследованиях по флоросемантике (например, работы Л.Г. Канарской, Ю.А. Миляковой [3], М.Р. Ненароковой [5]). Анализ репрезентации образа розы имеет лингвокультурологическую направленность, значимую для филологического образования в школе [2]. Мифопоэтическая семантика образа розы исследуется в работах М.В. Яковлева [16], посвященных символике Вечной Женственности в поэзии Вл. Соловьева, А. Блока, А. Белого, М. Волошина, Д. Андреева, – назвавшего свой главный поэтический и метаисторический труд «Роза Мира» (1950–1958) [17, с.79]. Так, анализируя источники образности цикла М. Волошина «Руанский собор» (1907), исследователь пишет: «Среди них обнаруживаются и восходящие к «Розарию» богородичные символы, которые получают софийный, космический характер» [18, с.218].

В частотно-тематическом указателе употребления пейзажных образов в русской поэзии в связи с обращением к образу розы М.Н. Эпштейн называет Фета, Иванова, Мандельштама, Блока, Пушкина, Ахматову, Батюшкова, Есенина, Соловьева и Ахмадулину [15, с. 340]. Как видим, Цветаевой в этом списке нет, однако образ розы эксплицирован в 67 её стихотворениях – от юношеской лирики до 1925 г. [11, с. 172–178]. При этом образ представлен формой единственного числа в 26 стихотворениях, которые рассматриваются в данной работе. Контексты с формой множественного числа обладают значительными семантико-стилистическими отличиями.

Отдельные аспекты включения образа розы в художественный мир М. Цветаевой рассматриваются в работах С.А. Кошарной и К.О. Папоян [6], Т.В.

Портновой и Р.С. Войтеховича [7], Л.А. Старковой [12]. Представим результаты семантико-стилистического анализа употребления слова-образа «роза» в лирике М. Цветаевой, рассмотрев последовательно стихотворениях различных периодов творчества [9]. За основу филологического анализа взяты теория художественно-образной речевой конкретизации М. Н. Кожинной [4] и лексической структуры поэтического текста в ассоциативном аспекте Н. С. Болотной [1]. Ранее подобная методика была использована при анализе других слов-образов (например: [8]).

К самому раннему периоду творчества М. Цветаевой относится 5 стихотворений, которые входят в первый отданный в печать сборник – «Вечерний альбом». Лексема «роза» в нем связана с семантикой красоты и любви. В преобладающей части текстов с разной степенью подробности переданы какие-то истории – от ситуативных зарисовок до более развёрнутых сюжетов. Лишь в одном тексте образ розы включён в идиллическую зарисовку, наполненную гармонией и умиротворением («идеальный пейзаж» [15, с. 142]): – «Солнце глядело сквозь веточки, / **К розе летела пчела**»... / *Мама у маленькой деточки / Тихо чулочки сняла* («У кровати» [14, т. 1, с. 80]). В целом же для рассказанных юной Цветаевой историй, в художественно-образном воплощении которых значим образ розы, характерен драматизм. Например, роза – образ погубленной красоты, перифраз прекрасной царевны в исповеди-покаянии рыцаря: *Нежный взор удержат не сумел, / Я, обняв, оторвался жестоко... / Как я мог, как я смел / Погубить эту розу Востока!* («Призрак царевны» [14, т. 1, с. 130]).

5 стихотворений представляют следующий этап творчества, длящийся до 1915 года, и входят

в «Юношеские стихи» (1913–1916). Наблюдается изменение роли образа розы в сравнении со стихотворениями «Вечернего альбома»: роза становится художественной деталью, включённой в портреты людей, впечатливших лирическую героиню. Это могут быть как реальные люди, так и литературные персонажи. Портреты, созданные юной М. Цветаевой динамичны. Слово-образ «роза» включается в эстетически значимые ряды однородных членов: это могут быть как художественные детали, передающие зримость образа, так и знаки концептуальных обобщений. Например, лексема «роза» включена в приём монтажа деталей в создании образа Кармен: *Запах розы и запах локона, / Шелест шёлка вокруг колен... / О, возлюбленный, – видишь, вот она – / Отравительница! – Кармен* («Спят трещотки и псы соседовы...», 5 августа 1915 [14, т. 1, с. 240]). Смыслонесущим становится ряд однородных членов в стихотворении, где смысловая лексическая парадигма «золото – роза» эксплицирует то, что впечатляет героя, вызывает его желание обладать: *И шаг, замедленный у зеркал, / И смех, пронзительнее занозы, / И этот хищнический оскал / При виде золота или розы...* («Мне полюбить Вас не довелось...», сентябрь 1915 [14, т. 1, с. 244]). В «Юношеских стихах» роль образа розы в создании художественного портрета наиболее полно раскрылась в цикле «П. Э.» [14, т. 1, с. 204–207]

Образ розы представлен в 12 стихотворениях периода 1916–1919 гг., причём половина из них созданы в 1917 году. В 1916 году, являющемся пограничным с предыдущим периодом, представлены стихотворение-портрет и стихотворение-зарисовка, содержащие форму единственного числа слова-образа «роза», которое связано с художественными деталями, создающими психологический план текста, рисующими внутренний мир объекта изображения, например: *Помнишь бешеный день в порту, / Южных ветров угрозы, / Рёв Каспия – и во рту / Крылышко розы* («Сколько спутников и друзей...», 25 июня 1916 [14, т. 1, с. 306]). В приведённом портрете Ахматовой связаны страсть и красота. Образ розы актуализирован благодаря экспрессивному использованию тире и яркой метафоры (*крылышко розы*). Начиная с рассматриваемого периода творчества усиливается художественно-образная конкретизация образа розы.

1917 год – период, самый насыщенный образом розы, представленным формой единственного числа. Лексема встречается в шести стихотворениях одного года. Это стихотворения-зарисовки

и портреты. По-прежнему звучит тема любви, актуализируется восточная тема. Образ розы соположен с образом глаз. Неоднократно рассматриваемый образ включается в контексты с приёмами контраста, эллипсиса. Используется сравнение девушки с розой: *Еврейская девушка – меж невест – / Что роза среди ракут!* («Аймек гуарузим...», 18 сентября 1917 [14, т. 1, с. 375]). Образ розы становится важным эстетическим элементом нескольких циклов М. Цветаевой. В предыдущем периоде это «П. Э.», «Ахматовой», в период 1916–1920 гг. это «Дон-Жуан», «Братья», «Стихи к Сонечке». В тексте-портрете одноимённого цикла Дон-Жуан предстаёт как собирательный образ. Наблюдаем соединение внешнего и внутреннего планов в характеристике героя. Образ розы соотносится с внешним планом, становится декоративным знаком любви. Внутренний план – томление, потерянности (символический образ тумана): *Томленьем застланы, как туманом, / Глаза твои. / В петлице – роза, по всем карманам – / Слова любви!* («И разжигая во встречном взоре...», 8 июня 1917 [14, т. 1, с. 338]). Любви нет, она обесценена, поскольку её слова – как мелкие вещи, деньги, хранимые не в душе, а в карманах героя. Из письма М. Цветаевой 22 февраля 1925: «... будь Дон-Жуан глубок, мог ли бы он любить всех? Не есть ли это “всех” неизменное следствие поверхностности?» [14, т. 1, с. 605]. В зарисовке о Дон-Жуане и Кармен образ розы включен в описание места и времени действия – прихода новой любви: *Нет, уж лучше я расскажу вам сказку: / Был тогда – январь. / Кто-то бросил розу* («После стольких роз, городов и тостов...», 22 февраля 1917 [14, т. 1, с. 336]). Появление слова «роза» связано с поворотом лирического сюжета: многочисленным историям любви противопоставлена уникальная история встречи Дон-Жуана и Кармен, увиденная лирической героиней.

С 1918-го г. сокращается количество стихотворений, включающих образ розы. Однократно он ещё используется в традиционной описательной функции в цикле «Стихи к Сонечке», в связи с темой любви: *Ах, у розы-красоты / Все – друзья! / <...> Друг у друга вырывать / Розу-цвет – / Можно розу разорвать: / Хуже нет!* («Кто покинут – пусть поёт!...», 21 апреля 1919 [14, т. 1, с. 468]). Здесь роза – образ красивой девушки, привлекающей многих поклонников. Однако в целом описательная функция образа розы, воплощённая формой единственного числа, теряет в преддверии 1920-х гг. свою актуальность. К концу третьего периода творчества образ включается в философские контексты, содержащие раз-

мышления лирической героини о месте человека в мире, о его пути (например: «Змея оправдана звездой...», 9 мая 1918 [14, т. 1, с. 398]).

Ключевым для рубежа периодов творчества является стихотворение «Уходящее лето...»: *Уходящее лето, раздвинув лазоревый полог / (Которого нету – ибо сплю на рогоже – девятнадцатый год) / Уходящее лето – последнюю розу / – От великой любви – прямо на сердце бросило мне* (октябрь 1919 [14, т. 1, с. 491]). В контрастном соединении образов лазоревых полог (красота, чистота, духовность – мир идеальный) и рогожи (мир несовершенной и жестокой к героине реальности) образ последней розы становится знаком последнего прикосновения ко всему прекрасному и прощания с ним. Роза – дар любви, который отныне будет жить не в мире рогожи, а лишь в сердце лирической героини.

В 1920-е гг. написано четыре стихотворения, содержащих слово-образ «роза» в форме единственного числа. В них сохраняются темы прошлых лет (любовь, красота, Восток), но звучат и новые смысловые акценты. Возвращается описательная функция образа розы: лексема включена в контексты с изысканной художественно-образной конкретизацией, используется в сравнении и метафоре, обретает семантическую сложность. Так, в восточном перифрастическом стиле создан текст-портрет восточного вельможи, который играет в шахматы («Малиновый и бирюзовый...», 19 марта 1920 [14, т. 1, с. 510]). Образ розы связан с описанием рук и включён в сравнение: *А рядом – распластавши юбки, / Как роза распускает цвет – // Под полами его халата, / Припав к плечам его, как змеи, / Две – с ожерельями на шее – / Над шахматами клонят лоб.*

В четвёртом стихотворении цикла <Н. Н. В.> использована генитивная метафора *роза щёк*, несущая семантику женской красоты, молодости, жажды любви: *Что меня к тебе влечёт – / Все не твоя заслуга! / Просто страх, что роза щёк – / Отцветёт* («Времени у нас часок...», 27 апреля 1920 [14, т. 1, с. 523]). Развёртывание метафоры образом цветения актуализирует тему времени. Для лирической героини на оси времени важен час – именно он наполнен жизнью. Как известно, образ часа в творчестве М. Цветаевой соотносится с осью бытия.

Хронологически последним является употребление образа розы в описательной функции в стихотворении о дочери Иaira «В просторах покроя...» (16-17 февраля 1922 [14, т. 2, с. 97]). Роза как метафора красоты, молодости, жизненной энергии включена в описание воскресшей

дочери Иaira на свадьбе: *То юную скрытницу / Лавиною свадебной / Приветствует хор. // Рукой его согнута, / Смеётся – всё заново! / Всё роза и гроздь!* Однако в описании прекрасной невесты проявляется драматизм. За состоянием сияющей красоты стоит история крушения надежд и прощания с красотой. Сюжет Цветаевой отличается от евангельской истории. *Дочь Иaira возвращается в мир «хлеба и лжи», будучи надломленной: Дочь Иaira простилась / С куклой (с любовником!) и с красотой* («Мимо иди...», 16-17 февраля 1922 [14, т. 2, с. 96]). Надрыв в первом стихотворении о дочери Иaira передан структурой поэтической фразы – анжанбеманом и горько-ироничной парентезой.

В мае 1922-го года для М. Цветаевой начнётся период эмиграции. Как пишет А. А. Саакянц, «предотъездное состояние не препятствовало вдохновению», «стихи лились» [10, с. 291]. Однако все стихотворения, содержащие слово-образ «роза» в форме единственного числа, написаны до эмиграции. Роза – идеально-прекрасный мир любви, зовущий, но воплощённый в реальности как час, украденный у вечности. Образ розы действительно станет последним в лирике 1922 года (стихотворение «В просторах покроя...», февраль 1922).

Подведём итоги наблюдениям за динамикой включения образа розы в стихотворения М. Цветаевой разных периодов.

Лексема «роза», употреблённая в форме единственного числа, в стихотворениях «Вечернего альбома» связана с семантикой красоты и любви. В преобладающей части текстов с разной степенью подробности переданы какие-то истории – от ситуативных зарисовок до более развёрнутых сюжетов. В самом раннем сборнике М. Цветаевой образ розы эстетически самоценен, не подвергается интенсивной художественно-образной конкретизации с помощью выразительных средств (не используются определения, экспрессивные предикаты).

В «Юношеских стихах» (до 1916-го г.) наблюдается изменение роли образа розы: она становится художественной деталью, включённой в портреты людей, впечатливших лирическую героиню. Это могут быть как реальные люди, так и литературные персонажи. Портреты, созданные юной М. Цветаевой, динамичны. Слово-образ «роза» включается в эстетически значимые ряды однородных членов и однородных конструкций: это могут быть как художественные детали, передающие зримость образа, так и знаки концептуальных обобщений.



В период 1916–1919 гг. представлены стихотворения-портреты и стихотворения-зарисовки, в которых слово-образ «роза» связано с художественными деталями, создающими психологический план текста, рисующими внутренний мир объекта изображения. По-прежнему звучит тема любви, актуализируется восточная тема. Образ розы соположен с образом глаз. Неоднократно рассматриваемый образ включается в контексты с приёмами контраста, эллипсиса, используется сравнение девушки с розой.

В преддверии следующего периода творчества образ розы в форме единственного числа включается в философские контексты, содержащие размышления лирической героини о месте человека в мире, о его пути. В стихотворениях 1920-х гг. сохраняются темы прошлых лет (любовь, красота, Восток), но звучат и новые смысловые акценты. Возвращается описательная функция образа розы: лексема включена в контексты с изысканной художественно-образной конкретизацией, используется в сравнении и метафоре. Однако описательные контексты с образом розы углубляются, обогащаются имплицитными смыс-

лами. Звучит тема текущего времени и непреходящего, истинного часа, подчёркнуты драматизм и психологизм созданных образов любящих и отвергнутых.

Лингвистическое разнообразие приёмов воплощения семантики любви в образе розы в стихотворениях 1916–1919 гг. и 1910-х гг. представлено генитивной метафорой, сравнением (с союзами *как, что*) и народно-поэтическими формами с приложением (*роза-красота, роза-цвет*).

Все стихотворения, содержащие слово-образ «роза» в форме единственного числа, написаны до эмиграции. Роза – совершенный мир красоты и любви, зовущий героиню, но воплощённый в реальности как час, украденный у вечности. «Последняя роза» после 1922 года останется в сердце лирической героини, но не в стихах. Хронологически последнее стихотворение, содержащее образ розы, написано в феврале 1922 года. Семантико-стилистическое своеобразие слова-образа «роза», представленного формой единственного числа, обнаруживается при сопоставлении с репрезентацией образа роз, встречающегося в лирике М. Цветаевой до 1925 г.

#### Список источников

1. Болотнова Н. С. Лексическая структура текста в ассоциативном аспекте: монография. Томск: ТГПИ, 1994. 212 с.
2. Калачева И. Е. Местоимения и смыслы текста: лингвокультурологический анализ стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Собака» на уроке русского языка в 6 классе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. С. 121–128.
3. Канарская Л. Г., Милякова Ю. А. «Где розы, там и тернии – таков закон судьбы»: символика розы в мужской лирике XIX–XX веков // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49458877> (дата обращения: 01.09.2023).
4. Кожина М. Н. Художественно-образная речевая конкретизация // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 585–594.
5. Ненарокова М. Р. «Царица цветов»: развитие значений розы в европейском и русском языке цветов (XVII–XIX вв.) // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 6–5. С. 38–66.
6. Папоян К. О., Кошарная С. А. Фитонимические образы в поэтической картине мира М. И. Цветаевой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 7. С. 143–146.
7. Портнова Т. В., Войтехович Р. С. Литературные источники образа Испании в творчестве Марины Цветаевой // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2022. Т. 19. Вып. 2. С. 272–288.
8. Пушкарева И.А., Ломакова А.В. Слово-образ «память» в лирике М. И. Цветаевой 1920 года // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (209). С. 124–131.
9. Ревзина О. Г. Марина Цветаева // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыты описания идиостилей. М.: Наследие, 1995. С. 305–362.
10. Саакянц А. А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. М.: Эллис Лак, 1997. 816 с.
11. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой: в 4-х т. / сост. Белякова И. Ю., Оловяникова И. П., Ревзина О. Г. М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2001. Т. 4. Кн. 1. 672 с.
12. Старкова Л. А. Фитосимволика в поэзии М. И. Цветаевой // Мировая литература глазами современной молодёжи: сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции (Магнитогорск, 25 ноября 2016 г.). Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2016. С. 288–292.
13. Топоров В. Н. Роза // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. С. А. Токарев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 386–387.



14. Цветаева М. И. Собрание сочинений: в 7 т. сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1994. Т. 1: Стихотворения. 640 с. Т. 2: Стихотворения. Переводы. 592 с.
15. Эпштейн М. Н. Стихи и стихии. Природа в русской поэзии XVIII – XX вв. Самара: Бахрах-М, 2007. 352 с.
16. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии первой половины XX века: монография. 2- изд., перераб. и дополн. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 392 с.
17. Яковлев М.В. Между Мадонной и Великой Блудницей: уроки символизма в поэтическом мире Д.Андреева // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2019. № 6. С. 70-82.
18. Яковлев М.В. Образ Богоматери в поэзии М.А.Волошина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С.216-221.

### References

1. Bolotnova N. S. Leksicheskaya struktura teksta v assotsiativnom aspekte: monografiya. Tomsk: TGPI, 1994. 212 s.
2. Kalacheva I. E. Mestoimeniya i smysly teksta: lingvokul'turologicheskii analiz stikhotvoreniya v proze I. S. Turgeneva «Sobaka» na uroke russkogo yazyka v 6 klasse // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 2. S. 121–128.
3. Kanarskaya L. G., Milyakova Yu. A. «Gde rozy, tam i ternii – takov zakon sud'by»: simbolika rozy v muzhskoi lirike KhKh–KhKh vekov // Nauka i obrazovanie. 2022. T. 5. № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49458877> (data obrashcheniya: 01.09.2023).
4. Kozhina M. N. Khudozhestvenno-obraznaya rechevaya konkretizatsiya // Stilisticheskii entsiklopedicheskii slovar' / pod red. M. N. Kozhinoi. M.: Flinta: Nauka, 2003. S. 585–594.
5. Nenarokova M. R. «Tsaritsa tsvetov»: razvitie znachenii rozy v evropeiskom i russkom yazyke tsvetov (XVII–XIX vv.) // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii. 2016. № 6–5. S. 38–66.
6. Papoyan K. O., Kosharnaya S. A. Fitonimicheskie obrazy v poeticheskoi kartine mira M. I. Tsvetaevoi // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2019. T. 12. Vyp. 7. S. 143–146.
7. Portnova T. V., Voitekhovich R. S. Literaturnye istochniki obraza Ispanii v tvorchestve Mariny Tsvetaevoi // Vestnik SPBGU. Yazyk i literatura. 2022. T. 19. Vyp. 2. S. 272–288.
8. Pushkareva I.A., Lomakova A.V. Slovo-obraz “pamyat” v lirike M. I. Tsvetaevoi 1920 goda // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 3 (209). S. 124-131.
9. Revzina O. G. Marina Tsvetaeva // Ocherki istorii yazyka russkoi poezii XX veka. Opyty opisaniya idiosilei. M.: Nasledie, 1995. S. 305–362.
10. Saakyants A. A. Marina Tsvetaeva. Zhizn' i tvorchestvo. M.: Ellis Lak, 1997. 816 s.
11. Slovar' poeticheskogo yazyka Mariny Tsvetaevoi: v 4-kh t. / sost. Belyakova I. Yu., Olovyannikova I. P., Revzina O. G. M.: Dom-muzei Mariny Tsvetaevoi, 2001. T. 4. Kn. 1. 672 s.
12. Starkova L. A. Fitosimvolika v poezii M. I. Tsvetaevoi // Mirovaya literatura glazami sovremennoi molodezhi: sbornik materialov mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Magnitogorsk, 25 noyabrya 2016 g.). Magnitogorsk: Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G. I. Nosova, 2016. S. 288–292.
13. Toporov V. N. Roza // Mify narodov mira. Entsiklopediya: v 2-kh t. / gl. red. S. A. Tokarev. M.: Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya, 1998. T. 2. S. 386–387.
14. Tsvetaeva M. I. Sbranie sochinenii: v 7 t. sost., podgot. teksta i komment. A. Saakyants i L. Mnukhina. M.: Ellis Lak, 1994. T. 1: Stikhotvoreniya. 640 s. T. 2: Stikhotvoreniya. Perevody. 592 s.
15. Epshtein M. N. Stikhi i stikhii. Priroda v russkoi poezii XVIII – XX vv. Samara: Bakhrakh-M, 2007. 352 s.
16. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii pervoi poloviny XX veka: monografiya. 2- izd., pererab. i dopoln. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. 392 s.
17. Yakovlev M.V. Mezhdumadonnoj i Velikoj Bludnicej: uroki simbolizma v poeticheskom mire D.Andreeva // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly. 2019. № 6. S.70-82.
18. Yakovlev M.V. Obraz Bogomateri v poezii M.A.Voloshina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 6-2 (24). S.216-221.

### Информация об авторах

И.А. Пушкарёва – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и литературы Кузбасского гуманитарно- педагогического института Кемеровского государственного университета.

Ю.Е. Пушкарёва – кандидат филологических наук, преподаватель английского языка факультета среднего профессионального образования Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы.

**Information about the authors**

I.A. Pushkareva – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University.

Yu.E. Pushkareva – Ph.D. of Philology, the English teacher of the Faculty of Secondary Vocational Education, Northwestern Management Institute, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Статья поступила в редакцию 01.11.2023; одобрена после рецензирования 01.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 01.11.2023; approved after reviewing 01.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 821.161.1-3.09

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТЕЙ Э.Н. УСПЕНСКОГО О КОНТАКТЕ С ИНОПЛАНЕТНЫМИ (ПОТУСТОРОННИМИ) СУЩЕСТВАМИ

**Сергей Николаевич Роман**

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,  
berbertolu44i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9452-6713>

**Аннотация.** В статье рассматривается художественная специфика повестей Э.Н. Успенского, описывающих контакты человечества с представителями иных миров. В научной литературе исследуется прежде всего повесть «Красная рука, чёрная простыня, зелёные пальцы», причём исключительно с точки зрения связи образности этого произведения и текстов городского фольклора. Таким образом, анализируемые в статье повести впервые рассматриваются в литературоведении как своеобразный цикл, формирующийся на основе близости подхода к проблеме контактов с инопланетными (потусторонними) существами и отображающий эволюцию творчества Эдуарда Николаевича на протяжении 20 лет. Данная цель приобретает особую актуальность в связи с ростом интереса к художественному наследию классика отечественной детской литературы, в каждой повести так или иначе демонстрируется невозможность полноценного взаимодействия с пришельцами, связанная прежде всего с несовершенством человечества. Сатирические элементы присутствуют уже в первом произведении цикла («Меховой интернат»), их количество постепенно увеличивается, в результате чего в двух последних повестях («Пластмассовый дедушка», «Камнегрыз со станции Клязьма») демонстрируется абсурдный, погруженный в социальные и политические проблемы мир, не готовый к встрече с непознанным.

**Ключевые слова:** детская литература, повесть-сказка, сатира, эволюция художественного творчества, городской фольклор

**Для цитирования:** Роман С.Н. Художественное своеобразие повестей Э.Н. Успенского о контакте с инопланетными (потусторонними) существами // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 187–192.

Original article

## ARTISTIC ORIGINALITY OF E.N. USPENSKY'S STORIES ABOUT CONTACT WITH ALIEN (OTHERWORLDLY) BEINGS

**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 artistic specificity of the stories by E.N. Uspensky, describing contacts of humanity with the representatives of the other worlds. In scientific literature, the story “Red Hand, Black Sheet, Green Fingers” is studied primarily, and exclusively from the point of view of the connection between the imagery of this work and the texts of urban folklore. Thus, the stories analyzed in the article are for the first time considered in literary criticism as a kind of cycle, formed on the basis of the proximity of the approach to the

problem of contacts with alien (otherworldly) beings and reflecting the evolution of Eduard Nikolaevich's work for 20 years. This goal is of particular relevance in connection with the growing interest in the artistic heritage of the classic of Russian children's literature. Each story in one way or another demonstrates the impossibility of full interaction with aliens, associated primarily with the imperfection of humanity. Satirical elements are already present in the first work of the cycle ("Fur Boarding School"), their number gradually increases, as a result of which the last two stories ("Plastic Grandfather", "Rockbiter from Klyazma Station") demonstrate an absurd world immersed in social and political problems, not ready to meet the unknown.

**Keywords:** children's literature, fairy tale, satire, evolution of artistic creativity, urban folklore

**For citation:** Roman S.N. Artistic originality of E.N. Uspensky's stories about contact with alien (otherworldly) beings // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 187–192.

© Роман С.Н., 2023

Творчество Э.Н. Успенского в настоящее время является достаточно слабо изученным. Интерес исследователей привлекают прежде всего наиболее известные циклы его произведений, а именно повести про обитателей Простоквашино и про Крокодила Гену и его друзей. Специалисты по городскому фольклору также часто рассматривают художественную специфику книги «Красная рука, чёрная простыня, зелёные пальцы» (1990), возникшей в результате попытки Эдуарда Николаевича собрать детские страшилки, известные советским школьникам конца 80-ых годов прошлого века, издать их [11], а также создать на основе этих материалов связную оригинальную историю. Из научных публикаций последних лет, посвящённых данной задаче, можно назвать статью О.В. Марьиной и Т.П. Сухотериной [5], а также работу И.С. Карабулатовой и И.П. Савчук [3]. Данную повесть Э. Успенского, однако, следует рассматривать не только с точки зрения оригинальности творческого замысла, но и как тематически близкое своеобразному циклу книг Эдуарда Николаевича, в которых дети и взрослые сталкиваются с представителями иных миров и пытаются понять цель их прибытия и мотивы поведения. Сюда входят такие повести, как «Меховой интернат» (1984-1989), «Пластмассовый дедушка» (1994), а также «Таинственный гость из космоса» (2004) – произведение, название которого впоследствии неоднократно изменялось автором («История про инопланетян», «Камнегрыз со станции Клязьма»). Художественной специфике повестей Э.Н. Успенского, показывающих взаимодействие людей с «инопланетным» («потусторонним») и отражающих эволюцию творчества Эдуарда Николаевича на протяжении двух десятилетий, посвящена эта статья.

Своеобразие повести «Меховой интернат» уже было подробно рассмотрено автором данной работы в отдельной статье [8]. Здесь лишь кратко упомянем, что уже в раннем произведении

Э. Успенского «зверюшки»-инопланетяне, обучающие девочку Люсю Брюкину добру и воспитывающие в ней способность к эмпатии, подвергаются непрерывной угрозе со стороны асоциальных элементов, в результате чего оказываются вынуждены в конце произведения удалиться в свою таинственную страну, спрятанную в Гималайских горах. Люся до последней главы не догадывается об уровне развития их цивилизации, общаясь со своими друзьями как с несмышлёными животными, а они подыгрывают ей в этом. Общая тональность произведения светлая, весёлая, а сама повесть в целом оказывается доступна для понимания самым маленьким читателям, способна научить их бережному отношению и к людям, и к природе.

Если в «Меховом интернате» автор – прежде всего в эпизодах, демонстрирующих будничную жизнь Люси в городе, – показывает бытовые реалии 80-ых годов, не пытаясь при этом делать «исторические» выводы и напрямую связывать количество деклассированных элементов (алкоголиков, браконьеров и т.д.), возникающих в повести, со спецификой текущего момента, то в «Красной руке...» приметы времени вообще практически отсутствуют. Советский детский фольклор, в отличие от современного «страшного фольклора», бытующего прежде всего в интернет-среде и активно используемого в качестве объекта угрозы многочисленные актуальные гаджеты (смертельные файлы, спам «счастья», таинственные сайты, флэш-игры и т.д.) [6, с. 10-11], ограничивается минимумом подробностей, а пугающие вещи носят вневременной характер (рука, пианино, пятно на полу, перчатка, гроб). Успенский сознательно копирует не только сюжеты, но и эстетику «страшных историй», и редкие приметы советского периода, упоминаемые в тексте (пионерский лагерь, сбор металлолома, электробритва «Харьков»), могут быть отнесены к любому десятилетию второй половины XX века. В

то же самое время угроза, исходящая от потусторонних существ, фигурирующих в произведении, приобретает за счёт этого непрерывный, вечный характер. Интерес к потустороннему, оккультному был характерной чертой модернизма начала века. Так, характеризуя поэтику М.А. Волошина, М.В. Яковлев пишет: «Действительно, обнаружение оккультных и неооккультных источников символизма поэта рождает соблазн воспринимать все его творчество через призму оккультизма» [12, с.217]. Однако далее исследователь уточняет, что оккультные источники были для поэта художественным способом самопознания и познания мира.

В фантастическом мире Успенского контакт с потусторонними силами является фактически невозможным в связи с возникновением у людей естественного страха – страха, способного убить человека. Милиционеры-герои повести догадываются, что рука, простыня, пальцы и т.д. лишены сознательного желания причинить вред людям, но тем не менее отказываются идти на сближение с ними: логическое объяснение феномена не отменяет иррациональной природы состояний, вызываемых у людей этими особями, способными свести с ума каждого, приближающегося к тайнам их существования.

Авторская речь в повести сведена к минимуму: различные персонажи рассказывают милиционерам многочисленные «страшные истории» тем же языком, каким они обычно передавались советскими школьниками друг другу. По наблюдениям В.А. Бодрова, в передаче настроения важную роль играет звук: «Это голоса персонажей, звуки, которые издают различные объекты, например, биение сердца, звон в ушах, а также любая музыка» [2, с.155].

Весьма своеобразный чёрный юмор возникает в произведении уже с первых страниц: умерший в пионерском лагере ребёнок описывается Успенским как «тихенький и дохленький», при жизни же этот персонаж «был тихий и бесполезный, и еще он был какой-то запуганный» [10, с. 5]. Заметим, что, в отличие от событий, происходящих в дальнейших городских легендах, приводимых в тексте, эта смерть воспринимается читателем как реальная, и используемые эпитеты фактически выражают очевидный цинизм автора. Показательно, что про гибель этого персонажа сыщики тут же забывают и увлечённо начинают собирать другие истории, не связанные с появлением Красной Руки и неоднократно – пусть и иронично – характеризуются ими как весёлые. «Красная рука...» становится первым произве-

дением, в котором Эдуард Успенский показывает своих персонажей отстранённо, по сути не сопереживая им, не пытаясь сделать их привлекательными для читателей. В данном случае подобный подход является полностью оправданным в силу особой художественной задачи – создание антологии детских страшилок, однако стилистика, сформированная в результате этого литературного эксперимента, впоследствии окажется представленной во множестве других произведений Эдуарда Николаевича.

Повесть «Пластмассовый дедушка», написанная через четыре года после «Красной руки...», фактически лишена связного сюжета. Тайная миссия пришельца на Земле упоминается лишь на одной странице и носит глобальный характер – установить, «все неприятности, которые случаются на Земле, имеют земную основу» [9, с. 362] или связаны с воздействием инопланетного Зла. Никаких попыток её осуществления главный герой не предпринимает. Другая его задача – вступить в контакты с лучшими людьми – сводится к блужданию по квартирам и беседам с лицами, чьи фотографии попали на доску «Лучшие люди города». Таким образом даже «лучшие» люди в произведении способны ходить по клумбам, воровать на работе и т.д. Многочисленные проделки, осуществляемые дедушкой с теми, у кого обнаруживаются высокие показатели жадности, завистливости и т.д., вызывают чёткие ассоциации с поведением Воланда в классическом романе М.А. Булгакова, хотя дедушка и воспринимает себя исключительно как представителя Добра. Деревенский акцент, приобретённый героем в процессе изучения русского языка, носит навязчивый, пародийный характер, лишая дедушку возможности полноценного общения. Даже итоговое обращение дедушки к победителям математической олимпиады звучит следующим образом: «Я прилетел с космосу. Привёз вам приветы от своих. Мы хотим жить в дружбе... Счас я дам вам открытки... Усё. Бывайте!» [9, с. 423-424]. Заметим, что и дети в повести лишены обаяния, человечности, искренности, свойственных персонажам ранних повестей Успенского. Если в «Красной руке...» реализуется вязкая, мистическая атмосфера обречённости, то в «Пластмассовом дедушке» всё происходящее носит характер бытового абсурда, а миссия представителя Добра оказывается абсолютно бессмысленной.

Очередное произведение про инопланетян Эдуард Успенский создаёт только через десять лет после публикации «Пластмассового дедуш-



ки». Следует отметить, что именно в повести «Камнегрыз со станции Клязьма» сатирические элементы приобретают максимальную значимость, фактически вытесняя элементы научно-фантастические. А.Н. Безруков характеризует Эдуарда Успенского как одного из отечественных детских авторов, чьи ориентиры «совпадают с магистралями и приоритетами... исторической эпохи», – авторов, для которых «социальная динамика времени» служит средством «реализации продуктивного диалога с культурным прошлым» [1, с. 4]. Действительно, книги Э. Успенского, как правило, адекватно показывали картину современности. Герои повести про Камнегрыза, как и персонажи «Пластмассового дедушки», погружены в рутинное существование, не способны даже при встрече с непознанным ни на секунду забыть о многочисленных бытовых проблемах, общих для всех жителей страны, не входящих в состав элиты общества. Тем не менее именно в этом сатирическом произведении отображаемые реалии никак не соответствуют экономической, социальной и т.д. ситуации в России нулевых годов: после кризиса 1998 года власти стали уделять большое внимание бюджетной дисциплине, начали ограничивать рост цен в электроэнергетике, в транспортной отрасли и т.д., что в сочетании с погашением задолженностей по зарплате бюджетникам [4] и продолжительным, практически непрерывным ростом цен на нефть с 2002 по 2006 годы [7] сформировало устойчивое представление о социальном благополучии россиян. В повести же описывается очередной экономический кризис, вызывающий в обществе недоверие к правительству и Президенту, видящих единственное средство для спасения страны в продаже «чего-нибудь ненужного» [9, с. 257] (например, Курильских островов или пойманного инопланетянина) за рубеж. Камнегрыз должен сыграть для России ту же самую роль, что и алмаз «Спаситель России» в фильме В.В. Меньшова «Ширли-мырли» (1995), но сюжетные повороты, подходящие для постперестроечной комедии, нацеленной на взрослую аудиторию, неуместны для детской повести-сказки, написанной в период экономического расцвета страны. Причины несоответствия литературных реалий историческим, видимо, следует искать в логике развития всего «потустороннего» цикла повестей Э.Н. Успенского и в эволюции взглядов на мир самого писателя: оптимизм раннего творчества, преобладающий на страницах «Мехового интерната», вера в возможность победы над всеми негативными элементами в жизни постепенно уходит, уступая место нарастающей мизантропии.

Название «Камнегрыз со станции Клязьма» быстро становится наиболее часто используемым Э.Н. Успенским при повторных публикациях произведения, что является закономерным в силу художественного своеобразия повести. Ни для одного персонажа повести Камнегрыз не интересен в качестве посланца с другой планеты: девочка Катя воспринимает его как «домашнего зверька вроде котёнка или собаки» [9, с. 189]; для учёных он всего лишь объект исследования, интересный исключительно как средство повышения их собственной заработной платы и получения премии; для уголовного авторитета Кудеяра Вахрушева и министра иностранных дел Бориса Пастухова инопланетянин оказывается «объектом торговли» [9, с. 264], потенциально стоящим сотни миллионов долларов. Следовательно, ни о какой «таинственности» гостя из космоса, равно как и об особой значимости исторической встречи человечества с инопланетянами, в данном случае говорить не приходится. Если в «Пластмассовом дедушке» автор хотя и не даёт полноценно раскрыться характерам представителей науки, но относится к их занятиям с очевидным уважением, то в повести про Камнегрыза исчезновение инопланетянина нисколько не смущает учёных: они скрывают этот факт и продолжают отправлять Президенту ежедневные отчёты об успехах в исследовании: «Работа у них продвигалась успешно, потому что никто им не мешал» [9, с. 241].

Часто используемым средством художественной выразительности в произведении оказываются лексические повторы. Так, например, в коротком споре родителей девочки Кати фраза «Это моя дочь!» (вариант «Нет, это моя дочь!») [9, с. 237-238] используется 11 раз подряд. Наукообразное описание внешности и поведения камнегрыза, предназначенное для чтения Президентом, занимает целых три страницы и приводится автором два раза – в качестве Введения [Там же, с. 181-183] и в одиннадцатой главе [Там же, с. 219-222]. Критикуя учёных, сомневающихся в разумности камнегрыза, девочка Катя из главы в главу дословно повторяет их же выражения: «Сам ты полумразумный» [Там же, с. 202], «Сам ты полумразумный... И тебя самого надо изучить со всех сторон» [Там же, с. 205], «Сам ты можешь подавиться кирпичом и отбросить тапочки» [Там же, с. 206], «Сам ты упадёшь до нуля» [Там же, с. 209] и т.д. Синтаксический параллелизм реализуется в целом ряде абзацев повести, создавая атмосферу унылой, однообразной научной жизни: «Из Москвы привезли крупного учёного, специалиста по поведению животных (этологии), профессо-

ра Пузырёва Александра Павловича и прикрепили его к Камнегрызу. К профессору Пузырёву Александру Павловичу прикрепили младшего научного сотрудника – биолога Володю Кузикова с фотоаппаратом и телекамерой. К биологу Володе Кузикову прикрепили...» [Там же, с. 203] и т.д.

В подобном мире повторов, мире, лишённом развития, семейные ценности лишены какого-либо смысла: традиционно в рамках отечественной детской литературы и кинематографа необычная зверюшка появляется, чтобы помирить между собой членов семьи, сплотить их в процессе спасения «пришельца», однако в повести про Камнегрыза ничего не говорится о восстановлении отношений между папой и мамой Кати, разъехавшихся ещё до начала произведения.

Цели возникновения Камнегрыза на Клязьме в повести не указаны никак, если не учитывать мало чем обоснованное предположение папы Кати, принимающего инопланетянина за больного ребёнка, лечащегося при помощи целебного климата Земли. Более того в двадцать первой главе автор раскрывает специфику восприятия мира пришельцем, радикально отличающуюся от человеческих взглядов. Для этого инопланетянина люди лишь набор «многомерных фигур» [9, с. 254], он способен чують только запах их мыслей и таким образом отличать агрессию от добра. Следовательно, полноценный контакт с камнегрызами невозможен, что наглядно показывает финал произведения, в котором пришельцы по ошибке забирают в свой мир «с большой силой

тяжести» [Там же, с. 316] Кудеяра Вахрушева. Автор активно намекает на неизбежную смерть персонажа, который способен вернуться на Землю лишь «в виде коврика... небольшого размера. Что-нибудь два на восемь» [Там же, с. 316]. Подобного рода юмор в целом характеризует атмосферу всей повести, и детали отбытия пришельцев на родную планету, сообщаемые в последнем абзаце («замигали телевизоры», «замолкли радиоприёмники», «завыли собаки», «погас свет» [Там же, с. 316]), также подчёркивают отсутствие у произведения хорошей концовки.

В «Меховом интернате» – первой повести Э.Н. Успенского, посвящённой контакту человека с представителями иных цивилизаций, – уже присутствовал лёгкий скепсис по отношению к моральному облику современных людей, причём критика распространялась и на взрослых, и на детей. В «Красной руке...» атмосфера обречённости возникала безотносительно к внутреннему миру героев произведения, была прежде всего связана с имитацией стилистики городского фольклора, однако идея невозможности полноценного контакта с другими мирами здесь уже была выражена предельно ясно. В поздних повестях цикла автор выражает эту же идею и в то же время активно демонстрирует реалии жизни в России на рубеже XX – XXI веков, причём отказывается видеть позитивные перемены, происходящие в реальности, фактически лишая этот мир надежды на спасение, что делает эти произведения мало пригодными для детского чтения.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Безруков А.Н. Концептология современной детской литературы // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 1. С. 4-14.
2. Бодров В.А. Акустические эффекты в романе Л.Н.Толстого «Анна Каренина» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 153–160.
3. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Концепции генезиса городских легенд: системный анализ // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 25-2. С. 27-29.
4. Кувалин Д. Б. Экономическая политика и поведение предприятий: механизмы взаимного влияния. Москва: ООО «МАКС Пресс», 2009. 320 с.
5. Марьина О.В., Сухотерина Т.П. Жанровые черты страшилок и ужасиков для детей, созданных на рубеже XX - XXI веков // Культура и текст. 2017. № 4 (31). С. 190-203.
6. Мирвода Т.А. Поэтика современного детского «страшного» рассказа в устной традиции и сети Интернет: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2020. 19 с.
7. От максимума до обвала: динамика цен на нефть с 2000 года [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/2509009> (дата обращения: 06.11.2023).
8. Роман С.Н. Значение повести «Меховой интернат» для развития художественного мира Э.Н. Успенского // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 178–183.
9. Успенский Э.Н. Жаб Жабыч и другие истории. М.: АСТ, 2022. 446 с.
10. Успенский Э.Н. Красная рука, черная простыня, зеленые пальцы. М.: АСТ, 2021. 128 с.
11. Успенский Э.Н., Усачев А.А., Олейников И.Ю. Самые страшные ужасы. М.: АСТ, 2022. 224 с.

12. Яковлев М.В. Образ Богоматери в поэзии М.А.Волошина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С.216-221.

### References

1. Bezrukov A.N. Kontseptologiya sovremennoi detskoj literatury // Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik. 2021. № 1. S. 4-14.
2. Bodrov V.A. Akusticheskie jeffekty v romane L.N.Tolstogo «Anna Karenina» // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2023. № 3. S. 153-160.
3. Karabulatova I.S., Savchuk I.P. Kontseptsii genezisa gorodskikh legend: sistemnyi analiz // Lingvitoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty. 2020. № 25-2. S. 27-29.
4. Kuvalin D. B. Ekonomicheskaya politika i povedenie predpriyatii: mekhanizmy vzaimnogo vliyaniya. Moskva: OOO «MAKS Press», 2009. 320 s.
5. Mar'ina O.V., Sukhoterina T.P. Zhanrovye cherty strashilok i uzhashnikov dlya detei, sozdannykh na rubezhe KhKh - KhKhI vekov // Kul'tura i tekst. 2017. № 4 (31). S. 190-203.
6. Mirvoda T.A. Poetika sovremenno go detskogo «strashnogo» rasskaza v ustnoi traditsii i seti Internet: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2020. 19 s.
7. Ot maksimuma do obvala: dinamika tsen na neft' s 2000 goda [Elektronnyi resurs]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/2509009> (data obrashcheniya: 06.11.2023).
8. Roman S.N. Znachenie povesti «Mekhovo i internat» dlya razvitiya khudozhestvennogo mira E.N. Uspenskogo // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2023. № 3. S. 178–183.
9. Uspenskii E.N. Zhab Zhabych i drugie istorii. M.: AST, 2022. 446 s.
10. Uspenskij Je.N. Krasnaja ruka, chernaja prostynja, zelenye pal'cy. M.: AST, 2021. 128 s.
11. Uspenskii E.N., Usachev A.A., Oleinikov I.Yu. Samye strashnye uzhasy. M.: AST, 2022. 224 s.
12. Jakovlev M.V. Obr az Bogomateri v poezii M.A.Voloshina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 6-2 (24). S.216-221.

### 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 20.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 20.11.2023; approved after reviewing 10.12.2023; accepted for publication 20.12.2023.

Научная статья

УДК 821.161.1.09:27

## ОБРАЗ ХРАМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ И. ШМЕЛЕВА И В РУССКОМ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Михаил Владимирович Яковлев<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, 79104310619@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5211-6994>

<sup>2</sup>Государственный университет просвещения, Москва, Россия

**Аннотация.** Статья создана по материалам доклада на III Международном форуме «Литература русского зарубежья. Прошлое и настоящее. Шмелевские чтения» в Институте мировой литературы и Доме русского зарубежья. Она посвящена осмыслению многозначного образа храма в художественном мире И.С.Шмелева и в русском историко-литературном контексте. Цель статьи заключается в определении художественных принципов, позволяющих интерпретировать социокультурный, психологический и духовный опыт Шмелева и других авторов аспекте мифологического мышления. Конкретные задачи касаются сравнения и трактовки определенных художественных текстов в системе неомифологического творчества. Последовательный сопоставительный анализ творчества И.С. Шмелева, Вл. Соловьева, А.А. Блока, С.А. Есенина, М.В. Ломоносова, М.А. Волошина, Д.Л. Андреева и других авторов не проводился. Однако между ними есть несомненная общность. Образ храма привлекал авторов как воплощение Царствия Божия на земле, как зримый и осязаемый Символ Софии. Красота архитектуры, фрески, иконы, музыкальное выражение богослужения, ритуальная символика создавали сложный эффект присутствия духовного откровения в материальном мире. Человек, молящийся в храме, переживает сложное состояние транса, меняющего его внутренний мир и философские представления о природе. Пребывание в общине верующих, участие в религиозных таинствах становится формой духовного коллективизма. Литургическая поэзия и личная молитва оказываются источником вдохновения в собственном художественном творчестве. Произведения, связанные с образом храма, сыграли в литературе важную роль с точки зрения представлений о времени и вечности, земном и небесном, человеческом и божественном единой духовной реальности, русской жизни и веры.

**Ключевые слова:** И. Шмелев, храм, икона, молитва, красота, софийность, апокалиптика, художественная словесность

**Для цитирования:** Яковлев М.В. Образ храма в художественном пространстве И. Шмелева и в русском историко-литературном контексте // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 193-200.

Original article

## THE IMAGE OF THE TEMPLE IN THE ARTISTIC SPACE OF I. SHMELEV AND IN THE RUSSIAN HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT

Mikhail V. Yakovlev<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, 79104310619@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5211-6994>

<sup>2</sup>State University of Education, Moscow, Russia

**Abstract.** The article was created based on the materials of the report at the III International Forum "Literature of the Russian Abroad. Past and present. Shmelev readings" at the Institute of World Literature

and the House of Russian Abroad. It is devoted to the understanding of the ambiguous image of the temple in the artistic world of I.S. Shmelev and in the Russian historical and literary context. The purpose of the article is to define artistic principles that allow interpreting the socio-cultural, psychological and spiritual experience of Shmelev and other authors in the aspect of mythological thinking. Specific tasks relate to the comparison and interpretation of certain artistic texts in the system of neo-mythological creativity. A consistent comparative analysis of the works of I.S. Shmelev, V.I. Solovyov, A.A. Blok, S.A. Yesenin, M.V. Lomonosov, M.A. Voloshin, D.L. Andreev and other authors has not been carried out. However, there is an undeniable commonality between them. The image of the temple attracted the authors as the embodiment of the Kingdom of God on earth, as a visible and tangible Symbol of Sofia. The beauty of architecture, frescoes, icons, musical expression of worship, ritual symbolism created a complex effect of the presence of spiritual revelation in the material world. A person praying in a temple experiences a complex state of trance that changes his inner world and philosophical ideas about nature. Staying in a community of believers and participating in religious sacraments becomes a form of spiritual collectivism. Liturgical poetry and personal prayer turn out to be a source of inspiration in their own artistic work. The works related to the image of the temple have played an important role in literature in terms of ideas about time and eternity, earthly and heavenly, human and divine, a single spiritual reality, Russian life and faith.

**Keywords:** I. Shmelev, temple, icon, prayer, beauty, sophistry, apocalypse, artistic literature.

**For citation:** Yakovlev M. V. The image of the temple in the artistic space of I. Shmelev and in the Russian historical and literary context // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 4. P. 193–200.

© Яковлев М.В., 2023

Одной из актуальных проблем современного литературоведения является поиск преемственности в историко-литературном контексте. Художественное наследие И.С. Шмелева позволяет увидеть и осознать те векторы русской духовной традиции, которые связывают современность и прошлое, отсылают читателя к истокам и системе ценностных ориентиров русского человека на протяжении многих столетий. Третье тысячелетие от Рождества Христова ставит перед Россией новые проблемы, решить которые невозможно без опоры на опыт поколений, сохраненный в том числе и в произведениях художественной словесности.

В 2023 году отмечался 150-летний юбилей со дня рождения И.С. Шмелева. Его произведения в современном литературоведении по-прежнему актуальны тем, что соединяют как минимум четыре культурные пространства: Россию дореволюционную, русское зарубежье, советский период истории и новую Россию. Пространством соприкосновения этих миров был и остается православный храм, русская народная вера.

Творчество И.С. Шмелева в современной науке изучено достаточно хорошо. Со времен первой публикации программного исследования И.А. Ильина «О тьме и просветлении» (Мюнхен, 1959) [12] художественный мир православного писателя русского зарубежья концептуально осмыслился в книгах М.М. Дунаева «Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII – XX

веках» (Москва, 2003) [8], священника и доктора филологических наук Ильи Ничипорова «Русская литература и Православие: пути диалога» (Москва, 2019) [17] и многих других исследователей. В 2013 году была защищена докторская диссертация Я.О. Дзыги «Творчество И.С. Шмелева в контексте традиций русской литературы» [6]. Диссертация была издана как монография [5]. Среди работ последних лет можно выделить монографию Ю.У. Каскиной «И.С. Шмелев и русская классика XIX века. И.С. Тургенев, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский» (М.: ИМЛИ РАН, 2019) [13].

Творчество писателя многие годы исследует И.А. Есаулов, в частности, это публикация на сайте «Русская Стратегия» в 2023 году материала «Поэтика русского мира Ивана Шмелева» [9]. В 2023 году под редакцией А.М. Любомудрова вышла фундаментальная книга «И.С. Шмелев: pro et contra, антология. Т.1 [11].

В октябре 2023 года в связи со 150-летием со дня рождения писателя в Институте мировой литературы и Доме русского зарубежья прошли масштабные «Шмелевские чтения», в работе которых приняли участие Д.Д. Николаев, А.М. Любомудров, И.А. Есаулов, А.В. Науменко-Порохина, Л.В. Стебенева, А.В. Громова, А.Г. Плотникова и многие другие известные специалисты по творчеству писателя.

Цель данной статьи заключается в исследовании отдельных произведений русской художественной литературы, в которых раскрывается



эстетическое, нравственно-психологическое, философское и религиозно-мистическое пространство храма как материальное выражение русской души и русской веры. Частные задачи связаны с анализом и сопоставлением поэтики отдельных произведений в общем художественном и смысловом контексте.

В диссертации Дзыги специальные разделы посвящены влиянию на И.С. Шмелева мифопоэтики Вл. Соловьева. Это параграф «3. 7. В.С. Соловьев и И.С. Шмелев», где рассматриваются философия любви и историософия В.С. Соловьева в творчестве И.С. Шмелева [6]. Думается, одной из принципиально важных сфер влияния учения Вл.Соловьева на художественный мир Шмелева как раз становится область храма. Обращение к учению Соловьева позволяет увидеть важный контекст и, как следствие, подтекст в художественной версии символики храма у православного писателя.

В русском историко-литературном контексте отношение к личности и мистико-философскому учению Вл.Соловьева было неоднозначным. Его обвиняли в проповеди католицизма, так как он призывал к объединению христианских церквей, точнее, к восстановлению единства Церкви под установленной Самим Господом властью апостола Петра (Мф.16:18–19; Ин.21:15–17), локально закрепившейся в Риме, в Соборе Святого Петра в Ватикане. При этом Соловьев подчеркивал роль России в мистическом становлении Вселенской Церкви. Ведь по христианскому вероучению Церковь Одна, так как Ее Главой является Сам Иисус Христос. Слово «соборная» в славянском Символе Веры [Православный Молитвослов и Псалтирь] в греческом первоисточнике звучит как «кафоликос», то есть «вселенская» в значении «всеобщая», «интернациональная», «мировая». Однако на практике отношения между католической и православной церквями вызывает множество трудностей. Книга Соловьева «Россия и Вселенская Церковь» 1889[20] года по цензурным причинам была написана по-французски и издана во Франции, что еще раз дало повод для обвинения русского мыслителя в связях с католицизмом.

Его учение о Софии Премудрости Божией получило осуждение в связи с мистикой Вечной Женственности. У Соловьева слово «Вечной» используется не в смысле длительности во времени, а в смысле пребывания вне времени, в вечности, что является атрибутом Бога. Кроме Вечного Бога все творение включено в процесс становления, то есть в систему времени, пусть и метафизического, но тем не менее – времени. Поэтому многозначное

словосочетание «Вечная Женственность» можно понимать как «Божественная Женственность», как Женственный Образ Самого Бога, по Которому были сотворены люди как «мужчина и женщина» (Быт.1:27) или точнее как «муж и жена» (Быт.1:23) – на иврите «Иш и Иша» как единое целое в двух частях. Символика Софии как Вечной Женственности возводилась мыслителем к библейской книге «Притчи Соломоновы», где Премудрость названа Художницей, участвующей вместе с Богом в творении вселенной: «Когда еще Он не сотворил ни земли, ни полей, ни начальных пылинок вселенной. Когда Он уготовлял небеса, я была там» (Притч. 8: 26–27). И далее: «Тогда я была при Нем художницею, и была радостью всякий день, веселясь пред лицем Его во все время» (Притч. 8:30). Здесь Премудрость находится вне Бога, но с Ним рядом как Идеальный Образ творимой Вселенной. В натурфилософии античной Греции близкой мифологемой была Душа мира как Живое Существо, как Духовная Личность, как богиня.

Привнесение понятия пола в учение о Боге считается гностической ересью. Что не противоречит, однако, наименованию Бога как Отца – «рождающего» из Себя Сына Духом Святым. Заметим, что в библейской традиции существует необычное для русского языка выражение «Авраам родил Исаака; Исаак родил Иакова» и так далее (Мф.1: 2), где мужчина рождает другого мужчину, и жены-матери при этом не упоминаются.

Исследованию гностической традиции в философии и поэзии Вл.Соловьева посвящена монография А.П. Козырева «Соловьев и гностики» [14], а также мои исследования о символике Вечной Женственности в поэзии русского символизма и постсимволизма [23, 24].

Однако, кроме сложной неогностической мифологии Софии, есть и принципиально важный православный источник этого Образа. Это храм Святой Софии в Константинополе-Царьграде. Для русской религиозной истории и культуры этот храм сыграл определяющее значение. Согласно «Повести временных лет», послы князя Владимира пережили подлинное откровение: «...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» [7, с.59]. И далее выражена суть этой красоты: «Знаем мы только, что пребывает там Бог с людьми, и служба их лучше, чем во всех странах. Не можем мы забыть красоты той...» [Там же]. Храм Святой Софии пе-

реживается как пространство соединения Бога и человека. Он был посвящен Богочеловеку Иисусу Христу. Но позже появляется иконографическая версия Премудрости, в центре которой был Ангел Софии и Пресвятая Богородица, а София осознается как Церковь, как Богочеловечество, как «Кириос Эйкос» – Господень Дом, Царство Божие. В аспекте религиозного творчества храм и храмовое действо, по мысли П.А. Флоренского, становится «синтезом искусств» [21, с.296]

В «Откровении Иоанна Богослова» Церковь именуется Женой и Невестой Агнца, Небесным Градом Иерусалимом, Женой, облеченной в солнце. Поэтому православная символика Божественной Красоты ознаменована апокалиптическим видением итогового состояния преображенного Богом человечества. Духовидец Иоанн сообщает: «Храма же я не видел в нем; ибо Господь Бог Вседержитель – храм его, и Агнец» (Откр.21:22).

Вот с таким восприятием Храма читатель и встречается в художественном пространстве произведений русского православного писателя И.С. Шмелева. Приведем несколько образцов подобной софийно-апокалиптической мысли и образности в знаковой для писателя книге «Лето Господне» (1933–1948).

Принципиально важно, что автор изображает мир через восприятие ребенка, для которого почти нет границы между церковью земной и церковью небесной, ведь по словам Иисуса Христа, «таковых есть Царство Небесное» (Мф.19: 14). В главе «Вербное воскресенье» пространство храма в детском восприятии авторского персонажа передает веру во всеобщее воскресение: «Светятся ясные лица через вербы, все огоньки, огоньки за прутьями, и в глазах огоньки мигают, святятся и на лбах, и на щеках, и в окнах, и в образах на ризах» [22, с.553]. Для мальчика также важно, что в храме находится их «свяченная» верба – как дар Природы Господу, принесенный верующими в вечную жизнь людьми: «Все это наша верба, из стариковых санок, с нашего двора, от лужи, – как просветилась в огоньках! Росла по далекой Сетуньке, ехала по лесам, ночевала в воде в овраге, мыло ее дождем... и вот свяченная, в нашей церкви, со всеми поет «Осанну». Конечно, поет она: все ведь теперь живое, воскресшее, как Лазарь... – «Общее Воскресение». [22, с.553]. А создал эту вербу Сам Творец – Художник и Чудотворец: «Смотрю на мохнатые вербешки... – таких уж никто не сделает, только Бог» [22, с.553]. Богослужение Вербного Воскресения воспринимается героем-повествователем как прозрение в

Царствие Божие, где Человек и Природа соединяются действием Святого Духа в Единое духовно-материальное Целое, осознаваемое в религиозном искусстве как София. В поэзии Вл.Соловьева образ Храма также знаменует видение окончательного состояния мира. Таковы стихотворения «Иману-Эль»(1892), «Знамение»(1898), «Das Ewig-Weibliche» (1898). Детское восприятие мира иного выражается в видениях стихотворения «Близко, далеко, не здесь и не там...» (1875–1876) и поэмы «Три свидания»(1898). Торжествующая вера в преображенный мир направляет образность стихотворения «В тумане утреннем неверными шагами...» (1884). Поэту видится сияющий храм:

И до полуночи неробкими шагами  
Все буду и идти к желанным берегам,  
Туда, где на горе, под новыми звездами,  
Весь пламенеющий победными огнями,  
Меня дождется мой заветный храм.

[19, с.382]

В данном контексте важны словосочетания «новые звезды» и «победные огни» – в смысле церковных свечей или, возможно, огней Святого Духа в день Пятидесятницы (Деян.2:3). В стихотворении возникает аллюзия на оптимистический финал Апокалипсиса – книге не о конце света, как принято считать массовым читателем, а наоборот – Откровении о Начале Света, о новом небе и новой земле: «И увидел я новое небо и новую землю; ибо прежнее небо и прежняя земля миновали...» (Откр.21: 1). В другом месте видение Церкви предстает в образе Небесной Женственности: «И явилось на небе великое знамение – жена, облеченная в солнце; под ногами ее луна, и на главе ее венец из двенадцати звезд» (Откр.12:1). Новый Иерусалим, святой город, сходящий от Бога с неба (Откр.21:2), назван женой и невестой Агнца (Откр.21:9).

Этот софийный апокалиптический подтекст, выражающий итоговый теозис (обожение) и преображение мира [16], когда «...ничего уже не будет проклятого...» (Откр.22:3), – вдохновлял многих русских поэтов и писателей, включая и И.С. Шмелева, которого по вдохновенному стилю и образному ряду повествования, бесспорно, можно называть подлинным поэтом.

В поэтике А.А. Блока храм – место встречи с Вечной Женственностью, названной в духе рыцарской средневековой традиции Прекрасной Дамой. Вслед за стихотворением А.С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...» (1829) и «Мадона» (1830) храмовая иконография Пресвятой Богородицы мистически соединяется

у поэта-символиста со «сновидческим» откровением Мадонны как Образа Божественной Любви: «Вхожу я в темные храмы, / Совершаю бедный обряд. / Там жду я Прекрасной Дамы / В мерцании красных лампад...» [3, т.1, с.128] – стихотворение «Вхожу я в темные храмы...» (1902) книги «Стихи о Прекрасной Даме» (1904). Путем Любви к женщине приходит к Богу автор и герой книги «Божественная Комедия» (1321) Данте Алигьери. Книга Блока «Нечаянная Радость» (1907) навеяна известной православной иконой Богородицы. Эта икона изображает мужскую фигуру, колена-преклоненную перед Образом Царицы Небесной. По существу, это храмовая икона, висящая на стене в другом храме. Получается символическое удвоение пространства: икона в иконе и храм в храме. Молитвенный транс разговора с ожившей иконой осознается как софийное откровение богочисутствия в мире через ясновидение Образа Богородицы. В предисловии к сборнику в августе 1906 года поэт писал: «Нечаянная Радость – это мой образ грядущего мира» [3, т.2, с.215]. И далее: «Мир, окружающий меня, также смотрит в еще незнакомые очи Нечаянной Радости. И Она смотрит в очи ему. Но они уже знают о скорой встрече – лицом к лицу» [Там же]. Также символически построено храмовое пространство в стихотворении «Девушка пела в церковном хоре...» (1905). А в стихотворении «Грешить бесстыдно, беспробудно...» (1914) образ ложного храмового покаяния современного человека выражает чувство безысходности. Просветления души не происходит. Однако поэт исповедует свою любовь к России как форму религиозной веры в Россию Небесную: «Да, и такой, моя Россия, / Ты всех краев дороже мне» [3, т.3, с.185]. Контраст между храмом и бездуховным человеком создает апокалиптическую антиномию, формирует предчувствие неизбежного Страшного Суда: «Те, кто достойней, Боже, Боже, / Да узрят Царствие Твое!» [3, т.3, с.187] – стихотворение «Рожденные в года глухие...» (1914). Молитва «Отче наш», которой Иисус Христос научил Своих учеников, – предполагает апокалиптический финал земной истории: «Да придет Царствие Твое, да будет воля Твоя, яко на небеси и на земли» [Православный Молитвослов и Псалтирь]. В тексте Апокалипсиса этому ожиданию соответствует видение Нового Иерусалима, сходящего от Бога на землю, явление Царства Божия в земном пространстве, явление Города-Храма. Этим храмом также является и Сам Богочеловек, а вместе с Ним и каждый Человек, преображенное Человечество в целом, то есть Церковь. Такая символика задана Новым

Заветом. Евангелист Иоанн поясняет, что вызвавшее недоумение пророчество Иисуса Христа о разрушении и воссоздании Храма касалось Его Самого: «А Он говорил о храме Тела Своего» (Ин.2:21). Апостол Павел придает этому откровению о «храме тела» универсальный характер: «Разве не знаете, что вы храм Божий, и Дух Божий живет в вас? Если кто разорит храм Божий, того покарает Бог, ибо храм Божий свят; а этот храм – вы» (1-е Кор. 3: 16-17).

Весь мир становится Храмом, когда в нем присутствует Бог. Отсюда метафорические строчки С.А. Есенина 1914 года: «Троицыно утро. Утренний канон. / В роще по березам белый перезвон» [10, т.1, с.49]. Или такое противопоставление, а по существу уподобление рая и земного мира: «Если крикнет рать святая: / «Кинь ты Русь, живи в раю! / Я скажу: «Не надо рая, / Дайте родину мою» [10, т.1, с. 64]. Это не что-то принципиально новое, ведь еще в 1747 году М.В. Ломоносов так говорит о русской земле и природе: «Премудрость тамо зиждет храм!» [15, с.88]. В поэзии Ломоносова природа есть икона Бога. Тайна Творца раскрывается в красоте и бесконечности сотворенного Им мира. В 1743 году поэт написал научно-философское «Утреннее размышление о Божием величестве», в котором он образно размышляет о природе Солнца. Заканчивается стихотворение молитвой: «Творец, покрытому мне тьмою / Простри премудрости лучи / И что угодно пред Тобою / Всегда творити научи./ И на Твою взирая тварь, / Хвалить Тебя, бессмертный царь» [15, с.47]. Выражение «лучи премудрости» напоминают название каббалистической книги «Зоар» – буквально «отблески», «сияние».

В поэтике М.А. Волошина символика храма получает антропософский и космофилософский характер, символически соединяясь в единый софийный антропокосмос. В цикле «Руанский собор» 1907 года католический храм художественно интерпретируется в системе молитвенного цикла «Розарий». Убранство собора, освещенного разноцветными витражами Мистической Розы (центрального витража, посвященного Деве Марии), переживается как видение мира иного, вызывает религиозный транс. В стихотворении «Лиловые лучи» развивается софийная символика цвета и света: «Дымится кровь огнем багровым, / Рубины рдеют винных лоз, / Но я молюсь лучам лиловым, / Пронзившим сердце вечных Роз» [4, т. 1, с.82] А в произведении «Погребенье» с цветком сравнивается сам собор и воскресшее тело человека: «Здесь соборов каменные корни. / Прахом в прах таинственно сойти, / Здесь истлеть, как семя в

темном дерне, / И цветком собора расцвести!» [4, т.1, с.84.] Это аллюзия на слова Христа из притчи об истлевшем зерне и принесенных плодах (Ин.12:24). В книге «Неопалимая Купина» 1924 года многозначная «огненная» символика Куста Терновника и Огненной Звезды иконы Пресвятой Богородицы отнесена к судьбе России. Поэт, утверждавший, что его единственным идеалом является Град Божий [4, т.6 с. 503], в январе первого послереволюционного года пророчески восклицает: «Истлей Россия, / и Царством Духа расцвети!» – стихотворение «Преосуществление» 1918 года [4, т.1, с.265]. Вспомним Апокалипсис: в Граде Божьем – где Дух Творца, там и Храм, то есть везде – по молитве ко Святому Духу: «Иже везде сый и вся исполняй» [Православный Молитвослов и Псалтирь]. В стихотворении Волошина «Владимирская Богоматерь» 1929 года одна из самых прославленных икон Пресвятой Богородицы получает софийный и одновременно апокалиптический смысл. Храм Святой Софии в Царьграде действительно стал для русской духовной истории судьбоносным. Соборы Московского Кремля сохраняют память об «откровении вечной красоты» [4, т.2, с.130]. Молитвенно обращаясь к Образу Пресвятой Богородицы, поэт переживает подлинное видение Будущего: «Из-под риз и набожной коросты / Ты явила подлинный свой Лик. / Светлый Лик Премудрости-Софии, / Заскорузлый в скаредной Москве, / А в Грядущем – Лик самой России – / Вопреки наветам и молве» [4, т.2, с.130]. Очевидно, что Москва также осознается поэтом как апокалиптический Город-Храм.

В сложном мифопоэтическом пространстве Д.Л. Андреева образы Соборов Московского Кремля также предстают как эсхатологические видения мира иного, как откровение о Небесной России. Во вступлении к сложной мифопоэтической книге «Русские боги» 1955 года поэт сообщает об одном из своих метаисторических про-Россию как Царствие Божие.

зрений: «Да, – в бездне есть двойник России, / Ее праобраз – в небе есть. // Небесный Кремль – мечта народа, / Итог и цель, сквозит вверху: Лучом сквозь толщу небосвода / Он прикасается к стиху. Он прикасался к душам зодчих, / Осуществлявших Кремль земной, – / Ко всем, искавшим правды Отчей / И мудрости земли родной» [1, с.29]. Жанр и композицию всей книги автор сравнивает с архитектурным ансамблем [1, с.28] Образцом для этого символа послужили древнерусские города по берегам рек, города, осененные куполами православных церквей.

Последние главы поэтического ансамбля не были написаны, но даны как знаки русского апокалиптического мифа. Глава девятнадцатая «Плаванье к Небесному Кремлю» виделась автору так: «Поэма должна была начинаться реальным плаваньем по русским рекам <...>. Потом течение поэмы должно было неумовимо сместиться, полуразрушенные церкви оживали, начинался колокольный звон несуществующих на Земле колоколов, переходящих в благовест храмов Небесного Кремля» [1, с.430]. Глава двадцатая «Солнечная симфония» так представлялась поэту: «Заключительная Симфония должна была выводить за национальные пределы во Всечеловеческое Братство, Всемирную Церковь» [1, с.431].

Таким образом, подводя итог этому небольшому исследованию образа Храма в художественном пространстве И.С. Шмелева и других русских религиозных писателей, можно сделать вывод о концептуальной роли символика храма в литературе XX века. Художественная трактовка символа Храма формировала сложный полифонический подтекст, выстраивала литературное пространство софиологического типа. В художественной софиологии образа Храма для писателей соединялись русская экклезиология, космология, христология, антропология и апокалиптика – вера в

#### Список источников

1. Андреев Д.Л. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1. Русские боги: Поэтический ансамбль. М.: Моск. рабочий; Фирма Алесь, 1993. 463 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. С параллельными местами. Издание Московской Патриархии. М., 1990. 1376 с.
3. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. М.: Наука, 1997.
4. Волошин М.А. Собрание сочинений в 10 т. М.: Эллис Лак 2000 – 2010.
5. Дзыга Я.О. Творчество И.С.Шмелева в контексте традиций русской литературы. М.: Буки Веди, 2013. 348 с.
6. Дзыга Я.О. Творчество И.С.Шмелева в контексте традиций русской литературы. дис. ... докт. филол. наук. М., 2013. 445 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/tvorchestvo-shmeleva-v-kontekste-traditsii-russkoi-literatury?usclid=Iqmr6y3pf5798846590> (дата обращения: 10.10.2023).



7. Древнерусская литература: Книга для чтения. М.: Школа-Пресс, 1996. 560 с.
8. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII – XX веках. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. 1056 с.
9. Есаулов И.А. Поэтика русского мира Ивана Шмелева // Русская Стратегия. [Электронный ресурс]. URL: <http://rys-strategia.ru/news/2023-10-24-17551>. (дата обращения: 10.10.2023).
10. Есенин С.А. Собрание сочинений в трех томах. М.: Правда, 1970.
11. И.С.Шмелев: pro et contra, антология. Т.1 / Сост., вступ. статья, коммент. А.М. Любомудрова СПб.: РХГА, 2023. 840 с.
12. Ильин И.А. О тьме и просветлении. Книга художественной критики: Бунин. Ремизов. Шмелев. М.: Скифы, 1991. 216 с.
13. Каскина Ю.У. И.С. Шмелев и русская классика XIX века. И.С.Тургенев, А.П.Чехов, Ф.М.Достоевский. М.: ИМЛИ РАН, 2019. 160 с.
14. Козырев А.П. Соловьев и гностики. М.: Савин С.А., 2007. 543 с.
15. Ломоносов М.В. Сочинения. М.: Современник, 1987. 444 с.
16. Неллас П. Обожение: Основы и перспективы православной антропологии / пер. с англ. Н.Б. Ларионова. М.: Никая, 2011. 304 с.
17. Ничипоров И. Русская литература и Православие: пути диалога. М.: ИП Захаров Н.С., 2019. 288 с.
18. Православный Молитвослов и Псалтирь. М.: Издание Свято-Данилового монастыря, 1995. 480 с.
19. Соловьев В. Чтения о Богочеловечестве; Статьи; Стихотворения и поэма; Из «Трех разговоров»: Краткая повесть об Антихристе. СПб.: Худож.лит., 1994. 528 с.
20. Соловьев В.С. Россия и Вселенская Церковь / пер. с франц. Г.А. Рачинского. [Репринт с издания А.И. Мамонтова, М., 1911]. М.: ТПО «Фабула», 1991. 448 с.
21. Флоренский П.А. Иконостас: Избранные труды по искусству. СПб: Мифрил, Русская книга, 1993. 366 с.
22. Шмелев И.С. Избранное. М.: Правда, 1989. 688 с.
23. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии первой половины XX века: монография. 2-е изд., перераб. и допол. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 392 с.
24. Яковлев М.В. Между Мадонной и Великой Блудницей: уроки символизма в поэтическом мире Д. Андреева // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2019. № 6. С. 70-82.

### References

1. Andreev D.L. Sbranie sochinenii. V 3 t. T. 1. Russkie bogi: Poeticheskii ansambl'. M.: Mosk. rabochii; Firma Alesya, 1993.463 s.
2. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zaveta. Kanonicheskie. S parallel'nymi mestami. Izdanie Moskovskoi Patriarkhii. M., 1990. 1376 s.
3. Blok A.A. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 20 t. M.: Nauka, 1997.
4. Voloshin M.A. Sbranie sochinenii v 10 t. M.: Ellis Lak 2000 – 2010.
5. Dzyga Ya.O. Tvorchestvo I.S.Shmeleva v kontekste traditsii russkoi literatury. M.: Buki Vedi, 2013. 348 s.
6. Dzyga Ya.O. Tvorchestvo I.S.Shmeleva v kontekste traditsii russkoi literatury. dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2013. 445 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/tvorchestvo-shmeleva-v-kontekste-traditsii-russkoi-literatury?ysclid=Iqmr6y3pf5798846590> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
7. Drevnerusskaya literatura: Kniga dlya chteniya. M.: Shkola-Press, 1996. 560 s.
8. Dunaev M.M. Vera v gornile somnenii: Pravoslavie i russkaya literatura v XVII – XX vekakh. M.: Izdatel'skii Sovet Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi, 2003. 1056 s.
9. Esaulov I.A. Poetika russkogo mira Ivana Shmeleva // Russkaya Strategiya. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://rys-strategia.ru/news/2023-10-24-17551>. (data obrashcheniya: 10.10.2023).
10. Esenin S.A. Sbranie sochinenii v trekh tomakh. M.: Pravda, 1970.
11. I.S. Shmelev: pro et contra, antologiya. T.1 /Sost., vstup.stat'ya, komment. A.M. Lyubomudrova SPb.: RKhGA, 2023. 840 s.
12. Il'in I.A. O t'me i prosvetlenii. Kniga khudozhestvennoi kritiki: Bunin. Remizov. Shmelev. M.: Skify, 1991. 216 s.
13. Kaskina Yu.U. I.S. Shmelev i russkaya klassika XIX veka. I.S.Turgenev, A.P.Chekhov, F.M.Dostoevskii. M.: IMLI RAN, 2019. 160 s.
14. Kozыrev A.P. Solov'ev i gnostiki. M.: Savin S.A., 2007. 543 s.
15. Lomonosov M.V. Sochineniya. M.: Sovremennik, 1987. 444 s.
16. Nellas P. Obozhenie: Osnovy i perspektivy pravoslavnoi antropologii / per. s angl. N.B. Larionova. M.: Nikeya,



2011. 304 s.

17. Nichiporov I. Russkaya literatura i Pravoslavie: puti dialoga. M.: IP Zakharov N.S., 2019. 288 s.
18. Pravoslavnyi Molitvoslov i Psaltir'. M.: Izdanie Svyato-Danilovogo monastyrya, 1995. 480 s
19. Solov'ev V. Chteniya o Bogochelovechestve; Stat'i; Stikhotvoreniya i poema; Iz «Treh razgovorov»: Kratkaya povest' ob Antikhriste. SPb.: Khudozh.lit., 1994. 528 s.
20. Solov'ev V.S. Rossiya i Vselenskaya Tserkov' / per. s frants. G.A. Rachinskogo. [Reprint s izdaniya A.I. Mamontova, M., 1911]. M.: TPO «Fabula», 1991. 448 s.
21. Florenskii P.A. Ikonostas: Izbrannye trudy po iskusstvu. SPb: Mifril, Russkaya kniga, 1993. 366 s.
22. Shmelev I.S. Izbrannoe. M.: Pravda, 1989. 688 s.
23. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii pervoi poloviny KhKh veka: monografiya. 2-e izd., pererab. i dopol. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. 392 s.
24. Yakovlev M.V. Mezhdou Madonnoi i Velikoi Bludnitsei: uroki simvolizma v poeticheskom mire D.Andreeva // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly. 2019. № 6. S.70-82.

#### **Информация об авторе**

М.В. Яковлев – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета; профессор кафедры русской и зарубежной литературы Государственного университета просвещения.

#### **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; Professor of the Chair of Russian and Foreign Literature, State University of Education.

Статья поступила в редакцию 16.10.2023; одобрена после рецензирования 03.11.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 16.10.2023; approved after reviewing 03.11.2023; accepted for publication 20.12.2023.

**ВЕСТНИК**  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Научный журнал*

*№ 4 (2023)*

Подписано в печать 29.12.2023.  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 23.48.  
Форма периодического распространения: сетевое издание.

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