ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"
БОРИСОГЛЕБСКИЙ ФИЛИАЛ

Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс

II Международная научно-практическая конференция

15-16 октября 2021 г.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Борисоглебский филиал
федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Воронежский государственный университет»

Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы II Международной научно-практической конференции

(15-16 октября 2021 г.)

Электронное издание

Борисоглебск 2021

УДК 08
ББК 94.3
Э 71

Рекомендовано научно-методическим советом
Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО«Воронежский
государственный университет»
Протокол № 1 от 22.09.2021 г.

Э 71 Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знанияв учебный процесс. Материалы II Международной научно-практической конференции 2021 Борисоглебского филиалаФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] – М.: Издательство «Перо», 2021. – 713с. с ил. – Электрон. дан. (6,3 Мб).

Минимальные системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/Vista/10; Adobe Reader.

Рецензенты:
Чернышова Елена Борисовна – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет».
Кунаковская Людмила Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет».

ISBN 978-5-00189-725-5

В сборнике представлены материалы II Международной научно-практической конференции «Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс», прошедшей 15-16 октября 2021 г. в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ».

Издание адресовано педагогическому сообществу образовательных организаций различных уровней общего и профессионального образования, аспирантам, магистрантам и обучающимся образовательных организаций высшего образования.

Ответственность за аутентичность сведений, представленных в содержании статей, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Сборник включён в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Полные тексты статей размещены на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) по адресу http://elibrary.ru.

ISBN 978-5-00189-725-5

УДК 08
ББК 94.3

© Коллектив авторов, 2021
© Борисоглебский филиал
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (ХРАМ СВЯТОЙ СОФИИ КОНСТАНТИНОПОЛЬСКОЙ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ РОССИИ) Н. Г. Авдеева 10

МЕМОРАТИВЫ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД Н. А. Азарова 16

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФОРМУЛЫ И ИХ ФУНКЦИИ С. Ю. Аншакова 23

ПОЭМА Н. А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»: НОВЫЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ О. В. Богданова, С. М. Некрасов 28

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ Л. Н. Верховых 35

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ Г. Ш. Джонмахмадова 40

О СЮЖЕТЕ ПРОРОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Е. А. Иваньшина..... 50

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ДИФФУЗИИ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ-ДОРОГА» В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ КОНЦЕПТОСФЕРАХ РУССКОЯЗЫЧНОГО НОСИТЕЛЯ СОЗНАНИЯ О. О. Ипполитов..... 59

«БУДЬТЕ СНИСХОДИТЕЛЬНЫ К ПОЭТУ, КОТОРЫЙ ПРИЗВАН СОСТАВИТЬ СЛАВУ ОТЕЧЕСТВА…» (ОБРАЗ А. С. ПУШКИНА В ПЬЕСЕ М. А. БУЛГАКОВА «АЛЕКСАНДР ПУШКИН») О. А. Казьмина 63

ОДИНОЧЕСТВО КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБРАЗ И. В. Калита 70

«КОНЕЦ КВАРТИРЫ № 50»: ФИЗИЧЕСКИЙ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ (ПО РОМАНУ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА») М. Н. Капрусова 79

НАЗВАНИЯ КУРИЦЫ В ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРАХ Т. В. Карасёва 89

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИКЕ И ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ А. В. Кащеева 97

«УКРАИНСКАЯ ЛИНИЯ» В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. БУЛГАКОВА: 130-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ (1891–1940) ПОСВЯЩАЕТСЯ Г. Ф. Ковалев 102

ТОЛСТОВСКИЙ КЛЮЧ ИЛИ ГЕОМЕТРИЯ СМЕРТИ И. Б. Корман 109

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ *МАТЕРИНСКИЙ* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ А. И. Короткова, Н. В. Черникова..... 123

ОБ ОДНОМ ПИСЬМЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА К МАРИНЕ ЦВЕТАЕВОЙ С. К. Кульюс..... 129

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ Е. Ю. Кученёва 136

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ О. А. Лукина..... 140

ПОНЯТИЕ «ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ» В ЛИНГВИСТИКЕ И ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И. А. Морозова 144

«В ПОИСКАХ СОБСТВЕННОГО “Я”: ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ЕГО ЛИТЕРАТУРНЫЕ СОБЕСЕДНИКИ» (ОБ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ) К. А. Нагина 150

НЕОБЫЧНЫЕ СЕЛЬСКИЕ УЛИЧНЫЕ ИМЕНОВАНИЯ Л. В. Недоступова 158

О РОЛИ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ С. А. Попов 165

ПУШКИНСКИЙ ТЕКСТ ПОД ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МИКРОСКОПОМ: СЛОВО *СУДЬБА* В ПОВЕСТИ «МЕТЕЛЬ» В. Н. Пугач 170

СИНОНИМИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА А. В. Рудакова 175

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СЛОВАРЯХ УСТАРЕВШИХ СЛОВ К. О. Селезнева 183

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ НА БАЛКАНАХ – КОММУНИКАТИВНАЯ И СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА В. Стевич.... 188

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА *ИНТЕЛЛИГЕНТ* И. А. Стернин 193

СОЗДАНИЕ ПОДТЕКСТА В ИРОНИЧЕСКОМ ФЭНТЕЗИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ А. БЕЛЯНИНА) С. Ю. Толоконникова 202

ОБРЯДЫ КОНТРОЛЯ РОЖДАЕМОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ИХ ЛЕКСИКА: НА МАТЕРИАЛЕ ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРОВ В. Ф. Филатова 208

ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА А. С. Щербак 215

ОБРАЗЫ ЯБЛОНИ И ЯБЛОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Н. В. Черникова, Е. С. Иванова 220

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ И ОБЩНОСТИ СОЗНАНИЙ КОММУНИКАНТОВ Е. Б. Чернышова 227

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

TOWARDS NEW PARADIGMS OF LIVING AND TEACHING DURING THE COVID-19 PERIOD: THE CASE OF THE REPUBLIC OF SERBIA S. Z. Stosic 231

ЦЕРКОВНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ЗНАЧИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ Г. В. Аксенова... 239

ВОЙНА КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ И ВОЕННЫЙ ТЕРРОРИЗМ Г. Р. Асадуллина, С. И. Ивентьев, О. В. Шкуран 257

АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ИНТУИЦИИ Л. Р. Данакари, С. И. Ивентьев 262

МОЛОДЁЖНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В НАЧАЛЕ 1920х гг. Л. А. Комбарова 271

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И СЕРВИСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВУЗЕ Е. М. Муминова 279

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ А. С. Селезнев 284

ЦИФРОВАЯ ЗРЕЛОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СУБЪЕКТОВ Е. В. Шкарупета 288

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

«ЦИФРОВОЙ ВЫЗОВ» СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ Г. Ю. Алексеева, Г. Ю. Юмашева 292

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ А. А. Алимов 297

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ К УЧАСТИЮ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. А. Алимов, И. А. Алимова 302

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПОДДЕРЖКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И. А. Аникина 306

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ, НАБЛЮДЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ Г. Н. Боева 310

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С. Ю. Бородулина 315

ТАКСОНОМИЯ Б. БЛУМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ Т. П. Быкова 320

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ – ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ (ИЗ ОПЫТА МЕДИАТИВНОЙ ПРАКТИКИ) О. В. Винокурова..... 325

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО МЕТОДИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ Т. Ю. Герасимова 332

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Т. В. Гусейнова..... 338

РОЛЬ ВИДЕОПРОДУКЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ Н. О. Груник Цикина, И. В. Калита 343

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ А. А. Долгова 353

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ И. Д. Емельянова 358

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ Е. А. Ендовицкая 364

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ О. Е. Ермакова 369

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОСТОР КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ О. Г. Каверина 374

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ Е. А. Киянченко 381

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА Л. В. Ковтуненко 386

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Б. Р. Кодиров 391

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЭПИДЕМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ Ю. В. Кондусова, А. В. Крючкова, И. А. Полетаева, Н. В. Веневцева 398

ПРОБЛЕМЫ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Ю. В. Кондусова, Н. М. Семынина, Г. Н. Карпухин, О. А. Панина, С. И. Пятницина 402

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ГОРНЯКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Е. Н. Кушниренко 406

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ О. Б. Мазкина 413

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Е. Е. Плотникова 417

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ О. А. Подольская 423

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВИКТИМИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ Т. В. Попова 427

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И WORLDSKILLS И. И. Пятибратова 433

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ Е. Н. Солодовникова 438

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА Гун Цзе, А. С. Петелин 442

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Е. П. Черногрудова 447

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В ВУЗЕ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ) Н. А. Черных 450

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ф. Чжун, А. С. Петелин 455

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ И. И. Шайхутдинова 459

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ А. И. Щербакова 463

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И. В. Яковлева 469

РАЗДЕЛ 4. МАТЕМАТИКА И ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В. С. Белый, А. А. Табакова 473

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ БЛОКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ С РАЗЛИЧНОЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ ВОСПРИЯТИЯ ИМИ ИНФОРМАЦИИ В. С. Белый, А. А. Табакова 481

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АГРОСТРАЖ ФЕРМА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ ЧИСЛЕННОСТИ КРАСНОГО КУРИНОГО КЛЕЩА (DERMANYSSUS GALINAE (DE GEER) В ПРОМЫШЛЕННОМ ПТИЦЕВОДСТВЕ Е. Е. Биломар, И. Н. Никонов, П. В. Белов 486

ПРОБЛЕМА ОРНИТОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ УЩЕЛЬЯ КОНДАРА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН Г. Д. Гарибмамадов 495

ОБ ОБОБЩЕННОМ РЕШЕНИИ СМЕШАННОЙ КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ТРЕТЬЕГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ М. Гадозода, Х. М. Хафизов 498

ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ И ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Д. А. Давлатов, Б. Р. Кодиров, А. Я. Куджмуратов, С. Д. Раджабова 505

POPULATION EXPLOSION OF VANESSA CARDUI (Linnaeus, 1758) (LEPIDOPTERA, NYMPHALIDAE) IN TAJIKISTANIN YEAR 2019 A. M. Davlatov 511

К ТЕОРИИ ТРЕХМЁРНОГО СИММЕТРИЧНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ ТИПА ВОЛЬТЕРРА С СИНГУЛЯРНОЙ ОБЛАСТЬЮ С. Б. Зарипов 515

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕШЕНИЯ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ k-ТОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ О. К. Кодиров, М. Гадозода, Х. М. Хафизов 522

КРАЕВАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ЛИНЕЙНОЙ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ С. З. Курбаншоев, М. А. Нусайриев, Н. С. Якубов 527

ЗНАЧЕНИЕ ПРОТЕЙНОЙ ИНФЕКЦИИ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА О. А. Лукин 531

СПОСОБЫ КВАДРАТИЗАЦИИ КОЭФФИЦИЕНТОВ В РЕШЕНИИ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ М. Махкамов 534

ПЛАЗМОДИАЛЬНЫЕ МИКСОМИЦЕТЫ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ Г. М. Мелькумов 538

СИМБИОТРОФНЫЕ МАКРОМИЦЕТЫ НОВОУСМАНСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Г. М. Мелькумов 543

ИЗУЧЕНИЕ БИОЭТИКИ В АСПЕКТЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА И. В. Муравьева 549

ПОНЯТИЕ «КАЧЕСТВО ЖИЗНИ»: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ Н. В. Мухина 554

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ ОБ ОСАХ ТАДЖИКИСТАНА Ш. Д. Назарова, З. Ф. Рашидова 558

ГРАДИЕНТ ФУНКЦИИ И ПРОИЗВОДНАЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ КАК ИСТОРИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ Е. О. Окунева, Е. С. Ткаченко 562

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЯМОКРЫЛЫХ НАСЕКОМЫХ (ORTHOPTERA) В ПАМИРО-АЛАЕ (ТАДЖИКИСТАН) А. А. Покивайлов 567

ПЛОТНОСТЬ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДНЕАЗИАТСКОЙ ЧЕРЕПАХИ (TESTUDO AGRIONEMYS HORSFIELDII GRAY, 1884) В ПРЕДГОРЬЯХ ПЯНДЖСКОГО КАРАТАУ (ТАДЖИКИСТАН) К. Х. Саидов 571

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ПЛАНИМЕТРИИ Г. А. Саидов, М. Примов, Д. А. Давлатов 576

ТЕПЛОПРОВОДНОСТЬ В ДЛИННЫХ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ СТЕРЖНЯХ Ш. Ш. Самаров 581

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ БАКАЛАВРАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Е. Л. Старовойтова 584

СОЗДАНИЕ ДЕФЕКТНЫХ СИСТЕМ С ВЫСОКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ИЗЛУЧАТЕЛЬНОЙ РЕКОМБИНАЦИИ В КРЕМНИИ МЕТОДОМ ИОННОГО СИНТЕЗА А. Н. Терещенко, Д. С. Королев, А. А. Никольская, А. Н. Михайлов, А. И. Белов, Д. И. Тетельбаум 592

ЕСТЕСТВЕННЫЕ ВРАГИ МАРОККСКОЙ САРАНЧИ В ЮГО-ЗАПАДНОМ ТАДЖИКИСТАНЕ Х. С. Хайров 599

ПРОЦЕССЫ ТЕПЛОМАССОПЕРЕНОСА ПРИ КИПЕНИИ СВЕРХТЕКУЧЕГО ГЕЛИЯ В СТЕСНЁННЫХ УСЛОВИЯХ И. А. Ячевский 604

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ ПРИ ПОВТОРЕНИИ И ОБОБЩЕНИИ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА А. С. Бахтина 609

ПРОБЛЕМА ИСТИНЫ В МЕНЕДЖМЕНТЕ С. С. Гузенко, Л. П. Кузьмина 616

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К. Ф. Йомби 623

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ И. Ю. Косторный 630

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДНО-АНТРОПОГЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ МАЛЫХ НАСЕЛЁННЫХ ПУНКТОВ (НА ПРИМЕРЕ С. НОВОКИРСАНОВКА ТЕРНОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ) Т. А. Немцова, В. С. Немцов 634

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ М. В. Соколова 640

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ САНКЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ (НА ПРИМЕРЕ САНКЦИЙ ПРОТИВ РОССИИ) А. П. Стегура 648

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ А. И. Трегубова 655

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РАСТЕНИЯ Д. В. Тюрникова 661

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ М. Э. Хижнякова 670

ОСОБЕННОСТИ ВОСТОЧНОЙ ПОЭЗИИ ЮСТИНЫ КРУЗЕНШТЕРН (СТИХОТВОРЕНИЕ «ЯН ГУЭЙ-ФЕЙ», 1949) Цзан Юньмэй 675

СПЕЦИФИКА АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ НАРРАЦИИ В РОМАНЕ РУСЛАНА КИРЕЕВА «ПЯТЬДЕСЯТ ЛЕТ В РАЮ» Ван Цзяо 682

ОБРАЗ МОТИ В РОМАНЕ М. А. КУЧЕРСКОЙ «ТЁТЯ МОТЯ» Ван Цзысюань 687

АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ КЛАССИКОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА В РУССКОМ ДИСКУРСЕ XX-XXI ВЕКОВ Е. И. Чурикова 696

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В ЛИТЕЙНОМ ПРОИЗВОДСТВЕ И. И. Шайхутдинова 703

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ БИОГРАФИИ И. А. ХРИПЧЕНКО) Ю. А. Юрина 707

УДК 821.161.1

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (ХРАМ СВЯТОЙ СОФИИ КОНСТАНТИНОПОЛЬСКОЙ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ РОССИИ)

Н. Г. Авдеева
Борисоглебский филиал ФГБО ВО «ВГТУ»
e-mail: lingva55@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается использование межпредметных связей при изучении школьных и вузовских тем гуманитарного цикла. Приведённые в статье примеры упоминания храма святой Софии Константинопольской в литературных текстах России, дают возможность при изучении тем МХК, истории искусств и истории архитектуры, лучше понять не только своеобразие и новаторство этого величайшего памятника архитектуры, но и его важное историко-культурное значение и скрытый философско-художественный смысл.
Abstract: the article considers the use of interdisciplinary connections in the study of school and university topics of the humanities cycle. The examples of the mention of the Church of St. Sophia of Constantinople in the literary texts of Russia given in the article give an opportunity to study the topics of the Moscow Art Theater, the history of art and the history of architecture, it is better to understand not only the originality and innovation of this greatest architectural monument, but also its important historical and cultural significance and hidden philosophical and artistic meaning.
Ключевые слова: межпредметные связи, литература, архитектура, храм, святая София, Константинополь, Осип Мандельштам, стихотворение.
Keywords: interdisciplinary relations, literature, architecture, church, St. Sophia, Constantinople, Osip Mandelstam, poem.

Современная вузовская методика находится в постоянном поиске совершенствования средств воздействия не только на познавательную деятельность студентов, но и на эмоциональную сферу восприятия предмета. Хорошо известно, что объяснением и изучением мира с незапамятных времен занимается не только рациональная наука, но и искусство – через образы и картины мира. Различные феномены искусства дополняют и оживляют друг друга, оказывая, в конечном счёте, синергетическое влияние на ту же науку, при этом вербальные виды и жанры объясняют пространственные. Например, при анализе того или иного архитектурного явления в

рамках преподавания школьных и вузовских курсов истории искусств, МХК, истории архитектуры и т.д., целесообразно привлекать образцы самых разных видов искусств, в том числе, художественной литературы, объясняющих, или правильнее будет сказать, сопереживающих образные архитектурные смыслы.

Привлекаемые на подобных занятиях художественные произведения усиливают когнитивную направленность обучения, дают преподавателю возможность донести до понимания учащихся в наиболее доступном эстетическом и художественном виде идейное содержание темы и способствуют более прочному закреплению в памяти изучаемого материала.

С этой точки зрения, изучение архитектурного своеобразия храма святой Софии Константинопольской через сказания, летописи и литературные тексты России становится более чем обоснованным.

Значение Константинопольского Софийского собора для православного мира трудно переоценить: это не только чудо архитектурно-инженерной мысли и главное культовое сооружение христианской Восточно-Римской империи, но и собрание великих святынь и произведений искусства, в свою очередь вдохновляющее на создание замечательных художественных произведений.

Отчасти, именно этому удивительному храму Россия обязана своим Крещением − под знаком Святой Софиихристианство пришло в Киевскую Русь, а сам собор стал архитектурной иконой Святой Руси. Не случайно, упоминание этого сооружения мы находим уже в одном из первых русских литературных текстах − «Повести временных лет».

Вот что написали о соборе послы князя Владимира в 987 году: «И пришли мы в Греческую землю, и ввели нас туда, где служат они Богу своему, и не знали мы − на небе или на земле: ибо нет на земле такого зрелища и красоты такой, и не знаем, как и рассказать об этом «…». Не можем мы забыть красоты той» [1, с. 98].

Великой милостью Божией считалось увидеть великий собор Святой Софии и помолиться в его святых стенах, а паломники не только помнили об увиденном всю жизнь, но и рассказывали и даже записывали свои впечатления.

Один из таких русских паломников, Добрыня Ядрейкович, побывавший в Константинополе в 1200 году, описал силу воздействия от созерцания удивительного храма в своей рукописи «Сказание мест святых во Цареграде», в которой особо восхищался самим храмом Святой Софии и её святынями [2]. Сила воздействия на него этого зрелища была такова, что после паломничества он полностью изменяет свою жизнь, постригается в монахи, а со временем даже становится Новгородским архиепископом.

Другим широко известным на Руси произведением было «Сказание о Софии Цареградской в Еллинском летописце и в хронографе» [3], переведённое с греческого на русский язык ещё в 10

веке. Судя по большому числу сохранившихся списков этого сказания, судьбой знаменитого храма с необыкновенным вниманием интересовались многие образованные люди Древней Руси.

В 17 веке, после реформ Петра I, интерес к судьбе знаменитого храма на какое-то время уменьшается, но после победы в Отечественной войне 1812 года, на волне патриотизма и национальной самоидентификации, постепенно оживает вновь [4].

В русской науке XIX и XX вв. снова происходит усиление внимания учёных к главному христианскому храму: византологи, историки, и писатели на страницах своих трудов размышляют об уникальности собора, его архитектурных особенностях, истории строительства и значении для русской ментальности. Аксаков, Тютчев, Достоевский, Хомяков, и многие другие писатели и философы пытаются осмыслить место византийского наследия в русской истории.

Вот что пишет Ф. Тютчев в 1848 г.в стихотворении «Русская география»:

Москва, и град Петров, и Константинов град

Вот царства русского заветные столицы…[5, с. 181].

Но, пожалуй, наиболее известным художественным произведением, посвящённым Константинопольской Премудрости Божией, является стихотворение Осипа Мандельштама «Айя-София», ставшее христоматийным. Оно написано поэтом в 1912 году, в то время, когда Мандельштам только начинает свой путь в литературе. Он ещё учился на историко-филологическом факультете Петербургского университета, но успел побывать за границей, изучая европейскую культуру и философию. В 1911-1912 году, став участником литературного содружества акмеистов, он проповедует революционную идею, что поэзия должна быть стройной и чеканной. Акмеисты сравнивали поэзию с архитектурой, а поэт представлялся им одарённым строителем, «зодчим» поэтического храма.

В 1913 году выходит первая книга Мандельштама «Камень», в которую и вошли два «архитектурных» стихотворения – знаменитые «Айя-София» и «NotreDame».

Показательно, что, выросший в еврейской семье, за год до написания стихотворения, Осип Мандельштам принимает православное Крещение. Поэтическим отражением таинства христианского обряда и становится стихотворение «Айя-София». Примечательно, что «Notre-Dame», «Лютеранин» и «Айя-София» − три заключительных стихотворения в первой книгие поэта, − это своеобразный триптих о католичестве, протестантизме и православии – главных религиях Европы.

Интересно, что поэт предпочел назвать стихотворение о великом православном храме его исконным греческим именем − Айя-София, т. е. Святая Премудрость Божия.

Этот небольшой поэтический шедевр может служить настоящим культурным и архитектурным путеводителем, например, при изучении в рамках курса истории архитектурыособенностей возведения и конструктивного своеобразия святой Софии Константинопольской. Удивительно, что поэт лично не бывал в Константинополе и в самом храме, но сумел не просто выразить субъективное впечатление от святыни, но и зашифровать внутри поэтического текста целый ряд эвристических вопросов, отвечая на которые можно изучить данную тему в полной мере.

Так, в начальных строках он упоминает предание об основании в 324 году римским императором Константином столицы Византии:

«Айя-София − здесь остановиться
Судил Господь народам и царям!» [6, с. 33].

Из легенды мы знаем, что император долгое время не мог выбрать место для новой столицы, но увидев над местом старой греческой колонии Византий победную битву орла со змеёй, расценил это как божественный знак. Именно здесь он заложил город Константинополь, который станет последней столицей Великой Римской империи.

Построенная Константином в 326 году первая столичная церковь − во имя Святой Софии, − несколько раз разрушалась во время народных восстаний и восстанавливалась последующими правителями. Последний из них, император Юстиниан заложил на этом же месте новый храм, освященный в 538 году и ставший самым знаменитым.

Из строк стихотворения мы узнаём и о революционном конструктивном новаторстве собора:

«Ведь купол твой, по слову очевидца,
Как на цепи, подвешен к небесам» [6, с. 33].

Огромный купол церкви – поистине одно из самых поразительных инженерных сооружений своего времени: при диаметре более чем 31 метр и высоте сооружения в 55 метров, он, действительно, словно «подвешен к небесам». Современники искренне полагали, что здесь не обошлось без помощи божественных сил, так как не могли понять, как купол, без видимых опор, может держаться на такой высоте. Современные строители легко раскроют тайну «парящего купола»: его несут четыре мощных столба, на которые опираются арки, замаскированные тонкими перегородками. У современников же возникала полная иллюзия того, что купол ни на чем не держится и парит в воздухе.

Следующие строки стихотворения:

«И всем векам − пример Юстиниана,
Когда похитить для чужих богов
Позволила Эфесская Диана
Сто семь зеленых мраморных столбов» [6, с. 33], −

раскрывают ещё один из эпизодов строительства храма – таинственный момент «похищения» святынь языческой богини Дианы. Из исторических документов нам известно, что, по приказу императора Юстиниана, для строительства храма в Константинополь свозили слоновую кость, драгоценные и полудрагоценные камни, золото и серебро, гранитные и мраморные колонны из греческих и римских античных храмов. Так, из знаменитого храма Артемиды (Дианы) в Эфесе были вывезены 107 зеленых мраморных колонн. Эти колонны, поддерживающие галереи Айя-Софии, использовались вместо христианского иконостаса и служили основанием для икон.

Следующее четверостишье поэт посвящает строителям великого храма, и в первую очередь, − императору Юстиниану, правда, не упоминает его по имени, но отдавая дань грандиозным устремлениям правителя, называет «строителем щедрым».

По свидетельствам современников, император Юстиниан, вложивший все свои средства и силы в постройку самого роскошного собора в мире, ставил целью, в первую очередь, превзойти величие и богатство Иерусалимского храма царя Соломона. Известно также, что после первого богослужения в соборе в 537 году, Юстиниан воскликнул: «Слава Богу, который дал мне возможность закончить эту постройку. Я превзошёл тебя, о,Соломон!» [7, с. 287].

Осип Мандельштам, напомню, не видевший Святой Софии и ни разу не бывавший в Константинополе, раскрывает в своём поэтическом сочинении и другие конструктивные особенности храма, поражающие своей архитектурной точностью:

«Прекрасен храм, купающийся в мире,
И сорок окон − света торжество;
На парусах, под куполом, четыре
Архангела прекраснее всего».

Интересно, что к моменту написания стихотворения в 1912 году, собор Святой Софии уже более полутора тысяч лет был мусульманской мечетью, а не христианской святыней, с момента завоевания Константинополя турками-османами в 1453 году. Его первоначальный облик был значительно искажён: к зданию пристроили минареты, крест купола был заменён на полумесяц, иконы и фрески в большинстве своём уничтожены. Однако Мандельштам в Айя-Софии видит, прежде всего, непоколебимую твердыню христианства, он словно переносится во времени и описывает храм, ещё «купающийся в мире» − благовонном масле, которое используется при освящении и обрядах только что построенного христианского храма.

Мандельштам упоминает в стихотворении и ещё одно революционное для своего времени инженерное решение, найденное строителями собора − купол храма, действительно, окружают сорок окон, расположение и размер которых позволяют солнечному свету

проникать внутрь здания, заставляя многочисленные золотые храмовые мозаики «волшебным образом» переливаться самыми яркими цветами.

Поэт допускает лишь одну «ошибку» при описании интерьера храма − на треугольных сферических сводах-парусах Айя-Софии изображены не четыре архангела, а шестикрылые серафимы – иные представители ангельских чинов. Кстати, эти четыре серафима на парусах остались единственными изображениями в соборе святой Софии, которые мусульмане, сочтя за талисманы, не замазали штукатуркой, когда храм был превращен в мечеть. Но «…мудрое сферическое зданье // Народы и века переживёт», − заключает поэт, для которого Айя-София стала великолепным образцом христианской культуры и вечной хранительницей христианского духа.

При работе над текстом стихотворения Мандельштама достигается ещё одна важная обучающая задача – терминологическая работа: учащиеся изучают (или освежают в памяти) термины «апсида», «экседра», «паруса», «колонны», «Эфесский» и т.д.

Как видим, на примере использования при изучении культуры и архитектуры Византии стихотворения О. Мандельштама «Айя-София», включение в занятие гуманитарного цикла художественного произведения даёт возможность не только заинтересовать обучающихся изучаемой темой, но и в полной мере достигнуть особого эмоционального и эстетического воздействия.

Список литературы

1. Повесть временных лет. Произведения древнерусской литературы в переводах Д. С. Лихачева. М.: Азбука, 2020. 384 с.
2. Книга Паломник. Сказание мест святых во Цареграде Антония, Архиепископа Новгородского, в 1200 г. / Ред. и предисловие Х. М. Лопарева. М.: Книга по Требованию, 2011. 273 с.
3. Сказание о Софии Цареградской в Еллинском Летописце и в хронографе // Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук. 1903. Т. 8. Кн. 3. С. 1-43.
4. Виноградов А. Ю., Захарова А. В., Черноглазов Д. А. Храм Святой Софии Константинопольской в свете византийских источников. СПб: Пушкинский дом, 2018. 486 с.
5. Тютчев Ф Нам не дано предугадать. М.: Азбука-поэзия, 2020. 368 с.
6. Мандельштам О. Стихотворения. М.: Эксмо, 2018. 352 с.
7. Сильверберг Р. Маски времени. М.: Эгос, 1993. 768 с.

Авдеева Наталья Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры дизайна филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» в г. Борисоглебске

УДК 811.161.1

МЕМОРАТИВЫ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Н. А. Азарова
ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева
e-mail: asarova100@ro.ru

Аннотация: в статье рассматривается лингвокультурологический аспект использования меморативов ономастического пространства сельскохозяйственного вуза в практике преподавания русского языка как иностранного. Автор демонстрирует комплексный подход к обучению РКИ с акцентом на формирование лингвистической, коммуникативной и лингвокультурной компетенции слушателей подготовительного отделения. Предлагаются способы ввода меморативов образовательного пространства вуза в структуру занятий и в сознание инофонов.

Abstract: the article considers the linguistic and cultural approach to the use of memoratives of the onomastic space of an agricultural university in the practice of teaching Russian as a foreign language. The author demonstrates a comprehensive approach to teaching RFL with an emphasis on the formation of linguistic, communicative and linguistic-cultural competence of students of the preparatory department. The methods of entering the memoratives of the educational space of the university into the structure of classes and in the minds of foreign speakers are proposed.

Ключевые слова: лингвокультурология, ономастика, меморатив, русский язык как иностранный.

Keywords: linguoculturology, onomastics, memorative, Russian as a foreign language.

Особенность гуманитарного направления эпистемологии состоит в том, что в него включают определённые ценностные установки, условия и способы деятельности. Внимание исследователей направлено насферу повседневного познавательного опыта человека. Познающий субъект мыслится как изначально включённый в реальный мир и систему отношений с другими субъектами [1]. В последнее время в области гуманитарных наук растёт интерес к таким дисциплинам, которые учитывают различные аспекты взаимоотношения языка и человека, языка и сознания, языка и общества, языка и культуры. Это лингвокультурология и лингвострановедение. В соответствии с этими науками в сознании иностранных студентов вуз – это «...сложный семиотический механизм, генератор культуры» [2, с. 235].

История одних высших учебных заведений может быть длинной, других – непродолжительной, но всегда есть личности и события, о которых надо помнить. Для университетов, прошедших

длительный путь развития, память о выдающихся учёных и известных преподавателях учебного заведения является лучшим способом подчеркнуть свои особенности.

По определению Н. В. Подольской, «коммеморативное имя, или меморатив, или имя-посвящение – имя, данное в память о ком-либо или о чем-либо» [3, с. 124]. Использование *меморативов* ономастического пространства вуза в обучении русскому языку как иностранному помогает инофонам узнать информацию о знаменитых русских учёных, улучшить понимание истории принимающего вуза, мотивировать их к учёбе, воспитать у них чувство гордости за вуз, в котором они обучаются. То есть вуз является местом обучения и просвещения студентов, носителем духовной и интеллектуальной культуры.

Территория Российского государственного аграрного университета им. К.А. Тимирязева является объектом культурного наследия народов Российской Федерации. Ономастическое пространство университета, отмеченного яркой исторической судьбой, представляет собой единство лингвистического и экстралингвистического содержания.

Лингвокультурологический потенциал меморативов ономастического пространства РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева включает экстралингвистическую информацию об истории России и о российской науке, а также обогащает иностранных слушателей подготовительного отделения лингвистическими знаниями о русской антропонимической системе (трёхкомпонентная система именования: *имя* + *отчество* + *фамилия*), о русской топонимической системе (образование от мемориальных антропонимов топонимов или использование мемориальных антропонимов в качестве компонентов топонимических комплексов, например, названия улиц).

Меморативы ономастического пространства РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева представлены:

– мемориальными эргонимами – названиями основных образовательно-научных организаций (эргонимами), в состав которых входят мемориальные антропонимы (имена тех учёных, в честь которых эти организации были названы): Российский государственный аграрный университет имени К.А Тимирязева, Институт механики и энергетики имени В. П. Горячкина, Институт мелиорации, водного хозяйства и строительства имени А. Н. Костякова, Центральная научная библиотека имени Н. И Железнова;

– мемориальными годонимами – названиями улиц по меморативному признаку, в которых зафиксировано и увековечено имя выдающегося учёного: улица Прянишникова;

– мемориальными дримонимами – названиями парков, садов: Тимирязевский парк, Тимирязевский сквер, Мичуринский сад;

– мемориальными агоронимами – названиями площадей: Петровская площадь.

Если на элементарном уровне обучения РКИ иностранные слушатели подготовительного отделениятолько учатся правильно называть эти меморативы, то уже на базовом уровне такую лексику следует рассматривать не только в грамматическом, но и в культурологическом аспекте. Ведь инофонам уже хочется знать, кто эти люди, чьими именами названы институты, улицы, площади, сады. На этом этапе преподаватель обычно ограничивается небольшим культурологическим комментарием, даёт краткие сведения о том или ином учёном.

На уровне В 1 изучения РКИ иностранным студентам предлагаются тексты о выдающихся учёных, имена которых включены в названия объектов аграрного университета: институтов, входящих в его структуру, научной библиотеки, улиц, садов. Это тексты о К. А. Тимирязеве, В. П. Горячкине, А. Н. Костякове, Н. И. Железнове, И. В. Мичурине и Д. Н. Прянишникове. Такие тексты формируют у инофонов культуроведческую компетенцию, побуждают думать о месте русской науки в мире и о своём месте в науке. Эти тексты достаточно объёмные, содержат биографические сведения и информацию о научных открытиях в области сельского хозяйства.

Лингвокультурологический потенциал этих мемориальных антропонимов включает не только лингвистическую, но и экстралингвистическую информацию о русской науке, об истории России, об известных учёных. Однако пока эта информация закрыта для инокультурных восприемников.

Поскольку наиболее известным именем в ономастическом пространстве Тимирязевского университета является имя великого учёного К. А. Тимирязева, иностранным слушателям прежде всего интересно узнать именно о нём. Поэтому им предлагается работа с текстом о Тимирязеве.

Климéнт Аркáдьевич Тимиря́зев

Климéнт Аркáдьевич Тимиря́зев – выдающийся русский учёный, ботаник, основоположник русской школы физиологии растений, исследователь процесса фотосинтеза, сторонник и популяризатор дарвинизма.

Тимирязев родился в 1843 году в Петербурге, в старинной дворянской семье. Его отец Аркáдий Семёнович был начальником таможенной службы Петербурга. Он был честным человеком и в период работы не накопил много денег. Мать Аделаи́да Климéнтьевна была англичанкой. Поэтому Климéнт Аркáдьевич хотя и считал себя русским, но говорил, что в нём есть много английской крови.

Семья Тимиря́зевых была большая и дружная. Все дети получили отличное образование. Климéнт Аркáдьевич свободно владел английским и французским языками, хорошо говорил по-немецки. А ещё он очень любил музыку и изобразительное искусство, увлекался фотографией, его работы показывали на выставках.

Жизнь Тимирязевых складывалась нелегко. Когда отца уволили со службы, семье стало не на что жить. Климéнт ещё подростком стал сам зарабатывать деньги. Но он говорил, что это не так плохо, потому что он «не сидит на горбу» у рабочих, как богатые дети.

В 1860 году Тимирязев поступил на юридический факультет Петербургского университета, но вскоре перевёлся на естественное отделение физико-математического факультета и стал посещать лекции ведущих учёных. Среди них были химик Дми́трий Ива́нович Менделéев, физиолог Ива́н Миха́йлович Сéченов, историк Никола́й Ива́нович Костома́ров.

В 1861 году за участие в студенческом революционном движении Тимирязев был исключён из университета. Ему разрешили вернуться только через год и только на правах вольного слушателя. В 1865 году Тимирязев получил золотую медаль за работу о мхах и стал кандидатом университета.

О своих первых опытах над воздушным питанием растений К.А. Тимирязев сделал доклад в 1868 на научной конференции в Петербурге. В этом докладе он уже тогда дал план исследования фотосинтеза.

После окончания университета Тимирязев слушал лекции и работал в лабораториях самых известных учёных Германии и Франции. Он вернулся в Россию в конце 1869 года, защитил в Петербургском университете магистерскую диссертацию «Спектральный анализ хлорофилла» и начал преподавать в Москве в Петро́вской земледéльческой и лесной академии (так раньше назывался Аграрный университет), которая теперь носит его имя. В 1875 году Тимирязев получил степень доктора ботаники за сочинение «Об усвоении света растением».Потом стал профессором Московского государственного университета. В этих учебных заведениях Тимирязев проработал более 30 лет и сделал свои главные открытия, которые принесли ему славу и в России, и в Европе.

Главные исследования Тимирязева касались фотосинтеза. Именно Тимирязев понял, что растения получают свет благодаря хлорофиллу, который придаёт им зелёный цвет. Это открытие означало, что в условиях русского климата даже половины дневного света достаточно для растения.

Климéнт Арка́дьевич мечтал, что его знания пригодятся в сельском хозяйстве. Он говорил, что наука должна помочь сельскому хозяйству получить хорошие результаты, хороший урожай. Ещё в 1867 году Тимирязев под руководством Дми́трия Ива́новича Менделéева первым в России провёл опыты, чтобы понять, как минеральные удобрения влияют на урожай. А в 1872 году он построил в Петро́вской земледéльческой академии «домик» с сосудами, наполненными искусственной почвой. Это была первая в России теплица.

Тимирязев написал более 100 книг и статей, где понятным языком рассказывал о действии света на растения и способах повышения урожайности, об истории развития естествознания и открытиях крупнейших европейских учёных. Лекции, прочитанные в Политехни́ческом музее, вошли в книгу «Жизнь растений». Она принесла учёному всемирную известность и сделала его имя бессмертным.

Когда Тимирязев был студентом, он перевёл главы из книги Ча́рльза Да́рвина «О происхождении видов путём естественного отбора». Учение Дарвина он считал крупнейшим достижением науки XIX века. В 1877 году Климе́нт Арка́дьевич поехал в Англию. Там ему удалось побеседовать с Дарвином, и он подарил Дарвину свою книгу. Эту встречу он помнил всю жизнь.

Власти не любили свободного, независимого профессора. В 1892 году Петровская сельскохозяйственная академия (это следующее название Аграрного университета) была закрыта, и Тимирязев потерял работу. Потом его уволили из Московского университета. Но после Октябрьской революции, которую Тимирязев полностью принял и поддержал, его снова выбрали профессором Московского университета.

28 апреля 1920 года Тимирязев умер от пневмонии и был похоронен на Ваганьковском кладбище.

Сегодня его имя носит Российский государственный аграрный университет – МСХА, Институт физиологии растений, Государственный биологический музей, улицы в разных городах, район Москвы, даже речной теплоход и кратер на Луне.

Работа с текстом включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Предтекстовые задания:

1. Прочитайте слова, посмотрите в словаре значения незнакомых слов, запишите эти слова: *выдающийся, основоположник, сторонник, популяризатор, дворянская семья, английская кровь, подросток, «не сидит на горбу» (у кого-либо), вольный слушатель, мох, фотосинтез, спектральный, земледельческая академия, минеральные удобрения, теплица, пневмония, кратер.*

2. Пользуясь словарём личных имён А.В. Суперанской [4] или его онлайн-версией [5], найдите значения имён: *Климе́нт, Арка́дий, Семён, Аделаи́да, Дмитрий, Иван, Николай*.

3. Образуйте от этих имён мужские и женские отчества. Выделите в них суффиксы.

4. Пользуясь этимологическим словарём русских фамилий Ю.В. Федосюка [6], найдите значения фамилий *Тимирязев, Менделеев, Сеченов, Костомаров.*

Образуя мужские и женские отчества, иностранные студенты делают вывод, что обычно в мужских отчествах словообразовательными формантами являются суффиксы *-(ь)ович-/-(ь)евич-*, а в женских –*-(ь)овн(а)/-(ь)евн(а)*.

Притекстовые задания:

1. Читайте текст по абзацам и отвечайте на вопросы:

Кто такой Климент Аркадьевич Тимирязев?

Где и когда родился великий учёный?

В какой семье он родился?

Как звали его родителей и кем они были?

Какой национальности был Тимирязев?

Какая была семья Тимирязевых?

Какие языки знал Климент Аркадьевич?

Что он любил, чем увлекался?

Когда Тимирязев начал работать и почему?

Что он об этом говорил?

Когда и куда поступил Тимирязев?

У каких учёных он слушал лекции?

Что произошло в 1861 году?

А какое событие произошло в 1865 году?

Когда, где и о чём сделал доклад Климент Аркадьевич Тимирязев?

Чем занимался Тимирязев после университета?

Когда он защитил магистерскую диссертацию и как она называлась?

Где он работал после этого? Как долго он там работал?

Какие исследования он проводил, какие главные открытия сделал?

Что можно сказать о его работе в сельском хозяйстве?

О чём писал Климент Аркадьевич в своих книгах и статьях?

Какая книга принесла ему всемирную известность?

Чью книгу он перевёл на русский язык? Как она называлась? А вы знаете, кто такой Чарльз Дарвин? Как вы думаете, чем занимался Дарвин?

Какие события произошли с Тимирязевым в 1892 году?

А что произошло потом?

Когда умер великий учёный и почему?

Какие объекты носят имя Климента Аркадьевича Тимирязева?

Как называется район, где находится наш университет?

Как вы понимаете выражение «сидеть на горбу у рабочих»?

Послетекстовые задания.

1. Ответьте на вопросы:

Что вы узнали о великом учёном Клименте Аркадьевиче Тимирязеве?

Какие факты биографии вам показались интересными? Расскажите.

Вы хотели бы прочитать книгу Тимирязева «Жизнь растений» на русском языке?

Вы хотите стать такими же великими учёными, как Климент Аркадьевич Тимирязев?

Как вы понимаете выражение «Мы – тимирязевцы»?

Вспомните и расскажите о значении имён Климент, Аркадий, Семён, Аделаида, Дмитрий, Иван, Николай.

Расскажите о значении фамилии Тимирязев.

2. Напишите краткую биографию учёного.

Можно также предложить иностранным слушателям выполнить тест с выбором варианта ответа, который наиболее точно отражает содержание текста об учёном.

Таким образом, лингвокультурологический подход к изучению меморативов обогащает студентов-иностранцев сведениями о русской системе именования человека, знаниями о русской культуре, науке в её прошлом и настоящем, помогает иностранцу, изучающему русский язык, увидеть полноценную многогранную картину российского ономастического образовательного пространства. Меморативы являют собой «сгусток культуры в сознании человека» [7, с. 132], культуры духовной, интеллектуальной. Экспликация меморативов поможет иностранцу, изучающему русский язык, усвоить не только лингвистическую информацию – правописание имён собственных, их словоизменение, но и лингвокультурологическую информацию, увидеть полноценную и многостороннюю картину русского интеллектуального мира.

Список литературы

1. Никитина Е. А. Современная эпистемология: тенденции и направления развития // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 1. С. 91-103.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2001. 703 с.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М.: Наука, 1988. 187 с.
4. Суперанская А.В. Современный словарь личных имён. Сравнение. Происхождение. Написание. М.: Айрис-пресс, 2005. 384 с.
5. Современный онлайн-словарь личных имён А.В. Суперанской. [Электронный ресурс]. URL: https://lexicography.online/onomastics/super (дата обращения: 10.09.2021).
6. Федосюк Ю.А. Русские фамилии. Популярный этимологический словарь. М.: Флинта, 2011. 239 с.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опытисследования. М.: Языки русской культуры, 2014. 824 с.

Азарова Наталья Александровна, преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет им. К.А. Тимирязева», г. Москва

УДК 373.3

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФОРМУЛЫ И ИХ ФУНКЦИИ

С. Ю. Аншакова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anshakova@bsk.vsu.ru

Аннотация: специфика устного народного творчества в художественно-экспрессивном плане обусловливается особыми, употребительными только в произведениях народной словесности формулами. Язык фольклора характеризуется наличием в нём большого количества архаичных элементов, устойчивых выражений. Функционирование традиционных формул определяется сюжетом текстов, отдельными мотивами, образами и является духовным наследием народов, ярким проявлением их культуры.

Abstract: the specificity of oral folk art in artistic and expressive terms is determined by special formulas that are used only in works of folk literature. The language of folklore is characterized by the presence in it of a large number of archaic elements, stable expressions. The functioning of traditional formulas is determined by the plot of texts, individual motifs, images and is the spiritual heritage of peoples, a vivid manifestation of their culture.

Ключевые слова: фольклорные формулы, архаические элементы, язык фольклора, былина, сказка, образные средства, сюжет, устное народное творчество.

Keywords: folklore formulas, archaic elements, folklore language, epic, fairy tale, figurative means, plot, oral folk art.

Фольклорная картина мира представляет собой семантическую систему, основой которой являются опорные слова с их информацией и внутренним смыслом. Формулы являются составной частью языка устного народного творчества, функционируют в разных произведениях и характеризуются устойчивостью и постоянным лексическим составом. А.Ф. Гильфердинг описывал формулы былины, выделил две её составные части: «Места типические, по большей части описательного содержания, либо заключающие в себе речи, влагаемые в уста героев, и места переходные, которые соединяют между собой типические места и в которых рассказывается ход действия. Первые из них сказитель знает наизусть и поёт совершенно одинаково, сколько бы раз он не повторял былину, переходные местане заучиваются наизусть, а в памяти хранится только общий состав, так что всякий раз, как сказитель поёт былину, он её тут же сочиняет, то прибавляя, то сокращая, то меняя порядок стихов и выражения» [1, с. 57].

Основные функции формул А. Н. Веселовский видит, во-первых, в передаче типических ситуаций, так как они служат анализу

психологического содержания; во-вторых, в суггестивности, то есть в способности воздействовать на эмоциональный мир слушателя. К примеру, формула-запев не поддерживает память певца, а приготовляет к «её впечатлению», «это своеобразный камертон, который приготовляет и слушателя, и певца своею метрической схемой» [2, с. 157].

В каждом фольклорном произведении употребляются свои формулы, определяющие их признаки и особенности. Они выступают в качестве своеобразного настраивающего сочетания и выполняют мнемоническую функцию. Всё сказанное определяет специфику семантической структуры формул: она предельно обобщена и всилу этого асемантизирована.

По характеру содержания выделяют былины Киевского цикла, в которых изображаются подвиги богатырей, ихбитвы с татарами, разными чудищами, и Новгородского цикла, социально-бытовые былины, в которых сюжетом служат события социальных конфликтов, городской жизни.

Былинный эпос имеет особую форму построения и отличается от других произведений. Начинается былина с прибаутки и собственно зачина. Прибаутка настраивает слушателя определённым образом на повествование, в частности в ней может намечаться в широких размахах картины природы.

Прибаутка иногда помещается в конец былины: «Синему морю на тишину, // Всем людям на послушанье». После запева следует зачин былины, наиболее распространенным является географическое указание: «Как во славном во городе во Киеве, // У ласкового князя у Владимира», после которого следует традиционное изображение пира у князя Владимира. Сравнительно редко былина включает указание времени: «В старину было в стародавнюю, // Когда князь Владимир венец держал».

Важнейшим изобразительным средством в сказках о животных служат глаголы, помогающие выразить строгую эпичность и динамику сказочного повествования. В каждой сказке глаголы показывают нарастание, разный характер действия и психологическое состояние героев.

В «цепных» сказках много эпитетов-прозвищ. Одни из них забавляют слушателя словесной игрой («муха-камуха», «зайчик-Степанчик»), другие рисуют яркие образы животных, вызывая зрительные впечатления («мышка-норушка»), слуховые («собачка гам-гам»), моторные («из-за куста хап»), а иногда одновременно зрительно-слуховые и моторныевпечатления («мышь-коротыш, из-под куста шипун, за ногитяпун»). Обычно в именах и прозвищах наблюдается двусмысленность словоупотребления.

В сказках о животных широко используются образные средства, скрытые в разговорной речи. Образность составляет основу сюжета

сказки, а речевые реплики многообразны и характерны. В большинстве сказок диалог преобладают над повествованием, что определяет использование устойчивых выражений с глагольными формами.

Своеобразна и поэтика волшебной сказки. Народные мастера художественного слова разработали её стройную композицию, традиционные формулы присказки, зачина, основной повествовательной части и концовки.

Бойкая, жизнерадостная и ритмически складная присказка, как правило, не связана с сюжетом самой сказки. Она эмоционально настраивает слушателя, привлекает его картиной необычного, создаёт особое настроение: «Начинается сказка от Сивки от Бурки, от вещей каурки. На море, на океане, на острове на Буяне стоит бык печёный, возле него лук толчёный…». Первое впечатление, оказанное на слушателя присказкой, усиливается зачином или инициальной формулой. Инициальные формулы дают характеристику героям по их социальному и семейному положению, по возрасту, что определяет дальнейшее повествование, например: «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был солдат».

Появление героя в сказке часто осуществляется через характеристику родителей, например «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь Архипат при старости лет. У него было три сына. Первый Лапа, второй Крутин, третий Иван».

Инициальные формулы содержат много чудесного, фантастического, что создает определённый эмоциональный настрой для дальнейшего восприятия сказки. В основной части сказки употребляются традиционные формулы, которые характеризуют внешний вид героев («Баба-яга, костяная нога»), быстрый рост персонажа («растёт не по дням, а по часам») или развязку действия («честным пирком да за свадебку»). Разнообразны и формулы концовки, которые могут оставлять героя в сказочном мире («Стали жить-поживать да добра наживать»).

Бытовые (сатирические) сказки возникли позднее животного и волшебного эпоса. Они отличаются простой композицией, краткостью, диалогичностью. Наиболее популярныеиз них: «Каша из топора», «Болтливая старуха», «Хитрый мужик».

Необычайно разнообразны в сказках приёмы комического эффекта, начиная от использования многозначности слов(поп приказывает «заложить», т.е. запрячь коня – работник «закладывает», отдаёт цыгану за десять рублей) иконча сложным типом гротеска (поп приказывает работнику смазать телегу, тот мажет не только колеса). Обычный стилевой приём, который обнаруживает «балагурный» характер бытовой сказки, а концовка сатирической сказки часто имеет юмористический характер.

Специфика языка устного народного творчества в художественно-экспрессивном плане обусловливается особыми, употребительными только в произведениях народной словесности языковыми единицами. К ним относятся, в первую очередь, архаические элементы всех или почти всех уровней. Как подчёркивает И.А. Оссовецкий, «язык фольклора сохраняет в себе много такого, что уже вышло из употребления в языке разговорном, стало архаизмом, но, продолжая жить в том или ином произведении, переходит в разряд специфических выразительных средств языка: выход в язык разговорный такому архаизму уже закрыт. Пережиточные факты общенародного языка удерживаются и продолжают жить в фольклоре, однако функция их уже коммуникативно-экспрессивная... Архаизм, вышедший из употребления в разговорной речи, переходит в разряд художественных средств, его употребление контролируется всей языковой практикой фольклора» [3, с. 100].

К таким архаическим элементам относятся, например, свойственные устной поэзии формы инфинитива на -ти: Посеял пшеницу, да некогда жати, // Да некогда жати, стала зимовати (Собрание народных песен П.В. Киреевского). Архаическими в фольклоре являются и тавтологические сочетания, например, повторение предлогов: Проходил он во столовую во горенку, // Ко своей ко родной он матушке («Добрыня и Змей»). В XV веке предлог выступает не только в своей прямой синтаксической функции, а в качестве особого выразительного средства, при помощи которого слова получают особую семантическую весомость. А это не прямая функция предлога и поэтому может быть только вторичной, последующей функцией, результатом переосмысления какой-то определенной синтаксической закономерности, каких-то уже устаревших в данном положении синтаксических отношений. Только с того момента, когда в живой речи норма повторения предлогов разрушена и на её месте утвердилась норма современного литературного языка, повторение предлога становится стилистическим приёмом.

Архаическими элементами являются так же краткие атрибутивные определения (красна девица, сыра земля, белы руки),устаревшие лексические единицы (похитник, хоромы, караулы и др.), глаголы много кратного действия (выкликивать, выдаивать, поразлучивать) и др.

К этой же группе явлений, обусловливающих специфику экспрессивных средств языка фольклора, принадлежат разработанные народными мастерами на основе фактов обиходной речи особые языковые формы художественного воплощения мысли – сочетания с тавтологическим эпитетом, который служит усилению семантики существительного, его углублению, акцентированию, например:

Засвищи-тко, Соловей, ты по-соловьему, // Закричи-то ты, собака, по-звериному («Илья Муромец и Соловей разбойник»).

В языке фольклора вполне допустимы образования типа расшёлковый, рассахарный, то есть формы, образованные от относительных прилагательных, что обусловлено вторичным эмоциональным значением этой приставки. К числу явлений, определяющих специфику фольклора путём сообщения им другой значимости, относятся также аффиксы субъективной оценки, которые распространены во всех фольклорных жанрах.

Приведём примеры из былин. Здесь усилительную функцию выполняют суффиксальные образования существительных (-ище, -ина, -юшки др.), прилагательных (-ущ-, -ющ-, -ехоньк-, -ешеньк- и др.), глаголов (-ива-, -ыва- и др.); различные префиксальные образования: Ты молоденький Добрынюшка Никитич! // На добром коне во чисто ты поезживаешь // Да ты малых змеёнышей потаптываешь («Добрыня и Змей»).

Художественная специфика языка фольклора основывается не на средствах обиходной устной коммуникации, а на особых, не характерных для разговорно-диалектной стихии языковых элементах и на своеобразных, свойственных только фольклору связях и значимостях.

Список литературы

1. Гильфердинг А. Ф. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года: в 3 т. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. Т. 1. 735 с.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Л.: Художественная литература, 1944. 404 с.
3. Оссовецкий И. А. Об изучении языка русского фольклора // Вопросы языкознания. 1952. № 3. С. 93-112.

Аншакова Светлана Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 82.161.1

ПОЭМА Н. А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»: НОВЫЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

О. В. Богданова, С. М. Некрасов
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»,
Всероссийский музей им. А. С. Пушкина
e-mail: olgabogdanova03@mail.ru, snekrasoff@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются аксиологические аспекты поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» и их интерпретация при подготовке и проведении учебного процесса в школе и в вузе. В работе предложено взглянуть на текст поэмы Н.А. Некрасова с различных точек зрения – proetcontra – и на этом основании рассмотреть условия обновления восприятия классического текста школьниками и студентами и привлечения к нему внимания молодого поколения. В статье акцентированы моменты неоднозначного авторского отношения к проблеме народа, воплощения образа русского мужика, восприятия русского национального характера и др.

Abstract: the article discusses the axiological aspects of the poem by N. Nekrasov «Who lives well in Russia» and their interpretation in the preparation and conduct of the educational process at school and at university. The paper proposes to look at the text of Nekrasov's poem from various points of view – pro et contra – and on this basis to consider the conditions for updating the perception of the classical text by schoolchildren and students and attracting the attention of the younger generation to it. Russian national character, the author's ambiguous attitude to the problem of the people, the embodiment of the image of the Russian peasant, the perception of the Russian national character, etc. are emphasized in the article.

Ключевые слова: Н.А. Некрасов, поэма «Кому на Руси жить хорошо», proetcontra, текст и его интерпретация.

Keywords: N. Nekrasov, poem «Who lives well in Russia», pro et contra, text and its interpretation.

Совершенно очевидно, что восприятие поэмы Николая Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» в современной средней и высшей школе неизменно вызывает сложности: интерес молодых читателей к «народному эпосу» поэта не получает отклика (или получает крайне редко). Намерение педагогов возродить и обновить интерес к национальному тексту может быть поддержан введением дихотомической точки зрения, proetcontra, обна(ру)жением перед реципиентами контрапунктов, которые вбирает в себя поэма, которые (сознательно или бессознательно) были заложены автором в

наррацию. На наш взгляд, именно позиция «за и против» позволит актуализировать сложность текста Некрасова, уйти от тенденциозности его восприятия (восхваления и возвеличивания) и на этом основании, с одной стороны, дать более объективную оценку творения классика, с другой, – поставить обучающихся перед проблемой выбора позиции, самоопределения в рецепции художественного текста, необходимостью аналитического подхода к хрестоматийному произведению.

В этой связи укажем, что исходно базовыми и конститутивными нами признаются оценки, данные авторитетными учеными-некрасоведами, которые квалифицируют «великую поэму» Н. А. Некрасова как народную, а самого поэта воспринимают как певца народных страданий [1–5; 7–12; 14–20]. Между тем актуальная аксиология поэмы «Кому на Руси жить хорошо», объективное и пристальное внимание кглавам поэмы (прежде всего к главам «Последыш» и «Пир на весь мир») заставляют сегодня скорректировать оценочность поэмы в целом и наметить дихотомический подход к интерпретации поэтом образа русского крестьянства в частности, обратить пристальное внимание на своеобразный (по сути – парадоксальный) подход поэта к воплощению образа русского народа, русского крестьянства, образа народа-вахлака.

Примечателен сам способ номинации/дефиниции образа русского народа в поэме Некрасова – обозначение его как народа-вахлака. Между тем, хорошо известно, что,по словарю В. И. Даля, лексема *вахлаки* обозначает грубых, неуклюжих, неотесанных мужиков или работников, делающих все «*как ни попало»* [6, т. 1, с. 123]. Тогда возникает вопрос: почему Некрасов именно так (по сути, изначально оценочно) характеризует героев из народа и чем обусловлен таковой (по-своему) неожиданный выбор? Причем появляется данный эпитет применительно к концепту «народ» уже в самом начале поэмы, особенно широко разворачивается – в целую живописную картину – в главе «Последыш» и далее в главе «Пир на весь мир». То есть в продолжении практически всей поэмы образ народа, как следствие, прочитывается в перспективе *двусмысленности*. То ли ироничного, то ли аксиологичного. Однако в интерпретации поэмы, в процессе обучения школьников и студентов, мы (педагоги-преподаватели), как правило, не обращаем внимания на это важное обстоятельство.

В подобном контексте содержание глав поэмы «Кому на Руси жить хорошо» воспринимается весьма неоднозначно. Создаётся впечатление, что Некрасов словно бы ведет «двойную» игру с читателем, ибо однозначно воспринимать то и верить тому, о чем говорили, пели, мечтали герои-вахлаки, в поэме нельзя, их вахлацкая природа неизбежно ставит под сомнение те идеалы и суждения,

которые они (по воле автора) высказывают перед лицом других героев (и перед реципиентами-читателями). Очевидно, что ментальность вахлаков a priori не может быть родственна духу русского народа, по Далю, она в основе своей противопоставлена ей. Доверять словам и делам вахлаков, их мировосприятию недопустимо – у них (как следствие, и в поэме) всё может прочитываться «как ни попало». Другое дело, что остается вопрос: насколько сознательно Некрасов встал на подобный путь представления русского народа? Учитывал ли он семантику понятия «вахлак» при внедрении его в «эпос народной жизни»? Почему читатели и исследователи не обращают внимание на этот существенный факт?

В поиске ответа на подобные вопросы можно обратиться к конкретным примерам из текста поэмы и тем самым попытаться эксплицировать истинное отношение поэта к народу (к народу-вахлаку).

Одним из первых примеров в этом направлении может оказаться глава «Последыш» [13]. Основная идея главы очевидна: обличение дворянского класса, невозможность отказаться от законов крепостной действительности. В этом аспекте уничижительно-обличительная тенденция Некрасова иронична, исторична и имеет свою (относительную, не типичную) мотивацию. Однако сомнение (вопросы) вызывает интерпретация автором образа и поведения крестьян в этой главе. Моральная составляющая поведенческой модели крестьян дискуссионна, если не сказать – неприемлема. Материальный интерес разыгрываемой крестьянами-вахлаками «комеди», как будто бы, понятен: с их точки зрения, существенна выгода – получение пойменных лугов. Однако нравственнаясоставляющая их «театра» сомнительна: могли ли (должны ли были) крестьяне, все село, без раздумий согласиться на издевательства над семидесятилетним стариком, больным и беспомощным, в прошлом героем Отечества (Георгиевский крест давался исключительно за личную храбрость)? Может быть, именно поэтому герои-«комедианты» и названы Некрасовым вахлаками, т.е. героями в нравственном отношении ущербными, непутевыми, неумными? Однако акцента на этом автор не делает.

В качестве другого примера обратимся к фрагменту главы «Пир на весь мир» [13] – «Крестьянский грех», в котором (как можно ожидать) поэт формулирует понимание русского крестьянина, его счастья (вопрос «Кому на Руси жить хорошо?») и греха («Кто на Руси всех грешнее?»).

Как помним, по сюжету «Крестьянского греха», пообещав умирающему господину отпустить по его воле крестьян на свободу, жадный староста Глеб «соблазняется» [13, с. 211] – поддается посулам дальнего родственника умершего адмирала и сжигает вольную на 8 000 крестьян, нарушая последнюю волю барина. Понятно, что

подобные эпизоды могли иметь место в пореформенной России, однако они явно неординарны и атипичны. Потому восклицание Игнатия «Ой мужик! <…> ты грешнее всех» [13, с. 211] не обретает характер универсалии – это скорее нетипичный грех в нетипичных обстоятельствах. И как доказательство тому – антипод Глеба, староста вахлаков Влас (герой «Последыша» и «Пира…»), о котором нельзя даже помыслить, чтобы он мог опуститься до подобного деяния. Потому попытка вахлаков «единичный» грех Глеба перенести на себя, принять ответственность за него всем вахлацким миром не вызывает доверия.

Однако Некрасов не делает «выводов» касательно поступка грешника-старосты Глеба, и рассказ о нём перемежается упоминанием о «прасоле-выжиге», который «Урезать цену хвалится / На их <вахлацкую> добычу трудную, / Смолу» [13, с. 212]. То есть, откладывая итоги до финала, Некрасов нанизывает на событийную нить повествования «большие» и «малые» сценки-рассказы о грешниках из народа.

Перегруженность сюжетной канвы «мелкими эпизодами» (в том числе и песнями-перебивками), затянутое повествование в главе укрепляют представление в том, что автор сознательно аккумулирует *только* темные, несчастные, жестокие грани национальной жизни. На эту особенность обратил внимание уже Б. М. Эйхенбаум [20, с. 52]. Ориентируясь на эпический размах повествования о народной жизни, поэт как будто бы ставит перед собой задачу изобразить картину всеобщего крестьянского бедствия.

Между тем (как ни парадоксально), например, в песне «Голодная» ракурс всеобщности «голодной беды» смещается и сужается. Традиционный народный мотив крестьянской заботы о семье, о детушках, о близких, утвержденный образцами фольклорных (т.е. народных) песен, Некрасов неожиданно подменяет странным и зловещим обращением крестьянина-горемыки Панкратушки (героя «Голодной») к себе:

Ковригу съем
Гора горой,
Ватрушку съем
Со стол большой!

Всё съем один,
Управлюсь сам.
Хоть мать, хоть сын
Проси – не дам! [13, с. 213-214]

Признать избранный пафос вахлацкой песни народным, крестьянским, *человеческим* вряд ли возможно. Оправданием

бытования такой песни мог бы стать иронический ракурс, который, однако, ни в самой песне, ни в главе «Пир» не актуализируется. И тогда единственным объяснением остается то, что песню поют *вахлаки*.

Неслучайно, прослушав «Голодную», оказавшийся рядом герой Гриша Добросклонов, журит вахлаков: «Закаркали “Голодную”, / Накликать голод хочется? [13, с. 214]. И тутже незамедлительный ответ вахлаков: «Никак и впрямь ништо!» [13, с. 214].

Ситуация выглядит отстранённой: только что «нутром» пропевшие «свою “Голодную”», ощущающие себя «разбитыми» [13, с. 214], герои-вахлаки в одно мгновение меняют позицию: «и впрямь ништо!». Легкость трансформации позиции (и настроения) вахлаков или неубедительна, или балаганна. Однако Некрасов (прямо) об этом нигде не заявляет, он по-прежнему как будто бы всерьез рассуждает о крестьянской жизни и снова возвращается к «крестьянскому греху» старосты Глеба. Причиной греха Глеба (по-вахлацки – всех крестьян) вполне серьезно называется «крепь» [13, с. 215]. Социальный аспект – бремя крепостного права – выдвинут Некрасовым на первый план. Между тем к моменту написания главы прошло уже пятнадцать лет после отмены крепостного права, и к 1876 году поэт уже мог (бы) разглядеть и предложить более глубокие, не столь одноплановые причины народных тягот.

Однако материал «нанизываемых» на сюжетную нить «грешных» историй в главе ещё не исчерпан: далее присоединяется история Егорки Шутова, которого бьют во всех четырнадцати соседних деревнях «по наказу» [13, с. 217].

Более *вахлацкой* истории придумать нельзя – безжалостно и жестоко избивать незнакомого человека «За что, про что не знаючи...» [13, с. 217]. Это верх «вахлачества» (и бесчеловечности) – неслучайно положение Егорки сравнивается с положением «крысы прищемленной» [13, с. 217].

Единственная реплика-сомнение безымянного персонажа: «Чудной народ! бьют сонного…» –безоценочна (в ней ощутима лишь усмешка говорящего). Даже малых признаков сострадания у народа-вахлака к Егорке нет: «Коли всем миром велено: / “Бей”! – стало, есть за что!» [13, с. 217]. Найти в эпизоде жёстокой расправы с персонажем признаки народной морали или справедливости нельзя: *четверо* вахлаков «удоволили» в лесу *одного* беглеца (в рукописях – за героем бросились «с *десяток* парней» [13, с. 513]).

Актуализируется вопрос: действительно ли Некрасов задумал написать «эпос крестьянской жизни» (?) или планировал вывести на свет все пороки русского крестьянина «в полном их развитии» (?), не всегда типические, но выразительные (?). Мысли о том, каковыми же в действительности были представления поэта Некрасова о русском народе (о народе-вахлаке?), порождают сомнения в достоверности предложенных ранее наукой интерпретаций. «Оправдательными» для восприятия поэмы Некрасова могли бы оказаться вопросы: может

быть, следует дифференцировать в поэме не образы крестьян-тружеников и дворовых людей (как предложил К. И. Чуковский [18]), а простых крестьян («христиан») и вахлаков?,может, поэт не предполагал совместить образы вахлаков и образ всего русского народа?, может быть, взгляд исследователей неточен? В любом случае проблемы, которые порождает текст поэмы, требуют разрешения, и они, как кажется, не могут быть однозначными.

Как следствие, – подобная неоднозначность интерпретации позволит учащимся (средней и высшей школы, школьникам или студентам) сформировать собственное представление о поэме Некрасова, а преподавателям, излагающим материал по произведению «Кому на Руси жить хорошо», – создать атмосферу дискуссионности, которая актуализирует интерес обучающихся к русской классике, заставит их учиться формировать собственное представление о тексте, выбирать точку зрения и формулировать независимое мнение. В целом же можно надеяться, чток истории изучения текста поэмы «Кому на Руси жить хорошо» добавится больше объективности и научности, отечественное некрасоведение сможет отказаться от сложившейся «советской» традиции, более того – от утвердившей себя в науке тенденциозности.

Список литературы

1. Богданова О. В. Поэма Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» (глава «Последыш»). СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2020. Серия: Анализ литературного произведения. Вып. 110. 130 с.
2. Богданова О. В.О поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. Серия: Петербургская филологическая школа и образование. Вып. 5. 195 с.
3. Богданова О. В., Некрасов С. М. Девиация как доминантная черта главы «Последыш» (поэма Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо») // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2020. № 4. С. 48–56.
4. Богданова О. В., Талашов Г. П. Легенда о разбойнике Кудеяре и её интерпретация Н. А. Некрасовым в поэме «Кому на Руси жить хорошо» // Научный диалог. 2021. № 2. С. 125–139.
5. Бухштаб Б. Я. О замысле поэмы «Кому на Руси жить хорошо» // Н. А. Некрасов и русская литература второй половины XIX–нач. XX века. Вып. 59. Ярославль: КГПУ им. Н. А. Некрасова, 1981. С. 3–32.
6. Даль В. И.Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: ГИС, 1955.
7. Евстигнеева Л. А. Спорные вопросы изучения поэмы Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» // Н. А. Некрасов и русская литература. 1821–1971. М.: Наука, 1971. 510 с.
8. Кошелев В. А. «Кому на Руси жить хорошо»: о великой поэме и о вечной проблеме. Новгород: НГУ, 1999. 165 с.

9. Красносельская Ю. И. Следует ли искать «ключи от счастья»? (об источниках и смыслах одного мотива у Некрасова и Салтыкова-Щедрина) // Карабиха: историко-литературный сборник. 2016. С. 127–139.
10. Кучерская М. А. Байронизм Некрасова: к постановке проблемы // Карабиха: историко-литературный сборник. 2016. С. 8–25.
11. Макеев М. С. Николай Некрасов. М.: Молодая гвардия, 2017. 461 с.
12. Мельник В. И. «Кому на Руси жить хорошо»: проблема христианского сознания в поэме // Некрасовский сборник / отв. ред. Б. Мельгунов. Вып. 13. СПб.: Наука, 2001. 287 с.
13. Некрасов Н. А. Собрание сочинений: в 15 т. ИРЛИ СССР, Пушкинский Дом. Т. 5. «Кому на Руси жить хорошо» / подготовка текстов и комментарии О. Б. Алексеева и др.; ред. Ф. Я. Прийма. Л.: Наука, 1982. 688 с.
14. Пайков Н. Н. Феномен Некрасова: избранные статьи о личности и творчестве поэта. Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2000. 119 с.
15. Скатов Н. Н. «Я лиру посвятил народу своему». О творчестве Н. А. Некрасова. М.: Просвещение, 1985. 175 с.
16. Тарасов А. Ф. Некрасов в Карабихе. Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1989. 222 с.
17. Теплинский М. В. О предполагаемом финале поэмы Н. А. Некрасова // О Некрасове. Статьи и материалы. Вып. 3. Ярославль: Книжное изд-во, 1971. 336 с.
18. Чуковский К. И. Работа над фольклором // Собр. соч.: в 15 т. Т. 10. Мастерство Некрасова. Статьи 1960–1969 / предисловие и комментарии Б. Мельгунова и Е. Чуковской. М.: Агентство ФТМ, 2012. 736 с.
19. Шпилевая Г. А. Динамика прозы Н. А. Некрасова. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2006. 271 с.
20. Эйхенбаум Б. М. О поэзии. Л.: Сов.писатель, 1969. 551 с.

Богданова Ольга Владимировна, д-р филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

Некрасов Сергей Михайлович, д-р культурологии, профессор, директор Всероссийского музея им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00272 «Н. А. Некрасов: proetcontra. Личность, деятельность, творческое наследие Некрасова в оценках отечественных мыслителей и исследователей»

УДК 378.14

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Л. Н. Верховых
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: Lverhovyh@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации регионального аспекта изучения языка на различных ступенях обучения. Автор приходит к выводу о том, что изучение русского языка в лингвокраеведческом аспекте способствует формированию важнейших компетенций филологического образования.
Abstract: the article discusses the features of the implementation of the regional aspect of language learning at various stages of education. The author comes to the conclusion that the study of the Russian language in the linguistic and local history aspect contributes to the formation of the most important competencies of philological education.
Ключевые слова: русский язык, лингвокраеведение, региональный аспект изучения языка, профессиональная компетентность филолога/
Keywords: Russian language, linguistic studies, regional aspect of language learning, professional competence of a philologist/

Обучение языку – так уже сложилось исторически – всегда ведется параллельно с изучением родных мест, родного края. И здесь мы вспомним самое раннее: все начальные звуки, как правило, малыш усваивает от мамы, от близких, которые знакомят его сначала с маленьким миром уютной квартиры или дома, а затем уже – с предметами и явлениями окружающего мира. Изучение новых слов происходит с помощью наглядно-действенного мышления: рассматривая все, даже пробуя на вкус, маленький человечек запоминает, как называются те или иные предметы, объекты.

По мере взросления мы стараемся расширить круг общения, стремимся познать окружающий мир в его протяженности. И понятие «родной край» постепенно для нас расширяется, это уже не семья и школа, а село, город, область, страна. Пока человек может и хочет учиться, он изучает новое: новые реалии и новые номинации. Процесс обучения бесконечен. Знакомиться с новыми названиями в языке тоже можно безгранично.

Если мы говорим об изучении родного языка в родной стране, то почти всегда речь идет об изучении языка через местный материал, будь то имена детей в детском саду или названия улиц при выполнении проектной работы. Фактически можно говорить о том, что изучение языка и родного места, края начинаются одновременно и идут параллельно всю человеческую жизнь. Эти знания могут быть получены на базовом или повышенном уровне, и важно, что все, что

изучает человек в лингвистической сфере, он изучает с опорой на знакомые ему предметы, события, места. И потом двигается дальше в изучении и развитии.

Лексический запас человека расширяется соответственно увеличению знаний об окружающем нас мире, в первую очередь родном крае. Здесь познания о родине становятся верными помощниками, помогающими постепенно расширять лингвистический кругозор. То есть лингвистическое развитие и познание окружающего мира (а что такое окружающее для школьника? – его семья, его друзья, дом, школа, улица, город – словом, родной край) во все времена и у всех народов идут параллельно. Значит, первичным аспектом изучения языка является лингвокраеведческий. И сейчас мы употребляем термин *лингвокраеведение* в значении «интегрированный процесс познания языка и родного края».

Что же имеем мы в современном образовании? Обучение языку в дошкольных учреждениях ведется через изучение номинаций ближнего окружения (семья, домашние животные, игры, принятые в этом крае и в этой семье и т.д.); в школе в образовательную программу введен курс «Русский родной язык», который даёт возможность изучить национальную специфику русского языка, также в образовательных учреждениях, как правило, ведется лингвокраеведческая работа во внеурочной деятельности, выполняются исследовательские проекты по лингвокраеведению.

В организациях дополнительного образования лингвокраеведческая работа поддерживается на уровне муниципальных олимпиад и конкурсов.

Сфера высшего образования (имеется в виду гуманитарное) и лингвокраеведение традиционно соприкасаются достаточно плотно, это:

– и проведение научных исследовательских практик (ранее – диалектологических) на первом курсе;

– и изучение дисциплины «Русская диалектология» (учитель, не знающий основ диалектологии, не может представить всей целостности и одновременномногогранности русского языка);

– и освоение дисциплин по выбору / специальных курсов, посвященных изучению языка родного края («Лингвокраеведение», «Региональная ономастика», «Топонимия и антропонимия региона» и под. – к сожалению, не все вузы могут предложить студентам изучать подобные дисциплины в силу сокращения часов в учебном плане на специальные предметы);

– и написание курсовых работ и ВКР в рамках регионального аспекта изучения языка;

– и подготовка проектной работы: выступление с докладом, подготовка презентации, написание статьи, подготовка научной работы для участия в конкурсе и под.

Как видим, даже если в учебную программу не включена дисциплина «Лингвокраеведение», практически все обучение в гуманитарном вузе строится на «соприкосновении» обучающихся с лингвокраеведением, только это соприкосновение может быть разной степени интенсивности в зависимости от многих факторов (желания, способности студента выполнять сложную оригинальную научную работу; наличия достаточно большого комплекса знаний, готовности собирать ценную для исследования и не всегда доступную информацию лингвокраеведческого характера).

Важность обучения родному языку с помощью народного слова, важность изучения языка в соотношении с окружающими человека предметами и явлениями, природой, культурой и историей педагоги поняли давно (работы Ф.И. Буслаева, Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского и др.), поскольку «…этот удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу» [1, с. 559].

В дидактической системе П.Ф. Каптерева особое место отводилось родному языку и литературе, истории, географии. «Во главе этого ряда предметов – социальных – нужно поставить родной язык с его литературой, т.е., иначе сказать, знакомство с народной душой, приобщение к ней образуемого; той же цели служит отечественная история, показывающая народную душу в историческом развитии её судеб; отечественная география знакомит с народным домом, с местом обитания народа, свойствами страны и её влиянием на народную душу» [2, с. 467].

В настоящее время вузовское сопровождение лингвокраеведческих курсов достаточно хорошо разработано [3 – 23 и мн. др.].

Как верно считает профессор Г.Ф. Ковалев, в основе возрождения России – возрождение культурных традиций русского народа, воспитание чувства искреннего патриотизма, искренней любви к родному краю, бережное отношение к языковому и литературному наследию, «именно с этого родного – матери, её голоса, её так понятных слов, а также родных мест и их названий – и начинается Родина для каждого» [12, с. 4], и поэтому «одним из главных компонентов, составляющих параметры задачи истинного познания своей Малой Родины, призвано для современной российской школы стать лингвокраеведение. Оно гармонично сливается с таким сравнительно новым понятием, как «региональный компонент базового образования» [Там же].

Лингвокраеведение практически на всех ступенях обучения русскому родному языку сопровождает процесс познания, изучения

сложной языковой системы. Лингвокраеведческие сведения углубляют знания учащихся, студентов, дают возможность изучать русский язык в системе, способствуют формированию научного мышления, воспитывают бережное отношение к родному языку, любовь к родному краю, Родине.

Список литературы

1. Ушинский К. Д. Родное слово // Собрание сочинений: в 11 т. Т.2. Педагогические статьи. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. С. 554–574.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под.ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
3. Брысина Е. В., Супрун В. И. Преподавание русского языка в условиях южнорусского диалекта // Русский язык в школе. 2017. № 6. С. 27-31.
4. Верховых Л. Н. Лингвокраеведение в школе: учеб. пособие. Воронеж: ВГУ, 2017.255 с.
5. Карасева Т. В. Спецкурс «Воронежское лингвокраеведение» на филологическом факультете ВГУ // Родной язык: проблемы теории и практики преподавания: материалы II Международной научно-методической конференции (Борисоглебск, 19–20 октября 2009 г.) / под ред. Е. В. Борисовой, М. В. Шамановой. Борисоглебск, 2009. С. 158–160.
6. Климкова Л. А. Диалектолого-ономастическая работа в вузе и школе. Арзамас: АГПИ, 1988. 91 с.
7. Ковалев Г. Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. 440 с.
8. Ковалев Г.Ф. Изучение ономастики в школе как межпредметная интеграция на уроках русской словесности // Русский язык в школе. 2017. № 12. С. 22–28.
9. Ковалев Г. Ф. Краеведение на занятиях по русскому языку // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ч.1. Воронеж, 1996. С. 21–24.
10. Ковалев Г. Ф. Лингвокраеведение в средней школе как средство воспитания патриотов родного края // Культура в системе общественного воспитания: прикладные проблемы. Кн.1. Воронеж, 1998, С. 127–132.
11. Ковалев Г. Ф. Лингвокраеведческие проблемы изучения родного края (на материале Центрального Черноземья) // Кубанские научные беседы. Курск, Славянск-на-Кубани, 2004. С. 39–50.
12. Ковалев Г. Ф. Ономастические исследования и изучение родного края // Воронежское лингвокраеведение. Выпуск 1. Межвузовский сборник научных трудов. Воронеж: ВГУ, 2005. С. 3–23.

13. Ковалев Г. Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности: учеб. пособие для учителя русского языка и литературы. Воронеж: ВГУ, 2005. 214 с.
14. Ковалев Г. Ф. Словарь микротопонимов Воронежской области. В 2х т. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2017. Т.1: А–Л. 412 с. Т. 2: М–Я. 420 с.
15. Лыжова Л. К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Русский язык в школе.1994. №1. С. 11–14.
16. Майорова Т. В. Лингвистическое краеведение и его роль в формировании личностных качеств подростка: монография. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2007. 285 с.
17. Попов С. А. Региональная ономастика // Борисоглебское Прихоперье: учеб.-метод. пособие. Борисоглебск: БГПИ, 2003. С.76–89.
18. Попов С. А. Ойконимия Воронежской области в системе лингвокраеведческих дисциплин. Воронеж: Издательский Дом Алейниковых, 2003. 285 с.
19. Попов С.А., Пухова Т.Ф., Грибоедова Е.А. Топонимия Воронежского Края. Воронеж: Центр духовного возрождения Чернозёмного края, 2018. 336 с.
20. Филатова В.Ф. Лингвистическое краеведение. Программа курса. Специальность 032900 «Русский язык и литература». Борисоглебск, 2002.
21. Филатова В.Ф., Шаталова Т.И. Программа курса «Лингвистическое краеведение. I часть» // Педагогическое регионоведение. Научно-методический журнал. 2016. № 2(10).
22. Щербак А.С. Лингвокраеведение Тамбовской области: электронное учебное пособие для магистров и бакалавров по направлению «Филология», «Отечественная филология (русский язык и литература)» и для иностранных студентов-филологов [Электоронный ресурс] / Информрегистр № 0321502524 от 10 сентября 2015 года.
23. Щербак А.С. Проблемы изучения региональной ономастики. Ономастикон Тамбовской области: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. 293 с.

Верховых Людмила Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.091.33:811.161.1

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Г. Ш. Джонмахмадова
Институт развития образования им. А. Джами
Академии образования Таджикистана
e-mail: dgulraftor@bk.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема реализации компетентностного подхода в процессе обучения русскому языку в среднем общеобразовательном учреждении с таджикским языком обучения. Автор определяет сущность компетентностного подхода, роль коммуникативных компетенций в овладении различными видами речевой деятельности, формируемых на уроках русского языка. В статье также предлагается перечень компетентностных заданий для организации учебной деятельности в парах и малых группах. Задания распределены на две группы: первая – для учащихся начальной школы, вторая – для учащихся основной и средней школы. Уровень начальной школы выделяется особо, поскольку данный этап образовательной системы является достаточно ответственным и важным в изучении неродного языка.

Принципы реализации компетентностного подхода в обучении неродному языку учащихся национальной школы рассматриваются в контексте развития обучаемых и воспитания у них гражданских и патриотических чувств, нравственности и других ценных для общества качеств и свойств личности.

Abstract: the article deals with the problem of the implementation of the competence-based approach in the process of teaching the Russian language in a secondary educational institution with the Tajik language of instruction. The author defines the essence of the competence-based approach, the role of communicative competencies in mastering various types of speech activity, formed in the lessons of the Russian language. The article also offers a list of competency-based tasks for organizing educational activities in pairs and small groups, which are divided into two groups: the first for primary school students, and the second for basic and secondary school students. The elementary school level stands out especially, since this stage of the educational system is quite responsible and important in the study of a non-native language.

The principles of the implementation of the competence-based approach in teaching a non-native language to students of the national school are considered in the context of the development of students and the upbringing of civic and patriotic feelings, morality and other qualities and personality traits that are valuable for society.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, процесс обучения, коммуникативная компетенция, реформа образования.

Keywords: competence, competence-based approach, learning process, communicative competence, education reform.

Современной тенденцией развития образовательной системы Таджикистана является внедрение в практику обучения компетентностного подхода. В основе компетентностного подхода к организации обучения, который является основой реформирования образовательной системы в Республике Таджикистан, лежит понятие «компетенция», непосредственно связанное с решением проблемы усиления практической направленности обучения русскому языку как неродному.

Цель реформы, охватившей все уровни образовательной системы – от дошкольного до послевузовского образования, заключается в том, чтобы в результате обучения воспитать мыслящего молодого человека,конкурентоспособного на современном рынке труда, способствовать становлению его как творческой личности, которая сумеет самостоятельно добывать знания, оперировать ими, производить на основе приобретённых знаний, умений и навыков собственный продукт интеллектуальной деятельности. Усилить идею мотивации приобретения знаний, умений и навыков по тому или иному предмету, личной заинтересованности, изменить статус учащегося в учебном процессе призван компетентностный подход в школьном обучении.

Предполагается в обучении выделить два взаимосвязанных явления: обучение как деятельность учителя, направленную на организацию учебного процесса по овладению учащимися умениями и навыками в рамках той иной школьной дисциплины, и учение как самостоятельную деятельность учащегося, направленную на формирование у него компетенций. Степень активности учителя на уроке при этом может быть различной [1]. Главное, чтобы он обеспечил на уроке активную (индивидуальную, групповую, коллективную) учебную деятельность учащихся, ведущую к формированию компетенций и компетентности ребёнка.

Компетентностный подход, который рекомендуется в настоящее время применять в школе, значительно повышает практическую направленность преподавания с помощью интерактивных методов, формативного опроса, доброжелательной среды общенияв классе и пр. Он также способствует пробуждению интереса к приобретению знаний, активизирует процесс формирования умений и навыков, а на их основе – формирование компетенций, необходимых для жизни. Компетентностный подход изменяет статус учащегося в учебном процессе: в новой системе обучения учащийся сам становится открывателем новых знаний и закономерностей. Для компетентностной модели обучения «характерно широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом.

Спектр взаимодействий разнообразный – от свободного высказывания мнений до групповых заданий и обучения сообща» [3, с. 38].

В школьном обучении неродным языкам, основанном на работе памяти и предполагающем применение волевых усилий для запоминания языковых единиц, при компетентностном подходе работают специфические формы познания и усвоения по сравнению с другими школьными предметами, имеющими важнейшую цель получения знаний (физика, химия, история). На языковых уроках при компетентностном подходе основной целью остаётся формирование коммуникативной компетенции. Чтобы переход к компетентностному подходу в обучении русскому (неродному) языку был более осмысленным со стороны учителей, важно учесть условия и традиции, сложившиеся в преподавании русского языка в Таджикистане.

Новый стандарт и программа курса русского языка для общеобразовательных учреждений выдвигают современные цели и задачи обучения русскому языку как неродному, соответствующие социальному заказу. В Программе по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы) говорится: «Цели обучения как заранее планируемый результат этого педагогического процесса группируются следующим образом: практическая, образовательная и воспитательная. Наибольшего эффекта преподаватель достигает в работе при комплексной реализации всех целей обучения» [5, с. 6].

Обучение русскому и английскому языкам осуществляется в республике в соответствии с Постановлением Правительства «О государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года»в новой редакции (утверждена 30 августа 2019 года, № 438) [4].Само появление этого документа говорит о том, что государство в полной мере осознаёт необходимость через систему образования в целом и через качественное языковое обучение в частности обеспечить достойную жизнь и свободное развитие каждого члена своего общества. Указ, программа и ряд других правительственных документов подтверждают, что менталитет таджикского народа всегда отличался лояльностью, толерантностью и уважением к иноязычным людям, к культурам других народов.

Исследование данной проблемы можно найти в трудах такого учёного, как Т.В. Гусейнова и др. Согласно их определению, важнейшая цель обучения – сформировать коммуникативную компетенцию. *Коммуникативная компетенция* – это способность человека адекватно в ситуации общения организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и непродуктивных (рецептивных) видах [1].

Компетенция как общее дидактическое понятие – это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе

обучения, и способность к выполнению какой-либодеятельности, связанной с данным учебным предметом. В обучении неродным языкам выделяют языковую (лингвистическую), речевую, коммуникативную, социокультурную и некоторые другие виды компетенций. *Компетенция* – это готовность действовать в неопределенной ситуации. *Коммуникативная компетенция* – важнейшая цель обучения неродному языку, которая включает в себя все другие виды компетенций. Это способность решать средствами неродного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащихся пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения с учётом различных условий речевого общения. Учащийся при этом должен в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решать задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка. Коммуникативная компетенция в обучении неродному языку есть максимальная реализация практической направленности обучения. Главной задачей в обучении неродному языку, следовательно, является умение высказать свою мысль в устной или письменной форме и понять то, что слышишь или читаешь.

Следовательно, ведущими компетенциями в обучении русскому языку в среднем общеобразовательном учреждении остаются коммуникативные компетенции аудирования, говорения, чтения и письма. Результатом сформированности той или иной компетенции в обучении русскому (неродному) языку практически всегда являются продукты речевой деятельности – самостоятельно составленный текст в форме какого-либо конкретного жанра (бытовое письмо, объявление, комплимент, интервью, репортаж и т.п.) в устной или письменной форме или умозаключение – мысль, к которой ученик пришёл в результате чтения или прослушивания какого-либо текста. Однако компетенции, формируемые на уроках русского языка, должны быть реальными, достижимыми, иначе реформа образования будет неосуществима.

В качестве примера приведём варианты заданий для формирования коммуникативной компетенции по русскому языку.

Для проверки понимания прочитанного или услышанного текста, развития сообразительности и языковой догадки могут быть предложены следующие задания, которые следует выполнять в парах или малых группах, а затем обсуждать их выполнение всем классом. Эти задания мы разделили на две группы: 1) для начальной школы (2-4 классы) и 2) основной (5-9 классы) и средней школы (10-11 классы).

Компетентностные задания по русскому языку
для начальной школы

1. Конкурс «Произнеси правильно чистоговорку, скороговорку».

2. Конкурс «Я знаю стихотворение на русском языке» (возможно хоровое выступление детей каждого ряда).

3. Конкурс «Я знаю песенку на русском языке» (возможно хоровое выступление детей каждого ряда).

4. Отгадайте загадку и поясните свой ответ. Какие слова в тексте загадки помогли найти правильный ответ?

5. Назовите слова по картинкам.

6. Нарисуйте картинку по тексту и расскажите, что на ней нарисовано (в исходном учебном тексте должны быть употреблены прилагательные, обозначающие цвет, или наречия места: *слева, справа, впереди* и т.д.).

7. Назовите предмет и его признак (сравнение картинок: *большой дом – маленький дом, весёлый человек – грустный человек* и пр.).

8. Разделите текст на части так, чтобы к каждой из них можно было нарисовать иллюстрации. Нарисуйте свои иллюстрации и перескажите по ним текст.

9. Расположите сюжетные картинки (иллюстрации, нарисованные детьми по содержанию текста) в том порядке, в котором происходили события рассказа.

10. Чтение текста по ролям.

11. Инсценирование текста.

12. Разделите (предметные) картинки на группы в соответствии с вопросами, на которые они отвечают: *кто это? – что это?*

13. Разложите слова по корзинкам: «петушок», «курочка», «яйцо» (в соответствии с грамматическим родом). Посчитайте, сколько слов получилось в каждой группе.

14. Разделите слова на группы в соответствии с вопросами, на которые они отвечают: а) кто? и что?; б) что делать? и что сделать; в) какой? какая? какое?; г) как? д) когда?; е) сколько?

15. Составьте группы слов по образцу: «Школа»: *учитель, портфель, учебник, пенал…*; «Наш дом»: …

16. Дополните предложения словами *я, ты, мы, вы, они*: 1) *… игра**ют** во дворе;* 2) *… ход**им** в школу;* 3) *…очень люблю свою маму;* 4) *… дела**ете** уроки вечером;* 5) *… пиш**ешь** письмо;* 6) *… ид**ёт** в гости к бабушке.*

17. Дополните группы слов: «Посуда»: *тарелка, чайник…*; «Обувь»: *туфли, босоножки…*; «Одежда»: *пальто, платок…*; «Учебные принадлежности»: *карандаш, ручка…* и т.д.

18. Дополните предложения словами ***он, она, оно, они***: 1) … рассказал о своей школе; 2) … сшила дочке платье; 3) … весело играли во дворе; 4) … было интересное. Скажите, какие слова из списка можно было бы употребить в этих предложениях: *дети, дело, сын, мама, ученик, брат и сестра, кино, письмо*.

19. Соберите пары слов с противоположным значением: *холодно, весело, умный, добрый, грустно, горячий, жарко, глупый, злой, холодный*. Слова в паре должны отвечать только на один вопрос: *как?* или *какой?*

Компетентностные задания по русскому языку для основной и средней школы

1. Чтение текста по цепочке, пересказ текста по цепочке.

2. Определите, это правда или неправда (по тексту). Может проводиться в устной форме как игра «да-нет».

3. Соедините предложения (части текста) так, чтобы получился связный текст.

4. Дайте короткий ответ на вопрос (по содержаниюизучаемого текста).

5. Озаглавьте текст; определите основную мысль текста.

6. Напишите эссе (по тексту или на заданную тему). Далее может быть организован конкурс эссе, определять победителей которого будет жюри, состоящее из учеников.

7. Заполните хронологическую таблицу по содержанию текста биографии русского писателя (9-11 классы).

8. Перескажите текст (подробно, кратко, по ключевым словам, по плану, от третьего лица, от лица персонажа).

9. Проектное задание (по комплексу текстовых упражнений, объединённых единой темой или проблемой, по наглядным материалам и пр.). Например: подготовьте альбом о творчестве писателя; из периодических изданий соберите материал о проблемах экологии на нашей планете и проведите пресс-конференцию; составьте пресс-релиз по материалам прошедшей конференции и др.

10. Составьте план текста для его пересказа. К каждому пункту подберите ключевые слова и перескажите текст.

11. Составьте тест по тексту (по нескольким текстам, объединённым единой тематикой) и предложите его однокласснику.

12. Сформулируйте вопросы к тексту.

13. Ролевая игра (инсценирование текста).

14. Ролевое чтение текста, пересказ текста по ролям: прочитайте текст про себя, определите характер своего персонажа; попытайтесь передать его характер при чтении (пересказе).

15. Напишите письмо своему другу, который живёт в России, и сообщите ему о своей школе, о своих увлечениях и т.д.

16. Диалогизация текста – введение самостоятельно составленного диалога в повествовательный текст в соответствии с его содержанием и др.

В реформируемой в настоящее время системе образования Таджикистана продолжается поиск новых способов (методов) усиления практической направленности обучения русскому (неродному) языку и осуществляется комплекс мер, ориентированных

на внедрение компетентностного образования, проводятся исследования по определению базовых и ключевых компетентностей как ожидаемых результатов обучения.

Введение в практику работы учителей русского языка нового понятия «компетентностный подход» не отменяет ранее сформулированные цели и методы обучения, а способствует осознанию необходимости усиления практической направленности в обучении русскому языку как неродному. Практическое владение неродным языком как образовательная цель в обучении любому неродному языку обусловлена природой самого языка, возникшего для передачи и получения информации.

По мнению А.В. Хуторского, компетентностный подход ведет к смене образовательной парадигмы и предполагает поиск таких подходов и методов обучения учащихся, при которых они приобретают умения использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях. Перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и сама становится предметом усвоения [6].

Основополагающими идеями компетентностного подхода к обучению школьников, реализуемого в Стандарте учебного предмета «Русский язык» в средних общеобразовательных учреждениях, стали следующие *принципы:*

– *необходимость учёта интеллектуальных способностей и возможностей школьника.* Это, прежде всего, учёт способов усвоения знаний (практические, теоретические либо наглядные) и других индивидуальных особенностей детей при организации занятий (активные или пассивные формы учебной деятельности предпочитает учащийся) и пр. Зная эти индивидуальные характеристики школьника, учитель более правильно сможет проектировать траекторию учения каждого ученика. Этот принцип составляет также основу инклюзивного образования, внедряемого в практику нашей школы, т.е. он противоречит утвердившемуся в традиционном обучении подходу, когда всем учащимся предъявляются единые требования, независимо от их познавательных возможностей;

– *гуманистические аспекты процесса обучения*, что предполагает не механическую передачу предметных знаний, а формирование компетенций на основе сотрудничества и взаимопонимания учащихся и педагога, причём компетенции градируются следующим образом: предметные, личностные и метапредметные. В учебной аудитории должен царить дух доброжелательности и взаимного уважения как в отношении учащихся к учителю, так и учителя к учащимся. Учитель обязан и интонацией, и своими действиями демонстрировать уважительное отношение к ученику, вселять в него веру в то, что школьник

способен преодолеть все трудности и самостоятельно познать закономерности изучаемого предмета;

– *развитие ценностей* – стандарт, наряду с обучающими компетенциями, ставит также задачу развития морально-нравственных ценностей: воспитание гражданских и патриотических чувств, нравственности и др. ценных для общества качеств и свойств личности. В процессе самостоятельной учебной деятельности учащихся – при использовании проектных заданий коллективного характера – эта задача достигается более успешно;

– *связь обучения с жизнью* – стандарт по русскому языку предполагает формирование предметных знаний, умений и навыков учащихся. Однако важнейшим отличием от традиционного подхода является формирование на их базе компетенций, т.е. умений применить сумму приобретённых в процессе обучения знаний, умений и навыков в реальной жизни для решения практических задач. Этот аспект школьного обучения имеет огромную значимость как для личности ребёнка, так и для государства. Компетентностный подход в системе школьного образования становится ведущим, и именно компетенции – предметные, личностные и метапредметные (компетенции для жизни) – теперь являются ведущим критерием оценки результатов обучения и образования, например, умение написать поздравительную открытку, написать адрес отправителя и получателя на конверте; заполнить бланк; написать автобиографию, рассказать о себе, своей семье, своём городе и своей республике носителю изучаемого языка; прочитать статью в газете и выразить своё отношение к затронутой в ней нравственной или какой-либо другой проблеме и др.;

– *обучение в течение жизни*, т.е. непрерывность образования. Поскольку человечество накопило огромные запасы знаний, процесс обучения и развития не имеет границ. Часто бывает, что усвоение некоторых компетенций требует больших затрат времени. Причём на формирование некоторых компетенций, можно потратить всю жизнь, а другие можно не усвоить вовсе. И это опять-таки говорит о том, что при новом подходе к обучению учитель обязан, учитывая индивидуальные способности учащегося, встать на его позицию и определить его познавательные и учебные возможности.

– *формирование навыков мышления высокого порядка* – конечная цель обучения – это формирование навыков мышления высокого порядка. Процесс обучения происходит в следующей последовательности:

1) формирование идеи на основе анализа надёжных фактов, оценивание собственной идеи и её сравнение с идеям других учеников;

2) проверка идеи или ситуации с разных точек зрения;

3) исследование фактов и мнений с целью достижения определённого вывода;

4) использование различных методов, основанных на воображении, для решения задач, особенно незнакомых и сложных;

5) способность составлять и задавать логические и аналитические вопросы.

Реализация этого принципа требует от учителя умения организовать учебную деятельность школьников таким образом, чтобы каждый был заинтересован в правильном решении учебной задачи. При этом чаще всего учебная проблема вначале ставится перед каждым школьником индивидуально, затем она должна быть обсуждена в паре с другим учеником, потом в малой группе (её обсуждают ученики, сидящие за соседними партами). Когда групповое обсуждение заканчивается, совместное решение выносится на обсуждение всего класса. Таким образом, в классе для сопоставления и обсуждения оказываются выдвинуты несколько мнений по существу исследуемого вопроса, и несходство этих мнений (если оно имеет место) является для учителя поводом поставить перед учащимися проблему в новом ракурсе: кто прав, чьё мнение является правильным и почему? Доказывая свою правоту, школьники рассуждают, учатся мыслить [2].

Осуществляемая в республике реформа системы образования предполагает реализацию ряда мероприятий, среди которых переход на двенадцатилетнее образование, внедрение в преподавание каждого школьного предмета компетентностного подхода, а в вузах – кредитно-рейтинговой системы, использование новых компьютерных технологий. Эти инновации коренным образом должны изменить представление учителя о его роли в учебном процессе, максимально усилить практическую направленность обучения и, соответственно, должны оказать положительное влияние на качество преподавания русского языка в школе и вузе.

Таким образом, на сегодняшний день новый компетентностный подход к организации школьного лингвистического образования актуален, его реализация необходима и соответствует психологическим и лингводидактическим требованиям. Он потребует от учителя русского языка как неродного пересмотра некоторых аспектов своей обучающей деятельности, переосмысления роли ученика в учебном процессе, и все эти изменения должны содействовать формированию у обучающегося компетенций для жизни, т.е. должны готовить школьника к самостоятельной творческой (речевой) деятельности в реальных жизненных условиях.

Список литературы

1. Гусейнова Т.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка: монография. Душанбе: РТСУ, 2019. 270 с.
2. Джонмахмадова Г.Ш. Инновационные технологии в методике преподавания русского языка как неродного (на материале средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения): дисс. … канд. пед. наук. Душанбе, 2009. 164 с.
3. Пинская М.А., Иванов А.В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С.192-201.
4. Постановление Правительства РТ «О государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года» от 30 августа 2019 года, № 438.
5. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы). Душанбе: Polygraph-group, 2008. 124 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики. [Электронный ресурс]. URL: www/eidos/ru/news/compet.htm (дата обращения: 01.02.2021).

Джонмахмадова Гулрафтор Шералиевна, канд. пед. наук, заведующая отделом изучения проблем малокомплектных школ (классов) и национальных меньшинств Института развития образования им. А. Джами Академии образования Таджикистана, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 821.161.1

О СЮЖЕТЕ ПРОРОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Е. А. Иваньшина
ФГБОУ ВО «ВГПУ»
e-mail: sergiencou@yandex.ru

Аннотация: в статье говорится о смысловых константах сюжета пророка в русской литературе и его модальностях и трансформациях в творчестве разных писателей XVIII-XX веков. Сюжет пророка рассматривается как состоящий из нескольких «фаз», каждая из которых обладает собственным потенциалом.
Abstract: the article deals with the semantic constants of the prophet's plot in Russian literature and its modalities and transformations in the works of various writers of the 18th and 21st centuries. The plot of the prophet is considered as consisting of several «phases», each of which has its potential.
Ключевые слова: пророк, вдохновение, призывание, голос, пустыня, мессия, судьба.
Keywords: prophet, inspiration, invocation, voice, desert, messiah, destiny.

Традиционно образ пророка является частью темы «Поэт и поэзия», однако *пророк* относится к числу литературных универсалий, располагающих сюжетообразующим потенциалом. Литературный сюжет пророка можно рассматривать в синхроническом и диахроническом аспектах: синхронический предполагает рассмотрение основных сюжетных узлов, составляющих инвариантную модель текста пророка, а диахронический – реализацию модели в исторических проекциях.

Говоря о сюжете пророка, будем исходить из толкования В. Даля, в словаре которого *пророк* – «тот, кому дан свыше дар провидения, или прямой дар бессознательного, но верного прорицания; озаренный Богом провозвестник, кому дано откровение будущего» [1, т. 3, с. 524]. В одном синонимическом ряду с пророкам стоят *жрец* [1, т. 1, с. 562], *волхв* [1, т. 1, с. 242], *оракул* [1, т. 2, с. 712], а также *ведун* (ведьма), *колдун, кудесник* [2, т. 3, с. 210]. Их объединяет принадлежность к тайному знанию, способность видеть, слышать и свидетельствовать о прошлом, настоящем и будущем.

В контексте русской литературы XVIII века слово *пророк* встречается в религиозном значении (языческие, христианские и мусульманские пророки); самым упоминаемым из пророков здесь является Магомет, удостоенный в основном иронического отношения, что показательно для эпохи Просвещения, которой свойственно ниспровергать разного рода богов, под которыми подразумеваются не только религиозные авторитеты, священники, но и цари, вельможи, судьи. Примером того, как травестируется сюжета жреца, является

«Оракул» И. Крылова (1807): отношения бога и того, кто вещает от его имени, здесь перевёрнуты.

Второй круг значений можно обозначить как «мусический» (поэтический), где в функции прорицателей выступают либо находящиеся под покровительством Аполлона музы, либо осененные музами певцы.

Пророк действует по *вдохновению*, которое В. Даль определяет как «духовное внушение // высшее духовное состояние и настроение; восторженность, сосредоточение и необычайное проявление умственных сил // наитие, ниспосланное свыше» [1, т. 1, с. 176]. В XVIII веке вдохновение находит выражение в восторге – базовой категории нормативной поэтики классицизма. Восторг – экстатическое состояние, некое священное опьянение, в котором одический поэт обретает новые профетические свойства и начинает вещать [3]. То или иное политическое событие подается в оде как исполнение пророчества. При этом современники нередко иронически относятся к одописцам, считая их восторг «взятым взаймы» (Княжнин.*К княгине Дашковой письмо на случай открытия Академии Российской, 1783*). Напротив, как подлинное пророчество аттестует оду В. Кюхельбекер (Кюхельбекер.*О направлении нашей поэзии, особенно лирической, в последнее десятилетие, 1824*). Пророки XVIII века – и известные деятели европейского и русского Просвещения (Вольтер, Дидро, Руссо). В сатирическом контексте особого внимания здесь удостоились гадательницы на кофейной гуще. Обстоятельную характеристику такой «профессиональной» кофегадательнице дает Н. Новиков в «Живописце»: «Кофегадательница есть такая тварь, которая честным образом более уже пропитания сыскать не знает или не хочет честно кормиться» (1772); ей же посвящена комическая опера Крылова «Кофейница» (1783). Героиня комедии, которую управляющий упрашивает «нагадать» вину на своего соперника, уличив его в краже ложек, которой тот не совершал, чтобы сбыть того в рекруты и жениться на его невесте, сначала недоумевает в ответ, но потом, получив разъяснения и обещания вознаграждения, делает все «как надо». Подобная же «профессиональная» гадательница появляется у А. Погорельского (Погорельский. *Лафертовская маковница, 1825*). Подробно о разного рода гадалках пишет Ф. Вигзелл [4].

Пророком может называться и тот, кто гадает на картах. В басне Хемницера «Пожилой гадатель» (1779) компетенции гадателя и пророка разводятся. С этой басней отчасти перекликается размышление А. Пушкина, в котором разводятся компетенции угадчика и пророка: «Но провидение не алгебра. Ум человеческий, по простонародному выражению, не пророк, а угадчик, он видит общий ход вещей и может выводить из оного глубокие предположения, часто оправданные временем, но невозможно ему предвидеть случая –

мощного, мгновенного орудия провидения» (Пушкин. *О втором томе «Истории русского народа» Полевого, 1830*).

Пророк – вестник бога на земле. Необходимым атрибутом вестника является голос. Тот голос, которым вещает пророк, громкий; гром – явление, по которому в народе опознают появление пророка. А. Афанасьев неоднократно упоминает о связи ведунов со стихийными явлениями природы (ветром, дождем, молнией, бурей, грозой), которыми они управляют [2]. Голос же, который слышит сам предсказатель, определяется как тайный; этот тайный голос – агент божественной сферы. К тому же языку относится и шепот / шум / рокот моря. Море – визионерская, магическая область мистической тоски и апокалиптического ужаса. С герметически-мистической точки зрения вода – стихия бессознательного, а бессознательное тесно связано с прорицаниями (на бессознательный аспект прорицания указывает в своем определении пророка уже В. Даль).

По сути сам пророк и есть глас божий, медиумический проводник абсолютного. Голос пророка – субъективация голоса Абсолюта, понимаемого как сообщение, лишенное внятной сенсорной характеристики [5] (ср. со сном как сообщением, исходящим от неизвестного источника). Но для того чтобы услышать этот голос и самому стать им, человек «должен принести своё слово в жертву, обратив его во вместилище голоса Абсолюта» [5, с. 10]. Пророк и есть такая жертва. Существуют разные версии того, как осуществляется призывание пророка Богом, сопровождающееся преображением призываемого (Кюхельбекер. *Пророчество, 1822; И тамо Господь, 1830;* Жуковский. *Орлеанская дева, 1821;* Вл. Соловьев. *Как древле Вышний Бог избраннику еврею…, 1882;* Вл. Соловьев. *Значение поэзии в стихотворениях Пушкина, 1899*). Самой популярной среди пророков в русской литературе XIX века является Кассандра – жрица Аполлона, возвестившая гибель Трое.

Ситуация призывания и ответной отдачи себя Абсолютному (ср. с жертвоприношением) изображена и в программном для данной темы стихотворении – пушкинском «Пророке» (1826). Герой этого стихотворения проходит через телесную трансформацию и переживает инициатическую смерть, о которой пишет Р. Генон, предостерегающий от упрощённого понимания этого феномена [6, с. 510]. Только такой путь выводит за пределы человеческих возможностей и наделяет способностью перенестись в любой момент времени, как и в любое место пространства [6].

Удел пророка – одиночество. Полученное свыше знание приобщает его к потустороннему миру и делает подозрительным для живых [7]. Как отмечает Ю. Лотман, существует известная противопоставленность отношения к сакральной истине и к её носителям. Тот, кто является посредником между миром и истиной, воспринимается как потенциально опасный и враждебный. Это

касается и Кассандры, и Иоанны д'Арк, и остальных. Для тех, кто «здесь», пророк представительствует от «того» мира, неслучайно содержанием главной вести, посылаемой через пророка «оттуда», как правило, является смерть.

Поэт-пророк – изгнанник и скиталец, чья пространственная принадлежность «парадигме отчуждения» связана с поселением в не-пространстве. В функции не-пространства может выступать пещера отшельника, лес колдуна, скит раскольника. Топосом сюжета пророка является пустыня – метафора одиночества, духовного поиска и преображения, а также метафора смерти. Неслучайно именно в пустыне происходит встреча пророка с божеством: мистический характер этой встречи оттеняется тем обстоятельством, что божественная сила предстает пророку не в человеческом облике, а в виде воплотившегося слова [8]. Пустыня – пространственный эквивалент слепоты и немоты, предшествующих про-зрению (про-видению) и про-вещанию. Поэт-пророк не принадлежит людским делам и событиям: он произносит свой «высший суд» над миром с позиции запредельного этому миру знания [8].

Избравший этот путь (точнее, избранный для этого пути, потому что роль пророка – роль страдательная) – говоря цветаевскими словами, *выбывший из живых* – должен быть определённым образом отмечен, как бы носить печать смерти. Вариантом такой отмеченности часто является слепота.Слепыми по отношению к живым являются обитатели потустороннего мира (и наоборот). Слепота – не только признак чужести, но и маркер особого зрения: считается, что только слепой (и мёртвый) способен видеть инобытие [9]. Слепота сродни покрову, который часто является внешним атрибутом прорицателя. Покров символизирует границу между мирами. Встреча с неземным влечёт за собой снятие покрова; человеческий дух приобретает визионерские качества в форме окрыления [10]. Для прорицателя, прошедшего процесс трансфигурации и преобразованного в подобие мирового древа, все времена доступны как одновременные. Уходя в мир иной, Иоанна говорит Раймонду: *Друг, ты одно естественное видишь; / И пелена земная омрачает / Твой взор – но я бессмертное глазами / Здесь видела…* (Жуковский. *Орлеанская дева, 1821*).

Специфическое свойство пророка – вещая душа, открытая двум мирам. О двойном бытии пророка читаем у Ф. Тютчева (Тютчев. *О вещая душа моя…, 1855*). В вести пророка смешаны небесный и земной языки, эта речь – не что иное как перевод, который расходится и с небесным «оригиналом», и с земным языком, на котором говорят простые смертные. Классический пример – Кассандра, которой посвящено несколько текстов (Жуковского, Кюхельбекера и А. Майкова): *как ласточка, она / На языке лепечет неизвестном <...> И Фебовых пророчеств темен смысл! (А. Майков).*

В вести пророка неясность выражения свидетельствует не о

несовершенстве «аппарата», а о непринадлежности вестника земному миру. Язык пророка – как раз неземной, соответствующий его сверхчеловеческой компетенции. Исступление пророка, тот транс, в который он входит, смертные принимают за безумие.Образ вдохновения-безумия восходит к античной идее о сродстве безумия и пророчески-поэтического дара [8]. Стихотворение Ф.И. Тютчева «Безумие»(1830) – скрытый полемический отклик на «Пророка» Пушкина [11].

Существует мнение, что ошибочно ставить знак равенства между образами «поэта» и «пророка» в творчестве Пушкина. «В отличие от поэта пророк – лицо в высшей степени ангажированное» [12, с. 99]; пророк послушлив, поэт своеволен [12]. Пророческий дар – приложение к поэтическому; в дружеской переписке Пушкин применяет к себе имя пророка лишь дважды — и в порядке ироническом [12]. Поэт-пророк, осознав невозможность своей миссии, уже в 1822 году расщепляется у Пушкина на две соприкасающиеся, но нетождественные фигуры [12].

Ещё одно необходимое разграничение – поэта-мессии и поэта пророка − проводит Б. Гаспаров: согласно его концепции пророческого сюжета, образ пророка является продолжением темы поэта-мессии. Разница в том, что поэт-мессия черпает свое вдохновение от встречи со старшим поэтом-вожатым – своим собратом по искусству, принадлежащим к минувшей эпохе, тогда как поэт-пророк получает свой дар от божественной, над человеческой силой [8]. Гаспаров показывает, как постепенно самосознание мессии, провозглашающего наступление «прекрасной зари» (на политическом либо литературном поприще), трансформируется у Пушкина в позицию пророка, наблюдающего за бесконечной цепью катаклизмов и постигающего их внутренний смысл [8]. Переходным произведением, в котором отразилось смешение смысловых акцентов, Б. Гаспаров считает стихотворение «Свободы сеятель пустынный» (1823), тогда как А. Фаустов называет переломным послание <В.Ф. Раевскому> 1822 года («Ты прав, мой друг – напрасно я презрел...»).

Таким образом, написанию «Пророка» (1826) предшествовало не только создание ориентальных «Подражаний Корану» (1824), но и пророческая самоидентификация. В 1825 году работа над «Борисом Годуновым» сопровождается полушутливыми замечаниями в письмах, изображающими автора трагедии в образе пророка Библии или Откровения [8, с. 238]. Решающую роль, как отмечает Б. Гаспаров, сыграли события лета и осени 1825 года, пришедшиеся на создание стихотворения, посвященного А. Шенье и сыгравшего пророческую роль в виду последовавшей смерти императора Александра [8, с. 239]. Итогом всей этой линии образного развития и становится стихотворение «Пророк», в котором традиционная мифология сливается с личной. В концепции Б. Гаспарова поэт и пророк не

разведены, и стихотворение «Поэт» (1827), в котором поэт-пророк выступает в образе жреца-оракула Дельфийского храма Аполлона, представляется последним вариантом пророческой темы.

Как посредник, обеспечивающий связь между миром человеческим и высшими мирами, пророк соотносим с мостом. Функцию моста, связующего горние и дольние сферы, могут выполнять мировое древо или гора, задающие в тексте пророка пространственную вертикаль, по которой небо сходит на землю. Эта вертикаль проходит через пророка, который сам оказывается сродни горе или древу. Высоты, в том числе горы, – места визионерского ожидания и встречи с божественным [10, с. 578]. Наиболее эксплицитно уподобление пророчицы горе и дереву выражено в стихотворении М. Цветаевой «Сивилла» (1922). Древняя сивилла, которой Аполлон даровал вечную жизнь, превращена, согласно трактовке Цветаевой, в высушенный ствол-пещеру, в которой совершается прорицание. Пещера – по вертикали, проходящей между «глубью» и «высью» – занимает место, полярно противоположное вершинам; пещера симметрична горе, это крипта подсознания, пространство, в котором соединяются значения рождения (утроба) и смерти (могила) [10].

В тексте пророка можно выделить следующие «звенья»: пророк и Бог (боги), пророк и царь, пророк и толпа. Один из значимых ракурсов пророческого (поэтического) текста – отношения пророков с земной властью. В XVIII веке (в одах Державина, у Радищева) уже намечается соперничество пророка (мыслителя, поэта) и царя, которое будет отрефлектировано впоследствии в первой половине века XIX (в частности, Пушкиным и Лермонтовым). Выяснению отношений между пророком и властителем посвящены, в частности, «Песнь о вещем Олеге» и «Сказка о Золотом петушке». Частью своей личной мифологии сделает пророческий сюжет Гоголь (в чём можно усмотреть «фамильную» предопределённость).

В функции вестников пророку синонимичны птицы. Будучи крылатыми существами, птицы действуют прежде всего как медиумы и средства сообщения между мирами. К пророческой топике имеет отношение прежде всего орёл-птица, соотносящаяся с громовержцем и символизирующая вершину мирового древа [10]. Топос поэта как орла актуален и для романтизма. Орел – персонаж калмыцкой сказки, которую рассказывает Гриневу Пугачёв (сказка об орле и в*о*роне). Глава, в которой появляется Пугачёв, называется «Вожатый». Согласно Гаспарову, вожатый – это поэт-предшественник, из встречи с которым черпает свое вдохновение поэт-мессия. В отношениях Гринёва и Пугачёва можно увидеть инверсию отношений внутри поэтической парадигмы, то есть отношения старшего и младшего поэтов (в данном случае Пугачёв представляет романтическую парадигму, а Гринёв − классицистическую). Другой пушкинский

Самозванец − Димитрий − получает свою историческую роль подобно тому, как пророк получает сверхчеловеческие компетенции: это происходит в монашеской келье через сон и слово Пимена (ср. с функцией вожатого). Момент, когда во время ночного разговора в саду у фонтана с Мариной Отрепьев окончательно перевоплощается в Димитрия, исполнен мистически, как будто дух убиенного царевича входит в тело беглого монаха и преобразует его [13].

Ещё один вестник – петух. В числе прочих богов, он посвящён Аполлону. Одним из свойств петуха является всевидение (он всевидящ, как солнце), поэтому он широко использовался в гаданиях, предсказаниях погоды в Древнем Риме [10]. В пушкинской «Сказки о золотом петушке» (1834) петух является даром звездочёта-скопца царю Дадону. Отношения Дадона и звездочёта – отношения земной власти и художественной мощи, которая существует независимо от своего творца и мстит за нарушение договора. Подобная пара – мудрец и властитель – встречается в пушкинской балладе «Песнь о вещем Олеге» (1822), где звездочёту соответствует кудесник. Обе истории рассказывают о тщетности попыток обмануть судьбу: Олегу судьба является в лице волхва, выходящего из тёмного леса (лес – метафора грядущего), Дадону – в лице звездочёта. Скопец просит Дадона исполнить его первую волю как свою, что равнозначно тому, чтобы заранее покориться неведомой судьбе (так как воля скопца неизвестна). Но, как выяснится позже, когда придёт время отдать скопцу девицу, смиряться с судьбой царь не хочет (убивает звездочёта). Олег тоже вначале покоряется предсказанию (оставляет любимого коня), но затем смеётся над кудесником. Дадона убивает петушок, Олега – змея. Змея и птица (в частности, петух) как составляющие сюжета пророка системно обнаруживаются в морфологии булгаковского текста [14].

Как и птица, конь символизирует дух, неслучайно в волшебной сказке конь – переносчик в иной мир [15]. Как петушок замещает звездочета, так конь замещает оскорблённого кудесника [16]; при этом оба – и петушок, и конь – представляют богов [16]; замещение принимает вид инкарнации [16]. Конь в «Песни...» сначала становится даром богам, а затем делается их орудием. Попрание головы такого коня – насмешка над богами, ответной репликой которых и является укус змеи. Пара «конь – змея» соответствуют паре «птица – змея» в «Пророке».

В рассказе А. Чехова «Чёрный монах» (1894) сюжет пророка травестируется: претендующий на избранничество магистр Коврин, чьё тщеславие подогревают Песоцкие, проходит через стадии томления, удаления в пустыню (приезд к опекуну), призывания (встреча с монахом). Однако оптика Коврина меняется не в результате воздействия извне, а вследствие подлинного нервного расстройства: то, что происходит с магистром, происходит в его собственном

воображении. Закрывая романтическую тему высокого безумия, Чехов подвергает иронической переоценке и сюжет пророка.

Примером того, как сюжет пророка трансформируется в сюжет человеческой судьбы, является роман В. Каверина «Два капитана» (1945). Саня Григорьев тоже становится невольным ретранслятором чужого голоса, «упакованного» в принесенных рекой письмах, предопределивших и его собственную судьбу. Немой мальчик восстанавливает разрушенную коммуникацию между мёртвым капитаном Татариновым и его семьёй и, подобно Гамлету, разгадывает тайну его смерти. Мёртвый капитан подобен не только собственному отцу Сани, в чьей смерти он чувствует и свою вину, но и Богу, как бы окликнувшему ребёнка этими письмами и сделавшим его своим вестником. Таинственное имя из письма штурмана Климова − Иван Львович − становится той грозной тенью, которая действует через Саню, чтобы разоблачить Николая Антоновича (он же Клавдий, он же Годунов). Окликнутый этой тенью, Саня ищет символического отца, несколько раз переживая символическую смерть и тем самым искупая чувство вины перед собственным отцом [17].

Назначение пророка – жечь сердца глаголом – иронически откликается в образе Никиты Ивановича − учителя Бенедикта в романе Т. Толстой «Кысь» (2000). Никита Иванович служит верховным истопником и, с одной стороны, буквально является источником огня, разжигая угли, а с другой − пробуждает жажду слова в своём единственном ученике. После А. Чехова в конце XIX века и Т. Толстой, чей роман завершает век XX, сюжет пророка кажется исчерпанным как минимум дважды. Однако это не так. Как и любой мифологический сюжет, он цикличен, и контекст интеллектуальной иронии не отменяет запроса на в*и*дение прошлого, настоящего и будущего и веру в силу слова.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Художественная литература, 1935. 2800 с.
2. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. В 3 т. М.: Современный писатель, 1995. 1400 с.
3. Абрамзон Т. Е. «Письмо о пользе Стекла» М. В. Ломоносова. Опыт комментария просветительской энциклопедии. М.: ОГИ, 2010. 192 с.
4. Вигзелл Ф. Зарисовки российского быта XVIII – XIX веков: гадалки и их клиенты. URL: http://www.reenactor.ru/ARH/PDF/Vigzel.pdf (дата обращения: 07.09.2021).
5. Фаустов А. А., Козюра Е. О. Из предыстории бахтинского термина: голос // Кормановские чтения. Вып. 8. Ижевск: УдГУ, 2008. С. 6-23.
6. Генон Р. Символика креста. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 704 с.
7. Лотман Ю. М. «Изгой» и «изгойничество» как социально-психологическая позиция в русской культуре преимущественно

допетровского периода («Своё» и «чужое» в истории русской культуры) // Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство. СПб, 2002. С. 223-230.
8. Гаспаров Б. Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка. СПб: Академический проект, 1999. 400 с.
9. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семиотический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993. 240 с.
10. Ханзен-Лёве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм начала XX века. Космическая символика. СПб.: Академический проект, 2003. 816 с.
11. Баевский В. С. История русской поэзии: 1730-1980 гг. Смоленск: Русич, 1994.
12. Фаустов А. А. К пушкинской миссиологии: поэт и священник // Филологические записки. Вып. 26. Воронеж: ВГУ, 2007. С.126-135.
13. Непомнящий В. С. Поэзия и судьба. Над страницами духовной биографии Пушкина. М.: Советский писатель, 1987. 448 с.
14. Иваньшина Е. А. О булгаковских пророках // Михаил Булгаков в потоке российской истории XX-XXI веков. Материалы Четвертых Международных научных чтений, приуроченных к дню ангела писателя. М.: Музей Булгакова, 2015. С. 29-40.
15. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2005. 333 с.
16. Вайскопф М. Вещий Олег и Медный Всадник // Wiener Slawistischer Almanach. 1983. Bd. 12. C. 259-270.
17. Иваньшина Е. А. Вода как тип судьбы: «Два капитана» В. Каверина // Водные пути: пути жизни, пути культуры. Материалы международной научной конференции. Тверь: СФК-офис, 2015. С. 425-440.

Иваньшина Елена Александровна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 81-119

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ДИФФУЗИИ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ-ДОРОГА» В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ КОНЦЕПТОСФЕРАХ РУССКОЯЗЫЧНОГО НОСИТЕЛЯ СОЗНАНИЯ

О. О. Ипполитов
ГБПОУ ВО «ВТППП»
e-mail: ippoo@vmail.ru

Аннотация: статья описывает особенности концепта «Жизненный путь-дорога» в индивидуальных и групповых концептосферах современных российских студентов техникумов. Изучается диффузия концептов в практике научных исследований. Показывается использование когнитивной науки в педагогической деятельности. Определяются направления и средства дальнейших научных когнитивных и педагогических работ.

Abstract: the article describes the features of the concept «Life path-road» in the individual and group conceptual spheres of modern Russian students of technical schools. The diffusion of concepts in the practice of scientific research is studied. The use of cognitive science in pedagogical activity is shown. The directions and means of further scientific cognitive and pedagogical work are determined.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, диффузия концептов, индивидуальная концептосфера студентов, групповая концептосфера студентов жизненный путь-дорога.

Keywords: cognitive linguistics, concept, diffusion of concepts, individual concept sphere of students, group concept sphere of students life path-road.

…Где бы вы ни оказались впоследствии, там наверняка будет лучше, чем здесь. А во-вторых, тому, чему вас здесь научат, не научат больше нигде.
В.Д. Звягинцев. Одиссей покидает Итаку.

Рассматриваемый в наших работах концепт «Жизненный путь-дорога» представляет собой сложное поликомпонентное когнитивное образование [1–6], диффундирующее с другими концептами индивидуальных, групповых и национальной концептосфер. Диффузия (взаимопроникновение и взаимообусловленность) концептов «Жизненный путь-дорога» и «Родной техникум» проявляется в сознании учащихся в различных аспектах. Нами было выбрано для рассмотрения отражение в представлении носителя сознания именно среднего профессионального учебного заведения, так как их роль в современной отечественной образовательной системе в последние годы всё возрастает, а передача знаний и умений

учащимся значительно осложняется различными внеучебными факторами.

Во-первых, диффузия проявляется в аспекте временнОй этапности. Учебное заведение, по определению, для абсолютного большинства носителей сознания является лишь временным местом пребывания в «рабочее» время дня, на протяжении заранее известного и относительно непродолжительного срока (три-четыре года для техникумов и факультетов среднего профобразования вузов). Оно воспринимается как неизбежный этап своего целостного жизненного пути, но, тем не менее, обладающий своими собственными чертами, отличающими его от уже пройденных ранее этапов (детский сад, средняя школа), и, очевидно, от ожидаемо предстоящих (работа, семейная жизнь и пр.).

«Временность» в представлении носителя сознания – учащегося – обусловливает и специфическое отношение к нему, учебному заведению во всех его проявлениях, что проявляется прежде всего в критическом отношении («*Всё равно поставят оценку*», «*Если преподаватели такие умные, то почему работают тут?..*»). Таким образом, можно предположить, что в данном аспекте указанные концепты диффундируют, но с достаточно чёткой границей между их областями взаимопроникновения – «*Да, учёба в техникуме сейчас является частью нашей жизни, но мы все ожидаем, когда это прекратится*», *«Мы живём не в техникуме, в нём мы только учимся и мучаемся»*, *«Лучше я пропущу учебную пару, зато не упущу перспективного жениха!»*, как можно судить по многочисленным высказываниям учащихся в самых разных контекстах.

Во-вторых, в аспекте эмоционального отношения – чаще всего любой учебный процесс воспринимается как «обязаловка», то есть нечто утомляющее и в большинстве своём вряд ли пригодящееся. Исключения бывают, вроде курсов самообороны или вождения, но они редки. И только впоследствии родное учебное заведение может начать восприниматься как «almamater», подарившее данному носителю сознания «путёвку в жизнь».

Диффузия указанных выше двух концептов проявляется здесь уже в гораздо более размытой форме: кто-то до самой смерти будет считать, что всему полезному научился только на работе («*Зачем нужно было отнимать наше время на русский язык с литературой, коли нам всё равно предстояло всю жизнь провести у варочной плиты?!*»), кто-то осознАет полезность уже в зрелом возрасте, а кто-то и сразу («*Кем бы я ещё смог работать до призыва в армию и обеспечивать своих родителей?..*»). Соответственно, и актуализация обоих концептов будет обретать в представлении носителей сознания разные черты, принимая вид тех или иных когнитивных партиций: «Тёплая ностальгия», «Сожаление об упущенном времени больших возможностей» и т.п.

В-третьих, в аспекте безусловности. Например, диффузия может возникать между, условно говоря, «безусловно» контактирующими концептами: «Жизненный путь-дорога» и «Средняя школа» или «Общественный транспорт», так как трудно представить себе ситуацию, когда современный российский ребёнок никогда не посещал школу и не пользовался хотя бы внутригородским, пригородным или междугородным автобусом; во всяком случае, такие случаи должны быть исключительно редки. С другой стороны, обучение молодого человека – носителя сознания – в техникуме представляется уже не столь безусловным: он может окончить одиннадцатилетку и пойти после неё в вуз, он может вообще не получить после девятого класса дальнейшего формального образования и до конца жизни проработать подсобным рабочим на стройке, на агропредприятии или в автомастерской, и тому подобные варианты.

Изучение концептов индивидуальных и групповых студенческих концептосфер вообще и диффузии тех или иных значимых концептов в частности имеет важное прикладное значение. На основе их изучения можно рационально выстраивать стратегию подачи учебного гуманитарного (воспитывающего, по определению) материала, например, тренировочных текстов для рассмотрения в рамках общеобразовательных дисциплин «Русский язык» и «Литература», мотивировать студентов на продолжение учёбы (учитывая, сколь высок процент отчисления студентов СПО и вследствие академической неуспеваемости по непосещению занятий, и по собственному желанию вследствие утраты мотивации к учёбе, по крайней мере, в конкретном учебном заведении).

Схематизация данных, получаемых в ходе когнитивных исследований, позволяет обобщать причины мотивации и демотивации учащихся СПО, вырабатывать правильную тактику по их увлечению и своим предметом, и учёбой в данном техникуме вообще, обеспечивать методическую поддержку начинающих преподавателей. Изучение диффузии указанных концептов в ходе опросов студентов, анализа проявлений их речевой культуры, показывает перспективные направления дальнейшей работы.

К таковым следует отнести выявление конкретных когнитивных партиций, как мобильных, т.е. «проникающих» в ходе диффузии из одного концепта в другой (например, «Времяпрепровождение» – из «Жизненного пути…» в «…Техникум»; «Профессиональные умения» – в обратном направлении, так как благодаря именно им носителю сознания предстоит зарабатывать на жизнь для себя и для своей будущей семьи), так и формирующихся в её процессе («Русский язык» – *«разумеется, нужный вообще предмет, «по жизни», но лучше бы нам сейчас больше часов на физкультуру выделили»*). Также представляется перспективным использование концептологического

понятийного аппарата в педагогической практике – акцентирование внимания учащихся на тех или иных моментах при проведении воспитательной работы, профессиональной мотивации студентов для предупреждения академической неуспеваемости. То, что очевидно учёному-концептологу вследствие его профессиональной деятельности, может оказаться неочевидным для начинающего преподавателя или не склонного к использованию педагогических приёмов опытного специалиста-практика, поэтому иногда приходится выступать на классных часах перед студентами и на родительских собраниях уже во «внепредметном» качестве.

Дальнейшее изучение явления диффузии концептов и его использования в практике преподавания в средних профессиональных учебных заведениях мы предполагаем продолжить в последующих наших работах.

Список литературы

1. Ипполитов О.О. О классификации граничных аспектов субконцепта Встреча как элемента концепта Жизненный путь-дорога // Когнитивные исследования языка. Вып. XVIII: Язык, познание, культура: методология когнитивных исследований: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. М.: Ин-т. языкознания РАН; Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина; Челябинск: ЧГУ, 2014. С. 398-400.
2. Ипполитов О.О. Частные когнитивные особенности преподавания русского языка как элемента жизненного пути вузовского работника // Фундаментальные исследования. 2014. № 12 (часть 12). С. 2677-2680.
3. Ипполитов О.О. Частные наблюдения над когнитивной категорией «Этапность жизненного пути-дороги» в концептосфере иностранных студентов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: http://www.science-education.ru/121-17620 (дата обращения: 28.06.2021).
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: учеб. издание. М.: АСТ «Восток-Запад». 2007. 226 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка: учеб. издание. Воронеж: Истоки, 2007. 252 с.
6. Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов: словарь. М.: Гнозис, 2007. С. 7-9.

Ипполитов Олег Олегович, доцент, канд. филол. наук, преподаватель ГБПОУ ВО «Воронежский техникум пищевой и перерабатывающей промышленности», г. Воронеж

УДК 821.161.1 (092)

«БУДЬТЕ СНИСХОДИТЕЛЬНЫ К ПОЭТУ, КОТОРЫЙ ПРИЗВАН СОСТАВИТЬ СЛАВУ ОТЕЧЕСТВА…»[1] (ОБРАЗ А. С. ПУШКИНА В ПЬЕСЕ М. А. БУЛГАКОВА «АЛЕКСАНДР ПУШКИН»)

О. А. Казьмина
Юго-Западный университет при Министерстве Образования КНР
e-mail: ljolya@gmail.com

Аннотация: настоящая статья посвящена анализу пьесы Михаила Булгакова «Александр Пушкин» и её главного героя. На основе изучения устойчивых для произведений Булгакова инвариантных мотивов холода, метели, заката, «несуществования», предательства; характерных для его поэтики образов, «вечных» тем, специфики хронотопической системы делается вывод об особенностях ви́дения Булгаковым драмы судьбы А. С. Пушкина, роли художника, а также о своеобразии булгаковского художественного мира.
Abstract: this article is devoted to the analysis of Mikhail Bulgakov's play «Alexander Pushkin» and its main character. Based on the study of invariant motives of cold, blizzard, sunset, «nonexistence», betrayal, which are stable for Bulgakov's works; images characteristic of his poetics, «eternal» themes, the specifics of the chronotopic system, a conclusion is drawn about the peculiarities of Bulgakov's vision of the drama of the fate of A.S. Pushkin, the role of the artist, as well as the originality of Bulgakov's artistic world.
Ключевые слова: М.А. Булгаков, драматургия, «Александр Пушкин», образ, мотив, художественный мир.
Key words: M.A. Bulgakov, drama, «Alexander Pushkin», image, motive, artistic world.

Пьеса М.А. Булгакова «Александр Пушкин», следуя логике названия, написана о русском поэте, писателе, драматурге Пушкине и про него, всё действие, все интриги и разговоры происходят вокруг Пушкина, он – центр, но при этом Пушкина в пьесе нет. «Пишу пьесу о Пушкине. Об этом никому. Пьесу о Пушкине, но в ней не будет Пушкина. Понимаешь? Величайшая тайна!» [2, с. 469].

В статье мы попытаемся воссоздать и описать образ несуществующего в пьесе Пушкина, основываясь не на биографии поэта, а на тексте пьесы, написанной о нём.

Сюжет драмы «Александр Пушкин» составляют реальные события, герои – невымышленные исторические личности. Хотя осведомлённому читателю ещё до начала чтения пьесы доподлинно известно разрешение конфликта, но при этом Булгакову удаётся сохранить интригу вплоть до финальной ремарки.

[1] Слова Жуковского из пьесы «Александр Пушкин».

События пьесы (за исключением происходящего в квартире Салтыкова) случаются *вечером* или *ночью*, а сцена на Горбатом мосту во время рокового выстрела – *на закате* [2, с. 198]. Закат есть устойчивый символ упадка, умирания (*ср. закат жизни*). В мифопоэтической традиции закат – не просто суточный рубеж, граница дня и ночи, а «та временная точка, где силы хаоса, неопределённости, непредсказуемости начинают получать преобладание» [3, с. 201]. Исследователями не раз было отмечено, что закат у М.А. Булгакова всегда связан с мотивами вечности и смерти и является знаком уничтожения и перехода в другое измерение [4, с. 39].

Данный временной указатель изначально настраивает на тревожный лад, к тому же действие всей пьесы открывается цитатой из стихотворения Пушкина: «**и печальна, и темна» (*Здесь** и далее в тексте пьесы выделено нами. – О.К.*) [2, с. 172], что недвусмысленно характеризует её хронотоп, и в дальнейшем найдёт множество подтверждений. Кроме этого, мотивы природной стихии, будь-то метели, вьюги, бури, холода, морозы и пр. – а это, заметим, центральные образы в пьесе «Александр Пушкин», – в художественном мире Булгакова всегда связаны с несчастьем (см., например, «Вьюга», «Роковые яйца», «Бег» и другие произведения).

Вообще пушкинские слова в пьесе, – а в тексте несколько цитат как из произведений поэта, так и из его письма к Геккерену, – выполняют очень важную функцию. Объясним на примере сцены гадания по книге, когда Александра Гончарова и Жуковский наугад называют страницы и номера строк романа «Евгений Онегин»и зачитывают их. Вновь упоминается печаль, ставшая лейтмотивом всей пьесы: «Познал я глас иных желаний… Познал я новую **печаль**… Для первых нет мне упований… А старой мне **печали** жаль» [2, с. 200]. И появляется тема возмездия и смерти. Жуковский читает: «Приятно дерзкой эпиграммой **взбесить оплошного врага**… Ещё приятнее в молчанье ему готовить честный **гроб**…» [2, с. 201].

Впоследнем, Четвёртом действии, упоминается «**какой-то ящик**» [2, с. 203], при этом в квартире поэтазавешаны зеркала – признак присутствия покойника в доме.Читателю, без называния предмета, понятно, о каком ящике идёт речь, а значит, гадание по книге сбывается и становится роковым для самого автора строк. Данная «материализация» свидетельствует о пророческом даре Пушкина. Только настоящий поэт может быть пророком, по крайней мере, это в духе пушкинского понимания назначения поэта и его поэзии (см. стихотворение «Пророк»). Утверждение, считываемое в пьесе Булгакова: «Пушкин – пророк» превращает в бессмыслицу спор Кукольника и Салтыкова (Действие первое), кто в России первый поэт [2]. Ответ очевиден уже для булгаковского читателя, когда история расставила всё на свои законные места, но не для современников Пушкина. Недальновидность пушкинского окружения подтверждает

также важный мотив плохого зрения и слепоты в пьесе «Александр Пушкин». Жена поэта, Наталья Николаевна, «близоруко щурится» [2, с. 175]. «Я плохо вижу», – признаётся император Николай I [2, с. 185]. Жуковский «всматривается» [2, с. 202]. Смотрительша на почтовой станции «что-то пытается рассмотреть в метели» [2, с. 207]. И, наконец, дядя сестёр Гончаровых граф Строганов полностью слеп. Незрячесть, слепоту следует понимать не только как физический недостаток,но и в большей степеникак духовный – так Булгаков-врач ставит диагноз веку Пушкина. В этом и заключается, по мнению драматурга, трагедия несчастья, одиночества и непонятости поэта.

Тему одиночества Пушкина усиливает связанный с ним мотив волка (подробнее о мотиве «волка-оборотня» в пьесе «Александр Пушкин» [5, с. 352-354]). Данный зооморфный символ имеет мифологический, философский и психологический контекст. Пушкин неоднократно сравнивается с волком и при описании внешности, и при характеристиках, данных ему другими персонажами. Например, Геккерен называет его «ядовитым зверем», «бешеным ревнивцем»[2, с. 197], описывает его портрет как «лицо с оскаленными зубами» [2, с. 196]. А в финале пьесы высказывается предположение сиречь опасение, что Пушкин – оборотень [2, с. 209] (ср. мифологические представления о волках-оборотнях).

Талант гения при жизни так и остался незамеченным для многих. «*Кукольник.*У Пушкина было дарование, это бесспорно. Неглубокое, поверхностное, но было дарование. Но он растратил, разменял его! Он угасил свой малый светильник… Он стал бесплоден, как смоковница…» [2, с. 182].

Но сразу после смерти Пушкин снискал всенародную славу, и его гибель собрала многотысячную толпу возле дома:

«*Жуковский.* Кто мог ожидать, чтобы **смерть его вызвала такие толпы… всенародная печаль**… Я полагаю, **тысяч десять** перебывало сегодня здесь.

Дубельт. По донесениям с пикетов, сегодня здесь перебывало **сорок семь тысяч человек»** [2, с. 205].

Семейная жизнь Пушкина также одинока инесчастлива. Между ним и женой Натальей Николаевной нет любви и взаимопонимания. И если Пушкин – это солнце и свет, то Наталья Николаевна, наоборот, предпочитает сумерки и тьму: «Я не люблю дневного света, зимний сумрак успокаивает меня» [2, с. 184]. Можно говорить также и о полнойдуховной несовместимости великого поэта и его жены, равнодушной к поэзии.

«*Пушкина*. (Жуковскому) … Я никогда не слушаю стихов. Кроме ваших…

Жуковский. Наталья Николаевна, побойтесь Бога!

Пушкина. Кроме ваших, Василий Андреевич. <…>

Пушкина. Я родила ему детей и всю жизнь слышу только стихи, только стихи… Но и читайте стихи! Счастлив Жуковский, и Никита счастлив, и ты счастлива… и оставьте меня!

Гончарова. <…>Вижу… ты не любишь его.

Пушкина. Большей любви я дать не могу» [2, с. 201].

Из содержания пьесы понятно, что по-настоящему заботится о Пушкине не жена, а её сестра Александра,что позволило исследователям сделать интересное заключение: «Фактически Александра и Наталья предстают как бы “двумя жёнами” Пушкина, между которыми разделены функции – духовно-“домашняя” и телесно-“парадная”. Так, именно Александра, как “истинная” жена-друг, защищает Пушкина перед Жуковским» [5, с. 216]. Характерно, что после смерти мужа она начинает вспоминать строки из его стихотворений: «*Пушкина*. <…> Приятно дерзкой эпиграммой взбесить оплошного врага… Приятно… приятно… в молчаньи… забыла, всё забыла… Пушкин, вели, чтобы меня пустили к тебе!» [2, с. 203]. Заметим, что Наталья Николаевна всегда называет мужа Пушкин или говорит о нём в третьем лице, в отличие от упомянутой сестры, для которой поэт – Александр. В пьесе недвусмысленно показано то, что Наталья Николаевна явилась поводом для дуэли и причиной гибели Пушкина. Она явно симпатизирует Дантесу, позволяет ему провожать себя, ищет встреч, сама их назначает. «*Пушкина*. Знай, что и сегодня я должна была с ним (с Дантесом – *О.К.*) увидеться, а он не пришёл. И мне скучно» [2, с. 201]. Также в ответ на любовные признания Николая I произносит: «Это волнует меня» [2, с. 184].

Подавленный, загнанный в угол Пушкин, получивший славу обманутого мужа, ибо по Петербургу давно ходили эти слухи, а сам поэт часто получал анонимные письма [2, с. 175], оскверняющие честь семьи Пушкиных, в ответ на преследования его жены Дантесом пишет гневное письмо Геккерену, в котором обвиняет последнего в сводничестве его незаконнорожденного сына и Натальи Пушкиной. Слепой граф Строганов, которому частично прочёл письмо его адресат, заключает, что эти слова недостойны русского дворянина, Пушкин – карбонарий,делающий вызов всему обществу, и советует Геккерену не принимать эту брошенную перчатку, но Дантесу– отстоять свою честь и честь отца, вызвав Пушкина на дуэль [2, с. 197]. Так Строганов становится олицетворением несправедливого суда и вместе с тем в пьесе деметафоризуется понятие «слепая судьба». «Судьбы свершился приговор!» [2, с. 206], будет выкрикивать некий Студент из толпы пришедших к дому почтить память кумира после его кончины. Это строчки из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта», в котором автор обвиняет свет и власть в травле и убийстве Пушкина. Булгаков разделяет эту популярную, но опасную для времён событий пьесы точку зрения (известно, что Лермонтов за это стихотворение был отправлен в ссылку). Звучат слова из толпы

«убит», «убили» [2, с. 206]. «Пушкин умышленно и обдуманно **убит**! И этим омерзительным **убийством** оскорблён весь народ! <…> Гибель великого гражданина свершилась потому, что в стране неограниченная власть вручена недостойным лицам, кои обращаются с народом как с невольниками!..» [2, с. 206].

Обличение тирании власти и её вседозволенности было очень важной задачей для Булгакова. В его художественном мире категории пространства и времени связаны с повторяемостью, круговращательностью (см. например, образ карусели-вертушки в пьесе «Бег»). Несчастная судьба поэта XIX века, пророка своего отечества, повторяется и в веке XX: вынужденная эмиграция из страны, многочисленные аресты по доносам, молчание и забвение – судьба представителей русской интеллигенции в современной Булгакову России. К сожалению, также будут жить и потомки, подтверждение чему находим в булгаковской пьесе «Блаженство».

Очень важной сюжетной линией является слежка власти за каждым шагом и словом Пушкина. В пьесе к нему был приставлен Битков, который, по собственному же признанию, по приказу свыше, всегда находился рядом: «Я ведь за ним всюду… <…> А я за ним всюду, даже и на извозчиках гонял. Он на извозчика, а я на другого – прыг! Он и не подозревает, потеха! <…> Ведь никогда его одного не отпускали, куда он, туда и я… Ни на шаг, ни-ни-ни…» [2, с. 209].

С властью связан и мотив отсчёта времени, поддерживаемый наличием часов и мнимого часового мастера Биткова. Часы – не просто ориентир времени, но и его измеритель: «Часы под руками Биткова **то бьют, то играют**» [2, с. 172]. Последнее можно оценить как метафору жизни, которая то бьёт (наказывает) человека, то милостива к нему. Поскольку Битков – тайно приставленный к Пушкину доносчик, то приведённую цитату можно понять и с той точки зрения, что длина жизни Пушкина напрямую зависит от качества работы недоброжелателей поэта: чем их действия хитрее и жёстче, тем ближе час гибели поэта.

Что касается образа Биткова, то его роль в пьесе неоднозначна. С одной стороны, как уже было отмечено, он предатель и наушник, к тому же плата за его работу составляет 30 рублей, что соответствует 30 сребреникам, полученным Иудой за предательство Иисуса Христа. С другой стороны, Битков в финале пьесы жалеет покойного Пушкина и восхищается его стихами. «Только я на него зла не питал, вот крест. Человек как человек. <…> Что это меня сосёт?.. Да, трудно помирал. Ох, мучился! <…> Да, руки закусывал, чтобы не крикнуть, жена чтобы не услыхала. А потом стих» [2, с. 209]. «**Самые лучшие стихи** написал…» [2, с. 210]. Булгаковеды оценивают роль Биткова как будущую роль Левия Матвея в романе «Мастер и Маргарита» [6, с. 349].

Пушкина контролировало Третье отделение, и начальник тайной канцелярии Бенкендорф докладывал о состоянии дел лично

Императору Николаю I. Казалось бы, когоопасаться? Для власти он всего лишь «арап», «негр», «бретёр»,«рогоносец» – именно так поэта называют власти на страницах пьесы. Из истории мы знаем, что ему, уже зрелому человеку и известному в России поэту, присвоили как бы из милости и явно в насмешкунизший придворный чин камер-юнкера. И в пьесе Николай I ставит на вид Жуковскому – защитнику Пушкина – неподобающий внешний вид последнего на балу. «*Николай I.* В чём он? Он, по-видимому, не понимает всей бессмысленности своего поведения<…> Или он полагает, что окажет мне слишком великую честь, ежели наденет мундир, присвоенный ему?» [2, с. 185]. Но Пушкина опасались сильно, потому что он «влиял на общество» [2, с. 185]. И даже после смерти поэта этот страх не прошёл. Боясь народных беспорядков, тело Пушкина под строгим государственным секретом с сопровождением отправили в Святые Горы (ныне Святогорский монастырь в Пушкинских горах). Показателен диалог между Смотрительшей и Битковым на почтовой станции, куда лишь на час заехало сопровождение с гробом Пушкина, чтобы погреться и поспать.

«*Смотрительша*. Да ведь **теперь-то он помер, теперь-то вы чего же за ним**?..

Битков. **Во избежание**!.. Помер! Помереть-то он помер, а вот видишь, ночь, буря, столпотворение, а мы по пятьдесят вёрст, по пятьдесят вёрст. Вот тебе и помер! **Я и то опасаюсь, зароем мы его, а будет ли толк? Опять, может, спокойствия не настанет?..**

Смотрительша. **А может он оборотень**?

Битков. **Может, и оборотень**» [2, с. 209].

Из сказанного можно заключить, что Битков сомневается в покое после смерти Пушкина, а возможно, и в самой смерти поэта. Действительно, в пьесе так никем и не произнесена фраза *«Пушкин умер»*. Герои, говоря о смерти поэта, во всех репликах используют местоимение *«он»*.

«*Пушкина*. **Он** страдает?

Даль. Нет, **он** более не страдает» [2, с. 204].

«Жуковский. Кто бы мог ожидать, чтобы смерть **его** вызвала такие толпы…» [2, с. 205]. И др.

Равно как и слово *гроб* применительно к телу покойного Пушкина никто не произносит, указано лишь *«какой-то ящик»*. Характерное «неназывание» предмета при очевидности того, о чём идёт речь, свидетельствует о некоей табуированности, запрете на произнесение. Само имя Пушкина, когда поэт должен появиться на сцене, заменяется или на местоимение третьего лица, или на неопределённые *«какой-то»*, *«кто-то»*: «…мелькнул и прошёл в глубь кабинета **какой-то** человек» [2, с. 175], «…группа людей в сумерках пронесла **кого-то** в глубь кабинета» [2, с. 202].

Здесь важно отметить особое понимание смерти в булгаковской поэтике. Автор во всех своих произведениях выстраивает такую

хронотопическую систему, в которой смерти не существует, есть лишь переход в другой хронотоп. И действительно, Пушкин и через 100 лет после гибели, и в современное время существует, живёт в своём творчестве, стал мифом, хотя мифы о нём сочинялись и при жизни, что находит отражение в рассказе Салтыкова о том, как драли Пушкина.

«*Салтыков.…* Проезжаю мимо Цепного мосту, слышу, человек орёт. Спрашиваю, что такое? А это, говорят, барин, **Пушкина дерут.**

*Богомазов.*Помилуйте, Сергей Васильевич, **это петербургские басни.**

Салтыков. Какие же это басни? Меня самого чуть-чуть не отодрали однажды…» [2, с. 180].

Для многих поколений русских Пушкин не только гениальный поэт, но и герой анекдотов и различных устойчивых выражений: «А за квартиру Пушкин платить будет?» Или «Лампочку на лестнице, стало быть, Пушкин вывинтил?», «Нефть, стало быть, Пушкин покупать будет?» [7, с. 162] и др. Мифотворчество о Пушкине продолжается и в XXI веке, каждое новое поколение создаёт своего современника Пушкина, «…уж такова персона» [2, с. 193].

Список литературы

1. Булгаков М.А. Пьесы 1930-х годов. СПб., 1994. 671 с.
2. Ермолинский С. Из записей разных лет: Воспоминания о Булгакове. М., 1988. 525 с.
3. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М., 1995. 624 с.
4. Ерыкалова И. Е. Фантастика в театре М.А. Булгакова («Адам и Ева», Блаженство», «Иван Васильевич») в контексте художественных исканий драматурга начала 1930-х гг.: дис. … канд. искусствоведения. СПб., 1994. 319 с.
5. Яблоков Е. А. Художественный мир М. А. Булгакова. М., 2001. 424 с.
6. Иваньшина Е. А. Метаморфозы культурной памяти в творчестве Михаила Булгакова: монография. Воронеж, 2010. 427 с.
7. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Собр. сочиненийв 5 т. М.: Художественная литература, 1992. Т. 5. 559 с.

Казьмина Ольга Александровна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры «Русский язык и литература» Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета при Министерстве Образования КНР, г. Чунцин, КНР

УДК 82-6

ОДИНОЧЕСТВО КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБРАЗ

И. В. Калита
Университет им. Яна Евангелисты Пуркине в г. Усти над Лабем
e-mail: inna.kalita@ujep.cz

Аннотация: в статье рассматривается одиночество как литературный образ, представленный в повести А. Мирошниченко и Л. Кузнецова «Жизнь, ты прекрасна вполне». Затронуты отдельные стилистические аспекты обновлённого эпистолярного жанра, который современники преподнесли в виде электронной переписки. Переписка между двумя незнакомыми людьми завязывается случайно во время эпидемии ковида. Имея родственников, оба чувствуют себя одиноко. Повесть, наполненная их воспоминаниями и рассуждениями, обсуждением различных тем, ставит читателя перед фактом, что разговор с живым человеком в наше время – редкое удовольствие.

Abstract: this article is examining loneliness as a literary image represented in novella «Life, you are truly beautiful» («Zhizn, typrekrasnavpolne») by A. Miroshnichenko and L. Kuznetsov. Individual stylistic aspects of renewed epistolary style, which the contemporary authors present in a modern-day online communication are covered. The chat is developing between two strangers at a time of coronavirus pandemic. They both have relatives, yet they feel alone. This is a novella filled with memories, contemplation, thoughts on different topics and it is showing the reader that a conversation with another living person in our time is a rare delight.

Ключевые слова: современная русская литература, повесть, ковид, одиночество, Леонид Кузнецов, Анна Мирошниченко.

Keywords: modern Russian literature, story, covid, loneliness, Leonid Kuznetsov, Anna Miroshnichenko.

Введение. В литературе сделано много попыток показать одиночество. Эта тема присутствует и в старых текстах, которые нельзя назвать собственно литературными – одиночество насквозь пронизывает памятник русской литературы XVII века «Житие Протопопа Аввакума, им самим написанное». Хорошо знакомы с ним и герои «Мёртвых душ» Н.В. Гоголя–Плюшкин и Коробочка, лирический герой произведений М. Лермонтова. Ноты одиночества звучат в литературе XX века – в повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом» и во многих других произведениях. Непохожий на остальные образ одиночества встречаем у Д. Липскерова – всегда одинока его полная сил и энергии героиня – стрелок и модель Ангелина Лебеда. Множество форм одиночества представлено в классической и современной литературе. При всей бессмертности данной темы, каждый индивидуальный случай лишь дополняет

общую копилку типов неисчерпаемого образа на фоне определённой эпохи. «Особое» время – эпидемия ковида – высвечивает его новые аспекты, которые можно проследить в книге «Притча» Анны Мирошниченко и Леонида Кузнецова, вышедшей в 2021 году.

Наша задача – рассмотреть одиночество как литературный образ, проанализировать его возможные проявления в период, когда человек оказывается на пороге неизвестности. Следует заметить, что одиночество, как и жизнь человека, отражает индивидуальную судьбу, поэтому, рассматривая конкретное произведение, мы имеем дело лишь с одним вариантом из бесконечного множества.

1. Жанр и стилистические особенности повести А. Мирошниченко и Л. Кузнецова «Жизнь, ты прекрасна вполне». Предметом нашего интереса является книга А. Мирошниченко и Л. Кузнецова «Притча», в частности их повесть «Жизнь, ты прекрасна вполне». Авторы использовали популярный в мировой литературе эпистолярный жанр, но с поправкой на современность представили не его традиционную форму, а наиболее распространённый современный вид – переписку по электронной почте, которая, как известно, имеет свои языковые особенности.

Электронное письмо – весьма демократичный жанр, не обязывающий авторов строго придерживаться рамок литературного языка и письменного этикета. Электронная переписка опирается преимущественно на устную речь, и, как справедливо отмечает А.В. Кожеко, этот тип переписки не является сложившимся эпистолярным жанром, его закономерности ещё формируются, однако уже сейчас заметно «*разнится электронная переписка молодого поколения <…>, основная её цель – быстрая передача информации, функция общения здесь чаще всего стоит на втором месте.<…>важные структурные и этикетные элементы зачастую опускаются, разнообразие языковых средств беднеет. Однако представители более старшего поколения, освоившие современные средства коммуникации, позволяют нам проследить, как могут вместе уживаться современные технологии с традиционными ценностями, накопленными годами и демонстрирующими национальную культуру*» [1].

В ракурсе электронной переписки, как эпистолярного литературного произведения, прежде всего интересно наблюдать использование этикетных элементов письмаи то, как изменяется использование этикетных формул по мере сближения людей. Приведём первое и последние обращения Александра.

Первое: «*Милая барышня!*

Сдерживая эмоции, хотел бы Вам напомнить о правилах приличия: нельзя повторно стучаться в двери, которые уже были перед этим перед Вами закрыты».

В конце повести: «*Дорогая моя, здравствуйте!», «Милая Жанна, добрый Вам очередной вполне ясный и спокойный день!», «Милая Жанна! И снова здравствуйте!»*.

Язык книги – язык современников старшего возраста, в тексте встречаем и умеренно возвышенные единицы, и грубые, сниженные; в целом – лексическая эмотивность выражения всегда соответствует обсуждаемым в письмах темам. Никто из героев – ни женщина, ни мужчина – не стесняется использовать в электронном диалоге ядрёное словцо, когда затронут волнующий вопрос. Герои обсуждают и сам язык, и то, как отличается его стилистика в гендерно-ориентированных ситуациях, а также язык невербальных символов.

Переписка двух, в начале повести – незнакомых, а в конце – очень близких людей, Александра и Жанны, охватывает различные темы. Вместе с размышлениями о глобальных вопросах, рамки личной переписки позволяют высказать и то, что «*Попытайся я в другом месте это сказать? Смешно… Не могу сказать так, как меня бы поняли*» [2, с. 117].

При своей демократичности эпистолярный стиль электронной почты в текстах Александра имеет больше черт литературного, даже возвышенного стиля, тексты Жанны объединяют компоненты устного и письменного этикета. Герои повести не молоды, поэтому изложение их мыслей значительно отличается от наполненных сокращениями сообщений молодого поколения, что вытекает также из разницы в целях коммуникации. В повести, как литературном произведении, не стоит цель экстренной передачи информации, на первом месте – радость общения, и, соответственно, важная роль отведена функции сообщения – не краткого, а именно полного, информационно и эмоционально насыщенного, по которому можно обмениваться мыслями. Поэтому этикетные элементы в письмах именно Александра не опускаются, а наоборот, – они имеют развёрнутый характер. В тексте наблюдается большое разнообразие лексических и стилистических средств. В отличие от традиционной электронной переписки, для которой характерен выхолощенный, свёрнутый, бедный язык, повесть в письмах «Жизнь, ты прекрасна вполне»в большой степени сохраняет традиционные средства литературного изложения и обращается к традиционным для XX века ценностям: герои обсуждают, как они изменились.

2. Жизнь, ты прекрасна вполне? Случайное «электронное знакомство» Александра и Жанны, не предвещавшее дальнейшего развития («*Вчера я обнаружил в своей почте очередное Ваше письмо чрезвычайно фривольного содержания, которое снова прорвалось через сито спама (...) удалял Ваши письма уже дважды, и вот третье.Достойная сожаления настойчивость*!» [2, с. 28]), привело к постепенному, тёплому диалогу о простых вещах, которые и составляют для человека основу его ежедневных потребностей –

внимание, участие, сопереживание,сочувствие, понимание. Из ответного сообщения мы узнаём, что почтовый ящик дамы «фривольного поведения» был взломан хакерами, а сообщения, идущиес её адреса, не что иное, как черновики, отправленные самой себе – задание психолога, заключавшееся в написании историй на основе личных воспоминаний.

В следующем письме Александр признаётся: «*Знаете ли, милая Жанна, что Вы сегодня подарили мне счастье? Я почувствовал в Вас собеседницу. Но диалог, состоящий из «привет – прощай» – это не наша тема*» и просит рискнуть ответить ему и на это письмо. Так завязывается переписка незнакомых, и, несмотря на наличие у каждого из них родственников, двух одиноких людей.

Александр – человек старшего возраста, живущий в гостевом браке и чувствующий себя «как перст». Семейное гнездо есть, любимая появляется редко – жена помогает сыну воспитывать ребёнка. «*Птенец, извините за пошлость, далеко, выпал из родного гнезда давно, долго что-то искал, потом на краю географии какую-то шмару нашёл, ребятёнка родил и маму выписал, чтобы того ребятёнка кормить-воспитывать, ибо шмара мгновенно растворилась на просторах родины широкой*» [2, с. 55]. Александр имеет двоих взрослых детей и двоих внуков. Второй внук далеко, поэтому никогда его «*на руках не держал, не тетешкал, из соски не кормил»*. Первый – «*маленькое сокровище*», «*человек трёх с половиной лет, глубоко и мудро философствующее дитя*» младшей дочери, которая оставляет его деду дважды в месяц. Такие дни Александру в радость. Иногда к нему приезжает старый друг – поэт, с которым они беседуют о жизни, не во всём соглашаются друг с другом, но объединяет их давнее знакомство и интерес к культуре. Очень скоро ожидаемой радостью становится электронное общение с Жанной: «*Пишу ли Вам, читаю ли Ваши письма – всё комфортно*».

Жанна – личность творческая, энергичная и сложная, любительница чтения, «*когда научилась, читала без разбору, до чего могла дотянуться*». Яркие воспоминания детства связаны с мачехой, от которой сбегала к собакам, а позже – в учёбу, горько плакала во время простуды, что нельзя идти в школу, где хвалили и уважали. Студенческие годы выпали на 90-е, «*отец с мачехой остались в другом государстве, с совершенно другими деньгами*» без работы с зарплатой, «*Стипендии хватало на льготный проездной и буханку хлеба. Работала где могла: уборщицей, продавцом, даже помощником бармена. Самой крутой была работа ночного телефонного оператора, смены брала ночь через две – всё хорошо, если бы днём не учиться»* [2, с. 96]. Поучившись в нескольких вузах и закончив один из них, работала журналистом. Семейная жизнь не сложилась, и стилем жизни стало состояние «очень некогда» и осознание, что «так жить нельзя».

Сам Александр электронные отношения характеризует фразой из песни, исполняемой Вахтангом Кикабидзе в популярном советском фильме «Мимино»: «Просто встретились два одиночества, развели у дороги костёр…». Их переписка – о ежедневных переживаниях, бытовых проблемах, детстве и юности, старом кино, о табу, социальных сетях, феминизме – это отголоски восприятия происходящего. Делятся герои друг с другом и своим глубоко личным, в котором звучат вечные проблемы: взаимоотношения между детьми и родителями, между мужчиной и женщиной.

«*Ох, Александр... Пусть не в своё дело лезу, но сдаётся мне, что, если бы любимая Ваша к Вам вернулась, к Мише, возможно, вернулась бы жена. Вот к гадалке не ходи – дело, скорее всего, не столько в вытирании младенческой жопы, сколько в двух хозяйках на одной кухне. Даже если они претензий друг к другу не высказывали (и даже хуже, если не высказывали). Мише, конечно, непросто было очень – и одну, и вторую не обидеть*» [2, с. 60].

Переписка завязывается во время эпидемии ковида, и этот непростой период авторами умело, но без лишней трагедийности подчёркнут приведённой в качестве эпиграфа современной детской считалкой – «Вышел ёжик из тумана, вынул маску из кармана. И стоит совсем один, потому что карантин».

Во время эпидемии личное общение с кем бы то ни было сведено к минимуму, и это делает одиночество более ощутимым, потому что неизвестно, когда доведётся увидеть родственников и друзей.

Конкретный возраст героев не называется. О примерном возрасте Александра читатель может судить по информации о внуках. Оба героя – люди, родившиеся в СССР, с этой страной у них связаны не только воспоминания детства, но и взрослой самостоятельной жизни. Переписка «выносит» на поверхность воспоминания, которые сами собой ставят вопросы и побуждают к сравнениям.

«*Помню, как актёры популярны были – в школе открытки с фотографиями коллекционировали, а ещё в автобусах и такси у водителей была мода – кабину этими фотками заклеивать (преимущественно фотками красивых женщин – но не только). Интересно, кто-нибудь из современных хотел бы себе такой славы*?» [2, с. 46].

В переписке героев отражён их богатый жизненный опыт и выразительное одиночество, которое и стало причиной «электронных отношений», сблизивших двух разных, давно состоявшихся людей.

Мысли об одиночестве, старости и смысле жизни «прорастают» не только в данной повести, но и в других произведениях книги, начиная с автобиографичной вводной части «Я – издатель», в которой находим размышления о старости не как о протекающем процессе, а как об очередном жизненном этапе, предшествующем смерти:

«Понятно, что я тоже помру. Ожидание уже не пугает, да и ожидания никакого нет, просто вот как сейчас: само думается, без прикладывания дополнительных усилий» [2, с. 24].Это этап, предназначенный для выполнения духовной программы,– открываются новые задачи, возникающие сами собой: «*Естественно, книжки уже соответствующие пора читать. О боге подумать. Раньше говорили – о душе. Предполагаю, что это вещи всё же разные, хоть и взаимосвязанные: душа – симулятор бога*» [2, с. 24]. Вместе с тем, этот этап делает менее важными глобальные проблемы. Л. Кузнецов как бы оправдывается: стыдно быть вне времени. «*Надо расстраиваться, жить всеми этими новостными каналами, всеми этими сводками с фронтов – кто кого убил и зачем. Я и расстраиваюсь. Но понимаю, что пока тебя не цепляет, все это – фон. (...) нет во мне эмпатии, этой вселенской жалости, любви ко всему сущему. (...) Мне жалко их всех, без деления на правых и виноватых. И пока не коснулось, не обожгло выстуженную возрастом душу, всё это лишь кино. Оно, это кино, может, и правильное и честное – почти как жизнь, – но одновременно и умозрительное. Наверное, меня когда-то вынесло на берег, я и не заметил*» [2, с. 25]. Ощущение «берега» придаёт всему сущему аллегоричность: аллегория – и река, и бог, и душа, и обстоятельства. Реально лишь то, что непосредственно тебя касается, и «*раз стал волновать бог, значит, он есть, значит, так и положено. Значит, время пришло*» [2, с. 25].

Подобная отстранённость от «долгов» перед другими, отражается в письмах Жанны. Она не скрывает, что уже не считает себя обязанной встречаться с людьми, которые ей не интересны, даже если это родственники. «*Кому-то семья – опора и поддержка, типа когда весь мир против тебя, кто ж ещё с тобой останется. Для меня же в ситуации «за спиной враги, впереди – пропасть» члены семьи – первые люди, готовые в эту пропасть подтолкнуть*»[2, с. 110].Время научило её больше любить себя в одиноком мире, не спешить решать чужие проблемы и избегать ненужных встреч.

Одиночество обоих героев звучит на разные лады, Александр пишет: «*По утрам разговариваю с вязом, что растёт под окном. То ещё занятие. Слишком оно умное, это дерево. Переубедить его в чём-то, переспорить ну никак не выходит*» [2, с. 113]. В конце повести Жанна пишет *«(...) не пропадайте. Всё ж поговорить не с аватаром в интернете, а с живым человеком – редкое по нынешним временам удовольствие»*.Это ключевая фраза, в целом отражающая основную идею повести в письмах. Описанное удовольствие личного общения с возрастом становится всё необходимее, но вместе с тем – становится роскошью, которую могут себе позволить не все.

3. Жанровые и тематические аллюзии повести в письмах «Жизнь, ты прекрасна вполне» в контексте мировой литературы. Рассматриваемая нами повесть в определённой степени созвучна английскому бестселлеру «Клуб любителей книг и пирогов из картофельных очистков» Мэри Энн Шеффери Энни Бэрроуз [3]. Возникает стазу несколько аналогий:

(1) в форме изложения использован эпистолярный жанр;

(2) лейтмотивом звучит тема одиночества;

(3) открытость героев в общении.С одной стороны, этому способствует избранная авторами эпистолярная форма обоих произведений, а с другой – «критическое», сложное время, когда человек особо чувствует своё одиночество и нуждается в поддержке;

(4) объединяющей и спасительной силой выступают книги, в более широком смысле – любовь к литературе и чтению. Обе книги содержат мотив спасения – когда спасают книги, любовь к ним. В одном из писем героиня повести «Жизнь, ты прекрасна вполне» Жанна признаётся, что книги её дважды в жизни спасли от смерти не в переносном, а в прямом смысле.

Основа сюжета книги «Клуб любителей книг и пирогов из картофельных очистков» навеяна событиями Второй мировой войны и жизнью обитателей одного из Нормандских островов. Книга А. Мирошниченко и Л. Кузнецова написана во время эпидемии ковида и отражает российскую современность. Один из эпиграфов свидетельствует об определённой схожести ситуаций: *«Да, это странное лето 2020-го. Страну обнулили до грани гражданской войны. У меня засорился на днях насос карбюратора. И у нас тут проводят парады во время чумы* (Капитан Кенгуру)».

Героиня английского бестселлера – писательница, описывает ещё свежие раны послевоенного Лондона. Она получает письмо от незнакомого человека с острова Гернси, к которому попала её книга. В письме тот интересуется, где можно купить книгу полюбившегося ему автора. Джулиет находит и отправляет книгу почтой, после чего завязывается переписка, из которой героиня постепенно узнаёт истории людей, живущих на острове, и что им пришлось пережить во время войны. Постепенно переписка расширяется: Джулиет начинают писать и другие жители острова, благодаря письмам быстро ставшие для неё родными. Она отправляется на остров, чтобы написать статью о «Клубе любителей книг и пирогов из картофельных очистков»в газету, во время войны объединившей вокруг себя жителей острова. Книги сыграли не только спасительную роль, они сплотили ранее одиноких людей, стали для них средством познать другой мир – вне их ограниченного острова, но прежде всего – найти друзей среди своих соседей, научиться помогать друг другу. Образовавшийся клуб любителей книги стал большой семьёй, чтение объединило совершенно разных по возрасту и интересам людей;

(5) для одного из авторов этих книг её издание стало вехой в жизни. Главный автор книги «Клуб любителей книг и пирогов из картофельных очистков» – Мэри Энн Шеффер написала свой первый роман в возрасте семидесяти лет. Состояние здоровья после создания рукописи резко ухудшилось, и подготовкой книги к печати занялась её племянница, известная детская писательница Энни Бэрроуз. Шеффер умерла в 2008 году, не дождавшись выхода книги.

Долгое время не решался издать собственную книгу автор повести «Жизнь, ты прекрасна вполне» Леонид Кузнецов. Причастный к литературному творчеству и имеющий большой опыт издательского дела, на серьёзный литературный дебют он решился относительно поздно – в шестьдесят лет.

В «Притче» А. Мирошниченко и Л. Кузнецова – больше об одиночестве, в английском бестселлере – об одиночестве и роли книги в жизни человека. Описанные в двух книгах литературные истории разделяет большой временной отрезок – более семидесяти лет, но объединяющая их общая тема одиночества, преподнесённая в эпистолярном жанре, звучит актуально для читателей, независимо от того, в какой стране они живут и на каком языке говорят.

Заключение. Рассмотренная нами повесть, текст которой предваряют четыре эпиграфа, «соприкасающие» читателя с основными, звучащими в ней темами, возникла в период эпидемии, когда каждый получил больше времени для познания себя самого. Диалог с самим собой необходим человеку, но это лишь один из видов его коммуникации. Мысли героев повести – это самоуглубление, возврат к своей жизненной истории, это мысли, которые редко можно произнести вслух, но возможно приоткрыть именно в личной переписке.

Название повести созвучно одному из эпиграфов к книге – словам из песни Найка Борзова: «О*, жизнь, ты прекрасна, О, жизнь, ты прекрасна вполне. Бываешь немного опасна… Возьми моё сердце, Храни, вспоминай обо мне. Поверь мне, что всё не напрасно*».

Оба героя – Александр и Жанна лишь соприкасаются с порогом старости, на этом этапе с ними рядом неизменно стоит одиночество и ощущение того, что за плечами огромный опыт, но ещё не всё в жизни сделано – эту идею отражает второй приведённый эпиграф: «*… Рано. Ещё не закончен урок. Не дописал. Не решил. Не ответил. Так что придётся ещё потерпеть, тайную тропку ногами измерить, чтобы дослушать, допеть, досмотреть, чтобы проститься, простить и до-верить*… (А. Кулагин)».

Рассмотренная книга предлагает нам одновременно два образа одиночества. Герои повести живут в одной стране, говорят на одном языке (хотя и обсуждают тему «*Женщина не может говорить с мужчиной на одном языке, а мужчина на одном языке не может говорить с женщиной*» [2, с. 101]), и понимание между ними вытекает

из общей эпохи, в которой они родились и сформировались как личности, и из каких-то других, предначертанных свыше обстоятельств: «*Мы, похоже, с Вами если и не в одной лодке плывём, то точно в одном направлении*» [2, с. 103]. Оба начитаны, образованы, вдумчивы. Их радует обмен всплывающими в памяти жизненными историями, реальность воспринимается ими с меньшим энтузиазмом, чем ранее, в неё не хочется активно вмешиваться, растёт желание слушать и прислушиваться, а также для каждого из них важно быть услышанным. Каждый из персонажей ценит ежедневные жизненные моменты, приносящие радость. Главная радость жизни – общение, без него человек, не зависимо от количества родственников и знакомых, чувствует себя одиноким. Поэтому жизнь прекрасна тогда, когда есть, с кем разделить радость общения.

Список литературы

1. Кожеко А. В. Эпистолярные жанры: традиционные и современные формы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23775 (дата обращения: 21.08.2021).
2. Мирошниченко А., Кузнецов Л. Притча: повесть и рассказы из серии «Современная новелла». М.: Дикси Пресс, 2021. 192 с.
3. Shafferová M., Barrowsová A. Spolek přátel krásné literatury a bramborových koláčů. Praha: Euromedia Group, Knižní klub. 2009. 234 c.

Калита Инна Владимировна, д-р философии, канд. филол. наук, научный сотрудник кафедры богемистики Университета им. Яна Евангелисты Пуркине, г. Усти над Лабем, Чехия

УДК 82 (091)

«КОНЕЦ КВАРТИРЫ № 50»: ФИЗИЧЕСКИЙ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ (ПО РОМАНУ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)

М. Н. Капрусова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kaprusova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена рассмотрению мотива разрушения квартиры № 50 в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Слово «разрушение» здесь синонимично словам «трансформация», «гибель» в огне. В этих сценах присутствуют аллюзии на другие эпизоды романа. Для анализа важны мифологическая, религиозная, общекультурная традиции.

Abstract: the article is devoted to the consideration of the motive for the destruction of apartment No. 50 in M. Bulgakov's novel «The Master and Margarita».The article is devoted to the consideration of the motives of destruction of apartment № 50 in M. Bulgakov's novel «Master and Margarita». The word «destruction» here is synonymous with the words «transformation», «death» in fire. These scenes contain allusions to other episodes of the novel. For the analysis, mythological, religious, general cultural traditions are important.

Ключевые слова: мотив, М. Булгаков, «Мастер и Маргарита», мифологическая традиция, образ.

Keywords: motive, M. Bulgakov, «Master and Margarita», mythological tradition, image.

Как мы уже писали, мотив разрушения в романе более частотен, чем мотив созидания [1, с. 113-114]. В «Мастере и Маргарите» разрушаются здания, нормы, вещи, тела, взгляды. Булгаков этим посылом своего романа вступил в противоречие с официальной советской литературой, пронизанной пафосом созидания нового мира и совершенного советского человека. Булгаков в мечту о быстром преобразовании человека и общества (особенно под влиянием социалистических идей) не верил [2, с. 433-434].

Ранее мы проанализировали следующие случаи решения мотива разрушения: разрушение / нарушение нормы в жилище (в доме Маргариты, квартире профессора Кузьмина [3, с. 120-124]); разгром квартиры Латунского и её частичная гибель в воде [1, с. 113-123].

В этой статье мы рассмотрим эпизоды, составляющие мотив «конца» квартиры № 50.

Нашей целью будет понять, какое значение вложил писатель в слово «конец», кто является «разрушителем», одобряют ли повествователь и автор действия героев, какие знаки-предвестия

«конца квартиры № 50» присутствуют в тексте, почему автор избирает именно такие способы разрушения.

«Игры» с пятым измерением

Квартира № 50 достаточно подробно описывается в главе 7 «Нехорошая квартира»: мы узнаём, что это большая, пятикомнатная, но, в общем, обычная квартира. Её трансформация происходит перед Весенним балом полнолуния: квартира № 50 уходит в «пятое измерение» [4, с. 243] (с «бесконечной лестницей», «необъятным залом, да еще с колоннадой, тёмной и по первому впечатлению бесконечной» [4, с. 241-242], бассейнами, «тропическим лесом», залами со стенами из цветов [4, с. 253-255], «тёмными подвалами» [4, с. 264] и т.д.). Но это разрушение обычного пространства следует назвать преображением, которое производят Воланд и его свита. Это «конец» квартиры, обременённой грехами ювелирши, Берлиоза, Лиходеева и других жильцов.

Как говорит Воланд голове Берлиоза, гости его Весеннего бала полнолуния служат доказательством того, что со смертью человека жизнь не прекращается, торжествует бытие [4, с. 265]. Мертвецы способны на время бала и внешне, и даже внутренне стать такими, какими были при жизни: «<…> прах сорвался с верёвки, ударился об пол. И из него выскочил черноволосый красавец во фраке и в лакированных туфлях» [4, с. 257], затем показывается, как один оживший мертвец ударил другого ножом [4, с. 258], гости танцуют и с хохотом купаются в бассейнах с шампанским [4, с. 261, 263] – смерть не изменила их. Они остаются порочными. Во время бала в квартире зло поглощает зло. Информация о грехах жильцов квартиры стирается.

Важно, что обрести плоть, кровь и ожить физически мертвецы – гости бала – способны лишь на короткий срок. Как только Маргарита сделала глоток из чаши с кровью барона Майгеля, начинают рушиться и тела, и стены. Образ крови здесь – образ «перевёртыш». Мифологическая традиция говорит о том, что ведьмы, упыри пьют человеческую кровь, в обрядах чёрной магии используется кровь в том числе младенцев и людей верующих [5; 6, с. 37]. Эта кровь животворящая. Здесь же в чаше находится кровь грешника, «наушника и шпиона» [4, с. 266], она несет смерть и разрушение.

«Толпы гостей стали терять свой облик. И фрачники и женщины распались в прах. <…> Колонны распались, угасли огни, все съёжилось, и не стало никаких фонтанов, тюльпанов и камелий. А просто было, что было – скромная гостиная ювелирши <…>» [4, с. 267].

Заметим, что в момент разрушения Маргарите «показалось, что кричат оглушительные петухи, что где-то играют марш» [4, с. 267]. Известно, что с криком петуха рассыпаются все чары, а нечисть теряет силу и покидает землю [7, с. 307]. Следовательно, Булгаков в

этой сцене обращается к мифологической и фольклорной традициям. Важно и то, что здесь присутствует автоцитата: отсылка к сцене окончания представления в Варьете и последующей ночи: 1) очень вовремя закричал «горластый дрессированный петух, возвещая, что к Москве с востока катится рассвет» [4, с. 154], этим петух спас Римского от вампира Варенухи и Геллы (глава, рассказывающая об этом, называется «Слава петуху!»); 2) Бегемот «выскочил к рампе и вдруг рявкнул на весь театр человеческим голосом: – Сеанс окончен! Маэстро! Урежьте марш!!» [4, с. 128], что и было исполнено.

Здесь понятие «разрушение» синонимично слову «окончание». Разрушение инспирировано «ведомством» Воланда в русле традиции, которой сотни лет: в определённое время шабаш начинается и после совершения определенных обрядов заканчивается [8, с. 376-378]. Весенний бал полнолуния в окончательной редакции – не шабаш [2, с. 149-154], но семантика начала и конца действа выдержана. Интересна и важна одна деталь, которую приводит М.Н. Орлов в своей книге «История сношений человека с дьяволом»: «Дельрио описывает в своей книге конец бала и разъезд гостей. В эти последние минуты пиршества все ведьмы запасаются каким-то порошком, который захватывают с собой». Существовало несколько версий появления порошка, наибольшее распространение получила такая: «Хозяин бала, сатана, <…> вдруг мгновенно вспыхивал адским огнём, сгорал весь без остатка и превращался в кучу золы. Вот та самая зола и представляла собою тот таинственный порошок, который ведьмы уносили с собою на память с шабаша. <…> Сборище расходилось, наконец, восвояси» (кто-то пешком, кто-то улетал на палке, метле и пр.) [8, с. 375-378]. У Булгакова всё происходит наоборот: Воланд преобразился в рыцаря «в чёрной хламиде со стальной шпагой на бедре» [4, с. 267], а его гости-грешники «распались в прах» [4, с. 267]. Таким образом, конец Весеннего бала полнолуния – это не только окончание ритуала, но и разрушение зла.

Квартира внешне приобрела прежний вид, но по сути она уже другая: исчез не только череп Берлиоза, но и та ложь, которая была атмосферой его жилища. Повествователь произошедшую трансформацию квартиры одобряет: ничего страшного или недостойного не происходит ни за ужином после бала, ни за завтраком на другой день – в квартире царит дружеская атмосфера:

«– А что это за шаги такие на лестнице? – спросил Коровьев, поигрывая ложечкой в чашке с чёрным кофе.

– А это нас арестовывать идут, – ответил Азазелло и выпил стопочку коньяку.

– А-а, ну-ну, – ответил на это Коровьев» [4, с. 332].

Физическая гибель квартиры № 50 и предвестия этого: семантика знаковых образов

Сначала происходит нарушение неприкосновенности жилища: сотрудники НКВД вскрыли дверь отмычкой, вошли в квартиру с

оружием, сетями, хлороформом [4, с. 332]. Так возникает политическая тема. Булгаков в своем романе не заостряет внимание читателя на теме сталинских репрессий, но и не обходит её совсем [9, с. 107-119]. Эта тема решается в духе колдовства – исчезновения жильцов [4, с. 75-76], сна-бреда Никанора Ивановича [4, с. 157-166] или приключения-погони [4, с. 48-54] и др. В данном случае можно говорить об отсылке к шпионскому роману – шпионы вторгаются в квартиру мирно пьющих утренний кофе граждан. Но в советской России всё наоборот, иронизирует повествователь: это не мирные граждане, а преступники, это не шпионы и бандиты, а агенты НКВД – «рыцари революции».

Затем, вроде бы случайно, в квартире начинают нарушаться порядок и уничтожаться вещи. Сотрудники НКВД пытаются поймать «чревовещательского» [4, с. 333] кота.

1. «Развернулась и взвилась шёлковая сеть, но бросавший её, к полному удивлению всех, промахнулся и захватил ею только кувшин, который со звоном тут же и разбился» [4, с. 333].

Роман Булгакова насыщен символами и знаковыми образами. Рассмотрим образ кувшина. «В греческой традиции кувшин символизирует могилу, погребение и подземный мир, поскольку зимой под землёй в кувшинах хранили зерно» [10, с. 166].

Читатель знает, что в квартире № 50 был застрелен доносчик, теперь же «<…> в огне, на том месте, где валялся с притворной раной кот, показался, всё более густея, труп бывшего барона Майгеля <…>» [4, с. 335]. Можно предположить, что разбившаяся ваза явилась знаком того, что «могила» скоро вскроется, смерть из 5-го измерения явится в реальность.

С другой стороны, «кувшин и вино – символ гостеприимства» [11, с. 112]. Пришедшие нарушили покой обитателей квартиры, они вели себя так, что гостеприимство по отношению к ним стало невозможно. Разбитый кувшин стал знаком этого. Чуть позже сотрудникам НКВД придётся в спешке бежать из квартиры, спасаясь от огня.

2. «Кот <…>, раздирая обои, полез по стене и через секунды две оказался высоко над вошедшими, сидящим на металлическом карнизе» [4, с. 334]. Квартира должна погибнуть, пока же гибнут уют и норма (обои разодраны).

3. «Вмиг руки вцепились в гардину и сорвали её вместе с карнизом, отчего солнце хлынуло в затенённую комнату» [4, с. 334]. Квартира делается всё более нежилой: сорван карниз и оборвана гардина. Но важнее другое: одна знаковая категория меняется на другую – тьма на свет. После того, как Воланд – «повелитель теней» [4, с. 349] – со свитой появился в квартире № 50, из неё ушло солнце и поселились полумрак, тьма и тень: «в полутьме что-то (*трюмо – М.К.*) тускло отсвечивало» [4, с. 75], «вошёл в полутёмную переднюю» [4,

с. 193], «вся большая и полутёмная передняя <…>» [4, с. 198], «сквозь цветные стекла больших окон <…> лился необыкновенный, похожий на церковный, свет» [4, с. 199], «тут буфетчик обнаружил в тени того, кто был ему нужен» [4, с. 200], когда Маргарита вошла в квартиру, её поразила «тьма, в которую она попала» [4, с. 241] и т.д. Теперь в квартиру «хлынуло солнце». Побеждает реальность, таинственное из квартиры, а скоро и из Москвы уйдет.

4. «Кот прицелился и, летая (*на люстре – М.К.*), как маятник, над головами пришедших, открыл по ним стрельбу. Грохот потряс квартиру. На пол посыпались хрустальные осколки из люстры, треснуло звёздами зеркало на камине, полетела штукатурная пыль, запрыгали по полу отработанные гильзы, полопались стёкла в окнах, из простреленного примуса начало брызгать бензином» [4, с. 334].

С одной стороны, кот, летающий на люстре, – нарушение порядка и баловство. Поскольку это шутка, в результате стрельбы никто не был убит или ранен. С другой же стороны, образ маятника добавляет в сцену дополнительные семантические значения. Маятник – «символ регулярности, равновесия» [11, с. 128]. Бегемот – «часть той силы <…>» [11, с. 7], возглавляемой Воландом, что олицетворяет справедливость [12, с. 60], совершает колебательное движение между светом и тьмой, добром и злом, вместе с душами людей, ведь именно так, выбирая между прямой и кривой дорогой, живёт человек, а Воланд отвечает за то, что совершается на земле [13]. Сотрудники НКВД отвечают за временное, сиюминутное, а Воланд со свитой – за регулярное, вечное. Образ маятника напоминает читателю об этом.

Ещё маятник – часть часового механизма. Часы – «символ отмеренного времени и вечного движения. Часы репрезентируют мировые силы, воплощают идею длительности, неотвратимости, неумолимости. <…> Часы <…> олицетворяют скоротечность времени и мировой порядок» [14, с. 521]. Часы с маятником – знак перехода. Недаром на новогодних открытках часто изображаются часы с циферблатом (стрелки стоят на 12) и маятником: один год (одно время), когда бьёт 12, уходит, другое наступает.

Заметим, что в мифологии «часы без циферблата или без стрелок говорят о «пустом» времени, о безвременье» [14, с. 521]. Как только сотрудники НКВД входят в дом, обычное, физическое, советское время приостанавливается, наступает время вечности, мифологическое время, безвременье. Оно связано и с пространством квартиры № 50: вместе с вылетающими тенями кончается её инобытийность, возвращается реальность (с трупом доносчика на полу), а потом помещение исчезает в огне.

Важную роль играет в рассматриваемой сцене и образ хрусталя. Сначала Бегемот сидит рядом с хрустальным кувшином, который затем вместо кота попадает в сеть, падает и разбивается. Потом в

результате стрельбы «на пол посыпались хрустальные осколки из люстры» [4, с. 334].

Образ хрусталя может прочитываться в этих сценах двояко. Во-первых, в советской России в квартире хрусталь был мерилом роскоши: он был дорог, и его было трудно купить. Бывшая хозяйка квартиры – ювелирша – была богата, а вселившиеся после неё в квартиру Берлиоз и Лиходеев были людьми статусными. Разбивается хрусталь – разбивается мещанская атмосфера квартиры.

Важно и другое. В мифологической традиции хрусталь «означает чистоту, духовное совершенство и знание, самосветность. <…> Хрусталь имеет волшебные силы и является изначальным символом Великого Духа. <…> У христиан стеклянный или хрустальный шар означает мир света Божия [10, с. 355].

Можно предположить, что хрустальный кувшин, рядом с которым сидел Бегемот, пришелец из мира теней, означает Свет. По нашему мнению, образ хрустального кувшина отсылает читателя к высказыванию Иешуа, зафиксированному Левием Матвеем: «Человечество будет смотреть на солнце сквозь прозрачный кристалл…» [4, с. 319]. Следовательно, повествователь показывает, что Свет и тень могут находиться рядом, парно. Сотрудники НКВД уничтожают знак Света. Потом наполненную атмосферой зла – доносительства (барон Майгель) и насилия (сотрудники НКВД) – квартиру уничтожают силы тьмы / тени.

«В греко-римской традиции хрусталь посвящён Селене как богине Луны» [10, с. 355]. В романе «Мастер и Маргарита» образ луны связан и с образом Иешуа, и с образом Воланда [15, с. 288]). Следовательно, хрустальный кувшин здесь – знак двух «ведомств» [с. 275], взаимодействие которых дает гармонию. Сотрудники НКВД её разрушают.

Также древнегреческие философы считали, что горный хрусталь – это лёд, превращённый в камень [16]. Хрусталь / лёд разбивается. Одновременно «из простреленного примуса (*который держит Бегемот – М.К.*) начало брызгать бензином» [4, с. 334], вскоре вспыхивает пожар, торжествует огонь.

Заметим, что подвески люстры почти наверняка были сделаны из искусственного хрусталя (стекла с добавлением оксида свинца и бария), а вот ваза могла быть и натуральной (из богатств ювелирши). Известно, что «античные греки и римляне вырезали из горного хрусталя печати, сосуды, украшения. <…>В Оружейной палате Московского Кремля находятся различные сосуды из горного хрусталя <…>. Коллекция посуды из горного хрусталя имеется в Музее истории искусств в Вене». <…> [16].

Следующий этап разгрома квартиры – от выстрелов «треснуло звёздами зеркало на камине».

Согласно мифологической традиции, зеркало – «граница между земным и потусторонним миром», «разбитое зеркало сулит несчастье, т.к. означает нарушение границы» [17, с. 195]. Обычно считается, что разбитое зеркало открывает «дверь» в дом для жителей инобытия, смерти. Но сейчас разбитое зеркало – знак того, что скоро Воланд и его свита уйдут из квартиры.

Напомним, что на Весенний бал полнолуния гости-мертвецы попадают через камин, на котором стоит зеркало. Можно предположить присутствие в сцене оппозиции «верх» – «низ», только, как это бывает иногда у Булгакова, перевернутой. Камин – «низ», но через него в квартиру проникали мертвецы и сразу оживали. Зеркало стоит на камине – это верх, но разбитое зеркало – этап «конца квартиры № 50» [4, с. 321], через него входит смерть.

Зеркало треснуло звёздами. В 30-е годы со словом «звезда» у большинства людей ассоциировалось слово «пятиконечная». Кремлевские звёзды часто изображались на новогодних открытках. Звёзды были на форме военных, в частности, сотрудников НКВД [18]. Тогда это своеобразная отсылка к эпохе.

С другой стороны, пятиконечная звезда в мифологии имеет важное и противоположное значение: «пятиконечная звезда, обращённая вверх, символизирует вдохновение, свет, духовное образование; пятиконечная звезда, обращённая вниз, – зло, колдовство, чёрную магию» [10, с. 97]. Если рассматривать образ звезды в этой сцене с этой позиции, то налицо игра с читателем (такая же, как с треугольником на портсигаре Воланда [9, с. 150]).

5. «Сделали ещё одну попытку добыть кота. Был брошен аркан, он зацепился за одну из свечей, люстра сорвалась. Удар ее потряс, казалось, весь корпус дома, но толку от этого не получилось. Присутствующих окатило осколками, а кот перелетел по воздуху и уселся высоко под потолком на верхней части золочёной рамы каминного зеркала» [4, с. 335].

В этой сцене люстра описывается более-менее подробно: она состоит из нескольких свечей, напоминает модернизированную еврейскую менору. Люстра имеет «ствол» и отходящие в стороны, поднимающиеся вверх «ветви». В словаре символов о меноре говорится так: «Предполагается, что ствол свечи – это Космическое Древо и Ось Мира. Иосиф говорит, что семь веточек подсвечника – это Солнце, Луна и планеты, семь дней недели, семь звёзд Большой Медведицы и семь кругов или сил мира» [10, с. 292]. Слово «ветви», описывая люстру, употребляет и писатель [4, с. 334]. Теперь становится понятно, почему падение люстры потрясло, «казалось, весь корпус дома», – это же космическое дерево, ось мира упала. Своеобразным удвоением этой сцены будет глава 31 «На Воробьёвых горах», где рассказывается, как от свиста Коровьева растрескалась земля и упал дуб [19, с. 50-54].

Обратим внимание и на символику свечи. Свечи люстры напоминают церковные свечи. «У христиан свеча – это божественный свет, сияющий в мире» [10, с. 292]. Аркан на свечу набросил сотрудник НКВД, он и «загасил» её. Эта сцена еще раз показывает, что в романе «Мастер и Маргарита» понятие «зло» связано не с Воландом и его свитой, а с людьми, совершающими неправильные поступки, проявляющими агрессию.

6. «Он (*кот – М.К.*) швырнул свой браунинг и выбил оба стекла в окне» [4, с. 335]. Как мы уже писали, анализируя сцену разгрома Маргаритой квартиры критика Латунского [1, с. 119-121], разбитые окна не дают дому выполнять свою защитную функцию: закрытое пространство жилища становится открытым, безопасное – опасным [20, с. 168-169]. Вообще, в романе Булгакова частотен образ разбитого (пенсне, зеркала, стекла, солнца, вазы, люстры и т.д.). Это всегда знак разрушения / нарушения нормы. Возможно, эта деталь с разбиванием окон Бегемотом нужна именно для усиления этой тенденции, ведь потенциальными «выходами» для Воланда и свиты являются камин и разбитое зеркало. «Окно и печная труба противопоставлены двери как выходы из жилища, через которые осуществляются контакты со сверхъестественным миром» [20, с. 168]. Камин сродни печи. Зеркало в этой сцене – образ «перевёртыш». У Булгакова целое зеркало пригодно для перехода свиты Воланда из иного мира в реальный, а разбитое – нет (хотя в мифологической традиции разбитое зеркало – портал в инобытие, «сулит несчастье, т.к. означает нарушение границы» [17, с. 195]). Воланд со свитой покинут квартиру через разбитые окна [4, с. 336].

7. «Затем он плеснул вниз бензином, и этот бензин сам собою вспыхнул, выбросив волну пламени до самого потолка.

Загорелось как-то необыкновенно быстро и сильно, <…>» [4, с. 335].

В народных представлениях огонь – двойственный образ: с одной стороны, это грозная, мстительная стихия, несущая смерть, с другой – «стихия очищающего пламени, несущего свет и тепло, воплощающего творческое, активное начало» [21, с. 284].

Когда огонь уничтожает квартиру № 50, он одновременно казнит доносчика барона Майгеля (труп его вынести из квартиры не удалось [4, с. 336], предположительно от него останется пепел, смешавшийся с пеплом и золой от сгоревших вещей, т.е. ничего), и очищает это пространство.

Итак, мотив «конец квартиры № 50» складывается из нескольких составляющих.

Сначала – это конец мещанской, лживой атмосферы квартиры ювелирши, Берлиоза, Лиходеева и др. и уход квартиры в пятое измерение.

С боем часов атмосфера греха, которая присутствовала в квартире и которую принесли с собой гости Весеннего бала полнолуния – мертвецы, разрушается.

На материальном уровне это выражается в разрушении тел мертвецов и стен преображенной на одну ночь квартиры № 50.

Квартира очищена Воландом и его свитой. Однако во время бала произошло убийство. Казалось бы, кровь осквернила помещение. Но стоит помнить, что барон Майгель сродни Иуде, он пришел на бал, чтобы потом написать доносы и погубить присутствующих людей, как он это уже делал. Таким образом, Майгель сам вызвал из пятого измерения свою смерть. Кроме того, труп, кровь, убийство остались в мифологическом пространстве, а квартира вернулась в реальность – очищенной. Сотрудники НКВД вновь приносят в квартиру зло. Дело Воланда завершает огонь.

В квартире есть предметы, которые выполняют охранительную функцию, они – граница между реальностью и инобытием, способствуют равновесию в мире света и тени. Это кувшин, хрусталь, свечи люстры, сама люстра (маятник, ось мира), стекла окон, зеркало. Пока они целы, квартира жива, с приходом сотрудников НКВД эти предметы оказываются разбиты, и квартира гибнет в очистительном огне. Погубили квартиру № 50 люди, а очистил это пространство для будущего созидания Воланд со свитой.

Все эпизоды, составляющие мотив «конец квартиры № 50», пронизаны мифологической традицией, т.е. двуплановы.

Список литературы

1. Капрусова М.Н. Мотивы созидания и разрушения в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы Международной научно-практической конференции. 2020. Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс]. М.: Издательство «Перо», 2020. 751с. с ил. Электрон. дан. (7,4 Мб). С. 113–123.

2. Соколов Б.В. Булгаковская энциклопедия. М.: Локид; Миф, 1996. 592 с.

3. Капрусова М.Н. Мотив разрушения / нарушения нормы в жилище в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Actaeruditorum : журнал, научное издание Русской христианской гуманитарной академии. 2020. Вып. 34. С. 120-124.

4. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Собрание соч.: в 5 т. Т. 5. М.: Художественная литература, 1992. С. 7-384.

5. Штернберг Л. Шабаш ведьм // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона (1890–1916 гг.). URL: http://www.brocgaus.ru/text/111/744.htm (дата обращения: 20.07.2021).

6. Амфитеатров А. В. Дьявол. М.: ИЦ МП «ВНК», 1992. С. 3-325.
7. Бушкевич С.П. Петух // Славянская мифология: энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. С. 307-308.
8. Орлов М. Н. История сношений человека с дьяволом. М.: ИЦ МП «ВНК», 1992. С. 327–839.
9. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: комментарий. Таллинн: Арго, 2006. 420 с.
10. Купер Дж. Энциклопедия символов. Серия «Символы». Книга IV. М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 1995. 401 с.
11. Романова Н.Н. Знаки прошлого и настоящего: краткий словарь. М.: Флинта; Наука, 2007. 280 с.
12. Андреевская М.И. О «Мастере и Маргарите» // Литературное обозрение. 1991. № 5. С. 59-63.
13. Капрусова М.Н. Творчество М.А. Булгакова на фоне современности: некоторые замечания // Учёные записки Новгородского государственного университета. 2020. № 1 (26). URL: https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1(26).21 (дата обращения: 20.07.2021).
14. Андреев В., Ровнер А. Часы // Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. М.: Астрель; АСТ, 2008. 556 с.
15. Капрусова М.Н.Мотив инициации Маргариты в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // XX Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге 27-30 мая 2020 г.: сборник научных статей и материалов / сост. и ред. О.В. Богданова. СПб.: РХГА, 2020. С. 285-294.
16. Горный хрусталь. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Горный_хрусталь (дата обращения: 20.07.2021).
17. Толстая С.М. Зеркало // Славянская мифология: энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. С. 195-196.
18. Власенко В.Т. Форма одежды и знаки различия Внутренних Войск МВД СССР. URL: http://army.armor.kiev.ua/forma-2/forma-BB-b.php (дата обращения: 20.07.2021).
19. Капрусова М.Н. Сцена на Воробьёвых горах: всего одна деталь // Поэтика художественного текста: материалы II Международной заочной научной конференции Борисоглебск, 2009. С. 50–54.
20. Топорков А.Л. Дом // Славянская мифология: энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. С. 168-169.
21. Топорков А.Л. Огонь // Славянская мифология: энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. С. 284-285.

Капрусова Марина Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81.282.2

НАЗВАНИЯ КУРИЦЫ В ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРАХ

Т. В. Карасёва
e-mail: t.v.karasyova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена лексической инвентаризации диалектных слов, которые обозначают курицу, а также петуха и цыплёнка в воронежских говорах. Материалом для работы послужили рукописные, печатные источники и полевые записи автора. В статье приводятся 60 лексем и диалектные контексты, зафиксированные более чем в 90 сёлах Воронежской области.

Abstract: the article is devoted to the lexical inventory of dialect words denoting a chicken, as well as a rooster and a chick in Voronezh dialects. The material for the paper was taken from hand written and printed sources, along with the author's fieldwork notes. The article provides 60 words and dialect contexts recorded in more than 90 settlements of the Voronezh region.

Ключевые слова: название, курица, петух, цыплёнок, воронежские говоры, словарь.

Keywords: name, hen, cock, chick, Voronezh dialects, dictionary.

В Воронежской области широко распространено разведение кур: «*А курей у кажнава многа. Ды эта мы и за жы внасть ни щитаем: ну какая хазяйства бис курей? А пять жы яички хто на базар, хто дитям, хто внукам, а к каму и дамой приходють бяруть, асобинна летам, када на каникулы с рибятишками прийижжають. Ну а када сваво пятушка зарежыш ды лапшы навориш, тут уш луччи нету! Мяса свая, свежая – ня то, что у вас в горади. А перья – я трёх девак замуш аддала, и у кажнай падушки были сваи, пёрушка к пёрушку падбирала, ды пярину сабе згандабила: летам-та ничаво, а вот зимой тёпла, харашо. <…> Ну, канешна, калгаты с курями многа. Эта хоть и ни карова, даить ня нада, ды пака энтих цыплят вырастиш, галава кругам пайдеть. Я с пакупными цыплятами ня связываюсь: у мине насетки харошыи, и када две, а када три сядуть на яйцы: ана их и даглядить, и сагрея, и зная, куды вывисти и какую трафку дать. Ретка када один-два падохнуть, а то фсе здаровыи при насетки ходють. Эта ишшо нада пятуха ниплахова иметь. У мине пятух харошый, сурёзный, ат няво куры никуда, толька он к чужым приблукивая. Сасетка сколь разоф видала: ана вить сваво зарезала, вот наш и павадился к ней* (Н.ГРГ. Эрт.).

Указанный факт поспособствовал появлению в воронежских говорах различных диалектных названий курицы, а также петуха и цыплёнка, которые и стали предметом нашего научного внимания. Весь объём лексического материала, выбранного из различных рукописных и печатных источников, а также полевых записей автора

(см. список литературы), может быть представлен в виде соответствующих словарей.

Названия курицы

БРО'ЙЛЕРСКИЙ, прил. Бройлерный. *Куры у нас бройлирские – на варочик заганяим их днём. РСШК. Реп.*

БРО'ЛЬНЫЙ, прил. Бройлерный. *Кур от купили асобых – брольных. ХЛБР. Аннин.*

БРО'НЕВЫЙ, прил. Бройлерный. *Ети куры малинькие, а бронивые – ети бальшые. РСШК.Реп.*

ГАРПУ'НЯ, ж. Курица. *СУХ.ГАИ В.-Хав.*

КАМАГО'РКА, ж. Курица карликовой породы. *Нж.-Дев.* [10, вып. 13, с. 14].

КВОКТУ'ШКА, ж. Курица. *ХРН. Н.-Усм.*

КВО'КЧА, ж. Курица-наседка. *Адну квокчу пасадила, и другая проситца. ГРИБ.*

КВО'КЧИЯ, ж. Курица-наседка. *Квокчия за хатай была с цыплятами. В.ТРВ. Нж.-Дев.*

КВОХТА'ЛКА, ж. Курица-наседка. *Есть квахталка с цыплятами. МДВЖ. Семил.*

КВОХТУ'ХА,ж. Курица-наседка. *Квахтуха – курица, какая водя цыплят. ДВЦ. Остр. Вот у мяне в етам гаду две квахтухи. Р.ГВЗ. Рам.Квахтуха вы'хадила цыплят. СЛД. Остр.; ТРН. Остр.*

КВОХТУ'ШКА, ж. Курица-наседка. *А на яйцах сядить-та квахтушка. ПСК. Повор.*

КВО'ЧКА, ж. Курица-наседка.*Квочка сидить – скора цыплята будут. ББК. Н.-Усм. Куры и цыплаки свайи – для этава дваих квочик дяржу. ВСЛ. В.-Хав. У нас квочка вывила дватцать писклят. ДВЦ. Остр. Квочка вывела цыплят. МХЛС. Пан.* [7,с. 81]. *Квочка дватцать адин день на яйцах сидить. НКЛС. Калач. Фчира квочка вывила цыплят. СТП. Рам. Квочка – эта насетка. СУХ.ДНЦ. Богуч. Ежели квочка села на яйца, скора жди цыплятак. ТАЛ.* [9, с. 120]. *Вывяла цыплят квочка. ШСТ. Бобр. Квочка с цыплятами ходя. Хохлы зовут квочка* [10, вып. 13, с. 170]; повсеместно ‖ Курица, которая водит цыплят. *Квочка апять цыплят пабрасала. БТГ.-МТР. Эрт. Квочка как мать: цыплят ни брасаит. Н.ТРЦ. Тал. Квочкя водя писклят. РУД. Белг.*; *В.МАМОН.*

КВЯ'КА, ж. Курица, наседка. *Валуйск.* [10, вып. 13, с. 171].

КЛО'ЧКА, ж. Курица-наседка. *Как клочкя сваих детей сазывает. БТР. Реп.*;*МХЛС. Пан.* [7,с. 60].

КЛУ'КА, ж. Курица-наседка. *БАБ. Павл.*

КЛУ'ША, ж. Курица. *ХЛБ. Н.-Усм.* ‖ Курица-наседка. *Я нынча вясной две клушы пасадила. РАМ.*; *В.ХАВА*, *ДМТР. Эрт.*; *МХЛС. Пан.*[7,с. 60].

КЛУ'ШКА, ж. Курица-наседка. *Клушка-та ня выбигла.Б.ПРВ. В.-Хав. У мене семь цыплят с клушкой ходють, а другая ещё сидить,*

усё сидить. Б.СМВ. Эртил. Эта курица, наверна, клушка. Б.ЯСР. Пан. [7, с. 81]. *Ф прошлам гаду у нас была клушак палавина кур. В.ХАВА. Нада клушку сажать, пака рассиделась. КРС.ЛП. Реп. Учора клушку на яйцы пасадила. КРС.ЛП. Реп. Насыпь клушки. ЛСТ. Гриб. Пасадила я клушку на яйцы – ана их фсе застудила, да так и ни вывилась ни аднаво цыплака. ПАН. Ни сидить клушка на яйцах, то и деласлятая. ХРН. Н.-Усм. Сычас я пакличу клушку. ЧРТ. Рам. Две насетки сцыплятами, а кармить нечим. ЩУЧ. Эрт. Повсеместно.* || Курица, которая водит цыплят. *Цыплаки у ентай клушки штой-та квёлаи. В.ИКР. Бобр.Клушка – курица, каторая цыплят выводить. ЧРН. Пан.*

КУБА'ТОРСКИЙ, прил. Инкубаторский. *Это кубаторские куры. Лучше взять кубаторских цыплячков. Аннин.* [10, вып. 15, с. 379]. *Писклята кубатарскии. ОТС. Липец.*

КУРА (ку'ра, кура'), ж., р.п. мн.ч.-е'й. Курица. *И курей папаели сабаки…. Семь курей нету. БАБ. Павл. На дваре у нас што было: курник был, курей в них дяржали. В.ИКР. Бобр.Брось курям жомки* (горсти) *три зярна. ДВД. Лиск. Фсех курей падзываим «цып-цып». ДРК. Лиск. Харёк идё, а ку'ра клохча. КЗЛ. Бутур.*[7, с. 58]. *Птицу в аснавном держым: курей, вутак, гусики у мине щас есть. КРС. ЛОГ Н.-Усм. Выдиш пашугу'каиш за курями. МСТ. Остр. На паталок пасадить аль у курях закрыть. ПД. Пан. Кура'. ПТР. Пан. Мы раньше кароф, свяней, курей дяржали; барана ня то шашнатцать галоф було'. ПЧЛ. Бобр. Да ничаво, проста кура* (удар.?) *курлычить. Р.ГВЗ. Семил.Закутка для каровы, закутка для авец, для козаф, а для курей – курник, для лашадей – канюшня. СР. КРЧ. Гриб.Напали на куру'. СТ.ТД. Аннин. Лиса зятниных курей паела. ФДР. Семил.И палучилась у мине пачаму-та пятухоф больше, чем курей. ХЛБ. Н.-Усм. Хто «кура»* (удар.?) *скажыт, хто «курица». ХЛБР. Аннин. Курей выгнала в загаротку. ХРН. Бобр. Бобр.*; повсеместно.|| *Собир.* Куры. *Кура'. СТ.ТД. Аннин.*

КУРЁНОК, м. Курица. *Курёнак у мине захрамал. КЧТ. Хохол.* [3, с. 56]. *Насетка как вывидя, апять курёнак. ОТС. Липец.*

КУРИ'ШКИ, мн., уменьш.-ласк. Куры. *Куришек накармлю. В.ИКР. Бобр.Куришек, эта, водим, цыплятишек. МСТ. Остр.*

КУ'РКА, ж. Курица-наседка. *Курка забралась намедни ф сат. ЗЛЖ. Лиск.; НЖ. МРН. Лиск., СУХ. БРЗ. Бобр.* || Курица, которая водит цыплят. *Курка с цыплятами ходя. ДВД. Лиск. Кагда ку'ра водит цыплят, курка завут. ДРК. Лиск.*

КУ'РОНЬКА, ж., уменьш.-ласк.Обращение к курице. *В.ИКР. Бобр.*

КУРОТВА', ж., собир. Куры. *Куратвы бы'ла… СЛД. Остр.*

КУРУ'ШКА, ж. Курица-наседка. *Ни спугни курушку. БВ. Кашир.; МЖС. Кашир.* [1, с. 153].

КУ'РЦА, ж. Курица. *Курца яйцо снисла. ГРГ. Пан.* [7, с. 82].

КУРЦО'НКА, ж., уменьш.-ласк. Курица. *С утра дам курцонкам и к саседам ухожу. БРД. Аннин.*[6, с. 53].

МА'ЧЕХА, ж. Курица, которая водит цыплят. *ХРН. Н.-Усм.* [2, с. 130].

НЕСУ'ХА, ж.Курица, которая несёт много яиц. *У нас нясух нету. В.ТРВ. Нж.-Дев.; ГРМ. Хохол.*

НЁСКИЙ, прил. Несущий много яиц. *Цыцарки у мине нёские были. ГРЖ. Рам.*

РАССЕ'ДКА, ж. Курица-наседка. *Рассетка на яйца сядить. ШСТ. Бобр.*

ТИ'ТЕНЬКА, ж., уменьш.-ласк. Обращение к курице. *В.ИКР. Бобр.*

ТИ'ТЮШКА, ж., ласк. Курица; цыплёнок. *Нж.-Дев*. [10, вып. 44, с. 140].

ТИ'ТЯ, ж. Курица; цыплёнок. *Липец*. [10, вып. 44, с. 141].

ЦЕЦА'РКА, ж. Цесарка. *Цыцарки у мине нёские были. ГРЖ. Рам.*

Названия петуха

БОРМА'Ч, м. Петух (по характерному бормотанию). *Дык питуха у нас ишшо называють бармач. РСШК. Реп.*

ДРАЧУ'Н, м. Петух, который клюётся. *Есть пятухи драчуны: он людей клюёть. ДРК. Лиск.*

КАМАГО'РЕЦ, м. Петух карликовой породы [10, вып. 13, с. 13-14].

КОЛКУ'Н, м. Петух. *КПН. Остр.*

КО'ЧЕТ, м. Петух. *«Качита'», «кочит» – «питух» ретка. АРХ. Хохол.* [11, с. 206]. *У нас набольшы и «пятух», и «кочит». АРХ. Хохол.* [11, с. 227]. *А наш кочет сильный. Б.ПРВ. В.-Хав. Кочит гарланя на усю диревню. БАБ. Павл.Как кочит, задрала ана яго. ББК. Н.-Усм. Па утрам кочит как загаласит! ББК. Н.-Усм. Кочит задиристый был. ББК. Н.-Усм. Вясной качаты' у мяне прапали. БРТ. Терн. Кочит у нас адин. ГРГ. Пан.*[7, с. 81]. *Пятухи у нас кочитами называють. ДРК. Лиск. Пайду кочиту чиво-нибуть дам. ДРК. Лиск. Ты сматри, кочет как харашо паёт-та! КРЧ. Рам. Кочита нашыва Петькай звать. МЧТ. Бобр. Кочата' раскричались. НЖ. ММН. В.-Мам. Я кочита сваво анады зарезал. ПТН. Хохол. Кочет закричал на рассвете. РСШК. Хохол. Как высако взлятел кочит! РСШК. Реп. Кочит паёть на дош. РУД. Белг. Нильзя кочита атагнать. СЛД. Остр. Кочит у нас байивой. СТ. НКЛС. Хохол. У нас ва дваре адин кочит, он успявая фсех курей апхажвать.ТАЛ.* [9, с. 120]; повсеместно. || Старый петух. *Питух если старый, то кочит называитца. КРС.ФЛТ. Петр.*

КУР, м. Петух. *В.ПЛВ. В.-Хав.* [7, с. 60].

ПЕ'ТЯ, м. Петух. *Пятуха у нас называють петя. ДРК. Лиск.*

Названия цыплёнка

БРО'ЛЬНЕНЫЙ, прил. Бройлерный. *Брольненые цыплята. СТ.ТД. Аннин. У миня многа брольниных цыплакоф. СТ.ТД. Аннин.*

ГОЛЫША'ТА, мн. Цыплята. *Галышата па фсему двару разбеглись. СТ.ЧГЛ. Аннин.*

ЗВЯГУ'Н, м. Цыплёнок, пискун. *Задон., Землян.* [10, вып. 11, с. 226].

ЗЮРЁНОК, м. Только что вылупившийся цыплёнок. *ЛВ. Белг.*

ЗЮРЯ'ТКИ, мн., уменьш.-ласк. Только что вылупившиеся цыплята. *ЛВ. Белг.*

ЗЮРЯ'ТОЧКИ, мн., уменьш.-ласк. Только что вылупившиеся цыплята. *ЛВ. Белг.*

КАРКУЛЯ'ТА, мн. Цыплята. *КЗЛ. Бутур.*[7, с. 60].

КУРЁНОК, м. Цыплёнок. *Уминя три курёнка толькя. Б.ВРК. Рам. Пади курёнка выгани с агарода. Р.ГВЗ. Рам.; ДНС. Россош., Н.СЛС. Семил.*

КУРКУБА'ТСКИЙ, прил. Инкубаторский. *Ани* (цыплята) *у мине куркубатцкии – какие-та чудесныи. АРХ. Хохол. Сваих ни было' яиц – я купила куркубатцких. АРХ. Хохол.* [11, с. 208]. *Куркубатцкие писклята. АРХ. Хохол.*

КУРЧО'НОК, м. Цыплёнок. *Ани такий-та звирьки, курчат таскают. ДНС. Россош. Малинькии ани курчата. ШСТ. Бобр.; АННА, ПРЛ. Семил.*

ПИСКЛЁНОК, м. Цыплёнок.*Насетка бросила писклят – разбрялись. АРХ. Хохол.* [11, с. 218]. *Куркубатцкие писклята. АРХ. Хохол. Кошка писклят пастаянна таскала. БТР. Реп. А писклята з гусями ф катухе'* (в сарае)*: там ым типло. В.ХАВА. Писклёнак прапал. ДРК. Лиск. Писклята на гарот убижали. ДРК. Лиск. У нас квочка вывила дватцать писклят. ДВЦ. Остр. Курица, какая водить писклят – насетка. КРС.ЛОГ. Кашир.* [8, с. 108]. *Пагляди за писклятами. КЧТ.Хохол. Писклята кубатарскии. ОТС. Липец.Загани ф клеть писклят. ПРКР.Эрт. Писклёнак па двару бегаить. РДН. Вороб. Насетка вывела писклят. РСШК.Хохол. Я йим кабинчик дли писклят изделал. СЛД. Остр. Два писклёнка ко'биц* (коршун) *унёс. УСТ.-МРВ. Реп.У новый курник* (курятник) *писклят забрали. УСТ.-МРВ. Реп.*; повсеместно.

ПИСКЛО'К, м. Цыплёнок. *Галки и сароки писклакоф таскають. АЛ.ПЛ. Пан.* [7, с. 82]. *Вон писклок ат курицы атстал. БАБ. Павл.Эта писклок. СР.ИКР. Лиск* .|| Только что вылупившийся цыплёнок; неоперившийся цыплёнок (в отличие от *цыплока*). *ИСТ. Реп., СН.ЛПГ. Нж.-Дев.*

ПИСКЛЯ'К, м. Цыплёнок. *Сами толька трои писклякоф издохли. Н.ОЛШ. Нж.-Дев. И зыпишшал, как пискляк.ЧГР. Борис.*

ПИСКЛЯТИШКИ (пискля'тишки, пискляти'шки), мн. Цыплята.*Пискля'тишки малинькии. АРХ. Хохол.* [11, с. 228]. *Пискляти'шки те'кають* (пищат). *СЛД. Остр.*

ЦЫПЛЁНОК, м. Курица, ещё не нёсшая яиц. *Да тих пор, пока ни нисутца – цыплята, а кагда нисутца – куры. ДРК. Лиск. Фсё для сибе: куры, офцы, цыпляты, парасяты. ДРК. Лиск.*

ЦЫПЛО'К, м . Цыплёнок. *Цыплок – он ы есть цыплок. АЛ.ПЛ. Пан.* [7, с. 84]. *У нас летси фсех цыплакоф падушыл хорь. БРД. Аннин.* [6, с. 29]. *Сирёт дня коршун слопал цыплака. БРД.Аннин.* [6, с. 60]. *У мине двянатцать курей и тритцать шесть цыплакоф лиса патаскала. В.ИКР. Бобр. Цыплаки у ентай клушки штой-та квёлаи. В.ИКР. Бобр. Куры и цыплаки свайи – для этава дваих квочик дяржу. ВСЛ. В.-Хав. Цыплок в карыти закупался* (утонул). *КЧТ. Хохол.Пасадила я клушку на яйцы– ана их фсе застудила, да так ы ни вывилась ни аднаво цыплака. ПАН. Крошки ат хлеба кидаим цыплакам. ПЛТ. Реп. Цыплаки за лета пабо'лели* (подросли). *ПЛТ. Реп. Нясушка двух цыплакоу заталкла. ПЛТ. Реп. Цыплок ня выведетца – задвохники. РСТ. Эрт. Лятають каршанья чёрные, адин выранил ку'ру бальшую, цыплака унёс. СТ.ТД. Аннин. У миня многа брольниных цыплакоф. СТ.ТД. Аннин. Цыплок у яйце задвахнулси. Ворон.;* повсеместно. ‖ Подросший цыплёнок; оперившийся цыплёнок (в отличие от *писклока*). *Пайду цыплакоф заганю. ПТН. Хохол.*; *ИСТ.Реп.*

ЦЫПЛОЧО'К, м., уменьш.-ласк. Цыплёнок. *Цыплачок ня выйдя. СТ.ТД. Аннин.*

ЦЫПЛЯТЁНКА, ж., уменьш.-ласк. Цыплёнок. *Насетка водя цыплятёнак. ДРК. Лиск.*

ЦЫПЛЯТИ'ШКИ, мн., уменьш.-ласк. Цыплята. *Цыплятишек накармлю. В.ИКР. Бобр. Куришек, эта, водим, цыплятишек. МСТ. Остр.*

ЦЫПЛЯЧО'К, м., уменьш.-ласк. Цыплёнок. *Лучше взять кубаторских цыплячков. Аннин*. [10, вып. 15, с. 379].

Как видно, приведённые словари отличаются большим богатством и многообразием. В то же время они нуждаются в дальнейшем пополнении и системно-структурном исследовании составляющих их лексических единиц.

Список условных сокращений названий населённых пунктов, районов и областей

АЛ. ПЛ. – Алое Поле, АННА – Анна, АРХ. – Архангельское, Б.ВРК. – Большая Верейка, Б.ПРВ. – Большая Приваловка, Б.СМВ. – Большой Самовец, Б.ЯСР. – Большие Ясырки, БАБ. – Бабка, ББК. – Бабяково, БВ. – Боево, БРД. – Бродовое, БРТ. – Братки, БТГ.-МТР. – Битюг-Матрёновка, БТР. – Бутырки, В.ИКР. – Верхний Икорец, В.МАМОН – Верхний Мамон, В.ПЛВ. – Верхняя Плавица, В.ТРВ. – Верхнее Турово, В.ХАВА – Верхняя Хава, ВСЛ. – Васильевка, ГРГ. – Георгиевка, ГРЖ. – Горожанка, ГРИБ. – Грибановский, ГРМ. – Гремячье, ДВД. – Давыдовка, ДВЦ. – Девица, ДМТР. – Дмитриевка, ДНС. – Донской, ДРК. – Дракино, ЗЛЖ. – Залужное, ИСТ. – Истобное, КЗЛ. – Козловка, КПН. – Копанище, КРС. ЛОГ – Красный Лог,

КРС.ЛП. – Краснолипье, КРС. ФЛТ. – Краснофлотское, КРЧ. – Карачун, КЧТ. – Кочетовка, ЛВ. – Лавы, ЛСТ. – Листопадовка, МДВЖ. – Медвежье, МЖС. – Можайское, МСТ. – Мастюгино, МХЛС. – Михайловский, МЧТ. – Мечётка, Н.ГРГ. – Новогеоргиевка, Н.ОЛШ. – Новая Ольшанка, Н.СЛС. – Новосильское, Н.ТРЦ. – Новотроицкий, НЖ.ММН. – Нижний Мамон, НЖ. МРН. – Нижнее Марьино, НКЛС. – Никольское, ОТС. – Отскочное, ПАН. – Панино, ПД. – Пады, ПЛТ. – Платава, ПРКР. – Прокуроровка, ПРЛ. – Перлёвка, ПСК. – Пески, ПТН. – Петино, ПТР. – Петровское, ПЧЛ. – Пчелиновка, Р.ГВЗ. – Русская Гвоздёвка, РАМ. – Рамонь, РДН. – Рудня, РСТ. – Ростоши, РСШК. – Россошки, РУД. – Рудая, СЛД. – Солдатское, СН. ЛПГ. – Синие Липяги, СР.ИКР. – Средний Икорец, СР.КРЧ. – Средний Карачан, СТ. НКЛС. – Староникольское, СТ.ТД. – Старая Тойда, СТ. ЧГЛ. – Старая Чигла, СТП. – Ступино, СУХ.БРЗ. – Сухая Берёзовка, СУХ. ГАИ – Сухие Гаи, СУХ.ДНЦ. – Сухой Донец, ТАЛ. – Таловая, ТРН. – Терновое, УСТ.-МРВ. – Усть-Муравлянка, ФДР. – Фёдоровка, ХЛБ. – Хлебное, ХЛБР. – Хлебородное, ХРН. – Хреновое, ЧГР. – Чигорак, ЧРН. – Чернавка, ЧРТ. – Чертовицы, ШСТ. – Шестаково, ЩУЧ. – Щучье; Аннин. – Аннинский, Белг. – Белгородская обл., Бобр. – Бобровский, Богуч. – Богучарский, Борис. – Борисоглебский, Бутур. – Бутурлиновский, В.-Мам. – Верхнемамонский, В.-Хав. – Верхнехавский, Валуйск. – Валуйский (ныне Белгородская обл.), Вороб. – Воробьевский, Ворон. – Воронежская область, Гриб. – Грибановский, Задон. – Задонский (ныне Липецкая обл.), Землян. – Землянский (ныне Семилукский), Калач. – Калачеевский, Кашир. – Каширский, Липец. – Липецкая обл., Лиск. – Лискинский, Н.-Усм. – Новоусманский, Нж.-Дев. – Нижнедевицкий, Остр. – Острогожский, Павл. – Павловский, Пан. – Панинский, Повор. – Поворинский, Рам. – Рамонский, Реп. – Репьёвский, Россош. – Россошанский, Семил. – Семилукский, Тал. – Таловский, Терн. – Терновский, Хохол. – Хохольский, Эрт. – Эртильский.

Список литературы

1. Авдеева М.Т. Характеристика говора с. Можайского Каширского района Воронежской области // Воронежское краеведение: опыт и перспективы развития: материалы 2-ой областной краеведческой научно-практической конференции (21-22 апреля 1990 г.). Воронеж: ВГУ, 1990. С. 152-154.
2. Давыдова Е.В., Перегудова Т.В. Наблюдения над лексическими диалектизмами в говоре села Хренового Новоусманского района // Воронежское краеведение: опыт и перспективы развития: материалы третьей областной научно-практической конференции (23-24 марта 1991 г.). Воронеж: ВТИК, 1991. С. 128-130.
3. Зяблова Н.П. Описание говора села Кочетовка Хохольского района Воронежской области. Воронеж: ВГУ, 2002. 88 с.

4. Коконова А.В. Лексические и лексико-синтаксические временные формы в горе села Бродового Аннинского района Воронежской области. Воронеж: ВГУ, 1969. 111 с.
5. Коротченко Л.П. Названия животных в говорах Воронежской области (на материалеговора села Козловка Бутурлиновского района Воронежской области). Воронеж: ВГПУ, 1994. 84 с.
6. Куйдина Е.П. Описание говора села Красный Лог Каширского района Воронежской области. Воронеж: ВГУ, 2008. 119 с.
7. Недоступова Л.В. Лексика природы в говоре посёлка городского типа Таловой Воронежской области // Край воронежский: межвузовский сб. научных трудов / науч. ред. А.Д. Черенкова. Воронеж: ВГПУ, 2009. Вып. 5. С. 116-123.
8. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов, С. А. Мызников. Т. 1-52. М., 2021.
9. Фетисова К.М. Говор села Архангельского Гремяченского района Воронежской области.Воронеж: ВГУ, 1950. 295 с.

Карасёва Татьяна Владимировна, доцент, канд. филол. наук, г. Воронеж

УДК 81.42

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИКЕ И ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. В. Кащеева
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина»
e-mail: kashcheyeva@mail.ru

Аннотация: цель статьи заключается в анализе особенностей использования термина «текстоцентрический подход» в когнитивной лингвистике и методике обучения письму на иностранном языке; сравнении общих и отличительных характеристик термина в указанных областях. Выявлены лингвистический, контекстуальный и глубинный смысловой факторы, обусловливающие системность текста как когнитивного объекта. Обнаружено, что термин «текстоцентрический» имеет более узкое значение в методической области.

Abstract: the article aims to analyze the peculiarities of using the term «textocentric approach» in cognitive linguistics and methods of teaching writing in a foreign language; to compare common and distinct characteristics of the term in specified areas. The linguistic, contextual and deep semantic factors that determine the consistency of the text as a cognitive object have been identified. It was found that the term «textocentric» has a narrower meaning in the area of language teaching methodology.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, текст как когнитивный объект, обучение письменной речи на иностранном языке.

Keywords: «textocentric approach», text as a cognitive entity, teaching foreign language writing.

Обращение к термину «текстоцентрический подход» в рамках данной статьи обусловлено его общепринятым использованием в современных исследованиях текста и дискурса [1; 2]. Представляется, что данный подход может являться одной из методологических основ дальнейших когнитивных исследований текста, практические результаты которых будут использованы в процессе обучения иностранным языкам. Вместе с тем, текстоцентрический принцип стал традиционным в лингводидактике. В частности, текстовый подход является одним из теоретически обоснованных подходов в обучении письменной речи на иностранном языке [3]. Постараемся выявить общие и отличительные черты термина «текстоцентрический» в отношении теоретических подходов в лингвистике и методике обучения иностранным языкам.

В широком понимании текстоцентрический принцип в лингвистическом исследовании означает, что текст изучается как самостоятельный, целостный лингвистический объект,«… объективированный в виде письменного документа» [4, с. 18] и характеризующийся рядом отличительных свойств. Иными словами, текст наблюдаем, он фиксирует и формализует речевой продукт в языковой форме, является «очевидной реальностью языка» [5, с. 511].

Характеристика текста как обозримого и завершенного продукта речетворческого процесса [4] является одной из ключевых особенностей, позволяющих использовать текстоцентрический принцип как основу в когнитивных исследованиях языка. Актуальность когнитивных исследований текста основана, в первую очередь, на свойстве информативности текста, его способности фиксировать человеческий опыт и знания [5]. Значимость текста в процессе познания подчеркивает В.З. Демьянков, считая текст и речь основными способами, с помощью которых происходит понимание человека человеком [6]. Сказанное позволило сформулировать текстоцентрический принцип в когнитивных исследованиях языка, согласно которому природа человеческого знания текстуальна, поскольку и индивидуальное, и коллективное знание представлено и порождается текстами [1].

Представляется, что преимущество текста как когнитивного объекта по сравнению с разрозненными предложениями, на которое указывает Е.С. Кубрякова [5], опирается на способность текста представлять и порождать полноценное, систематизированное знание. Системообразующих факторов получаемого и порождаемого текстом знания, на наш взгляд, может быть несколько. Во-первых, это собственно лингвистический фактор, который составляют организационнаяструктура текста, его лексико-грамматическое и орфографическое выражение. Неоднократно подчёркивалось, что отличительной особенностью текста как средства познания является не только его способность фиксировать, сколько упорядочивать коллективное знание в языковой форме [1].

Во-вторых, это контекстуальный или коммуникативный фактор, согласно которому текст отражает знание той области, в рамках которой происходит коммуникация, а также смежных областей. Изучение «совокупности связных текстов» представляется перспективными направлением анализа дискурса, но отправной точкой должно быть обращение к контексту [2].

В-третьих, существует некий глубинный смысловой фактор, благодаря которому текст приобретает свойство быть понятым, истолкованным, то есть, свой интерпретирующий потенциал. Этот фактор можно объяснить как текстовую репрезентацию «определённых структур знания» автора текста. С другой стороны, такие структуры должны быть правильно поняты адресатом, то есть, сформировать у него определённую ментальную модель.Данная

мысль, на наш взгляд, коррелирует с предположением о том, что у категории текста есть свой «пучок признаков», прототип [5]. Мы полагаем, что прототип текста должен включать все вышеуказанные системообразующие факторы, а также возможные другие, которые являются предметом дальнейшего исследования.

Таким образом, текстоцентрический принцип в когнитивной лингвистике означает, что тексту отведена роль основного языкового способа организации, порождения и получения знания о мире. Текстоцентрический принцип должен учитывать системность самого текста как лингвистического, коммуникативного и когнитивного феномена, которая обеспечивает системность получаемого и порождаемого знания.

Текстоцентрический (текстовый) принцип в методике обучения иностранным языкам сформировался за рубежом в конце прошлого века. Он был заимствован из методики обучения письменной речи на английском языке как родном [7]. В отечественной методике обучения письменной речи на иностранном языке текстовый подход существует до настоящего времени [3; 8]. Несмотря на то, что в зарубежной методике обучения письменной речи появлялись множественные альтернативы текстовому подходу, такие как жанровый, процессуальный, социально-ориентированный, критический [9], можно констатировать, что ни один из них не вытеснил полностью текстовый подход.

Суть подхода заключается в том, что текст является фокусом процесса обучения письменной речи и его конечным результатом. Анализ методической литературы позволяет утверждать, что критике и трансформации подвергались, в первую очередь, технологии,реализующие текстовый подход, но его суть осталась неизменной. Кратко опишем некоторые из них.

Изначально текстовый подход в обучении письму связывают с технологией контролируемого письма. Технология названа контролируемой потому, что деятельность обучающихся носит не творческий, а имитативный характер. Она направлена на создание текста, имеющего организационную и риторическую структуру, повторяющую структуру текста-образца, а также грамотно выраженное содержание [7; 9]. Обучающиеся анализируют формат и языковые формы текста-образца, а также структуру абзаца, чтобы определить главное и распространяющие предложения. Далее фрагменты текста-образца трансформируются с помощью подстановки, замены или расширения [7]. Результатом является новый текст изучаемого формата, повторяющий указанные особенности образца. В содержании обучения формальные текстовые характеристики имеют приоритет перед содержательными и контекстуальными особенностями текста. Неоднократно отмечалось, что ценность текстового подхода в обучении письму заключается именно во внимании к лингвистическому компоненту текста [10].

В отечественной методике обучения письменной речи на иностранном языке на современном этапе закрепилась дедуктивная технология. Представляется, что она также опирается на текстоцентрический принцип. Обучение включает этапы ознакомления с текстом-образцом и его анализ, тренировки и самостоятельного построения письменного высказывания. Результатом является создание текста определённого жанра с типичными структурными и лингвистическими свойствами. Считается, что эффективность данной технологии наиболее высока в обучении жанрам деловой письменной коммуникации. В отличие от статичной и нормативной технологии контролируемого письма, дедуктивная технология расширяет традиционный текстовый подход в требованиях к текстам-образцам. В ходе анализа уделяется внимание языковым, структурным, жанровым свойствам текста, а также его социокультурным и прагматическим особенностям [3].

Методисты считают, что использование дедуктивной технологии в обучении письменной речи более естественно и предпочтительно, поскольку анализ текста-образца является необходимым условием обучения [11]. Действительно, нельзя обучать созданию текста, о характеристиках которого обучающиеся не имеют представления.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что текстоцентрический принцип в обучении письменной речи на иностранном языке заключается в алгоритме, построенном на основе анализа текста-образца с дальнейшей имитацией, трансформацией и продукцией частей и целого текста. Текст есть основа содержания и результат обучения, то есть, первоисточник и результат деятельности. В этом есть основное сходство в использования этого термина в методике обучения иностранным языкам и когнитивной лингвистике. Также, текстоцентрический принцип в указанных областях включает анализ лингвистического компонента письменного текста.

При этом текстоцентричность в методике не всегда предполагает сбалансированный анализ других текстовых уровней, или системообразующих факторов, влияющих на полноту и системность представляемых текстом знаний. В большей степени учитывается собственно лингвистический, поверхностный фактор. Следовательно, текст рассматривается лишь как источник лингвистического знания, необходимого для достижения планируемого учебного результата. Это влечёт, на наш взгляд, снижение качества содержания и коммуникативной ценности учебного текста на иностранном языке. Напротив, всесторонний анализ текстовых системообразующих факторов в рамках когнитивных исследований и их внедрение в учебный процесс может значительно улучшить качество учебных текстов.

Сказанное позволяет констатировать, что термин «текстоцентрический подход» шире и детальнее используется в

когнитивной лингвистике, чем в методике обучения иностранным языкам. Когнитивные исследования текста в рамках текстоцентрического подхода могут дать более полное представление о тексте как источнике и продукте языковой формализации индивидуального и коллективного знания.

Список литературы

1. Гаспарян Г.Р., Чернявская В.Е. Текст как дискурсивное событие // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. №4. С. 44-51.
2. Чернявская В.Е. Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-vozmozhnosti-diskursivnogo-analiza-v-korpusnoy-lingvistike (дата обращения: 08.06.2021).
3. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубицыной. М.: Юрайт, 2019. 384 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического явления. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры. 2004. 560 с.
6. Демьянков В.З. Когниция и понимание текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 4. С. 5-10.
7. Silva T. Second Language Composition Instruction: developments, issues and directions in ESL // Second Language Writing: Research Insight for the Classroom. Ed. By Barbara Kroll.Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 11-23.
8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», CUP, 2001. 224 с.
9. Ferris D.A, Hedgcock J.S. Teaching ESL Composition: purpose, process, and practice. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005. 431 p.
10. Matsuda P.K. Second Language Writing in the Twentieth Century: a situated historical perspective // Exploring the Dynamics of Second Language Writing. ed. by B. Kroll. CUP, 2003. P. 15-34.
11. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 406 с.

Кащеева Анна Владимировна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов

УДК 811.161.1′373.23

«УКРАИНСКАЯ ЛИНИЯ» В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. БУЛГАКОВА: 130-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ (1891–1940) ПОСВЯЩАЕТСЯ

Г. Ф. Ковалев
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kovalev@phil.vsu.ru

Аннотация: русский писатель М.А. Булгаков детство и юность провёл на Украине, в Киеве, поэтому, естественно, в его произведениях четко отпечатался «украинский след». Особенно хорошо он прослеживается на характерных именах и фамилиях, происходящих из украинского прошлого. У Булгакова очень хорошее отношение к украинскому народу, но он с презрением относится к тем украинским националистам, которые подняли головы и стали требовать «самостийности» как только после 1917 года обвалилась общегосударственная власть.

Abstract: the Russian writer M.A. Bulgakov spent his childhood and youth in Ukraine, in Kiev, so, naturally, the «Ukrainian trace» was clearly imprinted in his works. It is especially well traced on characteristic names and surnames originating from the Ukrainian past. Bulgakov has a very good attitude towards the Ukrainian people, but he treats with contempt those Ukrainian nationalists who raised their heads and began to demand «independence» as soon as the national government collapsed after 1917.

Ключевые слова: М.А. Булгаков, Украина, Киев, фамилии, имена, прозвища.

Keywords: M.A. Bulgakov, Ukraine, Kiev, surnames, names, nicknames.

На Украине М.А. Булгакова считают украинским писателем, но только после перевода определённых его произведений на украинский язык. «Украинская линия» – это, прежде всего, тот круг ассоциаций, который был почерпнут М.А.Булгаковым в киевский период его жизни и без которого невозможно представить его зрелых произведений, написанных уже в московский период. В Москве написаны основные произведения мастера, написаны прекрасным русским языком, мы уже анализировали ономастику этих произведений М.А. Булгакова [1], но автобиографизм этих произведений заставляет нас обратиться и к украинской линии автора.

Это прежде всего отдельные украинские фамилии, имена и прозвища, заполнившие его произведения (ср.: Буценко, Дегтяренко, Козыр-Лешко, Плешко, Покобатько, Проценко, Сосненко, Буздяк, Лебідь-Юрчик, молочница Явдоха, Кирпатый, Карась, Косарчук, Немоляка, Галаньба, Щур и др.).

Возможно, не была придумана Булгаковым фамилия петлюровца *Болбочана*. Известный певец А.Н. Вертинский вспоминал об этом

времени на Украине: «Жили мы тогда под гетманом. По-моему, так, потому что Петлюра пришел позже. А может, это уже было его время. Помню только, что верховодил в Харькове какой-то полковник Балбачан, от которого все зависело и к которому бегали на поклон все местные спекулянты» [2, с. 115].

Видимо, не без украинских ассоциаций формировалась у Булгакова на первый взгляд русская фамилия писателя Шпичкина в романе «Мастер и Маргарита». Фамилия эта, как это часто бывает у Булгакова, полисемична и полиэтимонна. Здесь можно отметить в качестве этимона и укр. *шпиця* – 'спица', *шпичак* – 'колючка, шип, игла', и русск. *шпик* – 'щпион' (укр. *шпигун*), *шпик* или *шпиг* (из нем. Speck) – 'гастрономическое изделие'. Все это довольно хорошо укладывается в тогдашний писательский быт: недоброжелательство к коллегам по перу, доносительство и чревоугодие [3, с. 149].

К украинским воспоминаниям можно отнести и зашифрованные М. Булгаковым названия реальных киевских улиц в «Белой гвардии»: Андреевский спуск > *Алексеевский спуск*, Керосинная > *Фонарная*, Глубочица > *Лубочица*, Львовская > *Ловская*, Мало-Подвальная > *Мало-Провальная*. Писатель В.П. Некрасов писал по этому поводу: «По каким-то ведомым только одному Булгакову причинам он, автор, сохранив действительные названия всех киевских улиц (Крещатик, Владимирская, Царский сад, Владимирская горка), две из них, наиболее тесно «привязанных» к Турбиным, – переименовал. Андреевский спуск на Алексеевский, а Мало-Подвальную (там, где Юлия спасает раненого Алексея) на Мало-Провальную» [4, с. 48].

Вполне логично, что именно из Киева, родного города автора, приезжает в Москву *Максимиллиан* Андреевич Поплавский. Ведь и «коренастый *Максим*, старший педель» из «Белой гвардии» – это старший надзиратель киевской гимназии №1, в которой учился М.А. Булгаков. Встречаются и закодированные символы, связанные с Украиной. Так, «нехорошая квартира», в которой стал жить Воланд, располагалась в доме номер «302-бис». Характерна трактовка этого «біс», предложенная В. Левшиным: «Здесь латинское «бис» делает крутой вираж и оборачивается украинским «бисом» [5, с. 165]. Да и образ *Стёпы Лиходеева*, незадачливого руководителя театра Варьете, вероятно, навеян киевскими воспоминаниями: именно в Киеве в 1910 г. был организован Анчаровым-Мутовкиным театр-кабаре «Сатирикон», после чего его организатор, видимо, прогорев, сбежал и был обнаружен в *Ялте* (Киевские вести, 1911, 17 янв.), как и Стёпа Лиходеев. Возможно, по этой причине отчество у Степана чисто украинское – *Богданович*.

Круг киевских знакомых запечатлён в произведениях М. Булгакова Так, в «Белой гвардии» капитан Студзинский (по фамилии явно из поляков) получил имя и отчество *Александр Брониславович* от доцента Киевского университета А.Б. Селихановича

(тоже поляка по происхождению), который читал логику и литературу в гимназии, где учился Миша Булгаков.

Не остался забытым для писателя и случай с директором гимназии, которого Миша Булгаков назвал *Маслобой*. Об этом вспоминал однокашник Булгакова по гимназии Е.Б. Букреев [6, с. 32]. Вот как описал этот случай К.Г. Паустовский: «...никто не давал таких едких и «припечатывающих» прозвищ, как Булгаков. Особенно отличался он этим в Первой киевской гимназии, где мы вместе учились.

– Ядовитый имеете глаз и вредный язык, – с сокрушением говорил Булгакову инспектор Бодянский. – Прямо рвётесь на скандал, хотя и выросли в почтенном профессорском семействе. Это ж надо придумать! Ученик вверенной нашему директору гимназии обозвал этого самого директора «Маслобоем»! Неприличие какое! И срам!

Глаза при этом у Бодянского смеялись» [7, с. 104]. Это-то словечко (Маслобой), видимо (хотя и измененное), потом и всплыло в форме Марк *Крысобой* в «Мастере и Маргарите».

Да и фамилия *Симплеярский* в «Мастере и Маргарите», скорее всего, навеяна фамилией киевского друга семьи Булгаковых Василия Ильича *Экземплярского,* к которому хаживала часто в гости младшая сестра Михаила Афанасьевича Лёля (Елена), чтобы посмотреть его богатейшую коллекцию репродукций «Лики Христа» [8, с. 224].

Мышлаевский из «Белой гвардии» был навеян другом юности М.А. Булгакова Николаем *Сынгаевским*. С матерью семейства Сынгаевских была дружна мать Миши Булгакова. Б.В. Соколов же заметил по поводу фамилии *Мышлаевский*: «Кстати сказать, одним из отрядов белых в районе Сочи в январе 1920 г. командовал полковник Мышлаевский. Не отсюда ли Булгаков взял фамилию одного из героев «Белой гвардии»?» [9, с. 355].

Противопоставление же двух миров выпукло показано Булгаковым на фоне антагонизма мира Лисовича и Турбиных в описании зимнего дома, разделенного на две части, два антагонистических мира: «Гору замело, засыпало сарайчики во дворе – и стала гигантская сахарная голова. Дом накрыло шапкой белого генерала, и в нижнем этаже (на улицу первый, во двор под верандой – подвальный) засветился слабенькими желтенькими огнями инженер и *трус* (курсив наш – Г.К.), буржуй и несимпатичный Василий Иванович Лисович, а в верхнем сильно и весело загорелись *турбинские* окна».

Кстати, *Василиса Лисович* тоже автобиографичен – это владелец дома на Андреевском спуске *Василий* Павлович *Листовничий*, у которого были конфликты с Булгаковым из-за венерологической практики последнего.

Даже, казалось бы, совсем далекий от Украины заведующий показательным совхозом «Красный луч» Александр Семенович *Рокк* из повести «Роковые яйца», оказывается, тесно связан с украинской

молодостью Булгакова. Совершенно не славянская фамилия этого персонажа расшифровывается как «*Р*оссийское *о*бщество *К*расного *К*реста». Именно в этой организации (военный госпиталь на Госпитальной 18) в 1915 г. работал молодой Михаил Булгаков. Правда, была когда-то и нашумевшая, а теперь совершенно забытая аналогичная фамилия. Она принадлежала главе группы поэтов-ничевоков Рюрику *Року* (псевдоним, настоящая фамилия *Рюрик Юрьевич Геринг*), которого в июне 1921 г. на собрании Всероссийского союза поэтов (ВСП, СОПО, Сопатка) публично обвинили в подделке печати и документов Союза [10, с. 84], после чего опозорившийся поэт эмигрировал в Германию.

Показательно, что название объединения творческой интеллигенции в «Белой гвардии», клуб на Николаевской улице, носит название «ПРАХ» (т.е.: поэты – режиссеры – артисты – художники). На самом деле, в Киеве на Николаевской помещался клуб «Клак» (Киевский литературно-артистический клуб), который был переименован в «ХЛАМ». Это название припоминает В. Шершеневич: «Проходя по тогдашней Николаевской, я увидел надпись «Кафе ХЛАМ». ХЛАМ – это значило: художники, литераторы, артисты, музыканты» [11, с. 615). Это же название впервые встречается (и расшифровывается как аббревиатура) в романе Ю. Слезкина «Столовая гора»: «Хлам» – называют они себя – художники, литераторы, артисты, музыканты, – коротко и ясно – хлам!» [12, с. 85].

Название это знаменательно тем, что именно в этом киевском богемном клубе встретились будущие супруги Осип Мандельштам и Надежда Хазина: «По вечерам мы собирались в «Хламе» – ночном клубе художников, литераторов, артистов, музыкантов. «Хлам» помещался в подвале главной гостиницы города, куда поселили приехавших из Харькова правителей второго и третьего ранга. Мандельштаму удалось пристроиться в их поезде, и ему по недоразумению отвели отличный номер в той же гостинице. В первый же вечер он появился в «Хламе», и мы легко и бездумно сошлись» [13, с. 21]. Другой киевлянин, А. Вертинский вспоминал (без ссылок на Киев) о клубе русскоязычных в Шанхае, который назвался так же: «Раз в неделю, по средам, в «Ренессансе» проходили вечера ХЛАМа. Слово «ХЛАМ» означало: Художники, Литераторы, Артисты и Музыканты. Конечно, ни художников, ни артистов, ни литераторов там не бывало по той простой причине, что таковых в Шанхае просто не было» [2, с. 381].

Скорее всего, это название попало в Шанхай с эмигрантами из Киева. Вполне возможно, что название это Ю. Слезкин слышал непосредственно от М.А. Булгакова. Когда же сам Булгаков вводил это название в ткань своего романа, ему уже пришлось его переделывать в «Прах». Старшая сестра Булгакова была очень обижена трактовкой своего мужа: «Посетила нас и сестра Михаила Афанасьевича Варвара,

изображённая им в романе «Белая гвардия» (Елена), а оттуда перекочевавшая в пьесу «Дни Турбиных». Это была миловидная женщина с тяжелой нижней челюстью. Держалась она, как разгневанная принцесса: она обиделась за своего мужа, обрисованного в отрицательном виде в романе под фамилией Тальберг. Не сказав со мной и двух слов, она уехала. Михаил Афанасьевич был смущен» [14, с. 208].

В реальности же, действительно, существовало несколько Тальбергов. Как сообщила нам Л.М. Яновская в личном письме, некий Тальберг был соклассником М.А. Булгакова по киевской гимназии. О другом Тальберге говорят документы, связанные с правлением адмирала Колчака. В частности, одним из сотрудников, а потом и министром юстиции в его правительстве был Тальберг [15, с. 461). Так что, видимо, зря обижалась на брата его старшая сестра за своего мужа Л.С. Карума, конечно же, не напрямую имевшего отношение к этому образу.

Вообще даже мир, изображаемый М.А. Булгаковым в «Мастере и Маргарите», во многом автобиографичен. Так, в описании булгаковского *Ершалаима* проглядывает не только исторический Иерусалим, но и вполне реальный Киев, с которого и писался Ершалаим. Верно подметил М. Петровский: «Киевские ландшафты, вся история и топография города шли навстречу желанию видеть идеологизированный образ Киева-Иерусалима: в расположенном на холмах Киеве, как и в холмистом Иерусалиме, были Золотые ворота, пещеры, Нижний (Подол) и Верхний город и тому подобное» [16, с. 23].

Воланд – один из главных персонажей романа «Мастер и Маргарита» – хотя и действует в Москве, также связан ассоциативно с Киевом. По роману Воланд аргументирует своё появление в Москве тем, что он приглашен как «единственный специалист» по рукописям чернокнижника *Герберта Аврилакского* (X в.). Как известно, Герберт Орильякский (в романе со слов Воланда – Аврилакский, так он писался в изданиях XIX в.) – архиепископ Равенны – был прекрасным математиком. Из-за этого светского увлечения и прослыл чернокнижником. Самым талантливым исследователем его трудов был профессор Киевского университета Н.М. Бубнов (1858–1943) [17]. Сведения о нём М.А. Булгаков мог почерпнуть ещё от своего отца, а также в годы учёбы на медицинском факультете того же Киевского университета. Кстати, Т. Поздняева полагает, что имя *Герберта* Аврилакского всплыло в памяти М.А. Булгакова в связи с посещением СССР английским писателем-фантастом *Гербертом* Уэллсом [18, с. 396].

Профессором Киевской академии был духовник семьи Булгаковых, о. Александр Глаголев, служивший в церкви Николы

Доброго и ставший прототипом настоятеля церкви Николы Доброго о. Александра, к которому ходил Алексей Турбин.

Именно с Украиной связана скрытая религиозность М.А. Булгакова, выходца из семьи, исконно профессионально связанной с православием. Отсюда и безмерная любовь к Н.В. Гоголю, ставшему кумиром писательской мысли Булгакова. К.Г. Паустовский писал об этом: «Недаром любимым писателем Булгакова был Гоголь. Не тот истолкованный по-казенному Гоголь, которого мы принесли в жизнь с гимназической скамьи, а неистовый фантаст, безмерно пугающий людей то своим восторгом, то сардоническим хохотом, то фантастическим воображением, от которого стынет кровь» [7, с. 106].

И другой писатель, совершенно иного направления, Леонид Ленч так писал о своей влюблённости в первое же попавшее ему для чтения произведение М.А. Булгакова – повесть «Роковые яйца»: «Повесть мне не просто понравилась – она меня восхитила. Чем? Своим буйным и остроумным озорством гоголевской закваски – вспомним «Нос», «Шинель», некоторые главы «Мертвых душ». Писатель воспринимал жизнь как фантастику, а фантастику облекал в самые что ни есть реальные формы и образы» [19, с. 32].

Лично я, как славист, ощущаю ответственность, прежде всего, за то, чтобы русский человек не забывал, что он – славянин и что вокруг него – братья-славяне. Это важно, чтобы мы прониклись тем, что не деревенский разговор у белоруса, украинца. Да, их языки, хотя и начинали формироваться с единого древнерусского языка, однако потом, таковы исторические условия, стали оформляться как языки национальные, но на базе диалектов и заимствований из польского языка. Конечно, с точки зрения русского человека кажется, что они говорят по-деревенски. Но это же национальные языки, следовательно, к ним надо относиться с уважением. Я всегда с каким-то предубеждением смотрю на людей, которые смеются над украинским языком… Это – национальный язык большого народа, язык Тараса Шевченко, Леси Украинки и Ивана Франко. Каждый национальный язык хорош по-своему. Не надо его сопоставлять со своим по принципу «этот культурный, а этот – некультурный».

Поэтому нам сейчас надо проявлять очень большую тонкость: не обижать украинский народ, а проводить свою систему. Нужно изучать украинский язык, глубоко изучать украинскую культуру и не позволять распространяться плохому. Вот это – главное дело.

Список литературы

1. Ковалев Г.Ф. Автобиографизм ономастики творчества М.А. Булгакова. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2020. 184 с.
2. Вертинский А.Д. Дорогой длинною... М.: Правда, 1990. 572 с.

3. Latchinian A. Namen, Namenswechsel und Namenlosigkeit in Michail Bulgakovs Roman «Master i Margarita» // Namenkundlische Informationen. 1997, № 5. S.149-154.
4. Некрасов В.П. Дом Турбиных. Киев, 1998. 10 с.
5. Левшин В. Садовая 302-бис // Воспоминания о Михаиле Булгакове. М.: Советский писатель, 1988. С. 48.
6. Соколов Б.В. Три жизни Михаила Булгакова. М.: Эллис Лак, 1997. 428 с.
7. Паустовский К. Булгаков // Воспоминания о Михаиле Булгакове. М.: Советский писатель, 1988. С.104.
8. Светлаева В.М. Лёля Булгакова (Елена Афанасьевна Светлаева) // Новое литературное обозрение. 2002. № 56. С. 224-241.
9. Соколов Б. Тайны русских писателей. Расшифрованная русская литература. М.: Эксмо, 2006. 669 с.
10. Ройзман М.Д. Все, что помню о Есенине. М., 1973. 263 с.
11. Шершеневич В. Великолепный очевидец. Поэтические воспоминания 1910-1925 гг. // Мой век, мои друзья и подруги. Воспоминания Мариенгофа, Шершеневича, Грузинова. М.: Московский рабочий, 1990. 734 с.
12. Слезкин Ю. Шахматный ход. М.: Советский писатель, 1982. 575 с.
13. Мандельштам Н.Я. Вторая книга. М., 1999. 750 с.
13. Поздняева Т. Воланд и Маргарита. СПб.: Амфора, 2007. 445 с.
14. Белозерская Л.Е. Страницы жизни // Воспоминания о Михаиле Булгакове. М.: Художественная литература, 1988. 223 с.
15. Последние дни Романовых. М.: Книга, 1991. 495 с.
16. Петровский М. Мифологическое городоведение Михаила Булгакова // Театр. 1991. №5. С.23-24.
17. Боголюбов А.Н. Как попал в роман М.А. Булгакова чернокнижник Герберт? // Природа. 1988. №8. С.122-126.
18. Поздняева Т. Воланд и Маргарита. СПб.: Амфора, 2007. 445 с.
19. Ленч Л. Это было… М.: Правда, 1988 59 с. (Библиотека Крокодила, № 2).

Ковалев Геннадий Филиппович, профессор, д-р филол. наук, заведующий кафедрой славянской филологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК82-3. 82-31

ТОЛСТОВСКИЙ КЛЮЧ ИЛИ ГЕОМЕТРИЯ СМЕРТИ

И. Б. Корман
e-mail: ilya13k@mail.ru

Аннотация: в статье выявляются литературные приёмы, применяемые Л. Толстым в его художественной прозе, позволяющие проследить переход писателя на позиции «простого народа».
Abstract: the article reveals the literary techniques used by L. Tolstoy in his fictional prose, which make it possible to trace the transition of the writer to the position of the «common people».
Ключевые слова: правильные геометрические формы, цвета культурной палитры, страх смерти.
Keywords: regular geometric shapes, cultural palette colors, fear of death.

Введение. Духовный кризис Льва Толстого – перелом в мировоззрении – переход на позиции «простого народа» … Об этом писали многие, в том числе и сам Толстой. Можно ли проследить этапы, пусть не все, этого кризиса-перехода, исключительно по художественной прозе Толстого, отвлекаясь от его публицистики, от религиозных и педагогических сочинений? Можно спросить несколько иначе: существуют ли в художественной практике Л.Толстого такие средства, приёмы, подходы, по которым прослеживался бы этот кризис-переход? Возможно, ответ на эти вопросы можно найти в работе Ксаны Бланк [1]. Не со всеми положениями её статьи мы можем согласиться, но нам кажется очень важным указание на то, что Толстой, оказываясь как бы предшественником супрематистов, уделял большое внимание геометрическим и цветовым характеристикам предметов и явлений. «…толстовские герои видят мир подобно тому, как его видели художники-супрематисты», – пишет К. Бланк. И в другом месте: «герои Толстого видят мир в геометрических формах». И не только герои, добавим мы, но и «сам автор». И ещё добавим, что нас мало интересует «портретная техника», а интересуют нас предметы (как плоские, так и объёмные, трёхмерные) с простыми геометрическими («школьными») характеристиками: гардина, конверт, сундук, комната и т.д. Мы хотим показать, что таковые предметы зачастую «ведут себя» особым образом, и особым образом «выстраивают свои отношения с людьми».

Список «Войны и мира». Приведём несколько примеров из знаменитого романа: – *Сундук печалей* [2]. «Вбежав в Сонину комнату и не найдя там своей подруги, Наташа пробежала в детскую – и там не было Сони. Наташа поняла, что Соня была в коридоре на сундуке. Сундук в коридоре был место печалей женского молодого поколения дома Ростовых». – *Бутылка и окно* [2]. «Долохов с бутылкой рома в

руке вскочил на окно. – Слушать! – крикнул он, стоя на подоконнике и обращаясь в комнату. Все замолчали. – Я держу пари (он говорил по-французски, чтоб его понял англичанин, и говорил не слишком хорошо на этом языке). – Держу пари на пятьдесят империалов, хотите на сто? – прибавил он, обращаясь к англичанину. – Нет, пятьдесят, – сказал англичанин. – Хорошо, на пятьдесят империалов, – что я выпью бутылку рома всю, не отнимая ото рта, выпью, сидя за окном, вот на этом месте (он нагнулся и показал покатый выступ стены за окном) и не держась ни за что́...» – *Мозаиковый портфель* [2]. «– Я и не знаю, что́ в этой бумаге, – говорила княжна, обращаясь к князю Василью и указывая на мозаиковый портфель, который она держала в руках. – Я знаю только, что настоящее завещание у него в бюро, а это забытая бумага... Она хотела обойти Анну Михайловну, но Анна Михайловна, подпрыгнув, опять загородила ей дорогу. – Я знаю, милая, добрая княжна, – сказала Анна Михайловна, хватаясь рукой за портфель и так крепко, что видно было, она не скоро его пустит. – Милая княжна, я вас прошу, я вас умоляю, пожалейте его… Княжна молчала. Слышны были только звуки усилий борьбы за портфель. Видно было, что ежели она заговорит, то заговорит не лестно для Анны Михайловны. Анна Михайловна держала крепко, но, несмотря на то, голос её удерживал всю свою сладкую тягучесть и мягкость.

– Пьер, подойдите сюда, мой друг. Я думаю, что он не лишний в родственном совете: не правда ли, князь?

– Что же вы молчите, moncousin? – вдруг вскрикнула княжна так громко, что в гостиной услыхали и испугались её голоса. – Что вы молчите, когда здесь Бог знает кто позволяет себе вмешиваться и делать сцены на пороге комнаты умирающего? Интриганка! – прошептала она злобно и дернула портфель изо всей силы, но Анна Михайловна сделала несколько шагов, чтобы не отстать от портфеля, и перехватила руку» [2].

– *Табакерка-1: злосчастное сближение Пьера с Элен.* «Княжна Элен попросила посмотреть портрет мужа тетушки, который был сделан на этой табакерке.

– Это, верно, делано Винесом, – сказал Пьер, называя известного миниатюриста, нагибаясь к столу, чтоб взять в руки табакерку, и прислушиваясь к разговору за другим столом.

Он привстал, желая обойти, но тетушка подала табакерку прямо через Элен, позади её. Элен нагнулась вперед, чтобы дать место и, улыбаясь, оглянулась. Она была, как и всегда на вечерах, в весьма открытом по тогдашней моде спереди и сзади платье. Её бюст, казавшийся всегда мраморным Пьеру, находился в таком близком расстоянии от его глаз, что он своими близорукими глазами невольно различал живую прелесть её плеч и шеи, и так близко от его губ, что ему стоило немного нагнуться, чтобы прикоснуться до неё. Он

слышал тепло её тела, запах духов и скрып её корсета при движении. Он видел не её мраморную красоту, составлявшую одно целое с её платьем, он видел и чувствовал всю прелесть её тела, которое было закрыто только одеждой. И, раз увидав это, он не мог видеть иначе, как мы не можем возвратиться краз объясненному обману [2]».

«Так вы до сих пор не замечали, как я прекрасна? — как будто сказала Элен. – Вы не замечали, что я женщина? Да, я женщина, которая может принадлежать всякому и вам тоже», сказал её взгляд».

– *Табакерка-2: охотники упускают волка* [3]. «Граф, забыв стереть улыбку с лица, смотрел перед собой вдаль по перемычке и, не нюхая, держал в руке табакерку…

Прислушавшись несколько секунд молча, граф и его стремянной убедились, что гончие разбились на две стаи… Семен вздохнул и нагнулся, чтоб оправить сворку, в которой запутался молодой кобель; граф тоже вздохнул и, заметив в своей руке табакерку, открыл её и достал щепоть.

– Назад! – крикнул Семён на кобеля, который выступил за опушку. Граф вздрогнул и уронил табакерку. Настасья Ивановна [шут] слёз и стал поднимать её.

Граф и Семен смотрели на него. Вдруг, как это часто бывает, звук гона мгновенно приблизился, как будто вот-вот перед ними самими были лающие рты собак и улюлюканье Данилы.

Граф оглянулся и направо увидал Митьку, который выкатывавшимися глазами смотрел на графа и, подняв шапку, указывал ему вперед, на другую сторону.

– Береги! – закричал он таким голосом, что видно было, что это слово давно уже мучительно просилось у него наружу. И поскакал, выпустив собак, по направлению к графу…показалась бурая, почерневшая от поту лошадь Данилы. На длинной спине ее комочком, валясь вперед, сидел Данило без шапки с седыми, встрепанными волосами над красным, потным лицом.

– Улюлюлю, улюлю!... –кричал он. Когда он увидал графа, в глазах его сверкнула молния.

– Ж…– крикнул он, грозясь поднятым арапником на графа.

– Про...ли волка-то!.. охотники! – И как бы не удостоивая сконфуженного, испуганного графа дальнейшим разговором, он со всею злобой, приготовленною на графа, ударил по ввалившимся мокрым бокам бурого мерина и понёсся за гончими.

Граф, как наказанный, стоял оглядываясь и стараясь улыбкой вызвать в Семене сожаление к своему положению [2]».

– *Табакерка-3: поражение под Аустерлицем* [2]. Перед сражением заседает военный совет. Австрийский генерал Вейротер зачитывает диспозицию, «очень сложную и трудную». «Ближе всех к Вейротеру сидел граф Ланжерон и с тонкою улыбкой южного французского лица, не покидавшей его во всё время чтения, глядел на

свои тонкие пальцы, быстро перевертывавшие за углы золотую табакерку с портретом. В середине одного из длиннейших периодов он остановил вращательное движение табакерки, поднял голову и с неприятною учтивостью на самых концах тонких губ перебил Вейротера и хотел сказать что-то: но австрийский генерал, не прерывая чтения, сердито нахмурился и замахал локтями, как бы говоря: потом, потом вы мне скажете свои мысли, теперь извольте смотреть на карту и слушать. Ланжерон поднял глаза кверху с выражением недоумения, оглянулся на Милорадовича, как бы ища объяснения, но, встретив значительный, ничего не значащий взгляд Милорадовича, грустно опустил глаза и опять принялся вертеть табакерку.

– Uneleçon de géographie [урок из географии], – проговорил он как бы про себя, но довольно громко, чтоб его слышали. <…>

Когда чтение, продолжавшееся более часу, было кончено, Ланжерон, опять остановив табакерку и не глядя на Вейротера и ни на кого особенно, начал говорить о том, как трудно было исполнить такую диспозицию, где положение неприятеля предполагается известным, тогда как положение это может быть нам неизвестно, так как неприятель находится в движении». (Отметим, что табакерка Ланжерона «не простая, а золотая», и потому – надо полагать – её кручения и её остановки на военном совете могут обладать каким-то скрытым – быть может, военным – смыслом).

– *Мраморная доска* [3]. «Пьер вскочил с дивана и шатаясь бросился к ней.

– Я тебя убью! – закричал он, и схватив со стола мраморную доску, с неизвестною еще ему силой, сделал шаг к ней и замахнулся на нее.

Лицо Элен сделалось страшно: она взвизгнула и отскочила от него. Порода отца сказалась в нем. Пьер почувствовал увлечение и прелесть бешенства. Он бросил доску, разбил её и, с раскрытыми руками подступая к Элен, закричал: «Вон!!» таким страшным голосом, что во всем доме с ужасом услыхали этот крик».

– *Пресс-папье* [3]. «– Когда я говорю, что *мне надо* говорить с вами... – повторил Пьер.

– Ну что́, это глупо. А? – сказал Анатоль, ощупывая оторванную с сукном пуговицу воротника.

– Вы негодяй и мерзавец, и не знаю, что̀ меня воздерживает от удовольствия разможжить вам голову вот этим, – говорил Пьер, – выражаясь так искусственно потому, что он говорил по-французски. Он взял в руку тяжёлое пресспапье и угрожающе поднял и тотчас же торопливо положил его на место». По поводу этих восьми или девяти предметов можно сделать несколько замечаний. Во-первых, все предметы имеют чётко выраженную геометрическую – «правильную» – форму. Во-вторых, вокруг каждого из них образуется

какое-то нездоровое эмоциональное поле: «печаль» (сундук) – опасность падения с высоты (Долохов за окном) – чуть ли не драка из-за портфеля – угроза убийства (мраморная доска, пресс-папье) – рассеянность охотника (табакерка-2) и т.д. В-третьих, от некоторых предметов (мраморная доска, пресс-папье) протягиваются линии смысловых аналогий в будущее, к ещё не написанной «Крейцеровой сонате» [4]: «– Вася, что ты, что с тобой?

– Уходи! – заревел я еще громче. – Только ты можешь довести меня до бешенства. Я не отвечаю за себя!

Дав ход своему бешенству, я упивался им, и мне хотелось еще что-нибудь сделать необыкновенное, показывающее высшую степень этого моего бешенства. Мне страшно хотелось бить, убить ее, но я знал, что этого нельзя, и потому, чтобы всё-таки дать ход своему бешенству, схватил со стола *пресс-папье*, ещё раз прокричав: «уходи!», швырнул его о-земь мимо неё. Я очень хорошо целил мимо. Тогда она пошла из комнаты, но остановилась в дверях. И тут же, пока еще она видела (я сделал это для того, чтобы она видела), я стал брать со стола вещи, *подсвечники, чернильницу*, и бросать о-земь их, продолжая кричать:

– Уйди! убирайся! Я не отвечаю за себя!

Она ушла – и я тотчас же перестал». Отметим, что вещи, которые Позднышев брал со стола и с криком бросал оземь, все – «окультуренные», все – правильных форм, либо близкие к ним.

Смерть на трапеции. Рассказ «Много ли человеку земли нужно» [5] входит в число так называемых «народных рассказов» Толстого. Может быть, правильнее будет сказать, что рассказ маскируется под народный, хочет казаться проще и безыскуснее, чем он есть на самом деле. Он написан «народным» сказом, иногда сбивающимся на детский стишок: «Ехали, ехали, вёрст пятьсот отъехали». Но эта мнимая простота не должна вводить в заблуждение. Не поддался, например, заблуждению Я.И. Перельман в [6]. Двенадцатую главу он начинает разделом «Как Пахом покупал землю (Задача Льва Толстого)». Перельман пишет: «Можно ли установить по данным, рассеянным в этом рассказе, сколько примерно десятин земли обошел Пахом? <…> Внимательно перечитывая рассказ и извлекая из него все геометрические указания, нетрудно убедиться, что полученных данных вполне достаточно для исчерпывающего ответа на поставленный вопрос. Можно даже начертить план обойденного Пахомом земельного участка. Прежде всего из рассказа ясно, что Пахом бежал по сторонам четырехугольника. О первой стороне его читаем: *«Верст пять прошел… Пройду еще верст пяток; тогда влево загибать».* Значит, первая сторона четырехугольника имела в длину около десяти верст». И так далее. Короче говоря, Перельман показывает, что Пахом обошёл за день участок земли, имеющий форму прямоугольной трапеции; находит длины её сторон и площадь.

Заканчивая анализ рассказа, Перельман пишет: «В роковой для своей жизни день Пахом прошел 10+13+2+15=40 верст, идя по сторонам трапеции. Его первоначальным намерением было итти по сторонам прямоугольника; трапеция же получилась случайно, в результате плохого расчета».

Итак, замышлялся – прямоугольник, а получилась трапеция. В любом случае речь идёт о *четырёх*угольнике, имеющем *четыре* стороны. Число «4» неявно присутствует в вещем сне, который видит Пахом перед обходом земли. В этом сне появляются, сменяя друг друга, четыре персонажа: «старшина башкирский»; «купец намеднишний»; «мужик, что на старине снизу заходил»; «дьявол, с рогами и с копытами». Есть, правда, ещё «человек босиком, в рубахе и портках» (сам Пахом), но он мёртвый, а те четверо – живые. Итак, во сне пять персонажей: четверо живых, один мёртвый – что можно выразить формулой 5 = 4 + 1. Эту же формулу угадываем при описании заключительного этапа обхода земли: «Шел, шел – все еще далеко; побежал рысью. Бросил поддевку (1), сапоги (2), баклажку (3), шапку (4) бросил, только скребку (5) держит, ей попирается». Из пяти предметов четыре бросил, с одним остался: 5 = 4 + 1. (Эту и другие подобные «литературные формулы» мы рассматривали в [7]). Отметим, что трапеция во «Много ли человеку земли нужно» – уже вторая в художественной прозе Толстого. Первую находим в «Анне Карениной» [8]: «Мучительно неловко ему было оттого, что против него сидела свояченица в особенном, для него, как ему казалось, надетом платье, с особенным в виде трапеции вырезом на белой груди; этот четвероугольный вырез <…> лишал Левина свободы мысли. Он воображал себе, вероятно ошибочно, что вырез этот сделан на его счет, и считал себя не в праве смотреть на него и старался не смотреть на него; но чувствовал, что он виноват уж за одно то, что вырез сделан». Эта первая трапеция – не прямоугольная, в отличие от второй, а равнобедренная; она, опять же в отличие от второй, названа в тексте явно, открыто; и, наконец, от неё протягивается смысловая линия – и, конечно же, опять к «Крейцеровой сонате» [4]: «И всё было налицо: и восторги, и умиленье, и поэзия. В сущности же эта моя любовь была произведением, с одной стороны, деятельности мамаши *и портних*, с другой – избытка поглощавшейся мной пищи при праздной жизни». Итак, трапеция Пахома прямо ведёт к смерти, трапеция в «Анне Карениной» тоже оценивается отрицательно. Такова судьба многих толстовских «правильных форм»: оцениваться отрицательно, быть источником зла.

«Записки сумасшедшего». Лев Шестов писал в [9], что «Записки Сумасшедшего» [10] в некотором смысле могут считаться *ключом* к творчеству Толстого» – что ж, к ним и обратимся. Уже сама история создания «Записок» – удивительна. Толстой начал их в 1884 году – и отложил (или забросил). Что ж, бывает. Но потом он ещё четыре раза (!!) возвращался к ним – в 1887, 1888, 1896 и 1903 – и

забрасывал. Вещь так и осталась незаконченной, и при жизни автора не публиковалась.Почему же великий писатель не смог справиться с небольшим по объёму сочинением? Не претендуя на всеобъемлющий ответ, сделаем несколько замечаний. Название Толстой заимствовал у Гоголя. Но у Гоголя Поприщин действительно вёл записки (и до своего сумасшествия, и во время): ставил дату (пусть «сумасшедшую»), и за ней следовал очередной фрагмент его впечатлений, рассуждений и т.д. … (пусть «сумасшедших»). У Толстого же Фёдор ставит дату только один раз, в самом начале, и после нескольких строчек объявляет: «Расскажу по порядку, как и отчего оно взялось, это освидетельствование, как я сошел с ума…».

Далее Фёдор запускает в прошлое «бумеранг воспоминаний» – то есть, вместо сдвига по оси времени *вправо* (такой сдвиг произошёл бы, если бы Фёдор поставил *следующую* дату), он резко и глубоко сдвигается *влево*, в детство. Потом «бумеранг начинает возвращаться» (движение *вправо*), и читателю даётся возможность проследить некоторые участки полёта. Но отказ от датирования, замена точных дат неопределёнными сообщениями: «Потом я служил немного», «женился и жил в деревне» – делают повествование размытым, снижают аналитическую способность… и, в конце концов, не дают бумерангу долететь до места своего запуска (т.е., до «освидетельствования»).

Имена нижних. Какие имена встречаются в «Записках сумасшедшего», и чьи?

Первое имя – Евпраксия, няня. От Евпраксии мы узнаём имена Феденька и Митя – это мальчики-братья, её подопечные. Феденька – имя главного героя «Записок», от чьего лица ведётся рассказ.

Затем в мыслях Феденьки появляется Тарас («няню любит Тарас») – очевидно, слуга. Затем вспоминается Фока – тоже, вероятно, слуга.

Другое детское воспоминание – рассказ тёти об Иисусе Христе.

Всего в воспоминаниях детства – шесть имён: Евпраксия, Федя, Митя, Тарас, Фока, Иисус Христос.

Затем, в воспоминаниях зрелого возраста, появится ещё одно имя: Сергей, слуга. Итого – семь имён. (Есть, правда, ещё имя Фауст, но оно означает не человека, а театральную постановку, поэтому его учитывать не будем. Но отметим, как небрежно, чуть ли не с презрением вводится это имя: «поехать в Фауста»).

С другой стороны, не имеют имён мать, отец, тётя и жена главного героя, Фёдора. Иными словами, всё семейное окружение Фёдора, все его близкие – лишены имён. Плюс к тому, не имеют имён: экономка, «старичок-управляющий», «харьковский помещик», француз-парикмахер, «сосед-охотник с гончими на волков» (то есть, помещик).

Нетрудно видеть, что имена даются только обладателям – может быть, не всем – *низкого социального статуса* (это относится и к

Иисусу Христу). Няня имеет имя, а экономка (более высокая ступень) – уже нет.

Может показаться, что это правило не относится к «Феденьке» и «Мите», явно дворянским детям. Но они имеют имена только потому, что они – малые дети, и ещё не вписались в иерархический мир взрослых (ср.: «Пустите детей приходить ко Мне» – *Мар., 10, 14*).

Так выражается переход графа Толстого на позиции «простого народа».

Почему пропала сахарница? И вообще, из-за чего сыр-бор? Ну, пропала сахарница, эка невидаль! Шум-то подняли, Феденьку до истерики довели…

Косвенный ответ можно найти в «Воскресении» [11]: «Нехлюдов оделся в вычищенное и приготовленное на стуле платье и вышел, хотя и не вполне свежий, но чистый и душистый, в длинную с натертым вчера тремя мужиками паркетом столовую с огромным дубовым буфетом и таким же большим раздвижным столом, имевшим что-то торжественное в своих широко расставленных в виде львиных лап резных ножках. На столе этом, покрытом тонкой крахмаленной скатертью с большими вензелями, стояли: серебряный кофейник с пахучим кофе, такая же сахарница, сливочник с кипячеными сливками и корзина с свежим калачом, сухариками и бисквитами. Подле прибора лежали полученные письма, газеты и новая книжка «RevuedesdeuxMondes». Нехлюдов только что хотел взяться за письма…».

Сахарница-то, оказывается – серебряная! и можно предположить, что и в «Записках» она такая же. И тогда она, значит, не просто пропала, а *украдена* – быть может, теми же слугами: Тарасом или Фокой.

Отметим, что сахарница не только серебряная, но и – надо полагать – *правильной формы*: «круглая» либо «квадратная» (быть может, с какими-то закруглениями-изгибами). А ещё отметим, что в «Воскресении» в столовой вообще много предметов «правильной формы»: плитки паркета, дубовый буфет, раздвижная прямоугольная столешница, прямоугольная же скатерть, сахарница, корзина, письма, «новая книжка»… И взгляд на это изобилие – отчуждённый, неодобрительный: знает Толстой, знает (а вернее – чувствует), что «правильные формы» к добру не ведут!

Но вернёмся к «Запискам». Вот Фёдор и Сергей – в Арзамасе. «Дома пошли кое-где большие, белые. И всё это невесело было… Вот подъехали, наконец, к какому-то домику с столбом. Домик был белый, но ужасно мне показался грустный». Столб – это цилиндр (правильная геометрическая форма), а белый цвет домика – цвет из «культурной палитры». Сочетание правильной формы и культурной палитры.

«Я вошел, был *коридорчик*, заспанный человек с пятном на щеке, пятно это мне показалось ужасным (ибо воспринималось как трупное. Человек – заспанный, а сон – «младший брат смерти».

Поэтому заспанный человек мог восприниматься как «оживший мертвец» – *И.К.*), показал комнату». Комната чуть дальше будет названа *квадратной* («Чисто выбеленная квадратная комнатка. Как, я помню, мучительно мне было, что комнатка эта была именно квадратная.»), – ну, тогда *коридорчик* можно назвать *прямоугольным*.

Сочетание белого цвета комнаты («чисто выбеленная») с её «квадратностью» – вот что особенно мучает героя.

«Окно было одно, с гардинкой– красной» – две прямоугольные формы (окна и гардинки) сочетаются с красным «культурным» цветом гардинки.

Самый выразительный и самый интересный словесный оборот в «Записках»: «ужас красный, белый, квадратный». Но для нас тут ничего нового нет: всё то же сочетание цветов и геометрии – и ужаса.

Но вот несколько иные – и в то же время очень похожие – характеристики ужаса (теперь уже московского): «Приехали, я вошел в маленький номер... Дворник внес чемодан... Огонь ожил и осветил синие с желтыми полосками обои, перегородку, облезший стол, диванчик, зеркало, окно и узкий размер всего номера. И вдруг арзамасский ужас шевельнулся во мне».

Раньше было белое с красным, теперь – синее с жёлтым. Все четыре цвета – «окультуренные», принадлежат «культурной» цветовой палитре.

Что же касается геометрических форм… Комната – параллелепипед, причём его размеры можно менять, передвигая перегородку параллельно самой себе; геометрический тип от этого не меняется. Чемодан – тоже параллелепипед. Окно – прямоугольник. Жёлтые и синие полосы обоев – прямоугольники. Форма стола (столешницы) не указана, но очевидно, что одна из трёх: прямоугольник (быть может, с закруглениями на двух противоположных сторонах), круг, овал. То же относится и к зеркалу. «Культурность», правильность форм – вот что приводит в ужас героя «Записок», вот откуда выползает страх смерти.

Уничтожение квадратности. Квадратность доставила Фёдору немало мучений: «Как, я помню, мучительно мне было, что комнатка эта была именно квадратная». Но в последней фразе «Записок» он косвенным образом сводит с ней счёты: «Тут же на паперти я роздал, что у меня было, 36 рублей, нищим…». Шестью шесть – тридцать шесть, и потому число 36 – «квадратное» (снова отсылаем читателя к [7]). Да, квадратность возможна не только геометрическая, но и арифметическая. И Фёдор, раздав 36 рублей, эту арифметическую квадратность и уничтожил.

На этом мы заканчиваем разбор «Записок сумасшедшего».

«Смерть Ивана Ильича» [13]. Здесь много прямоугольников: «бумаги», которые Иван Ильич обязан был по должности читать или составлять; игральные карты… Есть и параллелепипед (возможно, с закруглёнными «краями») – серебряная папиросочница, подаренная

сослуживцами. Есть много предметов, приобретённых самим Иваном Ильичем (и которых не встретишь в крестьянской избе): «Глядя на гостиную, еще не оконченную, он уже видел *камин, экран, этажерку и эти стульчики разбросанные, эти блюды и тарелки по стенам и бронзы,* когда они все станут по местам». Предметы, как мы видим, «окультуренные»: более или менее правильных форм. Но главная виновница смертельной болезни героя – прямоугольная (даже, может быть, квадратная) гардина, из-за которой он сорвался с лесенки. Иван Ильич и сам это понимает: «И правда, что здесь, на этой гардине, я, как на штурме, потерял жизнь». Надо полагать, и цвет гардины был соответствующий – «культурный». (Между прочим, и сама лесенка содержит элементы правильной формы: ступени, например).

Есть в повести и чёрный цвет, и связан он – со смертью: «Ему казалось, что его с болью суют куда-то в узкий черный мешок и глубокий, и все дальше просовывают, и не могут просунуть».

«Хозяин и работник» [12]. Рассказ удивительно богат цветовыми и геометрическими терминами и описаниями, которые к тому же значимы, сущностны.

В самом начале рассказа: «семилетний мальчик в черном полушубочке, новых белых валенках и теплой шапке». Такое же сочетание цветов встречается ещё раз: «− Вон что-то впереди чернеет, ты туда дойди погляди, − сказал Василий Андреич.

Никита пошел и туда, подошел к тому, что чернелось, − это чернелась земля, насыпавшаяся с оголенных озимей сверх снега и окрасившая снег черным».

И ещё раз: «Так проехали они минут десять, как вдруг прямо перед лошадью показалось что-то черное, двигавшееся в косой сетке гонимого ветром снега. Это были попутчики».

И в доме в Гришкино: «На первом месте сидел за столом в одном черном полушубке Василий Андреич… Кроме Василия Андреича, за столом сидел лысый белобородый старик-хозяин в белой домотканой рубахе». И снова: «Вдруг перед ним зачернелось что-то. Сердце радостно забилось в нем, и он поехал на это черное, уже видя в нем стены домов деревни. Но черное это было не неподвижно, а все шевелилось, и было не деревня, а выросший на меже высокий чернобыльник, торчавший из-под снега и отчаянно мотавшийся под напором гнувшего его все в одну сторону и свистевшего в нем ветра».

Встречаются и сочетания красного с белым: «У крайнего двора на веревке отчаянно трепалось от ветра развешанное замерзшее белье: рубахи, одна красная, одна белая, портки, онучи и юбка. Белая рубаха особенно отчаянно рвалась, махая своими рукавами». И ещё: «придерживая дверь от ветра, высунулся высокий старый с белой бородой мужик в накинутом полушубке сверх белой праздничной рубахи и за ним малый в красной рубахе и кожаных сапогах». Не с бельевой ли верёвки перенеслось в дом это сочетание цветов?

А вот и триколор: Петруха, «малый в *красной* рубахе», сопроводил «хозяина» и «работника» до поворота – до *чёрного* куста – и оставил их наедине с их *белой* снежной судьбой.

Теперь посмотрим, какие есть в рассказе геометрические образы правильных форм». Это, во-первых, деньги и вместилища денег: сундук и бумажник: «И потому, как только отошел праздник, он достал из *сундука* свои *700 рублей*, добавил к ним находящихся у него *церковных 2300*, так чтобы составилось *3000 рублей*, и, старательно перечтя их и уложив, в *бумажник*, собрался ехать». – Это, во-вторых, упомянутая выше бельевая верёвка. Дважды она оказывается на пути незадачливых путников, как дорожный знак, запрещающий проезд – и оба раза они подчиняются запрету. Так курица не может переступить меловую черту. «– А ведь это опять Гришкино, — вдруг проговорил Никита. Действительно, теперь слева у них была та самая рига, с которой несло снег, и даже та же веревка с замерзшим бельем, рубахами и портками, которые всё так же отчаянно трепались от ветра». Это, в-третьих, разные мелкие вещи, в основном пребывающие в карманах Василия Андреевича: – «Чтобы успокоиться, он сел в сани и стал доставать *папиросы* и *спички*». Причём папиросы достаются, очевидно, из *папиросочницы*, а спички – из *спичечного коробка.* - «Наконец одна спичка вся загорелась и осветила на мгновение мех его шубы, его руку с *золотым перстнем* на загнутом внутрь указательном пальце». – «Он осторожно распустил крючки полушубка и, засунув руку за пазуху, долго копался, пока достал до жилетки. Насилу-насилу вытащил он свои *серебряные с эмалевыми цветками* (окультуренность! – *И.К.*) *часы* и стал смотреть. Без огня ничего не видно было. Он опять лег ничком на локти и на коленки, так же, как когда закуривал, достал *спички* и стал зажигать. Теперь он аккуратнее взялся за дело и, ощупав пальцами *спичку* с самым большим количеством фосфора, он с первого раза зажег ее. Подсунув *циферблат* под свет, он взглянул и глазам своим не верил... Было всего десять минут первого». Имея при себе так много предметов правильной формы, Василий Андреич просто обязан умереть! (Впрочем, если говорить серьёзно, то надо признать, что не всегда предметы правильной формы, не всегда обладание ими – приводят к каким-то последствиям. Так, в «Анне Карениной» Стива Облонский имеет по работе много дела с бумагами: письмами и документами. «Одевшись, Степан Аркадьич прыснул на себя духами, выправил *рукава рубашки*, привычным движением рассовал по карманам *папиросы, бумажник, спички, часы с двойной цепочкой и брелоками* и, встряхнув *платок* … вышел … в столовую, где уже ждал его кофе и, рядом с кофеем, *письма и бумаги* из присутствия» [8]. Но это обилие правильных форм никак не может повредить непотопляемому Стиве.

И всё же часто – слишком часто, чтобы это было случайным – предметы правильных форм влияют, и влияют не к добру – на героя, ими окружённого. И потому, сделав – ради объективности – это замечание, мы можем продолжить наш анализ).

Платок на ветру. Итак, если мы считаем, что пребывающие в карманах купца мелкие предметы правильных форм определили его, а заодно и работника, судьбу, то что сказать о платке, шейном платке Василия Андреича? По форме он прямоугольник. Стало быть, его воздействие, вероятно вредоносное, следует приплюсовать к совокупному воздействию упомянутых мелких карманных предметов. Во всяком случае, пока платок не стал «флагом»:

«– Погоди же ты, я еще флаг сделаю, – сказал он, поднимая платок, который он, сняв с воротника, бросил было в сани … стал в передке саней и, вытягиваясь, чтобы достать до чресседельника …тугим узлом привязал … платок подле оглобли.

Платок тотчас же отчаянно затрепался, то прилипая к оглобле, то вдруг отдуваясь, натягиваясь и щелкая». Платок обдувается ветром; ветер сдувает с платка «всю наносную культуру» – и платок теперь начинает «работать к добру», указывая «добрым людям», где следует откапывать незадачливых путников.

«Поликушка» [14]. Теперь от поздних вещей Толстого «сдвинемся влево», к «Поликушке», в начало 1860-х. До кризиса, до «перелома в мировоззрении» – ещё очень далеко. Но предпосылки кризиса-перелома уже можно различить. С одной стороны, геометрические формы вещей крестьянского мира слабо выражены, или не выражены вообще. Вот, например, «желто-зеленая кацавейка, исполнявшая в семействе должность одеяла, шубы, чепчика, ковра, пальто для Поликея и еще много других должностей». Должностей много, и потому кацавейка *бесформенна*. А с другой стороны – конверт с ассигнациями и пять круглых сургучных печатей на нём, «печати были из бурого сургуча с изображением якоря: одна большая в середине, четыре по краям» (опять напрашивается формула 5=4 + 1). Уж он-то, конверт, исполнял только одну должность, и потому имел строгую геометрическую форму. (В предыдущем разделе *платок* приобрёл добавочную должность *флага*). До появления конверта люди в крестьянской общине не умирали (то есть, смерть людей не упоминается – «отсутствует» – в толстовском тексте; брат Семёна Дутлова умер не в общине, а «в солдатах», где-то далеко); умирали только лошади, залеченные Поликеем. Но *после* появления конверта – в общину пришли смерть и безумие. Крестьянская община, по Толстому, *ещё не доразвилась до греха правильных геометрических форм, несущих смерть.* Лев Толстой, при всей своей личной *храбрости* (военной, офицерской храбрости), при всём бесстрашии писателя и мыслителя, вскрывающего язвы общества – боялся смерти (и страха смерти). Лев Толстой перешёл на позиции «простого

народа», *чтобы быть дальше от культуры* – с её развитыми геометрическими формами, несущими смерть.

Не первый, не последний. Может быть, и есть основания считать Л. Толстого «первым супрематистом» ([1]), но в обнаружении связи страха смерти (и самой смерти) с «правильностью форм» у него есть как минимум один предшественник: Эдгар По. В рассказе «Колодец и маятник» [15] – мы встречаем строгие геометрические образы: – камера, где находится узник-рассказчик, квадратная (в плане); – её стены составлены из огромных металлических плит (очевидно, прямоугольных); – между каждой стеной и полом есть прямоугольный просвет, высота его для всех четырёх стен одна и та же (то есть, в целом просвет образует одну сплошную «замкнутую ленту»); – в центре камеры находится «круглый колодец»; – нижняя часть маятника «представляла собой сверкающий стальной полумесяц длиной с фут (от рога до рога), кончики рогов были обращены вверх, а лезвие казалось острым, как бритва … Он висел на толстом медном стержне (очевидно, с кругом в сечении – *И.К.*) и с громким свистом рассекал воздух»; – размахи маятника – дуговые (по дуге окружности, если не учитывать опускания маятника); – «Мое тело лежало под прямым углом к плоскости размахов маятника»; – «Прежде камера была квадратной. Теперь я увидел, что два ее железных угла сделались острыми, а два других – в согласии с этим – тупыми. Это страшное различие стремительно возрастало…». Иными словами, комната, оставаясь ромбом, «стремительно» отдалялась от квадратной формы. Есть в рассказе и цвета – и, разумеется, «культурной палитры»: – «Я видел губы судей, облаченных в черное. Мне они казались белыми – белее листа, на котором я пишу эти строки…»; – «…я видел еще, как слегка, едва заметно колышутся черные драпировки, которыми были обиты стены зала». Обстоятельный разбор геометрических аспектов смерти в творчестве Э. По дан в [16]. Итак, в теме «страх смерти и его геометрические образы» Лев Толстой не был первым. Но он не был и последним. Достаточно вспомнить «Петербург» Андрея Белого: – *сардинницу* (внутри которой – бомба с часовым механизмом); – *красное домино* – облачение молодого Аблеухова, долженствующего задействовать бомбу; – многочисленные геометрические образы (точка, треугольник, квадрат, плоскость, куб, шар и др.), зачастую создающие ощущение тревоги. Подробнее см. [17].

Список литературы

1. Толстой Л., Малевич К. Бланк Ксана. В поисках иконичности. URL: https://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1203423271&archive=12_03491495&start_from=&ucat=& (дата обращения: 16.08.2021).

2. Толстой Л. Н. Война и мир. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 9. URL: http://tolstoy.ru/online/90/09/ (дата обращения: 16.08.2021).

3. Толстой Л. Н. Война и мир. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 10. URL: http://tolstoy.ru/online/90/10/ (дата обращения: 16.08.2021).
4. Толстой Л. Н. Крейцерова соната. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 27. URL: http://tolstoy.ru/online/90/27/ (дата обращения: 16.08.2021).
5. Толстой Л. Н. Много ли человеку земли нужно. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 25. URL: http://tolstoy.ru/online/90/25/ (дата обращения: 16.08.2021).
6. Перельман Я. И. Занимательная геометрия. URL: https://math.ru/lib/book/djvu/perelman/zanim_geom.djvu (дата обращения: 16.08.2021).
7. Корман И. Литературные квадраты. URL: https://7iskusstv.com/2013/Nomer12/Korman1.php (дата обращения: 16.08.2021).
8. Толстой Л. Н. Анна Каренина. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 18. URL: http://tolstoy.ru/online/90/18/ (дата обращения: 16.08.2021).
9. Шестов Л. Откровения смерти. URL: http://www.odinblago.ru/otkrovenia_smerti (дата обращения: 16.08.2021).
10. Толстой Л. Н. Записки сумасшедшего. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 26. URL: http://tolstoy.ru/online/90/26/ (дата обращения: 16.08.2021).
11. Толстой Л. Н. Воскресение. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 32. URL: http://tolstoy.ru/online/90/32/ (дата обращения: 16.08.2021).
12. Толстой Л. Н. Хозяин и работник. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 29. URL: http://tolstoy.ru/online/90/29/ (дата обращения: 16.08.2021).
13. Толстой Л. Н. Смерть Ивана Ильича. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 26. URL: http://tolstoy.ru/online/90/26/ (дата обращения: 16.08.2021).
14. Толстой Л.Н. Поликушка. Полн. собр. соч. в 90 томах, т.7. URL: http://tolstoy.ru/online/90/07/ (дата обращения: 16.08.2021).
15. По Э.А. Колодец и маятник. Полн. собр. соч. в одном томе. URL: https://avidreaders.ru/download/polnoe-sobranie-sochineniy-v-odnom-tome.html?f=fb2 (дата обращения: 16.08.2021).
16. Карасев Л. В. Маятник Эдгара По // Флейта Гамлета: очерк онтологической поэтики. URL: https://www.e-reading-lib.com/bookreader.php/137104/Karasev_Fleiita_Gamleta__Ocherk_ontologicheskoii_poetiki.html (дата обращения: 16.08.2021).
17. Яранцев В. Н. Структура идеального пространства в романе А. Белого «Петербург» // Гуманитарные науки в Сибири. Новосибирск. 1997. № 4. URL: http://www.philology.ru/literature2/yarantsev-97.htm (дата обращения: 16.08.2021).

Корман Илья Борисович, литературовед, писатель, г. Тель-Авив, Израиль

УДК 811.161.1

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ *МАТЕРИНСКИЙ* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

А. И. Короткова, Н. В. Черникова
ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ
e-mail: alexandra.korotkova.878@mail.ru, chernikovanat@mail.ru

Аннотация: слова *мать*, *материнский* относятся к числу ключевых единиц русского языка и русской культуры. На материале данных опроса студентов 2–5 курсов Социально-педагогического института Мичуринского ГАУ авторы проанализировали ассоциации (реакции), которые вызывает слово-стимул *материнский* у современной молодёжи. Исследование показало, что наиболее частотными являются реакции, называющие чувства и действия матери по отношению к своим детям; части материнского тела, которые часто имеют символическое значение; пищу грудного ребёнка. Весьма частотна реакция, обозначающая государственную поддержку матерей и их семей.

Abstract: the words mother, motherly are among the key units of the Russian language and Russian culture. Based on the data of a survey of 2–5 year students of the Socio-Pedagogical Institute of Michurinsk State Agrarian University, the authors analyzed the associations (reactions) that are evoked by the word-maternal stimulus in modern youth. The research has shown that the most frequent reactions are those naming the feelings and actions of the mother in relation to her children; parts of the mother's body that often have symbolic meaning; food for an infant. There is a very frequent reaction indicating government support for mothers and their families.

Ключевыеслова: материнский, ассоциативное поле, ассоциации, стимул, реакции.

Keywords: maternal, associative field, associations, stimulus, reactions.

«Ментальность этноса определяет индивидуальные компоненты культуры, в числе которых язык, обычаи, традиции, обряды, народное искусство, нормы поведения, общения и т.п. Они, передаваясь из поколения в поколение, образуют этническую культуру...» [1, с. 11]. В.К. Трофимов справедливо утверждает, что своеобразие русского национального менталитета находит выражение и отражение во многих общественных и гуманитарных науках, в художественном творчестве, в публицистике, в православной литературе, в фольклоре [2].

Считаем, что особенности национального менталитета отражены также в ассоциациях, которые вызывают у носителей национальной культуры те или иные социально и культурно значимые реалии, национальные символы – явления природы, артефакты,

личности и др. Ассоциация – это «связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое» [3, с. 30]. Любое слово в сознании человека, так же как в речевой цепи, не существует в отдельности, изолированно, «оно десятками, сотнями «нитей» тянется к другим словам» [4].

Важное место в духовно-ментальном пространстве каждого народа занимает понятие «мать». Ранее мы рассмотрели ассоциации, которые вызывают слова-стимулы *мать* и *мама* у обучающихся Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета [5; 6]. В данной статье мы проанализируем ассоциации-реакции на слово-стимул *материнский*.

С целью выявления ассоциаций на данный стимулмы провели опрос студентов 2–5 курсов разных профилей («Русский язык и Литература», «Биология и Химия», «Безопасность жизнедеятельности» и др.) Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета. Общее количество респондентов (опрошенных) 70. Им было предложено перечислить ассоциации, которые вызывает у них слово *материнский*. Результаты нашего исследования состоят в следующем.

Общее количество реакций на стимул *мать* – 518. Из них количество разных реакций – 114, количество единичных реакций – 68.

Анализ реакций респондентов на предложенный стимул позволил выявить состав ассоциативного поля слова *материнский*(*-ая*),(*-ое*), (*-ие*): *инстинкт (инстинкты)* – 57; *любовь* – 48; *капитал* – 42; *забота (заботы)* – 40; *сердце* – 29; *молоко, чувство (чувства)* – 22; *ласка* – 14; *счастье* – 13; *чутьё* – 10; *руки* – 9; *слезы, объятия, плата, обязанности, наставление (наставления)* – 8; *нежность, благословение* – 7;*душа, тепло, взгляд, гордость* – 6; *опека, долг, линия* – 5; *ответственность, привязанность* – 4; *совет, поддержка, молитва (молитвы), дом, радость (радости)* – 3; *грудь, чуткость, участие, переживания, терпение, тревога, боль, защита, эмоции, наказ, сила, строгость, доля, желание (желания)* – 2; *мудрость, верность, доверие, воспитание, помощь, оберег, одобрение, страдания, отношение, память, интуиция, предчувствие, уважение, вера, отчаяние, разочарование, притяжение, поле, чрево, дитя, младенец, сын, дочь, семья, отцовский, родные, становление, грудное молоко, бессонные ночи, особь, поцелуй, любимые, близкие, роль, гнездышко, атмосфера спокойствия, поведение, судьба, уют, опыт, дела, капризы, фамилия, наследство, пособие, государство, выплаты, ипотека, воспоминание, детство, фото, чай, пирожки, искры, характер, слова, труд, улыбка, бесконечно доброе лицо, сторона, игры, дочки-матери, по материнской линии, кровь, любовь слепа, стихотворение Дмитрия Кедрина «Сердце матери», рассказ-быль*

«Материнский подвиг» (Ольга Бугримова), «Материнские руки – воплощение нежности» (Виктор Гюго) – 1.

В зависимости от языковых средств выражения ассоциаций мы классифицировали реакции респондентов в несколько групп:
1) ассоциации, выраженные именами существительными, – 505;
2) ассоциации, выраженные именами прилагательными, – 4;
3) ассоциации, выраженные словосочетаниями и предложениями, – 6;
4) ассоциации, выраженные названиями произведений (с указанием жанра и автора) и цитатой из художественного произведения, – 3.
Рассмотрим их.

Ассоциативное поле слова *материнский*(*-ая*),(*-ое*),(*-ие*) включает наибольшее количество существительных, которые:

– являются наименованием реалий, лиц, связанных с рождением ребенка (*молоко* – 22, *чрево* – 1, *младенец* – 1, *дитя* – 1);

– обозначают обязанности матери как одного из родителей ребенка (*обязанности* – 8, *долг* – 5, *ответственность* – 4, *воспитание* – 1);

– называют материнские чувства и их проявление, действия матери по отношению к своим детям (*инстинкт (инстинкты)* –57, *любовь* – 48, *забота (заботы)* – 40, *чувство (чувства)* – 22, *ласка* – 14, *чутье* – 10, *объятия* – 8, *нежность* – 7, *опека* – 5, *поддержка* – 3, *защита* – 2, *чуткость* – 2, *участие* – 2, *тревога* – 2, *терпение* – 2, *эмоции* – 2, *одобрение* – 1, *помощь* – 1, *интуиция* – 1, *отношение* – 1, *поведение* – 1, *вера* – 1, *предчувствие* – 1, *поцелуй*– 1);

– обозначают части материнского тела, которые часто имеют символическое значение, а также внутренний мир матери (*сердце* – 29, *руки* 9, *душа* – 6, *грудь* –2, *характер* –1);

– называют проявления выражения лица матери (*взгляд* – 6, *улыбка* – 1);

– называют действия матери, адресованные к своим детям и имеющие словесное выражение (*наставление (наставления)* – 8, *совет* – 3, *наказ* – 2, *слова* – 1);

– обозначают религиозные понятия, связанные с отношением матери к своим детям (*благословение* – 7, *молитва (молитвы)* – 3);

– характеризуют внешние и внутренние качества матери (*гордость* – 6, *сила* – 2, *строгость* – 2, *верность* – 1, *мудрость* – 1);

– называют понятия, связанные с участью матери (*доля* – 2, *судьба* – 1, *труд* – 1, *дела* – 1, *опыт*– 1, *роль* – 1);

– обозначают чувства, отражающие душевные переживания матери за своих детей, и средства их проявления (*слезы* – 8, *переживания* – 2, *боль* – 2, *страдание* – 1, *разочарование* – 1, *отчаяние* – 1);

– называют понятия, реалии, связанные с родственными отношениями (*линия* – 5, *семья* – 1, *кровь* – 1);

– именуют детей (*дочь* – 1, *сын* – 1);

– обозначают семейные ценности, чувства, состояния детей и всех членов семьи, которые возникают благодаря матери (*дом* – 3, *тепло*– 6, *уют* – 1);

– называют чувства, состояния женщины, родившей ребенка, имеющей детей (*счастье* – 13, *радость (радости)* – 3);

– обозначают чувства детей по отношению к своей матери (*привязанность* – 4, *уважение* – 1, *притяжение* – 1, *доверие* – 1);

– обозначают понятия, связанные с детством (*детство* – 1, *игры* – 1, *дочки-матери* – 1);

– называют еду, приготовленную матерью (*пирожки* – 1, *чай*–1);

– называют предметы и понятия, связанные с напоминанием / памятью о матери (*фото* – 1, *воспоминание* – 1, *память* – 1);

– обозначают понятия, связанные с государственной поддержкой матерей и их семей (*капитал* – 42, *пособие* – 1, *выплаты* – 1, *государство* – 1, *ипотека* – 1);

– называют основную часть в устройстве компьютера и связанные с ней технические повреждения (*плата* – 8, *искры*– 1).

Единичные реакции-существительные обозначают:

– понятие, относящееся к периоду до замужества матери (*фамилия*– 1);

– имущество, полученное матерью или от матери (*наследство* – 1);

– талисман, принадлежащий матери или полученный от матери (*оберег* – 1);

– живое существо, отдельно существующий организм (*особь*–1);

– жилище, в прямом значении принадлежащее птицам, в переносном – уютный материнский дом (*гнездышко* – 1);

– понятие, связанное с малой родиной (*сторона* – 1).

Среди реакций-существительных присутствуют трудно объяснимые ассоциации: (*желание (желания)* – 2, *капризы* – 1, *становление* – 1, *поле*– 1).

Можно предположить, что реакции *желание (желания), капризы, становление* связаны с предродовым и послеродовым состоянием женщины. *Поле*, возможно, – ассоциация с названием повести Ч.Т. Айтматова «Материнское поле», повествующей о тяжелой судьбе и силе духа простой женщины, поборовшей все несчастья, которые выпали на её долю.

Так как слово-стимул является именем прилагательным, в его ассоциативном поле присутствует минимальное количество реакций (4), выраженных данной частью речи: одна из них является вторым звеном в антонимической паре *материнский* – ***отцовский*** (1), три других характеризуют внутрисемейные отношения (*родные* – 1, *любимые* – 1, *близкие* – 1).

В ассоциативном поле слова *материнский*(*-ая*),(*-ое*),(*-ие*) присутствуют ассоциации, выраженные синтаксическими единицами (6) – словосочетаниями (5) и предложением (1).

Словосочетания обозначают пищу младенца (*грудное молоко* – 1); описывают проявление материнской заботы о своем маленьком ребенке (*бессонные ночи*– 1); называют состояние, возникающее в присутствии матери и благодаря матери (*атмосфера спокойствия*– 1); описывают внешнее проявление доброты матери (*бесконечно доброе лицо*– 1); обозначают родство, связанное с матерью (*по материнской линии*– 1).

Единственное предложение *Любовь слепа* представляет собой латинское крылатое выражение. По отношению к матери оно означает её безграничную любовь к своим детям, готовность не замечать в них недостатки и прощать за всё.

Особый интерес представляют единичные реакции на стимул *материнский* (*-ая*),(*-ое*),(*-ие*), являющиеся:

а) названиями художественных произведений о матери (причём с указанием жанра и автора): *стихотворение Дмитрия Кедрина «Сердце матери»* – 1, *рассказ-быль «Материнский подвиг» (Ольга Бугримова)* – 1;

б) цитатой из художественного произведения: *«Материнские руки – воплощение нежности» – Виктор Гюго)* – 1.

В стихотворении-притче Д. Кедрина «Сердце матери» (более распространенное название «Сердце») речь идёт о молодом казаке, который ради любви к холодной и равнодушной к нему девушки убил свою мать. Он разрубил ей грудь, вынул сердце и, как того потребовала девушка, принёс ей сердце своей матери.

В рассказе «Материнский подвиг» О. Бугримовойописывается героическое поведение матери-лошади, которая, забыв о собственной опасности, бесстрашно бросилась в котлован, чтобы спасти тонущего в нем жеребенка.

Материнские руки – воплощение нежности – это незаконченная цитата из романа французского писателя В. Гюго «Отверженные». Полностью фраза звучит так: «Материнские руки – воплощение нежности; детям хорошо спится на этих руках».

Итак, наше исследование показало, что у современной молодёжи слово-стимул *материнский* вызывает ассоциации, прежде всего связанные с женщиной по отношению к своим детям. Наиболее частотными среди них являются реакции, называющие чувства и действия матери (*инстинкт, любовь, забота, ласка* и т.п.), части материнского тела, которые часто имеют символическое значение (*сердце, руки* и т.п.), пищу грудного ребёнка (*молоко*).

Весьма частотна реакция *капитал*, обозначающая государственную поддержку матерей и их семей (*материнскийкапитал*).

98% реакций на стимул *материнский* выражено именами существительными (505 из 518). Это объясняется тем, что само слово-стимул является именем прилагательным, которое обычно самостоятельно не употребляется. В составе словосочетаний и предложений прилагательное, как правило, определяет имя существительное.

Список литературы

1. Черникова Н. В. Актуальные концепты и активный словарь. Мичуринск: ГОУ ВПО «МГПИ», 2011. 243 с.
2. Трофимов В. К. Душа России: истоки, сущность и социокультурное значение русского менталитета. Ижевск: ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2010. 408 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности: послесловие // Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 1. М., 2002.URL: https://gigabaza.ru/doc/124506-pall.html (дата обращения: 20.07.2021).
5. Черникова Н. В., Короткова А. И. Ассоциативное поле лексемы *мать* в языковом сознании современной молодёжи // Русский язык: история, диалекты, современность: сб. научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Вып. XX / отв. ред. Л.Ф. Копосов. М.: ИИУ МГОУ, 2021. С. 134-140.
6. Короткова А. И., Черникова Н. В. Образ мамы в языковом сознании современной молодёжи // Гуманитарные технологии в современном мире: материалы IX Международной научно-практической конференции (г. Калининград, 3–5 июня 2021 г.). Калининград, 2021.

Короткова Александра Ивановна, студент Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Черникова Наталия Владимировна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

УДК82-3. 82-31

ОБ ОДНОМ ПИСЬМЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА К МАРИНЕ ЦВЕТАЕВОЙ

С. К. Кульюс
VEGO Consult (München)
e-mail: svetlana.kuljus@gmx.net

Аннотация: в статье анализируется письмо Б. Пастернака к М. Цветаевой от 20 апреля 1926 года как важнейший документ, в котором поэт осмысляет феномен Цветаевой. В свою очередь письмо Пастернака приводит Цветаеву к пониманию невозможности вместить весь «космос» их отношений в замкнутое земное пространство и подталкивает к поиску иного пространства встречи Поэтов и разработке «метафизической» тематики («Попытка комнаты»).

Abstract: the article analyzes Pasternak's letter to M. Tsvetaevadated April 20, 1926 as the most important document in which the poet comprehends the phenomenon of Tsvetaeva. In turn, Pasternak's letter leads Tsvetaev to understand the impossibility of accommodating the entire «space» of their relations in a closed earthly space and pusheshim to search for another space of the Poets meeting and develop a «metaphysical» theme («Attemptedroom»).

Ключевые слова: Цветаева, Пастернак, Попытка комнаты, сон, пространство, письмо, «безгрешная гостиница».

Keywords: Tsvetaeva, Pasternak, Attemptedroom, dream, space, letter, «sinlesshotel».

Переписка Бориса Пастернака с Мариной Цветаевой началась с письма поэта от 14 июня 1922 года, в котором он восхищенно и взволнованно отозвался о её стихотворениях из сборника «Вёрсты», вызвавших волны «подкатывавшего к горлу рыдания» [1, с. 11]. Письмо летело вдогонку: Цветаева покинула Москву незадолго до этого, 11 мая, и Пастернак сокрушенно недоумевал, как он «разминулся» с ней, сетуя на то, как «странно и глупо кроится жизнь». В письме был упомянут и Рильке, в скором времени ставший участником их своеобразного эпистолярного «триумвирата».

Высшей точкой, апогеем не только творческой, но и любовной переписки поэтов, без сомнения, стал 1926 год [3, с. 338-339]. Среди писем этого времени обращает на себя внимание одно, обострившее переживаемый творческий кризис и подтолкнувшее к созданию сразу двух цветаевских поэм – «С моря» и «Попытка комнаты», которые внесли коррекции в прежнюю цветаевскую модель мира. Обе написаны в мае 1926 года (вторая завершена 6 июня), обе адресованы Пастернаку и самым непосредственным образом связаны с его письмом от 20 апреля 1926 года [1, с. 186-189], в котором накал любовно-романтических настроений переписки достигал точки,

предполагающей какое-то разрешение сложившейся жизненной коллизии. Значимую часть письма занимало описание сна поэта о встрече с Мариной Цветаевой.

Примечательно, однако, что тема снов появилась в корреспонденции задолго до этого – в письме Цветаевой из чешских Мокропсов от 19 ноября 1922 года: после припоминания мимолетных встреч с поэтом в Москве, она описала свой сон, в который «попал» и Пастернак.

Собственно, Пастернака как такового в этом сне нет, а есть некая разлитая по сну провиденциальность, предопределенность, предощущение чуда, «дива», есть некое «послание» о предстоящем в жизни: «Я иду по каким-то узким мосткам. – Константинополь. – За мной – девочка в длинном платье, маленькая. Я знаю, что она не отстанет и что ведёт – она. Но так как она маленькая – она не поспевает, и я беру её на руки: через мою левую руку – полосатый шелковый поток: платье. Лесенка: подымаемся. (Я, во сне: хорошая примета, а девочка – диво, дивиться.) Полосатые койки на сваях, внизу – черная вода. Девочка с бешеными глазами, но зла мне не сделает. Она меня любит, хотя послана не за тем. И я, во сне: «Укрощаю кротостью!» [1, с. 24].

Этот «сон» предварял последующую сновидческую тематику, не раз возникавшую в переписке поэтов. В этом же письме, заявив об иллюзорности истинного общения в реальной жизни, о невозможности проникновения в сущность человека без равенства с ним и равновеликого «разгона (ввысь)»,Цветаева предлагала «подход – сонный» [1, с. 23], общение по ту сторону реальной жизни, общение во сне. Видеться во сне означало для неё абсолютную свободу самореализации и совмещение функций зрителя и участника [2, с. 595]. Письмам отводилась роль ещё одной формы «потусторонней» связи. Уровень требований к общению отражал высокие ожидания М. Цветаевой, диктовал условия дальнейших взаимоотношений с появившимся собеседником,желание говорить с ним на-равных, начистоту, т.е. очерчивалось единственно возможное для неё – «встреча не *в жизни,* а в духе» [1, с. 22].

Примечательно, что уже в следующем письме Цветаева призналась в освоении ещё одного чудодейственного способа:«вызывать» Пастернака в сумерки к фонарному столбу на перрон «крохотной сырой станции» во Вшенорах и вести с ним, подобно перипатетикам, «долгие беседы», бродя по «темной платформе». Реальная станция в пригороде Праги приобретала почти виртуальный характер, становясь пространством «потустороннего» общения и прямо противопоставляясь жизни: «Уходя со станции, /…/ расставалась: здраво и трезво. Вас я с собой в жизнь не брала» [1, с. 35].

Обращает на себя внимание магический характер призывов к подобным встречам, продиктованных силой необъяснимого желания «внутри себя». Они имели признаки диктуемой предрешенности и сходство с заклинаниями: «И всегда, всегда, всегда, Пастернак, на всех вокзалах моей жизни, у всех фонарных столбов моих судеб /…/– это будет: мой вызов, Ваш приход» [1, с. 35]. Императивная форма обращений и использование конструкций с лексическими повторами подчеркивали заклинательный характер и, в сущности, были попыткой превращения адресата в объект магического воздействия в форме предупреждения о неотвратимости будущих встреч.

Для Цветаевой знакомство с Пастернаком имело исключительное значение прежде всего как «первая» в жизни встреча с подлинным поэтом, что многократно усиливало и без того свойственное Цветаевой стремление полностью завладевать объектом своего внимания. Ещё важнее было осознание встречи с поэтом как Судьбы и обретения высокого смысла жизни на земле. Так, средиприсланных в 1923 году произведений, отправленных к Пастернаку «в упор», было и стихотворение «Побег» с примечательным финалом:

/…/ Фонариизбреда…
О, нет, нелюбовь, нестрасть,
Ты — поезд, которымеду
В Бессмертье...
Прага, 14 октября 1923 г. [1, с. 91-92].

Формула «не любовь, не страсть» в новом виде – «не объяснение в любви, а объяснение в судьбе» [1, с. 102]– прозвучала и в феврале 1925 года после признаний себе, сколь «насквозь родным» стал для неё Пастернак, и ответных страстных уверений в духовной близости и любви, неизменно возникающих в эпистолярной перекличке.

Тема сна постоянно обыгрывалась в переписке и дальше, то принимая характер сомнений в реальном существовании на земле поэта-вестника горних миров («слишком похоже на сон»), то проявляясь в утверждении сходства своего отношения к поэту с зачарованностью «навек», при которой невозможно проснуться «и на *том* свете»,то в оповещении о звонке Пастернаку во сне» [1, с. 69 и с. 126].

Цветаевская энергия заклинания на «обреченность друг на друга» («просто: иначе не может быть»)» [1, с. 69] сливалась с утверждением высокого смысла происходящего при встрече равновеликих по силе поэтов и вызывала тождественные ответные отклики: «золотой мой друг, изумительное, сверхъестественно *родное предназначенье*/…/», «Прямо непостижимо, до чего ты большой поэт!», «Я не боюсь ни *за смысл, связывающий нас*, ни за его постоянное биенье, ни за его будущее», «моё счастье с тобой не одно

духовидчество, *мы где-то что-то с тобой уже делаем»* [1, с. 93, 95, 151, 144, 163; выделено нами – *С.К.*].

Письмо Пастернака от 20 апреля 1926 года, пронизанное восхищением Мариной Цветаевой, подводило своеобразный итог осмысления феномена Цветаевой и значения её всеприсутствия в жизни поэта. И итог этот был представлен в форме сна. В пастернаковском описании сна, «счастливого, сквозного, бесконечного», с «волнами блаженствующего света и звучности» присутствие Цветаевой тотально: оно разлито в «реальности» сна со всеми её приметами (город, «безгрешная гостиница», её лестничные пролеты и коридоры, дорожная одежда, время года, комната с её «стенной, половой и потолочной аналогией существованья»). Всеохватное её присутствие – по пастернаковской же «аналогии существования» – оказывается в этом сне почти сродни пантеистическому слиянию мирового духа с природой, и едва ли не самой жизнью («Ты такая прекрасная, такая сестра, такая сестра моя жизнь, ты прямо с неба спущена ко мне» [1, с. 148]), формой бытия сущегои одновременно способом его познания, в силу «дара тождественности» с миром и способности к многообразным отражениям его в своих творениях. «Гносеологический» аспект сновидения (здесь зрительные образы, ощущения, желания, эмоции как обычные спутники сновидений отступают на второй план) – это обрисовка своеобразной модели творческого познания – обретение, благодаря Цветаевой-поэту, ключа ко всему. На вопрос «Кем ты была?» при описании сна дан и ответ Пастернака – была «Цветаевой, то есть языком, открывшимся у всего того, к чему всю жизнь обращается поэт без надежды услышать ответ» [1, с. 186].Он, этот ответ, дополняется высказанной в переписке чуть раньше оценкой природы отношений поэтов не как «человеческого романа» [1, с. 138], а как«соприкосновений» «двух знаний», столкновения отражений.

В потоке пастернаковских переживаний, связанных со всеприсутствием Марины Цветаевой в его жизни,не случайно возникает имя столь важного для Пастернака художника как Скрябин: при восприятии его музыки поэт ощущает взаимоотражения и соотнесения разных явлений, их «соприкосновение» и связь с глубинным всеединством мира. «Тут были Вы», – так завершает поэт описание своих ощущений от недавнего прослушивания музыки любимого композитора [1, с. 139]. В этом контексте переписка Цветаевой и Пастернака воспринимается как ещё одно «взаимоотражение», «содроганье родства», столкновение двух «знаний».

Личность Цветаевой очерчивалась Пастернаком при помощи категорий «красоты», «явленности большого духа», «бесконечности», «гармонии», как единственно подходящих для разговора об истинном поэте, которому дано отражать и осмыслять весь универсум. При этом

постижении универсума и его образном воплощении в творчестве и создаются, по Пастернаку, «новые состояния» мира.

Другим важным аспектом письма была высказанная в нем решимость Пастернака оставить Москву и приехать. При этом право выбора Пастернак оставлял за адресатом: «*Ехать ли мне к тебе сейчас или через год?»* [1, с. 186].

Совершенно очевидно, что письмо Пастернака было многажды и внимательно прочитано Цветаевой и вызвало её сложную внутреннюю реакцию. Колебания Пастернака и его сомнения в необходимости немедленного приезда, связанные с рядом его личных обстоятельств и внутренней неготовностью к встрече, а также«считанная» Цветаевой предпочтительность отсрочки свидания, привели к тому, что она, и сама хорошо понимавшая, что будет стоять за реальной, а не мечтаемой встречей и для неё, отодвинула время приезда на год. И хотя Пастернак оговаривал этот срок как меру «только» для работы и подготовки к встрече, чтобы не ехать «с пустыми руками», а своей конечной «целью» по-прежнему объявлял Цветаеву, письмо тем не менее было воспринято как невозможность дальнейших их взаимоотношений в прежних рамках.

Очевидно и другое – восприятие письма неизбежно менялось со временем, как менялись и те акценты, которые ставила Цветаева на разных этапах осмысления содержащихся в нём размышлений Пастернака об их общей судьбе. Перед ней встал вопрос о возможной неслучайности нескольких уже «земных» разминовений с Пастернаком («невстреча» в Берлине и в Веймаре), о близких и дальних последствиях произведенного выбора, о предстоящих изменениях в их судьбе и мировосприятии. Об этом свидетельствуют все первоначальные реакции Цветаевой на письмо. Первая из них, по свежим следам, отразилась в ответном письме, написанном приблизительно 28 апреля 1926 года.

Та часть пастернаковского письма, которая была исполнена восхищения и любовных признаний, вызывая ощущение «надвигающегося» счастья, тем не менее была почти не затронута цветаевской рефлексией. Первая фраза ответного письма фиксировала решение: «Через год», принимая его и, более того, осуществляя своего рода благословение Пастернака на плодотворное творческое использование времени отсрочки с зароком со своей стороны «не смывать расстояний, не ставить тебя посреди комнаты, *не вызывать твоей души*» [1, с. 191 – выделено Цветаевой – *С.К.*]. В этом обещании уже сквозило сюжетное звено будущей поэмы «Попытка комнаты», в которой «явление» героя происходило по магическому призыву героини, alterego Цветаевой. Ряд деталей цветаевского письма неоспоримо свидетельствует о том, что одним из импульсов к созданию поэмы «Попытка комнаты» правомерно считать апрельское письмо поэта [4, с. 77].

Цветаева обращает внимание Пастернака на немыслимость для себя самого города с «безгрешной гостиницей» (это словосочетание вызвало у Цветаевой возглас – «гениально»). Подобная «сновиденная» гостиница для их встречи, по Цветаевой, могла бы быть только сказочной, где «как в замке Психеи и BelleetlaBête и Аленького цветочка (одно) прислуживают руки. А м/ожет/ б/ыть/ голоса». Под сомнение ставилась осуществимость встречи в пространстве «комнаты» даже самой «безгрешной» гостиницы. «Точное видение двух глаз» рисовало ей совсем другую картину: «Условность комнаты. Потолок – чтобы раздвинуться. Пол – чтобы провалиться» [1, с. 190]. Вероятно, внутренний протест был связан с выбором «комнаты», с невозможностью вместить весь «космос» их отношений в замкнутое обыденное пространство, которое мысленно уже подлежало разрушению, как неприемлемое для встречи поэтов. Это пробудило понимание неосуществимости «идеальной» встречи в земном локусе и подтолкнуло к поиску иного пространства для встречи.

Таким образом, Цветаева, в сущности, сразу обозначила то, что вскоре, через месяц с небольшим, оказалось экспонированным в сюжете поэмы «Попытка комнаты», порой почти дословно, делая письмо Пастернака одним из источников будущей поэмы и еётекстообразующим началом. Ведь именно в этот момент, переживая собственный отказ от встречи и всёнарастающее ощущение, что вместе им быть не суждено, Цветаева стала облекать свои впечатления от пастернаковского послания в поэтическую плоть: начали появляться наброски «Попытки комнаты» как поэмы о встрече не на земле, а в некоем ином пространстве.

Словосочетание «условность комнаты» в этом ответном письме Цветаевой оказалось в роли «предтечи» будущего заглавия поэмы и было приведено в нем в столь же эллиптической форме: попытка комнаты. В силу своей синтаксической урезанности и незавершенности, это заглавие, обозначив основную тему (комната), тем не менее требовало пояснений и «восстановления полноты высказывания» [5, с. 207-208]. Эта полнота была достигнута по завершении работы над поэмой «Попытка комнаты», которая стала ещё одним откликом на письмо Пастернака, своеобразным развернутым художественным комментарием к нему и к причине появления лексем «условность» и «попытка». Оставляя в стороне анализ этого произведения, отметим лишь, что для размещения этого «комментария» Цветаева создала своеобразную рамочную композицию: поэма начиналась с припоминания лирической героиней своего пребывания в некоей комнате во сне героя, а завершалась, замыкая рамку, другим сном, оказавшимся «общим» для обоих персонажей. Внутри этой сюжетной рамки и происходило осмысление Мариной Цветаевой реальной жизненной ситуации и конкретного

письма из переписки с поэтом. Пастернак, прочитавший поэму, очень точно назвал происходящее в ней «шумом думанья», который был им оценен как максимально тождественный поэтическому воплощению, и признал свое присутствие в ней: «Попытка» страшно связана со мною /…/ если даже не существо, – пусть эмоциональная роль, пусть именная маска – но маска тут задета и окликнута моя» [1, с. 313-314].

Творчество последующих месяцев показало, что попытки создания некоего альтернативного пространства встречи, предпринимаемые в процессе «думания», привели Цветаеву к идеям выхода за пределы опыта, выпадения «из зримости» и «календарей», к разработке «метафизической» тематики и чуть позже к попыткам создать собственную метафизическую модель Вселенной.

Список литературы

1. Цветаева М., Пастернак Б. Души начинают видеть. Письма 1922-1936. М.: Вагриус, 2004. 717 с.
2. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 томах. Том 4. Воспоминания о современниках. Дневниковая проза. М.: Эллис Лак, 1994. 762 с.
3. Шевеленко И. Литературный путь Цветаевой: Идеология-Поэтика-Идентичность автора в контексте эпохи. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 445 с.
4. Поливанов К.М. «Попытка комнаты» Марины Цветаевой. Опыт интерпретации // Пастернак и современники. Биография. Диалоги. Параллели. Прочтения. М.: Высшая школа экономики, 2006. С. 77-85.
5. Дуринова Г.В. Семантическая структура поэмы М. Цветаевой «Попытка комнаты» // Человек: Образ и сущность. Человек ощущающий: перцепция в современном гуманитарном знании. М.: РАН ИНИОН, 2015, С. 207-220.

Кульюс Светлана Константиновна, д-р филос. наук, секретарь-референт VEGO Consult (München), Германия

УДК 378.147.88

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. Ю. Кученёва
Балашовский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: ele3991@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования современных образовательных технологий для адаптации современных молодых людей в образовательном пространстве вуза. Историко-культурное наследие родного края понимается как фактор успешной социокультурной адаптации студентов.

Abstract: the article discusses the possibilities of using modern educational technologies for the adaptation of modern young people in the educational space of the university. The historical and cultural heritage of the native land is understood as a factor in the successful sociocultural adaptation of students.

Ключевые слова: студент, адаптация, социокультурное пространство, образовательная среда, квест.

Keywords: student, adaptation, socio-cultural space, educational environment, quest.

Эффективная адаптация первокурсников к особенностям вузовского обучения является залогом успешного развития их общечеловеческих, гражданских и профессиональных качеств. Адаптация молодёжи к студенческой жизни представляет собой сложный, многогранный процесс, который строится с опорой на социокультурные и историко-культурные традиции. Огромное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую он входит, а также особенности других референтных групп. Мощным фактором в решении проблем адаптационного поведения молодёжи является линостно-ориентированное гуманитарное образование, которое способно оказать влияние на формирование ценностных ориентаций студентов. Современная российская действительность характеризуется формированием нового социокультурного типа личности, тесно связанного с информатизацией общества и особой интенсивностью культурных взаимодействий. Остается актуальной проблема организации обучения в поликультурном пространстве. Поэтому современная образовательная парадигма нацеливает вузы на развитие культурологического потенциала студентов (учебно-исследовательская и творческая деятельность). Создание благоприятных условий для адаптации студентов первого курса к

новой социокультурной среде является одним из важных направлений воспитательной работы [2]. Особую актуальность приобретает эта проблема для иногородних студентов, профессиональное и личностное развитие которых во много зависит от того, насколько быстро ими освоено новое социокультурное пространство.

Квест, в наиболее обобщенном понимании, представляет собой особую педагогическую технологию, включающую в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо информационные ресурсы. «Анализ диссертационных исследований и научно-методических журналов за последнее десятилетие показал, что в образовательном процессе общего и высшего образования стали применяться не только веб-квесты (виртуальные – в сети Интернет), но и реал-квесты («живые» квесты – на природе, в классе, музее и др.), которые зачастую сочетают виртуальный поиск с деятельностью в реальном мире…» [1]. Квест является, на наш взгляд, одной из самых популярных инновационных технологий, сущность которой заключается в самостоятельном поиске информации для решения того или иного проблемного задания. Эта педагогическая технология с успехом используется не только непосредственно на занятиях, но и для организации внеаудиторной деятельности студентов.

Лингвокраеведческий квест является одним из эффективных способов адаптации студентов-первокурсников к условиям жизни в новой для них социокультурной среде. Цель лингвокраеведческого квеста «Весна идет! Весне дорогу!» – развитие альтернативных форм организации образовательного процесса; продвижение интереса к истории страны и родного края в студенческой среде; реализация адаптационных возможностей историко-культурного наследия родного края; изучение объектов историко-культурного и гражданско-патриотического наследия родного края; воспитание доброты, отзывчивости, милосердия, ответственности за свои поступки.

Квест был спроектирован для студентов-первокурсников БИ СГУ и проходил в три этапа. Подготовительный этап стартовал в стенах БИ СГУ. Участникам были объявлены цели и задачи мероприятия, в соответствии с сюжетом квеста были сформированы команды. Студенты получили подробные инструкции по технике безопасности, по соблюдению ПДД, а также по организации командной работы: 1. Придумайте название команды. Выберите капитана. 2. Выполнять задания квеста можно не по порядку, но только на тех площадках, которые указаны в заданиях. 3. Отчёт о выполнении (фото и видео) и ответы присылайте модератору. 4. Выполненные задания каждая команда фиксирует в маршрутном листе) и т.п.

Второй этап квеста включал в себя восемь рабочих площадок («Легенды нашего края», «Поэтическая», «Мемориальная»,

«Лингвоэкологическая», «Мосфильмовская» и др.), на каждой из которых команды первокурсников выполняли предложенные задания, решали познавательные задачи об известных людях, знаменательных событиях и исторических объектах города Балашова и Саратовской области. Данное образовательное путешествие студентов проходило в историческом центре города Балашова, на набережной реки Хопёр.

Например, задание на станции «Поэтическая» предполагало установление авторства предложенного текста и командное чтение вслух по частям стихотворения советского и российского поэта, Заслуженного работника культуры РСФСР Николая Егоровича Палькина (родился 3 апреля 1927 года в селе Большой Мелик Балашовского района Саратовской области) *«Скажи, в этом крае ты был или не был...»:*

Скажи, \ В этом крае \ Ты был или не был,
Ты видел, \ Какое здесь чистое небо?
Лишь выйдешь из дома, \ Оно над тобой
Сверкает и плещет \ Своей глубиной.

Ты слышал \ Листвы опадающей шорох,
Молочные лилии \ Рвал на озерах?
Пойди окунись, \ Синевы зачерпни,
В глазах твоих \ Синие вспыхнут огни.

А если ты любишь\ Кудрявые клёны,
Ищи их в лесном \ Океане зелёном,
Там каждое деревце \ Сваха-весна
Надолго лишила \ Покоя и сна…

…Люби эту землю, \ Живи хоть два срока,
Но знай, она стоит любви \ Лишь глубокой,
Такой, чтоб из самого сердца, \ Со дна!
А мелкой любви \ Не потерпит она.

Для того, чтобы выполнить задание на рабочей площадке под названием «Мемориальная», командам нужно было найти здание в центре города, в котором до революции 1917 г. была гостиница «Метрополь». Ориентиром стал памятник Герою Советского Союза Н.А. Белозерцеву. Командам нужно было ответить на следующие вопросы: Почему именно на этом месте и за какие заслуги установлен памятник Н.А. Белозерцеву? Как его имя связано с нашим краем? Предлагалось также объяснить значение и происхождение слов *«Метрополь», «интернат».*

Третий этап квеста включал в себя подведение итогов и награждение участников. Видео и фотоотчеты о выполненных заданиях команды отправляли модератору квеста на заранее созданную доску в сервисе Padlet.

Таким образом, особый потенциал образовательного квеста заключается в формировании коммуникативной культуры студентов, применение этой технологии во внеаудиторной деятельности способствует более эффективной социокультурной адаптации первокурсников.

Список литературы

1. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6 URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517 (дата обращения: 28.06.2021).
2. Мельник С.Н. Проблема адаптации первокурсников к учебному процессу // Успехи современного естествознания. 2004. №7. С.71-72. URL: https://natural-ciences.ru/ru/article/view?id=12913 (дата обращения: 03.09.2021).

Кученёва Елена Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры филологических дисциплин Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Балашов

УДК 808.5

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

О. А. Лукина
УО «Могилёвский институт МВД РБ»
e-mail: ydacha-ola@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основы нейролингвистического программирования и особенности его использования в образовательном процессе. Особое внимание уделяется речи преподавателя как ключевому компоненту его педагогического мастерства. Выявляются эффективные языковые паттерны, с помощью которых педагог может осуществлять рефрейминг. Это позволит его ученикам более успешно осваивать учебную дисциплину и в последующем изменить жизнь к лучшему.

Abstract: the article discusses the basics of neurolinguistic programming and the features of its use in the educational process. Special attention is paid to the teacher's speech as a key component of his pedagogical skills. Effective language patterns are identified with the help of which the teacher can carry out reframing. This will allow his students to master the academic discipline more successfully and change their lives for the better in the future.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, фрейм, рефрейминг, языковой паттерн.

Keywords: neurolinguistic programming, frame, reframing, language pattern.

Специфика преподавательской деятельности проявляется в постоянном коммуникативном взаимодействии педагога с учащимися, в необходимости влиять на окружающих и убеждать их в чём-либо важном. Немалую помощь учителю могут оказать навыки нейролингвистического программирования (НЛП).

Цель статьи – выявить особенности НЛП в речи преподавателя.

Язык является одним из ключевых компонентов, с помощью которых человек строит свою внутреннюю модель мира, и оказывает огромное влияние на то, как мы воспринимаем реальность и реагируем на неё.

Профессионализм преподавателя проявляется в его умении определять эффект, который вызовут его слова, а также знать языковые паттерны, позволяющие изменять вредную для обучения картину мира учащихся.

НЛП – это наука, занимающаяся «проблемой влияния, которое оказывает язык на программирование психических процессов и других функций нервной системы, а также изучающая, каким образом

психические процессы и нервная система формируют наш язык и языковые шаблоны и находят в них отражение» [1, с. 17].

Учитель, преподаватель – значимая фигура в жизни любого человека. Очень часто наше представление о себе, о наших способностях формируется во многом благодаря педагогам. «Молодец», «умница», «тупой», «бездарь» и другие подобные ярлыки навешиваются в детстве и юности учителями и работниками высшей школы. Данные слова эмоционально окрашены, поэтому быстро и хорошо запоминаются адресатом, а затем оказывают положительное или негативное влияние на всю его последующую жизнь.

Приведём пример из личного педагогического опыта: занятие по английскому языку, толковый студент, но нет желания учить тему хорошо, прикладывать к этому усилия, так как учитель в школе уверил его в отсутствии способностей к языкам.

Создатели НЛП Р. Бэндлер и Дж. Гриндер считают, что различия между людьми, эффективно и неэффективно реагирующими на окружающий мир, находятся в их внутренней «карте мира», изменив которую с помощью правильных языковых паттернов, преподаватель может в разы повысить успеваемость своих студентов.

Первичной целью НЛП является создание инструментов, которые помогали бы людям расширять, обогащать и дополнять свои внутренние карты действительности. Роль учителя – помочь ученику осознать фильтры, которые блокируют и искажают восприятие мира и потенциальные возможности, связанные с изучаемым предметом.

Определённые слова устанавливают фреймы (рамки) для наших переживаний, выдвигая различные их аспекты на передний план.

Для примера сравним три высказывания преподавателя английского языка.

1. *С текстом ты справился хорошо, но завалил грамматику.*
2. *С текстом ты справился хорошо, а грамматику завалил.*
3. *С текстом ты справился хорошо, даже если завалил грамматику.*

Визуально отличие только в союзах (*но*, *а*, *даже если*), однако студенты получают абсолютно разную информацию.

В первом высказывании союз «но» концентрирует внимание на неудаче – неуспешном выполнении грамматического упражнения, при этом мозг практически не учитывает тот факт, что с текстом-то студент справился.

При использовании союза «а» во втором высказывании преподавателя смысловое ударение падает в равной степени на оба события, делая сообщение нейтральным.

В третьем высказывании внимание будет сфокусировано на первом утверждении, а второе останется на заднем плане, и студент получит позитивное сообщение.

Разработчики НЛП (Р. Бэндлер, Дж. Гриндер, Ла Валль, Р. Дилтс и др.) считают, что можно изменить убеждения через умелое использование языка: слова, сказанные в нужный момент, могут дать значительный позитивный результат. Сторонники НЛП оперируют понятием фрейм: это ментальная, психическая, познавательная рамка, определяющая контекст мыслей или переживаний.

Если у студента существует фрейм «мне иностранные языки не даются», то научить его английскому языку практически невозможно, так как фреймы устанавливают рамки и ограничения при взаимодействии человека с окружающим миром. Они оказывают огромное влияние на то, как мы интерпретируем отдельные переживания и события, как реагируем на них, поскольку выполняют функцию расстановки акцентов в этих переживаниях и направляют наше внимание. Необходимо изменение контекста восприятия и интерпретации каких-либо фактов, изменение точки зрения на него – рефрейминг [1; 2].

Рефрейминг – суть методики нейролингвистического программирования [1; 2]. Её последователи считают, что вербальный паттерн способен изменить связанные с ним убеждения и оценки без опоры на личный опыт. Идеальным было бы создание фрейма «иностранные языки учить легко и интересно» [3].

Преподаватель может использовать в своей речи фрейм результата, основной задачей которого является концентрация внимания на цели или желаемом состоянии:

«Что ты хочешь? – «Хорошую отметку по английскому языку»;

«Как этого достичь?» – «Написать хорошо грамматический тест»;

«Что для этого необходимо?» – «Разобраться во временах активного залога».

Данный пример показывает использование фрейма результата в преподавательской практике.

Фрейм результата противопоставляется фрейму проблемы, когда внимание студента фокусируется на нежелательных моментах события и поиске их причин.Итогом будет невыученная тема, плохая отметка, неуверенность в своих способностях, нежелание учить язык. Фрейм результата, напротив, заставляет сосредоточиваться на желаемых результатах и последствиях, а также на ресурсах, необходимых для их достижения.

Эффективным в речи преподавателя нам видится «паттерн другого результата», представляющий собой высказывание, которое переключает внимание студента на задачу, отличную от подразумеваемой в том или ином суждении или обобщении. Например, если учащийся был нацелен на получение хорошей отметки на занятии, а преподаватель поставил ему

«удовлетворительно», то изменить его недовольство можно с помощью «паттерна другого результата», сказав, что задача состояла в получении навыков коммуникации, сотрудничества и т.п.

Итак, успешный преподаватель должен не только в совершенстве знать свой предмет, но и владеть навыками воздействующей речи [3], основу которой составляет нейролингвистическое программирование. В образовательном процессе НЛП предполагает замену вредных для обучения фреймов, представлений о себе, «карт мира» на полезные, эффективные. Определённые слова, сказанные в нужное время, могут полностью изменить жизнь человека. Будучи значимой фигурой для своих учеников, учитель несёт ответственность за используемые им словоформы.

Список литературы

1. Дилтс Р. Ф. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб.: Питер, 2019. 384 с.
2. Чернявская В. Е., Молодыченко Е. Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе: учебник для магистратуры. М.: Лененад, 2017. 176 с.
3. Лукина О. А. Основные особенности воздействующей речи в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы международная научно-практическая конференция, 15-16 октября 2020 г. Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». М.: Издательство «Перо», 2020. С. 594–597.

Лукина Ольга Анатольевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин УО «Могилёвский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», г. Могилёв, Республика Беларусь

УДК 81: 372. 8

ПОНЯТИЕ «ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ» В ЛИНГВИСТИКЕ И ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

И. А. Морозова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: iraida_morozova@mail.ru

Аннотация: в статье сопоставляется содержание понятия *тематическая группа слов* в научной сфере и школьной практике, на примере основных учебно-методических комплексов показано, в какой мере ведется изучение тематических групп на уроках русского языка.

Abstract: the article compares the content of the concept of a thematic group of words in the scientific field and school practice, using the example of the main educational and methodological complexes, it is shown to what extent the study of thematic groups is carried out in the lessons of the Russian language.

Ключевые слова: системная организация лексики, парадигматические отношения, типы парадигм, тематическая группа слов, гиперо-гипонимическая (родо-видовая) парадигма, эксплицитная или имплицитная сема.

Keywords: systemic organization of vocabulary, paradigmatic relations, types of paradigms, thematic group of words, hyper-hyponymic (genus-specific) paradigm, explicit or implicit seme.

Мысль о системной организации лексики зародилась очень давно. Великий китайский философ Конфуций (551 – 479 гг. до н.э.) предлагал давать описания лексики в словарях по определенным системным группам, «показывающим отраженную в значениях слов действительность». Древнеиндийский ученый Амарасимба (V в. н.э.) составил словарь санскрита, выделив при этом предметно-вещественные группы, систему таких групп.

Во второй половине XIX – XX вв. «в лингвистике уже четко определилось понимание лексики как системы и слова как основной единицы этой системы» [1, с. 90-91].

На современном этапе развития языкознания признание системности лексики является очевидным. Это отмечают все известные лексикологи [1; 2; 3 и др.]. Научные достижения отражены в соответствующих курсах высшей школы. В вузовских учебниках лексика рассматривается в качестве системы как в современных изданиях [см.: 4; 5; 6; 7], так и в более ранних учебных пособиях для вузов Д.Н. Шмелева, Э.В. Кузнецовой и др. [8; 2].

Как пишет М.И. Фомина, «лексико-семантическая система – это внутреннее организованное единство, элементы которого, постоянно взаимодействуя друг с другом, в тоже время закономерно связаны

определенными более или менее устойчивыми отношениями» [5, с. 13].

В свое время М.М. Покровский обращал особое внимание на то, что «слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причём основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [9, с. 82].

Определённые блоки, в которые по семантическим признакам группируются слова, могут иметь разные критерии выделения. «Основанием для объединения могут служить:

– нелингвистические характеристики, примером этого является деление лексики на тематические классы, то есть такие наборы слов, которые связаны единой темой и сходством обозначаемых явлений, понятий;

– собственно лингвистические свойства, например, традиционное распределение слов по частям речи основано на сходстве лексико-семантических и формально-грамматических признаков;

– лингвостилистические признаки, на этом, в частности, основано выделение групп слов, которые, кроме называния предмета/явления, сообщают ему добавочную оценку, то есть обладают дополнительной эмоционально-экспрессивной окраской.

Отношения слов в подобных группах называются парадигматическими» [5, с. 13]. Парадигматика, наряду с эпидигматикой и синтагматикой, образует структуру лексической системы языка.

Единицей парадигматики является «парадигма – совокупность слов и/ или фразеологизмов, которые сгруппированы на основе интегрального (объединяющего) компонента значения и разграничены на основе дифференциальных (отличительных) компонентов значения [4, с. 233].

Традиционно в лексической системе дифференцируют следующие типы парадигм: омонимическая, синонимическая, антонимическая, тематическая, гиперо-гипонимическая, лексико-семантическая группа.

Тематическая парадигма (тематический ряд) «объединяет слова, имеющие в своем значении интегральную эксплицитную или имплицитную гиперсему, которая называет понятия одного уровня обобщения (таких гиперсем может быть несколько). Поскольку в тематические парадигмы организуются названия реальных предметов, а понятийные сферы весьма многочисленны в реальной действительности, то в современном русском языке существует большое количество тематических рядов» [4, с. 249].

В состав тематической парадигмы входят лексемы, их значения, в частности семный состав (интегральные, дифференциальные семы) и виды семной связи между лексико-семантическими вариантами

лексемы (*части человеческого тела – голова, шея, туловище, рука, нога*).

Родо-видовая (гиперо-гипонимическая) парадигма опирается на тематическую парадигму и отличается от неё наличием гиперонима – родового понятия (открытой номинации), по отношению к которому выделяются гипонимы – видовые члены тематической парадигмы (*рыба: семга, скумбрия, ставрида, лещ, щука* и др.). Необходимо отметить, что раньше, например, в работах Э.В.Кузнецовой, гиперо-гипонимическую парадигму не выделяли вовсе.

Следующее большее по объёму семантическое объединение, близкое к тематической группе, – лексико-семантическая группа (ЛСГ), в которой имеется общий категориально-лексический компонент (архисема, классема) (*комнатная обстановка – стол, стулья, диван; ковер, циновка; холодильник, микроволновая печь* и т.д.).

Таким образом, можно утверждать, что все ученые-лингвисты признают наличие в языке объединений лексических единиц по семантическому признаку, но их количество, дифференциальные характеристики, терминология еще не устоялись в полной мере. Тем не менее, тематическая группа (ряд) как один из основных типов парадигматических отношений слов является неоспоримым научным фактом.

Обратимся к школьному курсу русского языка, где изучение лексики и фразеологии весьма значимо, так как лексика является важнейшей номинативной стороной языка. Среди принципов обучения лексике в школе выделяют существенный для нашей работы принцип – семантический, для реализации которого необходимо знакомить школьников с понятием системности лексики.

Для сопоставительного анализа того, как представлена тема «Тематическая группа слов» в школьном курсе, мы рассмотрели материал 3-х основных учебников для 5 класса средней общеобразовательной школы:

Русский язык: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов и др. М.: Просвещение, 2021 (далее:УЛБ);

Русский язык: учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. М.М. Разумовской. М.: Просвещение, 2021 (далее: УР);

Русский язык: учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А.Д. Шмелева. В 2-х ч. М.: Просвещение, 2021 (далее: УШ).

В традиционном УЛБ представлена информация о системности лексики, в частности, довольно подробно и широко дан теоретический и практический материал по синонимии, антонимии, омонимии. Однако этого, считаем, недостаточно, так как не реализуется в полной мере семантический принцип: лексическая система представлена не всеми видами парадигматических отношений. В учебнике нет отдельного параграфа, посвященного понятию «тематическая группа», хотя на уровне практических заданий (например,

распределить антонимические пары по тематическим группам) школьники осваивают это понятие.

В УР и УШ тема «Тематическая группа слов» рассматривается отдельно. Одноименный параграф содержит теоретический и практический материал. Теоретические сведения включают определения тематической группы, родового и видового понятия, в УШ указывается, что внутри тематической группы могут быть выделены подгруппы, приводится наглядная схема группы «Животные», устанавливаются межпредметные связи (вопрос: при изучении каких учебных предметов вы встречались с классификациями, построенными по тематическому принципу?).

В соответствии с предлагаемым теоретическим материалом даны упражнения:

– продолжить или вставить слова, обозначающие видовые понятия;

– распределить слова по тематическим группам;

– зафиксировать родовые понятия на основе видовых.

В УШ практический материал отличается большим разнообразием и глубиной, имеются:

– упражнения с использованием наглядного материала (таблиц, рисунков, фотографий);

– задания, построенные на более подробной классификации тематических групп (например, *музыкальные инструменты: духовые, струнные, ударные*);

– работа со словарными словами;

– упражнения на основе межпредметных связей: язык и литература, язык и музыка, язык и биология;

– упражнения на развитие речи (работа с текстом, подбор стихотворений, составление собственного рассказа);

– разнообразные формы работы (парные, групповые, соревновательные).

К числу удачных методических решений в УР следует отнести комплексный характер заданий, позволяющий при изучении лексики постоянно повторять орфографические правила (например, распределите слова по тематическим группам, вставьте пропущенные буквы и объясните правописание слов).

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

– тематическая парадигма на уроках русского языка рассматривается в рамках раздела «Лексика /Лексикология», в одних УМК на практическом уровне, в других – на уровне теоретического понятия и конкретных упражнений;

– независимо от того, представлены в школьном учебнике теоретические сведения по теме «Тематическая группа» или нет, обучающиеся на практике знакомятся с этим понятием, учатся группировать слова на основе родо-видовых отношений;

– для достижения этой цели учитель может использовать упражнения учебника и предлагать самостоятельно подобранные или подготовленные задания.

Следует подчеркнуть, что работу с тематическими группами можно проводить не только при изучении лексики, но и других разделов школьной программы: фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса, орфографии. Так, в процессе изучения фонетики можно использовать разнообразные занимательные упражнения. Например, вниманию учеников предлагается рисунок с изображениями 7 рыб (*щуки, сома, пираньи, карпа, форели, лосося, семги*). Задание: назовите рыбы, изображенные на рисунке, запишите их названия в тетрадь в три колонки: 1 – слова, в которых звуков столько же, сколько букв, 2 – слова, где больше букв, чем звуков, 3 – единицы, где звуков больше, чем букв. Произведите фонетический разбор одного слова из каждой колонки.

Подобные задания позволяют повторить системные отношения в лексике, способствуют формированию умений устанавливать последовательность в определении количества звуков и букв в слове, группировать единицы по общности фонетических признаков.

В разделе «Словообразование» возможно выстраивать словообразовательные цепочки от родовых и видовых наименований.

В «Синтаксисе» целесообразно обращение к родо-видовым отношениям при изучении однородных членов предложения с обобщающими словами.

Элементы работы с тематической парадигмой можно внести и в изучение орфографии: на материале видовых единиц рассматривать правописание гласных и согласных в корнях слов, согласных на конце слова и др. При такой работе преследуется и еще одна цель: расширение кругозора и словарного запаса школьников. В этом случае рекомендуется обращение к лингвистическим и энциклопедическим словарям.

В принципе тематические группы слов представляют собой интересный дидактический материал для интегрированных уроков и занятий (русский язык и биология; русский язык и география, русский язык и технология и др.), что имеет широкую практическую значимость.

Необходимо отметить, что понятие «тематическая группа слов» постепенно уже прочно вошло в школьную практику. Свидетельством этого является Примерная рабочая программа основного общего образования по русскому языку (для 5-9 классов образовательных организаций), где в перечне предметных результатов освоения Программы указаны «Тематические группы слов. Обозначение родовых и видовых понятий» [10].

В процессе изучения лексикологии учителю следует делать акцент на работе с тематическими группами слов (применительно к толкованию лексического значения, к умению группировать слова по значению и с их помощью строить текст на определённую тему), что в

конечном итоге будет способствовать формированию у обучающихся представления о богатстве и разнообразии русской лексики и возможностях ее использования в разных формах речи.

Список литературы

1. Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). М.: Флинта: Наука, 2002. 264 с.
2. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: учебное пособие для филологических факультетов университетов. М.: Высшая школа, 1989. 216 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка: внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания: учеб.пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 176 с.
4. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. учрежд. высш. проф. образования. В 2 ч. / под ред. Е. И. Дибровой. Ч. 1. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование (Сер. Бакалавриат). М.: Академия, 2011. 479 с.
5. Фомина М. И. Современный русский язык: Лексикология: учебник М.: Высшая школа, 2003. 415 с.
6. Николенко Л. В. Лексикология и фразеология современного русского языка: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 144 с.
7. Современный русский язык. В 3 т. Т. 1. Фонетика. Фонология; Орфоэпия; Графика. Орфография; Лексикология; Фразеология; Морфемика. Словообразование: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. С. М. Колесниковой. М.: Издательство «Юрайт», 2015. 306 с.
8. Шмелев Д. Н. Современный русский язык: Лексика: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1977. 335 с.
9. Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. М., 1959. 382 с.
10. Примерная рабочая программа основного общего образования по русскому языку (для 5-9 классов образовательных организаций) /проект/: сайт. URL: https://instrao.ru/index.php/primer/466-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obschego-obrazovaniya-po-russkomu-yazyku-proekt-dlya-5-9-klassov-obrazovatelnyh-organizaciy
(дата обращения: 09.09.2021).

Морозова Ираида Алексеевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 821.161.1

«В ПОИСКАХ СОБСТВЕННОГО “Я”: ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ЕГО ЛИТЕРАТУРНЫЕ СОБЕСЕДНИКИ» (ОБ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ)

К. А. Нагина
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: k-nagina@yandex.ru

Аннотация: предметом рассмотрения в статье является учебное пособие К.А. Нагиной «В поисках собственного “Я”: Лев Толстой и его литературные собеседники». Учебное пособие посвящено проблеме самоидентификации и определения границ собственного «я» в творчестве Л.Н. Толстого с учётом литературного и философского контекстов, составленных из произведений европейской и русской литературы XVIII-XX веков. Исследование творческого диалога, который ведут в пространстве мировой литературы Л. Толстой, Ж.-Ж. Руссо, В. Дильтей, Б. Пастернак, Н.С. Гумилев, М. Кундера и другие писатели, позволяет выявить своеобразие художественной антропологии и эпистемологии Л. Толстого и его литературных собеседников.

Abstract: the subject of consideration in the article is the textbook by K. A. Nagina «In search of your own "I": Leo Tolstoy and his literary interlocutors». The textbook is devoted to the problem of self-identification and determining the boundaries of one's own «I» in the works of Leo Tolstoy, taking into account the literary and philosophical contexts compiled from the works of European and Russian literature of the XVIII – XX centuries. The study of the creative dialogue that is conducted in the space of world literature by L. Tolstoy, Zh.-Zh. Russo, V. Diltey, B. Pasternak, N.S. Gumilev, M. Kundera and other writers, allows us to identify the originality of the artistic anthropology and epistemology of L. Tolstoy and his literary interlocutors.

Ключевые слова: учебное пособие, филологическое образование, мировая литература, Лев Толстой.

Keyword: textbook, philological education, world literature, Leo Tolstoy.

В настоящее время активно ведётся дискуссия о высшем образовании, о его принципах и функциях, о том круге знаний, который необходим студентам. Несомненно, высшее образование должно сформировать тот интеллектуальный базис, который позволит молодому человеку развиваться в избранном им направлении, составит основу профессиональных знаний. В освоении филологических наук большую роль играют магистральные курсы по истории русской литературы. Однако они должны быть дополнены курсами более узкими, специальными, в ходе которых студент включается в научные дискуссии, размышляет над неожиданными интерпретациями уже известных ему текстов. И здесь необходимы

учебные пособия, которые отражают научную деятельность преподавателей. В данной статье речь пойдет об учебном пособии К.А. Нагиной «В поисках собственного “Я”: Лев Толстой и его литературные собеседники» [1].

В учебном курсе по истории русской литературы XIX века творчество Льва Толстого занимает особое место. Студенты сталкиваются с неизбежными трудностями при чтении произведений Толстого. Их смущает не только большой объем текстов, но и необходимость разбираться в философской составляющей творчества писателя. И это не только историософия Льва Толстого, отраженная в романе «Война и мир», но и религиозная философия, воплощенная в трактатах «Исповедь», «В чем моя вера?». Невозможно пройти и мимо публицистики Толстого, ведь, к примеру, трактат «Так что же нам делать?» теснейшим образом смыкается с художественным творчеством писателя 1880-х – 1890-х годов. Прочитать все произведения Толстого, которые лектору хотелось бы включить в курс по истории русской литературы XIX века, студенту крайне сложно. Преподавателю хочется включить творчество писателя в широкий литературный контекст, который состоит из произведений не только отечественных, но и зарубежных авторов. Сейчас активно действуют сетевые программы бакалавриата и магистратуры, в ходе которых студенты обучаются в университетах Европы и получают двойной диплом. Одна из таких программ, к примеру, действует на филологическом факультете Воронежского государственного университета. Это магистерская программа «Русская литература в европейском контексте». Магистранты на семестр отправляются в Геттингенский университет, где обучаются на Семинаре славистики. Естественно, им нужны знания в области европейских литератур, а главное, в области схождений литературы русской и европейской. Знания подобного рода можно получить только на специальных курсах. К примеру, в центр такого учебного предмета можно поставить фигуру Льва Толстого и показать его диалог с представителями литературы мировой.

Учебное пособие К.А. Нагиной «В поисках собственного “Я”: Лев Толстой и его литературные собеседники» выполняет эту задачу. Оно предназначено для магистрантов филологического факультета. Поясним его заглавие, определяющее проблематику учебного курса.

Проблема самоидентификации и выяснения границ собственного «я» – центральная в творчестве Льва Толстого. Все автореферентные персонажи писателя, начиная с Николеньки Иртеньева и заканчивая Дмитрием Нехлюдовым, заняты поиском себя и своего предназначения. Писатель предлагает особый ракурс прочтения этой проблемы как в художественной, так и в религиозно-философской плоскостях. В кульминационные моменты жизни его герои получают возможность выйти за пределы своего «я» и

отождествить себя с другими существами: так осуществляется процесс познания и самопознания в мире Л. Толстого.

В мировой литературе отчетливо выделяется круг авторов – собеседников великого писателя, которых волнует эта глобальная проблема, причем среди них оказываются не только писатели, но и философы. Материал в учебном пособии организован в главы, в которых каждый раз в особом ракурсе рассматривается художественное и философское взаимодействие Л.Н. Толстого с представителями разных литератур.

Пространство мировой литературы и философии – это пространство диалога, в который неизбежно вовлекаются самые неожиданные собеседники, часто находящиеся в разных точках системы пространственно-временных координат. Для Льва Толстого такими виртуальными собеседниками становятся писатели европейского Просвещения, среди которых выделяется имя Жан-Жака Руссо. Отражению идей Руссо в творчестве Л.Н. Толстого посвящена Глава 1 учебного пособия «“Я” и “Другой”: Лев Толстой и Жан-Жак Руссо в поисках равновесия».

Персонажи пьес французского писателя «Нарцисс, или влюбленный в самого себя» и «Пигмалион» оказываются в ситуации переноса *себя* в *другого*, а контекст для этого переноса обнаруживается в любви и творчестве. Значимость проблемы «самости» для Ж.-Ж. Руссо подтверждает непрерывный «обмен идентичностями» (Поль де Ман), который ведут Юлия и Сен-Пре в романе «Юлия, или Новая Элоиза», примеривание самых разных масок автором «Диалогов, или Руссо – судья Жан-Жака», перенесение себя во внешний мир и его атрибуты, который осуществляется в «Прогулке одинокого мечтателя».

Решение этой проблемы у Руссо становится тем необходимым фоном, на котором отчетливее проявляется своеобразие толстовского подхода, связанного с жаждой сопричастности «общей жизни» и желанием «жить для других». Героями Л. Толстого движет не эротическое, а духовное томление, и оно реализуется в эпифанических мгновениях работы «внимающего» сознания» (Р. Густафсон), осуществленных в переживаниях персонажей произведений Л. Толстого разных творческих эпох (к примеру, в раннем рассказе «Утро помещика» и повести «Казаки», в поздних – в сказках «Ассирийский царь Асархадон», «Это ты» и других).

После изучения лекционного материала студентам предлагается ответить на вопросы, которые завершают первую главу:

Контрольные вопросы к Главе 1.

1. Какую роль в комедии Ж.-Ж. Руссо «Нарцисс, или влюблённый в самого себя» играет портрет Валера? Что скрывается за «играми со статусом тождества»? Какова подлинная тема комедии, если она не сводится к тщеславию? Что значит любить *другого* в концепции Руссо? Что даёт узнавание *себя* в *другом*?

2. Как можно определить тему лирической сцены «Пигмалион»? Опишите процесс переноса *я* в *другого* в «Пигмалионе» и сравните его с аналогичным процессом в «Нарциссе». Какой цели в «Пигмалионе» служит система антиномических метафор? Как вписываются в нее Галатея и Пигмалион? Как реализуется и разрешается в лирической сцене идея переноса «я» художника в его творение? Любовь как обмен «идентичностями» в концепции Руссо.

3. Как происходит перенос *я* в *другого* в рассказе Л. Толстого «Утро помещика»? Схожи ли основания этого переноса у Ж.-Ж. Руссо и Л. Толстого? Какие персонажи Л. Толстого, подобно Дмитрию Нехлюдову, переживают процесс идентификации себя с другими существами? Как отождествление *себя* с *другим* включается у Л. Толстого в религиозно-философский контекст? Художественная эпистемология Л. Толстого.

4. Как протекает процесс самоидентификации в произведениях Ж. Ж. Руссо и Л. Толстого? Опишите его, отметив сходства и различия. Каков результат этого процесса у обоих писателей? Сопоставьте работу «расширенного сознания» в героях Ж.-Ж. Руссо и «внимающего сознания» в героях Л. Толстого. Каковы итоги этой работы?

Уникальность и глубинное своеобразие художественных решений Л. Толстого во многом связано с его склонностью к философствованию, что позволяет проводить самые неожиданные параллели, ставя автора «Войны и мира» в один ряд с выдающимися философами, одним из которых является немецкий философ В. Дильтей, современник русского писателя. Об этом рассказывается в Главе 2 учебного пособия «Лев Толстой и Вильгельм Дильтей: познание как идентификация».

Векторы исканий этих представителей философской мысли XIX столетия сходятся в размышлениях о целях, методах и границах познания. Разделяя науки на два рода: «науки о природе» и «науки о духе» – В. Дильтей определяет высший вид понимания как подражание или сопереживание, сотворчество, требующее трансформации объекта познания и з*он* в *ты*. Дильтеевское «перенесение – себя – на – место–другого» близко толстовскому «перенесению себя вдругого», однако для немецкого философа оно необходимо для понимания произведения искусства, а для русского становится актом познания вообще.

Контрольные вопросы к Главе 2.

1. Проникновение в мир *другого* как метод познания: слияние субъекта и объекта в философской системе В. Дильтея.

Задачи критики исторического разума. Что такое понимание? Идея «связности жизни» по Дильтею. *Высшие формы понимания.* Диалектика единичного и общего в духовном мире. *Перенесение–себя–на–место–другого, подражание, сопереживание.* Суть высших видов понимания. *Истолкование, или интерпретация.* Какова

«процедура понимания» для наук о духе? *Методы понимания. Герменевтика. Виды интерпретации.* Как В. Дильтей понимает герменевтический круг?

2. Познание как отождествление *себя* с *другим*: греза Дмитрия Нехлюдова в рассказе Л. Толстого «Утро помещика».

3. «Ты это я»: проблема познания и самопознания в сказке Л. Толстого «Ассирийский царь Асархадон».

4. Пути, цели и суть познания по В. Дильтею и Л. Толстому: общее и различное.

Особенно интенсивно художественный и философский диалог писателей разворачивается в пространстве русской литературы. Здесь Толстой становится самым интересным и необходимым собеседником для писателей Серебряного века. Глава 3 «Миф об олене в интерпретации Льва Толстого и Николая Гумилева» представляет несколько неожиданную тему этой беседы. Как известно, Л. Толстого отличает пристальный интерес к человеческой природе, в которой он находит как истинно *человеческое*, так и *животное* начала. В творчестве писателя присутствует самая разнообразная анималистическая метафорика, которая выстраивается на фундаменте его художественной и философской антропологии.

Одним из самых развернутых бестиарных сюжетов у Л. Толстого является сюжет с участием *оленя*, начинающийся в повести «Казаки» и завершающийся в «Драматической обработке легенды об Аггее». Из современников Л. Толстого только И.С. Тургенев поддерживает этот сюжет, который получает свое развитие в произведениях начала XX века – Н.С. Гумилева, Б.Л. Пастернака, И.А. Бунина, В. Брюсова, В. Хлебникова, М. Цветаевой, А. Ахматовой и других. Мифопоэтической основой для «оленьих» метаморфоз во многих произведениях становится миф об Актеоне, герой которого предпринимает попытку занять не положенное ему по статусу место, что приводит его к гибели. Об этом – Глава «Метаморфозы оленя: Лев Толстой и поэты Серебряного века».

Подобную попытку совершает Дмитрий Оленин, герой толстовской повести «Казаки», Артемидой в личном мифе которого оказывается казачка Марьяна. Эта хюбристическая ситуация в истории Оленина также связана с поисками своего «я»: здесь присутствует один из эпифанических эпизодов художественной эпистемологии Л. Толстого, когда Оленин отождествляет себя с другими живыми существами, тем самым познавая мир и самого себя. В «оленью» парадигму включаются мотивы Мирового Дерева, жертвенные, экстатические мотивы, часто сопровождающие образно-смысловую связку «охотник / жертва».

Контрольные вопросы к Главе 3.

1. «Миф об олене» в античной мифологии: история Актеона. Какие поведенческие стратегии нарушил Актеон?

2. Какую роль играет миф об Актеоне в жизненной драме главного героя повести Л.Н. Толстого «Казаки»?

3. Драма Н.С. Гумилева «Актеон»: мотивировка метаморфоз и гибели персонажа.

4. Миф об Актеоне в интерпретации М. Волошина: стихотворение «Небо запуталось звездными крыльями…».

Контрольные вопросы к Главе 4.

1. «Оленья» тема в повести Л.Н. Толстого «Казаки»: экстатические мотивы и ситуация преображения.

2. Стихотворения Б. Пастернака «Заплети этот ливень…», «С полу, звездами облитого…», «Тишина»: коды и мотивы.

3. Символические сцепления и сакральные мотивы в стихотворениях В. Брюсова «Золотой олень» и «Сон».

4. Ситуация охоты и «смерть зверя» в стихотворениях В. Брюсова («Затравленный зверь») и В. Хлебникова («Трущобы»).

5. Интерпретация «оленьей» темы в стихотворениях М. Цветаевой «День угасший…», «Как настигаемый олень летит перо…», «Овсеми ветрами…» (из цикла «Георгий»).

Особенно близок Л. Толстому по настроениям оказывается Б. Пастернак; о творческих схождениях писателей речь идет в Главе 5 учебного пособия «Жалость и соблазн: Пастернак *versus*Л. Толстой».

В фокусе внимания – жалость и соблазн, которые в той или иной степени движут героями обоих писателей в отношениях с женщинами. И это особая тема как для Л. Толстого, так и для Б. Пастернака, создающих свой «женский миф». В мужском мире Л. Толстого женщина занимает центральное положение: она всегда является медиатором между героем и искомой целью его движения. Любовь к ней как бы запускает механизм приближения к Божественному, поэтому к женщине предъявляются особые требования: она должна быть идеальна, с чем связано проявление в ее духовном облике черт Богоматери. Она должна жалеть мужчину, неизбежно совершающего ошибки на своем пути. В позднем творчестве Л. Толстого, напротив, героини зачастую становятся источником плотских вожделений для автореферентных персонажей, которые посмели «переступить черту», пренебречь молитвенным отношением к женщине. Точку в развертывании «женского мифа» ставит роман «Воскресение», герой которого наконец может пожалеть сам, может понять и простить оступившуюся женщину. Мотивы *пленения* и *соблазна* здесь разворачиваются и в социальной плоскости, что во многом связывает толстовское решение проблемы *Женственного* с романом Б. Пастернака «Доктор Живаго». Отношения героев-мужчин Б. Пастернака к женщине всегда овеяно жалостью, идея поруганной женственности у него сопрягается с социальными проблемами, а также с поиском собственного «я» и путей самореализации.

Контрольные вопросы к Главе 5.

1. Пути схождений Б.Л. Пастернака с Л.Н. Толстым: идеи, темы, мотивы.

2. Мотивы страдания и пленения в истории Лары; их роль в сцене инициации Юрия Живаго в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». Любовь-жалость и тема «поруганной Женственности» в романе; сопряжение социального и эротического.

3. Рецепция Женственности в раннем творчестве Л.Н. Толстого: «Детство. Отрочество. Юность», «Сон». Героиня «Сна» как первообраз «женского мифа» писателя. Андрей Болконский и Пьер Безухов как антиподы в отношении к женщине. Мотив падения преград и нарушения запретов в творчестве Л.Н. Толстого: от романа «Война и мир» к роману «Воскресение». Мотив жалости в последнем романе Л.Н. Толстого. *Воскресение* как освобождение от власти пола.

В заключительной главе учебного пособия «Художественная антропология Льва Толстого и Милана Кундеры» в качестве литературного собеседника Л. Толстого выступает М. Кундера, современный чешский прозаик, в настоящее время живущий во Франции. Темой для размышлений обоих писателей становится дихотомия тела и духа, с которой связываются вопросы смерти и бессмертия. Герои М. Кундеры часто вглядываются в свое отражение, пытаясь за чертами лица обнаружить собственное «я», но связь души и тела оказывается трагически разорванной. Среди толстовских персонажей также обнаруживаются те, в которых нарушено изначальное счастливое равновесие души и тела, как в князе Андрее. «Ужас человеческого тела» постепенно наполняет произведения Л. Толстого, созданные после «Войны и мира», достигая своего апогея в повести «Смерть Ивана Ильича», где телесность полностью отождествляется со смертью. Герои М. Кундеры, как и некоторые из персонажей Л. Толстого, стремятся к освобождению от тела, которое становится знаком «легкости» в движении к собственному «я».

Литературное пространство поистине удивительно и безгранично, в качестве собеседников здесь могут выступать писатели, не совпадающие во времени, но близкие друг другу по духу и темам высказываний. Сопоставительное исследование художественной эпистемологии и антропологии Л. Толстого позволяетобнаружить новые оттенки в размышлениях Ж.-Ж. Руссо, «философа собственного “я”» (Поль де Ман), автора XVIII столетия, и обнажить глубину переживаний персонажей М. Кундеры, нашего современника. К участию в этом диалоге приглашаются все заинтересованные читатели. Вопросы, которыми завершается каждый раздел книги, не только позволяют контролировать степень усвоения материала, но и задают вектор дальнейших размышлений и открытий.

Контрольные вопросы к Главе 5.

1. Способы и средства изображения человека в творчестве Л.Н. Толстого; портретная деталь.

2. Проблема дуализма души и тела в романах М. Кундеры «Невыносимая легкость бытия» и «Бессмертие». Принципы художественного изображения человека в произведениях М. Кундеры.

3. Язык тела в изображении и оценке Л. Толстого и М. Кундеры. Телесность как маркер смерти.

4. Л.Н. Толстой и М. Кундера: смерть как движение к своему «я».

Учебное пособие для студентов-филологов, сопрягающее русский литературный процесс с мировым, не только расширит границы знаний студентов, но и познакомит с научными проблемами, стоящими перед современным литературоведением, предложив пути их решений.

Список литературы

1. Нагина К. А. «В поисках собственного “Я”: Лев Толстой и его литературные собеседники». Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. 122 с.

Нагина Ксения Алексеевна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры истории и типологии русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 81.282.2

НЕОБЫЧНЫЕ СЕЛЬСКИЕ УЛИЧНЫЕ ИМЕНОВАНИЯ

Л. В. Недоступова
ФГБОУ ВО «ВГТУ»
e-mail: nedostupowa2009@yandex.ru

Аннотация: в исследовании представлены мужские антропонимы, данные по мечте, месту жительства или временному пребыванию, зафиксированные в говоре посёлка Высокого Таловского района Воронежской области. Они точно характеризуют их носителей, раскрывая детали образа человека сельской среды, являются средством общения и проявления языковой игры. Являясь компонентами системы небольшого южнорусского говора, уличные именования демонстрируют традиционность в употреблении и устойчивость во времени. Впервые вводится в научныйоборот.

Abstract:the study presents male anthroponyms, data on a dream, place of residence or temporary stay, recorded in the dialect of the village of Vysoky Talovsky district of the Voronezh region. They accurately characterize their carriers, revealing the details of the image of a person in a rural environment, are a means of communication and manifestation of a language game. As components of the system of a small South Russian dialect, street naming demonstrates tradition in use and stability over time. For the first time introduced into scientific circulation.

Ключевыеслова: неофициальные, уличные имена, прозвища, антропонимические единицы, народнаяречь.

Keywords: informal, street names, nicknames, anthroponymic units, folk speech.

В настоящее время разными учёными мира ведётся разгадка тайн собственных именований людей. И каждое такое изыскание добавляет сведения в общую копилку интереснейших материалов. Однако многие имена на отдельных территориях ждут своих исследователей.

В Воронежской области в нашем веке работу по изучению диалектного антропонимикона осуществляют немногие учёные. Среди них: Л.Н. Верховых [1; 2], Е.И. Сьянова [3], С.А. Фёдорова [4], Л.В. Недоступова [5–9] и некоторые другие. Их можно назвать истинными ценителями и любителями живого родного слова.

Настоящее изыскание продолжает цикл статей автора по изучению тематической группы «Человек» в контексте антропоцентрической парадигмы.

Актуальность данной работы объясняется возрастающим интересом к языку русской деревни как незаурядному явлению современности.

Цель изыскания состоит в описании уличных имён лиц мужского пола по мечте, месту жительства или временному пребыванию в говоре посёлка Высокого Таловского района Воронежской области, уточнении их значения, выявлении именований-метафор и их ассоциативных связей, определении эмоционально-экспрессивной окраски, частеречной принадлежности и способов словообразования.

В качестве языкового материала использована речь коренных жителей старшего возраста, зафиксированная автором статьи в процессе личных бесед.

В ходе исследования использовались методы интервьюирования, опроса, наблюдения, описания, анализа и количественного подсчёта.

Стоит напомнить, что «антропони́мия (антропонимико́н) – совокупность антропонимов, то есть собственных имён для именования человека в каком-либо языке» [10]. В качестве синонимов к названному определению мы рассматриваем термины: *уличные имена, прозвища, неофициальные именования.*

В результате общения с респондентами выявлено 20 антропонимических единиц, классифицированных в 2 тематические группы. Рассмотрим каждую из них подробно, проиллюстрировав примерами диалектного материала.

1. Антропонимы, данные по мечте:

Гага́рин – ‘прозвище по неосуществлённому желанию’: *Вот хате́л Я́шка паляте́ть ф ко́смас, фсю де́цтву он аб э́там ду́мал, как яму́ туды́ дирану́ть. Кали́ Ю́рий Гага́рин паляте́л, ту́та фсе ста́ли мячта́ть, фсе хате́ли ляте́ть, а Я́шка асо́бинна рва́лси. Ишшо́ он бы́стра бе́гал, хади́л фсяды́ спе́хам, как куды́ тарапи́лси. Так и прили́пла к няму́ «Гага́рин»*[2]. ***Корреспонде́нт*** – ‘прозвище по мечте быть корреспондентом’: *Ми́шка кали́ учи́лси, фсё ду́мал, хате́л рабо́тать в газе́ти. Ду́мал, бу́дя с людя́ми бесе́двать, писа́ть статьи́ фся́кау. А тады́ вить нихто́ прасты́х людёв дю́жа никуды́ не зва́ли, ня жда́ли. Так и аста́лси рабо́тать в савхо́зи, ну яго́ фси равно́ прадражни́ли Корреспонде́нтом.* ***Лётчик*** – ‘прозвище по фантазии любителя авиации’: *Вярну́лси с вайны́, он на́чил раска́звать, чё был лётчикам, был зя́тим самаго́ Ста́лина. Вот вить бряху́н како́й. Мы яго́ сиде́ли и слу́хали. Ста́лин, када́ хто к няму́ прихади́л, гвари́л: «Тиши, Гри́дниф спить». У няго́ хвами́лия была́ Гри́дниф. «А я ляжу́ с яго́ до́чирий Святла́най аддыха́ю». И мы вить ве́рили э́таму балтуну́. «Када́ ко́нчилась вайна́, стал в радны́я мяста́ лята́ть. Бува́ла лята́ю над до́мам, а мая́ Шо́нюшка мне плато́чтим ма́ша. А я как палажу́ самалёт на бо́к и маха́ю ей». С тех пор яго́ Лётчикам так и дражни́ли.* ***Мильто́н*** –‘прозвище по мечте стать милиционером’: *Он*

[2] В статье используется упрощённая транскрипция. Звук «г» в говоре фрикативный.

так хате́л стать мильцане́рам, да ня фсех туды́ бра́ли. На́да бы́ла учи́тца, а не́ на чига бы́ла. Вре́мя тады́ чижёлая бы́ла. Мильцане́рам ня стал, был ско́тникам на фе́рми, а прадражни́ли Мильто́нам. ***Полко́вник, Полка́н*** –'прозвище по желанию стать военным полковником': *В мо́ладасти фсе мячта́ли, ке́м быть, да ни у ва фсех палучи́лася. Вот и он вро́ди учи́лси няпло́ха, да ня смох паступа́ть. Эт вить на́да ат ма́три бы́ла уяжжа́ть, ня фсе на э́та шли. Ни апусти́ла мать яго́ ат сибе́, а Палко́вникам он так фсю жи́зню и пражи́л. Яго́ ишшо́ Полка́н дражни́ли то́жа.* ***Профе́ссор*** –'прозвище по мечте стать врачом-профессором': *Так яму́ хате́лася лячи́ть фсех, кали́ падапье́ть, так гвари́ть «Я прафе́ссар, хоть и ни састая́лся». Лю́ди кли́кали Профе́ссором.*

Итак, данная группа репрезентируется **7** некалендарными именованиями: *Гага́рин*, *Корреспонде́нт, Лётчик, Мильто́н, Полко́вник, Полка́н, Профе́ссор.*

Одна антропонимическая единица располагает экспрессивно-стилистической окраской: грубоватостью (*Полка́н)*. Негативная характеристика, пренебрежительное значение формируется за счёт суффикса: -***ан***-: *Полка́н.*

Примечательно, что все носители названных прозвищ – старожилы. Как видно, антропонимы связаны с выбором профессии, их давней мечтой стать*космонавтом, лётчиком, полковником, милиционером, врачом, корреспондентом*, что в то время осуществить было достаточно трудно. Полагаем, что одна из этих фантазий сопряжена, в первую очередь, с грандиозным событием в стране – полётом человека в космос и распространением повсеместной информации об этом по радио и телевидению. Другие – с недосягаемостью и недоступностью для деревенских жителей получения высшего образования по разным причинам, в том числе по материальному положению и невозможности покинуть родной посёлок в середине XX века. Однако несбыточные желания и цели, запечатлённые в уличных именах, всю жизнь сопровождают их обладателей.

2. Антропонимы по месту жительства или временному пребыванию:

Капра́л **–** 'прозвище по расположению дома': *Ва́нька Капра́л с на́ми ф по́ли рабо́тал, се́ну скирдава́л. А так он Ивано́в, ну у́льца у няго́ Капра́лова, яго́ так и прадражни́ли.* ***Кирги́з*** **–** 'прозвище по проживанию в прошлом в Киргизии': *Лёник ра́ни жил в Кирги́зтане, да пато́м ани́ вы́нуждины пирсяли́тцы, суды́ прие́хали. Рябя́ты яго́ Кирги́зом кли́чуть.* ***Ки́ща*** **–** 'прозвище по пребыванию в дагестанском селе Кища': *Ми́шка Ка́рпов тады́ е́здил на экску́рсию. Да дю́жа яму́ запо́мнилась дире́вня, там и во́здух го́рный, и лю́ди до́браи. Прие́хал, да ту́та раска́звал. Ста́ли дражни́ть яго́ Ки́ща.* ***Комента́нт*** **–** 'прозвище по расположению дома на пересечении двух улиц': *Тады́*

маладёжь ка́жный день па вичара́м па у́льцам блуди́ли. Нихто́ на маши́нах ни скака́л. Ну Ми́шка на канцу́ у́льцы живе́ть, услы́ша, маладёжь рязви́тца, вы́йдя и гляди́ть. А йим чудно́, чё он наблюда́я. Прадражни́ли Комендант. ***Кра́йнев*** – ‘прозвище по проживанию на окраине посёлка’: *То́лик тады́ пастро́илси на само́м краю́. А да́ли там уж лес пашёл. Празва́ли Кра́йнев.* ***Куба́нец*** – ‘прозвище по временному проживанию в прошлом на Кубани’: *Са́шка Куба́нец ох и развясёлый мужучо́к. Два ра́за жани́лси. Ади́н раз на Куба́ни, а тады́ суды́ пиряе́хал к ради́тилям, и ту́та другу́я бабёнку в жёны взял. Ну, прадражни́ли Куба́нцем.* ***Куби́нец, Ку́ба*** – ‘прозвище по временному пребыванию в прошлом на Кубе’: *Дани́л с Ра́йтей ра́ни, как служи́ли, так и аста́лися жить на Ку́би. А кали́ он на пе́нзию вы́шел, ани́ на ро́дину вярну́лися. Яго́ ту́та так и заву́ть Куби́нец, Ку́ба. Харший чилове́к.* ***Курга́н*** – ‘прозвище по расположению дома’: *У Ко́ли дом нидалёко ат курга́на, вазвы́шнасть така́я, как бугóр. Вот и празва́ли Курга́ном.* ***Се́верный*** – ‘прозвище по проживанию в северной части посёлка’: *У Я́шки тады́ рябя́ты спра́швають: «А ты иде́ живе́шь?» Он ка́жа: «Там вон, на се́вери». Ту́та и прадражни́ли яго́ Се́верный.* ***Целина́*** – ‘прозвище по временному пребыванию, работе на целине и рождению в этот период сына’: *Тады́ Ана́шку забра́ли на целину́, тады́ фсех пасыла́ли туды́ уража́й збира́ть. А пакэ́дова он та́ма был, ту́та Ма́ня сы́на радила́. И празва́ли Ми́шку Целина́.* ***Чужезе́мец*** – ‘прозвище по проживанию в доме’: *О́ська суды́ в зятья́ папа́л, а йих три ба́бы в ха́ти: ана́, йие́ ма́тря и йие́ва тётка. Тётка низаму́жния, фсяды́ яго́ кли́кала Чужезе́мец, чё он к ним жить пришёл, а ни к сабе́ жану́ в ха́ту взял.* ***Шийся́т шесть*** – ‘прозвище по номеру дома’: *Тады́ нача́ли намяра́ ве́шать на ха́ты, Лявóночевым да́ли 66. А То́лик небальшо́й был, бе́гая и хва́литца детя́м на паря́дку: «У мине́ две шастёрки, 66». Ту́та к няму́ и приляпи́ли кли́чку Шийся́т шесть.*

В итоге данная группа представлена 13 антропонимическими единицами: *Капра́л, Кирги́з, Ки́ща, Комента́нт, Кра́йнев, Куба́нец, Куби́нец, Ку́ба, Курга́н, Се́верный, Целина́, Чужезе́мец, Шийся́т шесть.*

Происхождение этих уличных имён связано с разными номинациями: 1) с названием страны (республики, села, места): *Кирги́з, Ки́ща, Куба́нец, Куби́нец, Ку́ба, Целина́;* 2)с расположением места дома: *Капра́л, Комента́нт, Кра́йнев, Курга́н, Се́верный;* 3) с порядковым номером дома: *Шийся́т шесть;* 4) с особенностями проживания: *Чужезе́мец.*

Среди них можно выделить 2 подгруппы: 1) по месту жительства: *Капра́л, Кирги́з, Комента́нт, Кра́йнев, Курга́н, Се́верный, Чужезе́мец, Шийся́т шесть;* 2) по временному пребыванию (проживанию): *Ки́ща, Куба́нец, Ку́ба, Целина́.*

Получается, что продуктивную группу составляют прозвища, данные по месту жительства (8 именований), немногочисленны прозвища по временному пребыванию (проживанию).

Отметим, что в образовании представленных антропонимов участвуют суффиксы: ***-ев-***: *Кра́йнев,* ***-ец-****: Куба́нец, Куби́нец,* ***-н-***: *Се́верный.* Уличное имя *Шийся́т шесть* образовано в результате укорочения слова (от «шестьдесят шесть»).

Оказывается, позитивная характеристика данных неофициальных имён создаётся за счёт суффикса уменьшительного значения: ***-ец-****: Куба́нец, Куби́нец, Чужезе́мец.*

Анализ позволил определить, что некоторые из прозвищ выступают в говоре в роли метафор. Они ассоциируются с номинациями из разных областей, среди которых сооружение, крепость: ***Курга́н***; страна: ***Ку́ба;*** непаханая земля: ***Целина́;*** представители народа: ***Кирги́з, Куби́нец***; житель территории: ***Куба́нец*** и др. Безусловно, перенос значения связан с индивидуальностью обладателя уличного имени и «в основе метафоризации онима лежат именно культурные представления и уровень знаний носителей языка» [11, с. 57].

Частеречная принадлежность прозвищ выглядит таким образом: именования – *существительные (Гага́рин, Корреспонде́нт, Лётчик, Мильто́н, Полко́вник, Полка́н, Профе́ссор. Капра́л, Кирги́з, Ки́ща,Комента́нт, Куба́нец, Куби́нец, Ку́ба, Курга́н, Целина́, Чужезе́мец)* (17 лексем). Именования-*прилагательные* представлены 2 лексемами: *Кра́йнев и Се́верный.* Зафиксировано единственное именование – *числительное*: *Шийсят шесть.* Такой факт, скорее, исключение, нежели правило.

Таким образом, в настоящей работе репрезентировано 20 необычных антропонимов, функционирующих в посёлке Высоком, – прозвищ по месту жительства (проживанию) и прозвищ по мечте. Обладатели уличных именований иногда сами себя при знакомстве с приезжим человеком, в разговорах с деревенскими людьми, представляют именно им. Скорее, они настолько привыклик такому обращению внутри коллектива, что сидетельствует о совершенно раскованном, свободном, будничном способе общения. Возможно, так проще, ведь деревенский человек незамысловат, непосредственен и лишён вычурности. Собеседнику же всегда ясно, о чём и о ком идёт разговор.

Считаем, проведённое исследование свидетельствует о разноплановости уличных имён. Именования точно характеризуют их носителей, раскрывая детали образа с той или иной стороны, очерчивая тонкости человеческой натуры. В их природе имеет место субъективное начало, доказывающее то, что уличное имя выбирается для конкретного человека, а не наоборот…

Между тем целесообразно вспомнить утверждение, сказанное в своё время великим писателем Н.В. Гоголем: «Выражается сильно российский народ! И если наградит кого словцом, то пойдет оно ему в род и потомство, утащит он его с собою и на службу, и в отставку, и в Петербург, и на край света, и как уж потом ни хитри и ни облагораживай свое поприще, – ничто не поможет: каркнет само за себя прозвище во всё воронье горло и скажет ясно, откуда вылетела птица» [12, с. 106]. Кажется, что слова классика чётко отражают выразительно-изобразительные свойства антропонимических единиц, созданных в Высоком, в них присутствует определённое пророчество и зоркость. Вне сомнения, прозвища являются и частичным проявлением языковой игры.

Являясь компонентами системы небольшого южнорусского говора, уличные именования демонстрируют традиционность в употреблении и устойчивость во времени.

В заключение отметим, что полученные данные дополняют изыскания местных диалектологов и ономастов по изучению языка жителей небольших населённых пунктов Воронежского края и могут быть полезны ценителям живого народного слова.

Список литературы

1. Верховых Л.Н. Фамилии с диалектной основой в лексико-семантическом аспекте // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2007. №1 (8). С. 87–95.

2. Верховых Л.Н. Уличные фамилии с. Абрамовка Таловского района Воронежской области // Воронежское лингвокраеведение. Межвузовский сборник научных трудов. Воронеж: ВГУ, 2016. № 3. С. 152–159.

3. Сьянова Е.И. «Ты чей?» О прозвищах и кличках людей в воронежских говорах // Русская речь. 2006. № 2. С. 91–95.

4. Федорова С.А. Антропонимия села Александровка Хохольского района Воронежской области // Край Воронежский: Межвузовский студенческий сборник. Выпуск IV. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2002. С. 90–92.

5. Недоступова Л.В. Уличные фамилии в Воронежской области // Русская речь. М.: РАН, 2014. № 3. С. 107–110.

6. Недоступова Л.В. Прозвища как компонент лингвориторической картины мира (на материале речи жителей посёлка 2-я Вознесеновка Таловского района Воронежской области) // Научный вестник ВГАСУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Вып. № 15. Воронеж, 2014. С. 24–28.

7. Недоступова Л.В.Мужские прозвища в Воронежской области // Русская речь. М.: РАН, 2016. № 1. С. 92–95.

8. Недоступова Л.В.Женские уличные имена в Воронежской области // Русская речь. Вып. № 2. М.: РАН, 2018. С. 89–95.
9. Недоступова Л.В.Мужские антропонимы в Воронежской области // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. Воронеж. 2021. № 2(41). С. 19–25.
10. Антропонимия [Электронный ресурс]. URL: https://wiki2.org/ru/Антропонимия (дата обращения: 20.05.2021).
11. Кудрявцева А.А. Имя собственное как объект метафоризации // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2: Языкознание. 2010. № 1 (11). С. 55–59.
12. Гоголь Н.В. Мертвые души: поэма. М.: Просвещение, 1982. 254 с.

Недоступова Любовь Виниаминовна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», г. Воронеж

УДК 070.1

О РОЛИ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ

С. А. Попов
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: spo@bk.ru

Аннотация: в статье поднимается проблема использования лингвокраеведческих дисциплин в обучении студентов факультетов журналистики российских вузов. В учебные планы не включена дисциплина «Лингвокраеведение», однако, по мнению автора, в учебном процессе указанных факультетов необходимо использовать хотя бы азы предмета. На примере районных газет Воронежской области показана важная роль публикаций на лингвокраеведческие темы для культурно-исторического просвещения читателей.

Abstract: the article raises the problem of the use of linguistic and local history disciplines in teaching students of journalism faculties of Russian universities. The curriculum does not include the discipline «Linguo-Regional Studies», however, according to the author, it is necessary to use at least the basics of the subject in the educational process of these faculties. On the example of regional newspapers of the Voronezh region, the important role of publications on linguistic and local history topics for cultural and historical education of readers is shown.

Ключевые слова: лингвокраеведение, ономастика, топонимия, журналистика, связи с общественностью.

Keywords: linguistic local history, onomastics, toponymy, journalism, public relations.

Будущие журналисты, специалисты по связям с общественностью помимо профессиональных навыков обязательно должны иметь широкий общеобразовательный кругозор, чтобы в своей деятельности не путать, по образному выражению бывшего редактора петропавловской районной газеты «Родное Придонье» Воронежской области Александра Сергеевича Попова (1946-2015), «поросят с огурцами». Прежде всего «акулам пера» необходимо хорошо знать историю и географию родного края, а также владеть основами лингвистического краеведения своего региона – легко ориентироваться в местных диалектах, этимологии фамилий жителей, географических названиях (топонимах и микротопонимах).

Если обратиться к истории отечественной журналистики, то можно заметить, что нередко из работников районных или региональных газет, увлеченных местной историей, природой, диалектами, впоследствии вырастали известные писатели или журналисты. Вспомним хотя бы нашего земляка, самородка из села Орлово Новоусманского района, блестящего фенолога и журналиста

Василия Михайловича Пескова, лауреата многочисленных государственных и негосударственных премий. Он ещё в 1976 году написал замечательные строки: «Человеку важно знать свои корни – отдельному человеку, семье, народу, – тогда и воздух, которым мы дышим, будет целебен и вкусен, дороже будет взрастившая нас земля и легче будет почувствовать назначение и смысл человеческой жизни» [1, с. 3].

В учебных планах факультетов журналистики российских вузов нет предмета «Лингвокраеведение», однако хотя бы его азы всё же необходимо преподавать. Как показывает практика некоторых воронежских интернет-порталов, авторы ряда статей не всегда представляют, в каком районе расположен тот или иной населённый пункт, который упоминается в материале. Например, путают Кантемировский и Коминтерновский, Поворинский и Подгоренский районы, неправильно пишут наименования населённых пунктов (*Эртель* вместо *Эртиль*) и т.д.

Как отмечает борисоглебский лингвист Л.Н. Верховых, «лингвокраеведение – интегрированный учебный предмет, в основе которого изучение языка края в соотношении с историческими, культурными, географическими, этнографическими и иными особенностями региона. Лингвокраеведение – это и вид деятельности, целью которого является комплексное изучение и описание языка края (региона) для его сохранения» [2, с. 22].

Таким образом, изучение данного предмета на факультетах журналистики российских вузов позволит их выпускникам вести лингвокраеведческую работу на страницах газет, готовить соответствующие рубрики на радио- и телеканалах, интернет-порталах.

В качестве положительного примера приведём опыт ряда районных газет Воронежской области, регулярно публикующих материалы лингвокраеведческой тематики, которые с интересом воспринимаются читателями.

В газете «Аннинские вести» (Аннинский муниципальный район) часто выходят содержательные материалы, посвящённые разным аспектам краеведения. Например, в номерах от 13 и 27 августа, 7 сентября 2021 года в рубрике «Краеведение» бывшая жительница села Левашовка Валентина Татаринцева опубликовала материал «Каким было Прибитюжье 300 лет назад», в котором при помощи созданной ей программы отследила, в каком году и откуда в районе появилась та или иная фамилия: «Есть фамилии, которые записаны в первых переписях 1710 года в Анне. Но в более поздний период они значатся только в Левашовке. Например, Дворниковы, Татринцевы, Власовы, Максимовы, Жилкины, Сумины, Понявины и другие» [3, с. 7].

Журналист газеты Сергей Афанасьев, являющийся одним из авторов идеи герба и флага Аннинского района, регулярно публикует

собственные краеведческие изыскания, пишет и о местных исследователях «старины глубокой». Например, героиня его публикации Дарья Гальцова, магистрант филологического факультета ВГУ, рассказала землякам, откуда взялись названия улиц села Старый Курлак [4].

Местным диалектам посвящена публикация в районной газете «Калачеевские зори» под названием «Поговорим – побалакаем: Как калачеевцы ценят диалекты нашего края» (26 мая 2020, № 35), в павловской районной газете «Вести Придонья» – «Налыгач для телка: какие ещё диалектные слова употребляют в Русской Буйловке и Павловске» (29 июня 2021, № 44).

В бобровской районной газете «Звезда» в рубрике «По страницам истории» 9 и 16 февраля 2021 года опубликованы статьи Елены Ледневой «На каких улицах жили бобровцы до революции», в которых приведены сведения о прежних названиях современных улиц райцентра, дана их этимология, перечислены расположенные на них исторические здания. В частности, до революции 1917 года в Боброве были улицы *Большая Воронежская* (ул. Кирова), *Большая Московская* (современная ул. 22 января), *Дугиновская* (ул. Пугачёвская), *Икорецкая*, *Романовский бульвар*, *Садовая* (ул. Авдеева), *Солдатско-Ротная* (ул. Краснофлотская), *Прогульно-Дворянская* (ул. Алексеевская) и др. Автор утверждает, что «Оборонительная – единственная улица, которая не меняла своего названия. С древних времён она была пограничной» [5, с. 4].

Районные СМИ также играют важную роль в сохранении памяти об исчезнувших населённых пунктах, вместе с которыми ушли и их названия. Информация об этих хуторах, деревнях, посёлках, селах через страницы «районок» передается последующим поколениям земляков зачастую во многом благодаря энтузиазму местных краеведов, школьных учителей, журналистов.

Например, редакция таловской районной газеты «Заря» 25 октября 2019 года публикацией «Некоролевская судьба Корольского» открыла на своих страницах рубрику «Исчезнувшие с карты», в которой журналисты будут «рассказывать о посёлках, которые когда-то существовали, в них жили и трудились люди, кипела общественная жизнь. А потом по разным причинам они исчезли с карты района. Но самое главное – ещё живы люди, для которых эти посёлки – их малая родина» [6, с. 5]. В настоящее время в данной рубрике опубликованы материалы «Добрый баптист и Нижний Колпак: с карты района исчезли 26 посёлков» (26 ноября 2019, № 95), «В списках значится: Поселок Макаровский ещё не списали как исчезнувший, но последние жители покинули его 20 лет назад» (3 декабря 2019, № 97), «Что Купальный передал Гнилому: с карты района исчезло название одного посёлка, а в реальности перестал существовать другой» (21 января 2020, № 4), «Мы – краснянцы: уроженцы исчезнувшего посёлка

сохранили историю своей малой родины» (28 июля 2020, № 52), «Печеровка в воспоминаниях» (22 сентября 2020, № 68) и др.

Петропавловская районная газета «Родное Придонье» в январе 2020 года открыла новую рубрику «Здесь был хутор», в которой публикуются материалы о забытых и заброшенных хуторах и деревнях района. В дебютном материале о хуторе Мандровка раскрыта этимология ойконима, приведены сведения из начальной истории хутора: «Старожилы утверждали, что название хутору дал крестьянин по фамилии Мандровский, который перебрался в это место вместе с семьей из села Журавка Богучарского района. Было это в 1865 году. В том же году в хуторе было отстроено 12 хат-лозянок, где проживало 46 мужчин и 47 женщин. Через 20 лет в Мандровке уже проживало 686 человек в 132 домах» [7, с. 8].

В 2017-2018 годах к 75-летию со дня освобождения областного центра Региональное информационное агентство «Воронеж» успешно реализовало просветительский проект «Воронеж. Улицы победителей» [8].

В год 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов на страницах районных и областных газет, в интернет-пространстве (на сайтах информационных агентств, в социальных сетях) в специальных рубриках («Война. Победа. Память», «К 75-летию Великой Победы», «Лица Победы», «О войне написано не всё», «Память», «Простые герои великой войны», «У подвига нет срока», «Шла война народная», «Эхо войны» и др.) массово публикуются материалы, посвященные местным героям Великой Отечественной войны 1941–1945 годов и труженикам тыла.

Многие районные газеты опубликовали иллюстрированные материалы о земляках-героях, в честь которых были названы улицы местных населённых пунктов. Например, из газеты Борисоглебского городского округа «Борисоглебский вестник» можно узнать о Владимире Пешкове, Викторе Талалихине, Георгии Печковском, в память которых названы две городские улицы и переулок, и их подвигах [9]. Воронежская газета «МОЁ!» открыла новую рубрику «Город героев», посвящённую героям, воинским соединениям и событиям Великой Отечественной войны, в честь которых названы улицы областного центра.

Руководитель РОО «Мой Богучар» Иван Шевцов вместе с директором Богучарского историко-краеведческого музея Екатериной Василенко организовал съемки 4 документальных фильмов из цикла «Герои улиц города Богучар», посвященных Героям Советского Союза, в честь которых названы улицы районного центра (в планах авторов – снять ещё 4 фильма).

Как видно из приведённых примеров, в настоящее время, учитывая повышенный интерес общества к своему прошлому, при подготовке в российских вузах будущих журналистов, специалистов

по связям с общественностью в учебный процесс необходимо включать элементы лингвистического краеведения. Это позволит выпускникам факультетов журналистики при осуществлении ими профессиональной деятельности создавать и публиковать качественные материалы, связанные с историко-культурным наследием наших предков, которые впоследствии будут высоко оценены читателями, радиослушателями и телезрителями.

Список литературы

1. Песков В.М. Дороги и тропы // Роман-газета. 1976. № 11 (801). 112 с.
2. Верховых Л.Н. Лингвокраеведение в школе: учеб.пособие. Воронеж: ВГПУ, 2017. 256 с.
3. Аверьянова И. Каким было Прибитюжье 300 лет назад: бывшая жительница Левашовки Валентина Татаринцева исследует историю района и родословную семей // Аннинские вести. 2021. 7 сентября. № 64. С. 7.
4. Афанасьев С.Откуда взялись названия улиц села Старый Курлак: географию своей малой родины исследовала студентка Дарья Гальцова // Аннинские вести. 2020. 22 сентября. № 68. С. 5.
5. Леднева Е. Как менялись названия бобровских улиц: из Дугиновской в Пугачёвскую // Звезда. 2021. 16 февраля. № 11. С. 4.
6. Нужная И. Некоролевская судьба Корольского // Заря. 2019. 25 октября. № 86. С. 5.
7. Попова Л. В Мандровке – полувековая тишина: 46 лет назад исчез с лица земли хутор с необычным названием // Родное Придонье. 2020. 24 января. № 3. С. 8-9.
8. Воронеж. Улицы победителей: сайт. URL: https://riavrn.ru/theme/victory_streets/ (дата обращения: 10.09.2021).
9. Гусева А. Прославленные и увековеченные Герои: две улицы и переулок Борисоглебска названы в честь Героев Советского Союза, чьи судьбы связаны с городом // Борисоглебский вестник. 2020. 30 апреля. № 17. С. 15.

Попов Сергей Александрович, канд. филол. наук, доцент кафедры связей с общественностью, рекламы и дизайна ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 80

ПУШКИНСКИЙ ТЕКСТ ПОД ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МИКРОСКОПОМ: СЛОВО *СУДЬБА* В ПОВЕСТИ «МЕТЕЛЬ»

В. Н. Пугач
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: vera_pugach@rambler.ru

Аннотация: в статье рассматривается эксплицитное и имплицитное выражение значений и отдельных смыслов слова *судьба* в повести А.С. Пушкина «Метель».
Abstract: the article considers the explicit and implicit expression of the meanings and separate meanings of the word *fate* in the story of A.S. Pushkin «Blizzard».
Ключевые слова: А. С. Пушкин, повесть «Метель», судьба, лингвистический микроскоп.
Keywords: A. S. Pushkin, story «Blizzard», fate, linguistic microscope.

В «Словаре языка А.С. Пушкина» зафиксировано, что слово *судьба* в стихах и прозе А.С. Пушкина употреблено 449 раз.

В частности, 4 употребления этого слова отмечается в повести «Метель».

Слово *судьба*, по «Толковому словарю» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [1], имеет 5 значений:

1) стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий – *Удары, превратности судьбы;*

2) доля, участь – *Счастливая судьба. Узнать о судьбе родных;*

3) история существования кого – или чего-нибудь – *У моей рукописи интересная судьба;*

4) будущее, то, что случится, произойдет (книжн.) – *Узнать свою судьбу*;

5) то же, что и суждено (как правило, употребляется с отрицательной частицей *не*) – *Не судьба им увидеться.*

Последние три значения в повести «Метель» не выражены самим словом *судьба*. Но если рассмотреть пушкинский текст под лингвистическим микроскопом, присутствие этих смыслов становится очевидным:

– во-первых, в «Метели» повествуется об истории (*судьбе*) тайного венчания, на которое решилась главная героиня Марья Гавриловна;

– во-вторых, повествуется о том, какое будущее (*судьба*) ожидало героев повести;

– в-третьих, повествуется о том, что главной героине не суждено (*не судьба*) стать женой своего возлюбленного Владимира.

Таким образом, три из пяти значений слова *судьба*, будучи не названными самим словом *судьба*, эксплицируются в ходе повествования.

В четырёх словоупотреблениях слова *судьба* в повести «Метель» выражены только два первых его значения.

Трижды *судьба* употребляется в значении «доля, участь». В начале повести говорится о том, что юная дочь ненарадовских помещиков Марья Гавриловна влюблена в бедного армейского прапорщика Владимира. Родители молодой влюбленной запрещают ей и думать о своём избраннике ввиду бедности жениха. Такова завязка, и вот уже во втором абзаце повести появляется ключевое слово, определяющее тему произведения – «судьба»: *«Наши любовники были в переписке, и всякий день видались наедине в сосновой роще или у старой часовни. Там они клялися друг другу в вечной любви,* ***сетовали на судьбу*** *и делали различные предположения»* [2, с. 402]. В этом контексте реализовано второе значение слова *судьба*–«доля, участь». Заметим, речь идёт о судьбе-доле влюбленных – Марьи Гавриловны и Владимира.

В этом же значении слово*судьба* употребляется ещё два раза.

Второй раз – снова по отношению к Марье Гавриловне. У постели внезапно заболевшей Марьи Гавриловны её родители понимают, что причина болезни дочери – её смертельная любовь к Владимиру. Мать Марьи Гавриловны *«советовалась со своим мужем, с некоторыми соседями, и наконец единогласно все решили, что, видно, такова была* ***судьба*** *Марьи Гавриловны, что суженого конем не объедешь…»* [2, с. 406].

Третье употребление слова *судьба* связано уже с другим персонажем повести. Пушкин, интригуя читателя, так строит композицию «Метели», что буквально до последней страницы повести читатель находится в неведении, почему Марья Гавриловна, поехавшая тайно венчаться с Владимиром, все же вернулась назад домой и сильно занемогла, находясь недели две на краю гроба. Почему Владимир, получив письменное согласие родителей Марьи Гавриловны на его брак с нею, довольно в грубой форме отказывается от своей невесты? И, наконец, почему отвергнутая невеста с таким упорством хранила верность своему несостоявшемуся жениху Владимиру и после его смерти? И вот, когда напряжение и интерес читателя достигает апогея, в повести, а именно в жизни Марьи Гавриловны, появляется раненый гусарский полковник, молодой красавец Бурмин. Своей кульминации композиция повести достигает, когда Бурмин объясняется Марье Гавриловне в своих чувствах к ней: *«Я поступил неосторожно, предаваясь милой привычке видеть и слышать вас ежедневно… Теперь уже поздно противиться* ***судьбе*** *моей…»* [2, с. 409]. Итак, третий раз слово *судьба* в значении «доля, участь» употребляется в связи с Бурминым, который стал третьей

вершиной любовного треугольника *Владимир – Марья Гавриловна – Бурмин*.

И, наконец, четвертый раз слово *судьба* употребляется в следующем контексте: *«Поручив барышню попечению судьбы и искусству Терешки-кучера, обратимся к молодому нашему любовнику»* [2, с. 403]. Словом *судьба* здесь эксплицировано первое, основное из его значений – «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека». И хотя слово *судьба* в указанном значении употреблено единожды, все же именно это значение доминирует в «Метели», реализуясь в ходе повествования своими разнообразными смыслами.

Давно установлено, что каждое слово, а лучше сказать, игра слов в пушкинском тексте неслучайна и весьма значима. Пушкинский текст – для думающего читателя, способного уловить в игре слов скрытые, имплицитные смыслы. Трижды употребленное слово *судьба* с тремя героями любовного треугольника, на наш взгляд, это имплицитное выражение смысла «хитросплетения судьбы». Этот смысл, бесспорно, входит в значение «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека» как отражение национальных представлений русского человека о судьбе.

По сути, повесть «Метель» является собранием представлений русского народа о судьбе-доле. Судьба-доля, судьба-участь в представлении русского человека – это нечто неизбежное, данное свыше, непредсказуемое и необъяснимое. Такое представление о судьбе-доле закреплено в языковом национальном сознании – в пословицах и поговорках: *От судьбы не уйдешь; Чему быть, того не миновать; Суженого конем не объедешь.* Именно последняя – *Суженого конем не объедешь* – употреблена А.С. Пушкиным в повести.

Пословицу *Суженого конем не объедешь,* на наш взгляд, можно рассматривать как сюжетный код произведения. В повести эта пословицакак народная мудрость была высказана родителями Марьи Гавриловны, когда та пребывала в горячке после неудавшегося побега. Однако в конце повести в соответствии с её сюжетом это выражение понимается двупланово – не только в переносном, но и в прямом смысле. На лошадях навстречу своей судьбе ехала в церковь тайно венчаться Марья Гавриловна. На лошадях, будто, словами Пушкина, «*кто-то его так и толкал»* [2, с. 410], Бурмин стремился к Марье Гавриловне –неведомой своей судьбе. А в то же время лошадь увозила в другую сторону от церкви Владимира, хотя *«Дорога была ему знакома, а езды всего двадцать минут»* [2, с. 404].

О буквальном смысле пословицы *Суженого конем не объедешь* можно догадаться только на последней странице повести, т.к. автор намеренно умалчивает, «скрывает метелью» главное звено сюжетной линии – таинственное венчанье Марьи Гавриловны и Бурмина,

произошедшее по роковой ошибке, по стечению обстоятельств. Тайна, связанная с венчанием, – это также контекстная реализация смысла «таинственность», включенного в значение *судьбы* как стечения обстоятельств, не зависящих от воли человека.

В пословице *Суженого конем не объедешь* нашли свое утешение родители Марьи Гавриловны, решившиеся доверить дочь судьбе – выдать замуж за любимого ею Владимира. Как говорит автор повести, *«Нравственные поговорки бывают удивительно полезны в тех случаях, когда мы от себя мало что можем выдумать себе в оправдание»* [2, с. 406]. Слова автора вместе с приводимой им пословицей выражают смысл «смирение человека с судьбой». Этот смысл напрямую связывается русским человеком с пониманием судьбы.

Однако, как выясняется в ходе повествования, родители Марьи Гавриловны поспешно приняли Владимира за судьбу своей дочери. Таким образом, *Человек полагает, а Бог располагает.* Хотя эта поговорка и отсутствует в тексте повести эксплицитно, но всплывает в языковом сознании, подсказанная текстом имплицитно, самим ходом повествования. Впрочем, по прочтении повести и в связи со счастливой её развязкой в языковом сознании возникает и поговорка *Что Бог ни делает – всё к лучшему*.

Снова обратимся к тексту повести. Влюблённые Владимир и Марья Гавриловна *«дошли до следующего рассуждения: если мы друг без друга дышать не можем, а* ***воля жестоких родителей*** *препятствует нашему* ***благополучию****, то нельзя ли нам будет обойтись без неё? Разумеется, что эта* ***счастливая*** *мысль пришла сперва в голову молодому человеку и что она весьма понравилась романтическому воображению Марьи Гавриловны»* [2, с. 402]. Выделенные нами слова, на наш взгляд, тоже являются весьма значимыми для выражения смыслов, связанных с представлениями русского человека о судьбе. Во-первых, нам представляется, что в общем контексте повести словосочетание ***воля жестоких родителей*** понимается как *воля жестокой судьбы.*Во-вторых, мы полагаем, в приведенном контексте выражается мысль, связанная с народным мнением, что человек не всегда знает, в чем именно состоит его ***счастье*** и ***благополучие***. Не подчиняясь воле родителей, герои проигрывают в споре с судьбой. И хотя они все просчитали и счастье их казалось так близко, все же судьба не позволила Владимиру добраться до церкви, преодолеть расстояние всего в двадцать минут. Таким образом, предполагаемое счастье обернулось несчастием героев.

Со значением слова *судьба* связан смысл «знаки судьбы», который также нашел выражение в повести «Метель». По народным представлениям, судьба посылает человеку знаки, словно пытаясь скорректировать его поведение. О том, что «счастливая мысль» о

тайном венчании обернется для Марьи Гавриловны несчастием, судьба предупреждает её угрожающим поведением самой природы: *«На дворе была метель; ветер выл, ставни тряслись и стучали; всё казалось ей угрозой и печальным предзнаменованием. ...Метель не утихала; ветер дул навстречу, как будто силясь остановить молодую преступницу»* [2, с. 403]. Однако знаки судьбы человек либо не умеет понять, либо, движимый разумом, не принимает их во внимание. То же случается и с Марьей Гавриловной: несмотря на то, что «сердце её сильно забилось», она, чувствуя угрозу в поведении природы, всё же продолжает спорить с судьбой – отправляется к месту тайного венчания с Владимиром.

В выражении значения слова *судьба*, в эксплицировании представлений русского человека о судьбев тексте «Метели» определённую значимость обретают многие слова, словосочетания и предложения. Каждая из названных единиц своей гранью раскрывает представление русского человека о судьбе. На наш взгляд, под лингвистическим «микроскопом» интересно рассмотреть употребленные в повести слова ***проказа*** и ***подшутил***.

В своих последних словах Марье Гавриловне Бурмин говорит: *«В то время я так мало полагал важности в преступной моей **проказе**, что отъехав от церкви, заснул и проснулся на другой день поутру, на третьей уже станции. ...я не имею и надежды отыскать ту, над которой **подшутил** я так жестоко…»* [2, с. 410]. Интересно, что отставной корнет Дравин, с охотой согласившийся быть свидетелем тайного венчания Владимира и Марьи Гавриловны, также назвал это мероприятие проказой: *«Это приключение, уверял он, напоминало ему прежнее время и гусарские **проказы**»* [2, с. 403]. Несомненно, в словах ***проказа*** и ***подшутил*** снова сокрыты, на наш взгляд, смыслы для вдумчивого читателя.

Почему вместо Владимира с Марьей Гавриловной обвенчался Бурмин? Так все же чья это была ***проказа***? Бурмина? Или самой Судьбы? Пушкин оставляет читателю решение этой загадки. И, наверное, ещё не одно поколение будет задумываться в поисках верного ответа.

Список литературы

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
2. Пушкин А. С. Избранные сочинения: в 2-х томах. М.: Художественная литература, 1980. Т. 2. 734 с.

Пугач Вера Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81.33

СИНОНИМИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА

А. В. Рудакова
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: a-rudakova@list.ru

Аннотация: в статье представлены принципы описания семантики синонимов русского языка с помощью психолингвистических методов. Обращение к языковому сознанию носителей языка позволяет точнее описать семантические сходство и различие близких по значению слов, которые могут быть представлены в Дифференциальном психолингвистическом словаре синонимов. В статье приведен образец словарной статьи словаря.

Abstract: the article presents the principles of describing the semantics of synonyms of the Russian language using psycholinguistic methods. The appeal to the linguistic consciousness of native speakers allows us to describe the semantic similarities and differences of words that are close in meaning more accurately, which can be represented in the Differential Psycholinguistic Dictionary of Synonyms. The article contains a sample dictionary entry of the dictionary.

Ключевые слова: семантика, психолингвистическое значение, ассоциативный эксперимент, синоним.

Keywords: semantics, psycholinguistic meaning, associative experiment, synonym.

При обращении к толковым и синонимическим словарям часто возникает проблема разграничения значения синонимических единиц: в словарях такие лексемы иногда объясняются друг через друга; часто возникает вопрос о критериях, служащих для объединения в синонимические ряды тех или иных языковых единиц – в языковом сознании носителей языка они таковыми ощущаются, а в словарях указание на это отсутствует.

Обращение к актуальному языковому сознанию носителей языка (проведение психолингвистических исследований и последующий анализ экспериментальных данных) позволяет решить эту проблему. Психолингвистическое описание значения синонимов даёт возможность уточнить словарные дефиниции словарных изданий, дополнить семантическую информацию о слове.

Цель данного исследования – определить принципы дифференциального описания семантики синонимов; уточнить методику лексикографического представления значений синонимических единиц в Дифференциальном психолингвистическом словаре синонимов.

В Дифференциальный психолингвистический словарь синонимов включены единицы современного русского языка,

приводимые в традиционных синонимических словарях русского языка как абсолютные или максимально близкие.

Отобранные единицы выступили стимулами при проведении свободного ассоциативного эксперимента. Испытуемыми были мужчины и женщины разных профессий, уровня образования, возраста (от 17 до 82 лет). Эксперимент проводился в городе Воронеже. Количество испытуемых – 100 и более человек по каждому стимулу.

В результате обработки результатов эксперимента были построены ассоциативные поля всех стимулов по убыванию частотности полученных реакций. Некоторые ассоциативные поля были взяты в готовом виде из «Ассоциативного словаря употребительной разговорной лексики» (далее – АСУРЛ) [1]; отдельные поля – из «Русского ассоциативного словаря» (далее – РАС) [2]. Данные АСУРЛ – 2010-2011 гг., РАС – 1998-2002 гг., остальные данные относятся к 2018-2021 гг.

Далее методом семантической интерпретации были сформулированы психолингвистические значения исследуемых слов [3]. Для этого была сформулирована психолингвистическая дефиниция каждого значения в опоре на семы, актуализированные ассоциативными реакциями.

Словарная статья Дифференциального психолингвистического словаря синонимов имеет следующую структуру:

1. Название статьи, которое включает синонимическую пару.
2. Ассоциативные поля одноименных стимулов.
3. Психолингвистическое описание значений синонимов.
4. Сопоставительное описание психолингвистических значений синонимов.
5. Комментарии составителей словаря.

Ассоциативные поля слов-синонимов включают данные свободного ассоциативного эксперимента, в данном разделе указывается источник ассоциативного материала, количество испытуемых и год проведения эксперимента.

Психолингвистическое описание отдельного значения синонима включает:

– краткое психолингвистическое толкование каждого значения (с опорой на 3-5 наиболее ярких сем);
– развернутое психолингвистическое толкование значения по результатам экспериментов с указанием индекса яркости каждого семантического компонента;
– симиляры: *то же, что…*;
– оппозиты: *противоположно…*;
– фразы, в состав которых входит слово-стимул (типовая сочетаемость, фразеологические единицы, прецедентные тексты, коммуникативные реакции на стимул);
– совокупный индекс яркости каждого значения (СИЯ);

– пример употребления слова в данном значении.

При описании психолингвистического значения слова в словарной статье приводятся сформулированные исследователем семы с указанием индекса её яркости, а в скобках – обобщённые соответствующей семой реакции с указанием их частотности в абсолютных цифрах (индекс яркости семы высчитывается как отношение количества реакций, которые были интерпретированы как вербальная объективация семы, к общему количеству ассоциатов поля стимула). Семы приводятся в правильной орфографической форме, а реакции – в той форме и орфографии, которые использовали испытуемые.

Если у слова-стимула несколько значений, то они приводятся в порядке убывания совокупного индекса яркости каждого значения (СИЯ – сумма всех индексов яркости сем). При одинаковом СИЯ нескольких значений они приводятся в словаре в произвольном порядке, поскольку их иерархия в языковом сознании не выявляется.

В конце психолингвистического описания значения слова приводятся не интерпретированные реакции (*не интерпретировано*) и число отказов испытуемых (*не актуально*).

Сопоставительное описание психолингвистических значений синонимов приводится для наглядности в виде таблицы, в которой указываются только семы значений (без конкретизации обобщенных семой реакций испытуемых) с указанием индекса их яркости.

После табличного сопоставления приводятся комментарии, которые позволяют читателю более наглядно представить семантическое сходство и различие соответствующей пары синонимов, а также описываются сходства и различия в обобщённой количественной форме: индекс семного совпадения значений; индекс семной дифференциации значений; совокупная яркость интегральных сем; совокупная яркость дифференциальных сем; общий индекс синонимичности лексем по всем значениям [4].

Приведем пример дифференциального описания значений синонимов в словаре.

АМУЛЕТ – ТАЛИСМАН

Ассоциативные поля

(2020)

АМУЛЕТ 200: талисман 36; оберег 24; защита 18; украшение 12; кулон 11; удача 10; подвеска 9; аксессуар, браслет, вера, камень 7; медальон 4; знак, гадалка, оккультизм, охрана, сапфир, символ, таинство 2; ацтеки, ведьмак, волшебный, героя, глупость, деревянные бусы, дракона, жилет, забота, заяц, зеленый, источник, кошка, крест, крестик, кристалл, ложь, любовь, магия, мистика, надежда, на удачу, ожерелье, память, пентаграмма, поверье, религия, свет, сила, сохранение, сохранность, спасатель, стигма, суеверие, Трисс Меригольд, удачи, хранитель, цветок, Шрек, щит, язычество 1; отказ 3.

ТАЛИСМАН 200: удача 41; оберег 40; амулет 31; на удачу 11; защита, камень 8; удачи 6; символ 3; вера, кольцо, любовь, магия, надежда, ожерелье, суеверие, сердце, украшение, щит 2; ангел-хранитель, ведьма, жизни, заячья лапка, зеленый, клевер, команда, кулон, ложь, магический предмет, мама, медалька, медальон, монета, неверие, обереги, оккультизм, поддержка, помощь, против нечисти, сила, солнце, спасатель, Средневековье, тайна, успех, хранение 1; отказ 5.

Психолингвистическое значение

АМУЛЕТ

Предмет, который защищает

[Предмет], например, аксессуар 0,04 (*аксессуар 7*), камень 0,04 (*камень 7*), сапфир 0,01 (*сапфир 2*), кристалл 0,01 (*кристалл*), украшение 0,06 (*украшение 12*), в виде кулона 0,06 (*кулон 11*), подвески 0,05 (*подвеска 9*), браслета 0,04 (*браслет 7*), медальона 0,02 (*медальон 4*), бус 0,01 (*ожерелье, деревянные бусы*), крест 0,01 (*крест, крестик*); с нанесенным рисунком 0,04 (*кошка, Шрек, заяц, цветок, дракона, героя, пентаграмма, свет*); имеет символическое значение 0,02 (*символ 2, знак 2*); используется язычниками 0,01 (*язычество*), гадалками 0,01 (*гадалка 2*); по суеверным представлениям 0,05 (*вера 7, суеверие, поверье*) защищает 0,13 (*защита 18, охрана 2, хранитель, щит, спасатель, сохранение, сохранность, забота*), приносит удачу 0,06 (*удача 10, на удачу, удачи*), любовь 0,01 (*любовь*), дает надежду 0,01 (*надежда*); помогает распознать ложь 0,01 (*ложь*); используется в оккультизме 0,02 (*оккультизм 2, религия*); имеет магическую 0,03 (*таинство 2, волшебный, магия, мистика*) силу 0,01 (*сила, источник*); бывает зеленый 0,01 (*зеленый*); верить в его силу глупо 0,01 (*глупость*); его дарят на память 0,01 (*память*).

То же, что: талисман 0,18 (*талисман 36*), оберег 0,12 (*оберег 24*).

СИЯ 1,09.

Запястьястягиваликожаныебраслеты, нашееболталсяамулетввиде клыка [Ю.И. Андреева. Многоточие сборки (2009)].

Фразы: из игры «Ведьмак» 0,01 (*ведьмак, Трисс Меригольд*); амулет «Ацтек» 0,01 (*ацтеки*).

Не интерпретируются 2: *стигма, жилет*.

Не актуально (отказ 3): 0,02.

ТАЛИСМАН

1. Предмет, который приносит удачу

Предмет 0,01 (*магический предмет*), например, камень 0,04 (*камень 8*), украшение 0,01 (*украшение 2*) в виде кольца 0,01 (*кольцо 2*), ожерелья 0,01 (*ожерелье 2*), медальона 0,01 (*медальон,*), кулона 0,01 (*кулон*), заячья лапка 0,01 (*заячья лапка*), монета 0,01 (*монета*), медаль 0,01 (*медалька*), в форме солнца 0,01 (*солнце*), сердца 0,01 (*сердце 2*), клевера 0,01 (*клевер*); по суеверным представлениям 0,02

(*суеверие 2, вера 2*) приносит удачу 0,29 (*удача 41; на удачу 11; удачи 6*), любовь 0,01 (*любовь 2*), успех 0,01 (*успех*), защищает 0,06 (*защита 8, щит 2; ангел-хранитель, спасатель*), помогает 0,01 (*поддержка, помощь*), против нечисти 0,01 (*против нечисти*); дает надежду 0,01 (*надежда 2*), помогает распознать ложь 0,01 (*ложь*); имеет магическую 0,02 (*магия 2, магический предмет*) силу 0,01 (*сила*); имеет символическое значение 0,02 (*символ 3*); бывает зеленый 0,01 (*зеленый*), использовался в Средневековье 0,01 (*Средневековье*), его хранят 0,01 (*хранение*), является тайной для других людей 0,01 (*тайна*); используется ведьмами 0,01 (*ведьма*), используется в оккультизме 0,01 (*оккультизм*); в него не верят 0,01 (*неверие*).

То же, что: амулет 0,16 (*амулет 31*), оберег 0,21 (*оберег 40, обереги*).

СИЯ 1,08.

Когда я капал воском на книгу, купленную за два доллара убукиниста, этопревращалоеев домашнийталисман [Л.В. Оборин. Лев Толстой как герой поп-культуры, диктаторы как писатели и книги как арт-объекты. Лучшее в литературном интернете: 13 самых интересных ссылок недели (2017.06.25)].

2. Человек, который приносит удачу

[Человек], например мама 0,01 (*мама*), который по суеверным представлениям 0,02 (*суеверие 2, вера 2*) приносит удачу 0,29 (*удача 41; на удачу 11; удачи 6*), успех 0,01 (*успех*), защищает 0,06 (*защита 8, щит 2; ангел-хранитель, спасатель*); помогает 0,01 (*поддержка, помощь*).

СИЯ 0,40.

– *Ну, Васька, тыпрямэтот, какего, талисман!* [Александра Попова. Ангел на простыне // «Волга», 2015].

Фразы: талисман команды 0,01 (*команда*), талисман жизни 0,01 (*жизни*).

Не интерпретируются 0.

Не актуально (отказ 5): 0,03.

В таблице приводится сопоставительное описание психолингвистических значений анализируемых единиц.

Сопоставительное описание психолингвистических значений

АМУЛЕТ	**ТАЛИСМАН**
1. Предмет, который защищает [Предмет], например, аксессуар 0,04, камень 0,04, сапфир 0,01, кристалл 0,01, украшение 0,06, в виде кулона 0,06, в виде подвески 0,05, в виде браслета 0,04,	**1. Предмет, который приносит удачу** Предмет 0,01, например, камень 0,04, украшение 0,01 в виде кулона 0,01, в виде медальона 0,01, в виде ожерелья 0,01, в виде кольца 0,01, заячья лапка 0,01,

Продолжение

АМУЛЕТ	ТАЛИСМАН
в виде медальона 0,02, в виде бус 0,01, крест 0,01; с нанесенным рисунком 0,04; имеет символическое значение 0,02; по суеверным представлениям 0,05 защищает 0,13, приносит удачу 0,06, приносит любовь 0,01, дает надежду 0,01; помогает распознать ложь 0,01; используется в оккультизме 0,02; имеет магическую 0,03 силу 0,01; используется язычниками 0,01, используется гадалками 0,01; бывает зеленый 0,01; верить в его силу глупо 0,01; -его дарят на память 0,01. *То же, что*: оберег 0,12 *То же, что*: талисман 0,18 - СИЯ 1,09	монета 0,01, медаль 0,01, в форме солнца 0,01, в форме сердца 0,01, в форме клевера 0,01; имеет символическое значение 0,02; по суеверным представлениям 0,02 защищает 0,06, приносит удачу 0,29, приносит любовь 0,01, помогает 0,01, против нечисти 0,01; приносит успех 0,01, дает надежду 0,01, помогает распознать ложь 0,01; используется в оккультизме 0,01; имеет магическую 0,02 силу 0,01; используется ведьмами 0,01, использовался в Средневековье 0,01, бывает зеленый 0,01, его хранят 0,01, является тайной для других людей 0,01; в него не верят 0,01. *То же, что*: оберег 0,21 *То же, что*: амулет 0,16 СИЯ 1,08
0	**2. Человек, который приносит удачу** [Человек], например мама 0,01, который по суеверным представлениям 0,02 приносит удачу 0,29, приносит успех 0,01, защищает 0,06; помогает 0,01. СИЯ 0,40

Комментарий

Анализируемые лексемы АМУЛЕТ и ТАЛИСМАН синонимичны по значению: ***Предмет, который защищает / Предмет, который приносит удачу,*** поскольку лексемы в данных значениях толкуются в эксперименте друг через друга: АМУЛЕТ – *талисман* 0,18; ТАЛИСМАН – *амулет* 0,16.

Предмет, который защищает / Предмет, который приносит удачу

СИЯ значений лексем различаются на 1 пункт (СИЯ 1,09 – 1,08), что свидетельствует о совпадении яркости семем в языковом сознании

носителей языка.

Интегральными семантическими компонентами синонимических значений являются: *например, камень 0,04 – 0,04; украшение 0,06 – 0,01; в виде кулона 0,06 – 0,01; в виде медальона 0,02 – 0,01; в виде бус 0,01 – 0,01; имеет символическое значение 0,02 – 0,02; по суеверным представлениям 0,05 – 0,02; защищает 0,13 – 0,06; приносит удачу 0,06 – 0,29; приносит любовь 0,01 – 0,01; помогает распознать ложь 0,01 – 0,01; используется в оккультизме 0,02 – 0,01; имеет магическую 0,03 – 0,02 силу 0,01 – 0,01; бывает зеленый 0,01 – 0,01; то же, что оберег 0,12 – 0,21.*

Наблюдаются существенные различия интегральных сем по яркости (более 5 пунктов):*украшение 0,06 – 0,01; в виде кулона 0,06 – 0,01; защищает 0,13 – 0,06; приносит удачу 0,06 – 0,29; то же, что оберег 0,12 – 0,21.*

Дифференциальные семантические компоненты значения лексемы АМУЛЕТ: *например, аксессуар 0,04, сапфир 0,01, кристалл 0,01, в виде подвески 0,05, в виде браслета 0,04, крест 0,01; с нанесенным рисунком 0,04; дает надежду 0,01; используется язычниками 0,01, используется гадалками 0,01; верить в его силу глупо 0,01; его дарят на память 0,01; то же, что талисман 0,18.*

Дифференциальные семантические компоненты значения лексемы ТАЛИСМАН*: предмет 0,01, в виде кольца 0,01, заячья лапка 0,01, монета 0,01, медаль 0,01, в форме солнца 0,01, в форме сердца 0,01, в форме клевера 0,01; помогает 0,01, против нечисти 0,01; приносит успех 0,01, дает надежду 0,01, используется ведьмами 0,01, использовался в Средневековье 0,01, его хранят 0,01, является тайной для других людей 0,01; в него не верят 0,01; то же, что амулет 0,16.*

Индекс семного совпадения значений АМУЛЕТ – ТАЛИСМАН: 51% (из 63 совокупных сем – 32 интегральных, 26/55=51%).

Индекс семной дифференциации значений соответственно – 49%.

Однако при этом совокупная яркость 32 интегральных сем значений – 1,41, что обеспечивает очень высокий уровень синонимичности данных значений. Дифференциальные семы (31) имеют существенно более низкий уровень совокупной яркости (0,76) – в 2 раза меньше.

Высокая синонимичность значений слов поддерживается и общим синонимом «оберег», который занимает в их семантической структуре значительное место – индекс яркости 0,12 и 0,21.

Индекс синонимичности рассматриваемых лексем – 2/3=67%.

Эндемичное значение отмечено только у слова ТАЛИСМАН – ***Человек, который приносит удачу***. Данное значение отсутствует в лексикографических источниках, однако для языкового сознания носителей языка актуально. Среди примеров в Национальном корпусе русского языка [5] отмечены фразы, в состав которых водит лексема

ТАЛИСМАН в значении «Человек или животное, которое по суеверным представлениям приносит удачу»: *В Карнеги-холл работает замечательная тётка Дейби – талисман зала – толстая негритянка с глубоким «мясистым» голосом* [Сати Спивакова. Не всё (2002)]; *А ещё у Фермилаба есть неформальный талисман – бизоны, Их начали разводить тут в год основания лаборатории* [Н. А. Афонькина. Фермилаб изнутри // «Кот Шрёдингера», 2016]; *Спорторг военного контракта Лев Васильевич утверждает, что я – талисман команды, со мной она выигрывает, и я должен обязательно ехать с ними* [В.И. Аблазов. Дневник (1980)] и др.

Предложенная методика дифференциального описания психолингвистического значения синонимов может быть использована и для сопоставительного описания антонимов (оппозитов), слов, имеющих групповые семантические различия (гендерные, возрастные, территориальные, темпоральные, профессиональные и др.).

Список литературы

1. Ассоциативный словарь употребительной русской лексики: 1080 стимулов / науч. ред. А.В. Рудакова, И.А. Стернин. Воронеж: Истоки, 2011. 187 с.
2. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Ок. 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. Т. 1. 784 с.
3. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011. 192 с.
4. Психолингвистический толковый словарь русского языка. Вып. 8. Синонимы / науч. ред. И.А. Стернин, А.В. Рудакова. Воронеж: ООО «Издательство РИТМ», 2019. 140 с.
5. Национальный корпус русского языка: сайт.URL: https://ruscorpora.ru/new/search-main.html (дата обращения: 21.06.2021).

Рудакова Александра Владимировна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания и стилистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ №20-012-00013 «Дифференциальное описание семантики слова в русском языковом сознании и проблема его лексикографической фиксации»

УДК 81.373

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СЛОВАРЯХ УСТАРЕВШИХ СЛОВ

К. О. Селезнева
КВВУЛ им. А. К. Серова, Борисоглебский филиал ФГБОУВО «ВГУ»
e-mail: kireeva_kristina@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются лексические единицы, входящие в тематическую группу «Образование». Материалом послужили те из них, которые содержатся в словарях устаревших слов. Методом сплошной выборки были отобраны единицы, относящиеся к исследуемой тематической группе. Автором статьи были проведены систематизация и анализ полученных данных.
Abstract: the article is devoted to the lexemes which are entered into the composition of the thematic group «Education». Some lexemes from Russian archaicwords dictionary are used. Solid sorting is used as a method. The author has done systematization and classification of these lexemes.
Ключевые слова: тематическая группа, образование, метод сплошной выборки, словарные данные.
Keywords: thematic group, education, solid sorting method, vocabulary data.

Настоящая статья представляет собой фрагмент исследования тематической группы «Образования» в русском языке [1; 2; 3]. В своейработе мы рассматриваем представленность лексических единиц, относящихся к исследуемой тематической группе, в лексикографических источниках русского языка.

Цель данной статьи – рассмотреть лексику, относящуюся к исследуемой тематической группе, данную в словарях устаревших слов. Материалом для этого послужили лексические единицы, представленные в Словаре устаревших слов (по произведениям школьной программы) [4], в Словаре-справочнике редких слов в произведениях авторов XIX в. [5] и в Словаре устаревших слов русского языка [6].

Методом сплошной выборки из перечисленных лексикографических источников нами были выписаны лексические единицы, относящиеся к тематической группе «Образование». Всего у нас получилось 99 лексических единиц. Полученные данные были нами проанализированы, систематизированы и распределены по более мелким тематическим группам. Представим полученные результаты:

1. Общие наименования педагогов (18): ***Гувернёр*** – в богатых семьях: наёмный домашний воспитатель, нередко иностранец, учивший мальчиков иностранным языкам и умению вести себя в обществе; ***Гувернантка*** – в богатых семьях: наёмная домашняя

воспитательница, учившая девочек иностранным языкам и умению вести себя в обществе; ***Мадам 2*** **–** воспитательница детей в помещичьих, дворянских домах, состоятельных семьях купечества; гувернантка (обычно иностранка).

2. Учащиеся и воспитанники определённых учебных заведений (17): ***Бурсак*** – учащийся духовного учебного заведения (семинарии, училища), бурсы; ***Институтка*** – воспитанница привилегированного закрытого среднего учебного заведения; ***Кадет*** – воспитанник кадетского корпуса.

3. Образовательные, просветительские и учебные заведения и учреждения (16): ***Аракчеевский корпус*** – новгородский кадетский корпус; ***Бу́рса 2***– мужское духовное учебное заведение (семинария, училище) с общежитием, ученики которого находились на казенном содержании; ***Воскресные школы***– бесплатные школы для взрослых, создававшиеся передовыми представителя русской интеллигенции.

4. Реалии и понятия, связанные с образовательным, учебным и воспитательным процессом (12): ***Азбука-копейка*** – очень дешёвое издание азбуки (букваря) для детей; ***Билет 4*** – листок, получаемый приходившим на дом учителем в знак того, что он провел занятия. По числу листков рассчитывалось жалованье; ***Вака́ции***– свободное от занятий время, предоставлявшееся зимой и летом учащимся для отдыха; каникулы.

5. Общие наименования учащихся (7): ***Вольнослушающий***– тот, кто допущен к слушанию лекций в высшем учебном заведении без зачисления в студенты и не пользующийся казенным содержанием; ***Казённокоштный***– обучаемый и содержавшийся на средства казны, государства, т.е. на казенный кошт; ***Консул*** **–** старший из воспитанников в бурсе, избиравшийся для наблюдения за поведением товарищей.

6. Реалии и понятия, связанные с наличием и уровнем образования и воспитания (7): ***Благовоспитанный***– получивший хорошее воспитание, умевший вести себя в обществе; ***Порядочное общество, порядочный круг*** и т.п. – круг культурных, хорошо воспитанных людей.

7. Административные и руководящие работники в сфере образования и их деятельность (6): ***Инспектор*** – в дореволюционных учебных заведениях России: представитель педагогической администрации; ***Училищный инспектор; Инспектриса*** – в дореволюционных женских учебных заведениях: специальная должность для педагога – женщины, надзирающей за поведением воспитанниц.

8. Объединения лиц и лица, связанные общей деятельностью (5): ***Однокорытник*** – товарищ по учёбе, соученик, однокашник; ***Опекунский совет*** – учреждение в России, ведавшее

делами опеки, воспитательными домами, некоторыми кредитными операциями, связанными с залогом имений и т.п.; ***Приказ общественного призрения*** – учреждение, созданное в России в 1775 г. и занимавшееся попечением и покровительством народных школ (до 1782 г.), сиротских домов, больниц, богаделен и т.п.

9. Образовательные, воспитательные и педагогические процессы (4): ***Ликбез*** – ликвидация безграмотности (неграмотности) в первое десятилетие после установления советской власти в России – обучение грамоте (чтению, письму) взрослых и детей школьного возраста, не обучавшихся до этого в школах, не умевших читать и писать; ***Воспитывание*** – действие по глаголу воспитывать; воспитание; ***Заучать*** – изучать, выучивать.

10. Реалии и понятия, связанные с отсутствием и/или не достаточным образованием и воспитанием (4): ***Моветóн*** – манеры, поведение, не соответствовавшие нормам, принятым в хорошем обществе; невоспитанность, дурной тон; человек дурного тона; ***Недоросль из дворян*** – в XVIII и отчасти в XIX в. официальное обозначение молодого дворянина, не имевшего должного образования и не поступившего на государственную или военную службу; ***Серяк 2*** – необразованный человек.

11. Учебные помещения и места (3): ***Бýрса 1*** **–** в России первоначально: специальное общежитие учащихся при Киево-Могилянской академии, основанной в 1631 г. (впоследствии Киевской духовной академии), в XVIII – первой половине XIX в.: общежитие при духовных учебных заведениях (семинариях, училищах), в которых воспитанники содержались на казенный счет; ***Бурсацкий 1*****;** ***Дортуáр*** – в закрытых учебных заведениях (пансионах, институтах благородных девиц, специальных военных училищах и т.д.): общая спальня для воспитанников.

Анализ полученных данных показал, что всего было выделено 11 тематических групп. Самыми многочисленными тематическими группами являются **Общие наименования педагогов, Учащиеся и воспитанники определённых учебных заведений**и **Образовательные, просветительские и учебные заведения и учреждения**, в состав которых входит 18, 17 и 16 лексических единиц соответственно. Данный факт вполне объясним.

Совершенно очевидно, что «развитие системы образования очень тесно связано со всеми изменениями, происходящими в системе государственного устройства, экономической и социальной сферах, культуре и т.д.» [7, с. 52]. Поскольку менялась сама система образования в России, менялась и лексика, которая «обслуживала» данную сферу, ведь именно она является наиболее изменяемымязыковым пластом, реагирующим на все изменения в жизни общества, в его культуре.

В зависимости от образовательных, воспитательных и просветительских целей и задач в каждый конкретный исторический период менялся сам подход к понятию «образование», менялись и наименования тех учреждений, которые были призваны осуществлять образовательную, просветительскую и воспитательную функции. Вполне естественно, что появление в языке наименований таких просветительских и воспитательных учреждений повлекло за собой появление наименований лиц, которые проходят там обучение.

Не секрет, что образование было доступно далеко не всем, поэтому логично, что персона человека, осуществлявшего сам процесс обучения, просвещения и воспитания вызывала интерес. Это находит своё отражение в появлении в языке вариантов наименований педагога как лица, осуществлявшего эти функции (например, **Мсьё; Мосье; Мусье; Мусью 2** – Воспитатель, гувернёр и т.д.).

Отметим, что самыми малочисленными группами являются **Образовательные, воспитательные и педагогические процессы; Реалии и понятия, связанные с отсутствием и/или не достаточным образованием и воспитанием** и **Учебные помещения и места**, в состав которых входит лишь 4, 4 и 3 лексических единицы соответственно. Очевидно, данные аспекты сферы образования не вызывали особый интерес у носителей языка. Здесь стоит оговориться и добавить, что исследуемые нами лексикографические источники опирались на произведения русских писателей XVIII–XXвв. Более того, в самом начале своей работы авторы-составители положили в основу словарей объяснения таких слов, которые входят в произведения **школьной** программы по русской литературе [4], позже значительно расширив список произведений русских авторов, чьи произведения послужили материалом для составления словарей устаревших слов [5; 6].

Безусловно, проанализированные словари устаревших слов предоставляют нам не просто информацию об архаизмах и историзмах, которые встречаются в произведениях отечественных классиковXVIII–XXвв.В нашем случае они помогают повысить общую культуру человека, расширяют кругозор, «дают доступ» к тем лексическим единицам, которые в современном литературном языке по ряду причин стали малоупотребительными и/или неупотребительными, открывая тем самым широкое поле для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Селезнева К.О. Тематическая группа «Образование» в русском языке (на примере анализа Большого словаря русского жаргона) // Социальные и гуманитарные знания. 2021. Т. 7. № 2 (26). С. 212-222.

2. Селезнева К.О. Результаты компонентного анализа лексических единиц, входящих в состав тематической группы «Общие номинации педагогов» // Казанская наука. 2019. №3. С.99-103.
3. Селезнева К.О. Роль семного анализа при изучении национальной специфики семантики лексической единицы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015.Т. 7. № 3. С.245-248.
4. Словарь устаревших слов (по произведениям школьной программы). М.: Рольф, 1997. 272с.
5. Редкие слова в произведениях авторов XIX в.: словарь-справочник / сост. Р.П. Рогожникова, К.А. Логинова, С.А. Пономаренко и др. М.: Русские словари, 1997. 572с.
6. Рогожникова Р.П. Словарь устаревших слов русского языка. По произведениям русских писателей XVIII-XX вв. М.: Дрофа, 2005.828 с.
7. Назарова Н.А. Особенности функционирования заимствованной лексики в области науки и образования // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 68-6. С.52-55.

Селезнева Кристина Олеговна, канд. филол. наук, старший преподаватель (руководитель) отдельной дисциплины (иностранного языка) Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков им. А.К. Серова, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ НА БАЛКАНАХ – КОММУНИКАТИВНАЯ И СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА

В. Стевич
Сербская Королевская Академия Инновационных Наук
e-mail: veliborstevic@gmail.com

Аннотация: на славянском юго-западе в XVIII веке язык использовался как интегрирующий и связывающий элемент, как нечто общее и узнаваемое для всех жителей многоконфессионального пространства, а сегодня, в современной политической ситуации, он используется как средство, чтобы подчеркнуть национальные различия.
Abstract: in the Slavic southwest in the 18th century, the language was used as an integrating and connecting element, as something common and recognizable for all residents of a multi-confessional space, and today, in times of political modernity, it is used as a means to emphasize national differences.
Ключевые слова: полицентрический язык, Декларация об общем языке, страны СФРЮ.
Keywords:polycentric language, Declaration on the Common Language, countries of the SFRY.

Лингвисты различают несколько разных классификаций языков: типологическая, генетическая, географическая, а также и социолингвистическая, культурно-историческая. В некоторых случаях все аспекты классификации языка совпадают, а где-то конфликтуют. Следовательно, существует ситуация, когда разные языковые разновидности рассматриваются как один язык (китайский считается одним языком, хотя можно говорить о восьми структурно различных языках или диалектах, среди которых обычно нет взаимопонимания в речи)и где-то довольно близкие разновидности считаются разными языками (хинди и урду, оба являются хиндустани, структурно идентичными по происхождению, за исключением того, что индусы в Индии на первом пишут и говорят индийским письмом деванагари, а на втором– говорят с мусульманами в Пакистане и пишут местным арабским шрифтом). На английском говорят в Соединенных Штатах, Австралии, Великобритании, Ирландии и других странах, на испанском – вовсей Латинской Америке, за исключением Бразилии, где говорят на португальском, ас другой стороны, в Швейцарии, никто не использует швейцарский язык. В Швейцарииофициальные языки – немецкий, итальянский, французский и романшский язык – единственный язык, который она бы могла считать «своим» и который слабо распространён.

На славянском юго-западе вXVIII веке язык использовался как интегрирующий и связывающий элемент, как нечто общее и узнаваемое для всех жителей многоконфессионального пространства, а сегодня, в современной политической ситуации, он используется как средство, чтобы подчеркнуть национальные различия.

Таким образом в результате распада СФРЮ в 1990-х годах был установлен принцип полностью противоположный тому, который вдохновил Вука Караджича, Джуро Даничича, Франца Миклошича, Ивана Мажуранича и других на подписание Венского литературного соглашения в 1850 году о единстве сербскохорватского языка, где указывалось, что южные славяне являются одним народом и поэтому у них один общий язык и литература. До 1990-х годов и Ново-Садского соглашения из 1957 года Венское соглашение было более-менее в силе, когда было признано существование единого языка сербов, хорватов и черногорцев (боснийский не упоминался) под названием сербскохорватский, или хорватскосербский, с двумя вариантами произношения: ижекавский и экавианский. Общая орфография появилась шесть лет спустя, но идиллия была нарушена уже в 1967 году, когда девятнадцать самых известных культурных учреждений Социалистической Республики Хорватии подписали Декларацию о названии и положении хорватского литературного языка. Декларация дистанцирует их от Ново-Садского соглашения, объясняя, что за ним стоит намерение навязать сербский литературный язык хорватам. Сегодня в Хорватии немало тех, кто видит в Декларации начало борьбы за независимость Хорватии.

Поскольку название *сербскохорватский*, даже *югославский* язык, является политически некорректным, термин «BCS» (английская аббревиатура «Bosnian-croatian-serbian» от боснийского, хорватского, сербского) был придуман для нужд Гаагского трибунала. По-другому ещё называют его «бокрос», используется ещё и название «стандартный штокавский» [1].

Когда мы говорим о языке, на котором общаются в четырёх бывших югославских республиках, мы говорим о «полицентрическом» языке, разделенном действиями лингвистов-националистов, которых больше заботила политическая сторона использования языка, чем его реальная разговорная и коммуникативная практика.

Проблема понимания очевидной истины, что в четырёх бывших югославских республиках и сегодня независимых государствах (Босния и Герцеговина, Черногория, Хорватия и Сербия) говорят на одном языке, долгое время коренилась в систематической и тщательно взращиваемой вере в то, что языковая независимость означает государственную независимость и что идентичность связана не столько с реальным использованием языка, сколько с его

символической ролью в формировании чувства родственности с группой и в процессах межгрупповой дифференциации.

Отождествление народов с языком – интересное явление, и именно эта установленная связь является причиной того, что в некоторых бывших республиках СФРЮ существует большое сопротивление идее о том, что четыре перечисленных языка на самом деле являются одним языком с разными названиями.

Примечателен и тот факт, что сербы являются единственным народом на Балканах и в Европе, который использует два письма, можно сказать, и три, поскольку есть понятие «интернет латинский алфавит». Все бывшие республики СФРЮ, кроме Северной Македонии и Сербии, исключили кириллицу. Особая проблема заключается и в том, что Черногория «изобрела» две буквы, которых нет в сербском письме, а именно: Ś и Ź, их нельзя написать кириллическими буквами. Произношение этих букв очень сложное и непонятное, поэтому более 80% черногорцев даже не умеют их писать и произносить, поскольку это придуманные для политических целей буквы, которые даже СМИ не используют [2].

Одна из попыток разрешения лингвистической путаницы состоялась 30 марта 2017 года, когда была опубликована Декларация об общем языке, на котором говорят в Боснии и Герцеговине, Черногории, Хорватии и Сербии, с подписями более двухсот выдающихсябоснийских, черногорских, хорватских и сербских интеллектуалов. Согласно Декларации речь идёт об одном общем стандартном языке полицентрического типа – языке, на котором говорят несколько народов в нескольких странах с узнаваемыми вариантами. Такими языками являются немецкий, английский, арабский, французский, испанский, португальский и многие другие. Этот факт подтверждаетштокавица как общая диалектная основа литературного языка.

Использование четырех названий для стандартных вариантов – боснийского, черногорского, хорватского и сербского – не означает, что это четыре разных языка [3].

Настаивание на небольшом количестве существующих различий и насильственном разделении четырёх стандартных вариантов приводит к ряду негативных социальных, культурных и политических явлений. Среди этих явлений:

– использование языка в качестве аргумента для сегрегации в некоторых многонациональных средах (например, в одной изшкол первый этаж – для детей хорватской национальности, второй –для боснийцев,соответственно, одним детям запрещено спускаться на первый этаж, а другим – подниматься на второй этаж, поэтому школьники называют школу кантоном (районом) апартеида);

– ненужные «переводы» в административном, судебном использовании(по сербскому законодательству обвиняемый имеет

право требовать, чтобы судебный процесс проводился на его родном языке, например, судья говорит по-сербски, а судебный переводчик «переводит» на боснийский или хорватский, подчеркнём, что хорватские «судебные переводчики» умело воспользовались нелепой ситуацией, поэтому они стали полиглотами и начали переводить и с македонского, хорватского, сербского, боснийского, черногорского и словенского);

– также ненужные «переводы» «в средствах массовой информации», бюрократическое принуждение, цензура (и таким образом и самоцензура), при которой языковое выражение навязывается как критерий этнической принадлежности и средство доказательства политической лояльности.

Декларацией об общем языке указывается на факт того, что существованием общего полицентрического языка не наносится ущерб праву человека выражать свою принадлежность к разным народам, регионам или государствам. Каждая страна, нация, этническое или региональное общество может свободно и независимо кодифицировать свой вариант языка. Полицентрическая стандартизация является демократической формой стандартизации, наиболее близкой к реальному использованию языка. Между стандартными вариантами полицентрического языка существуют расхождения в лингвистических и культурных традициях и практиках, использовании письма, лексике и других языковых уровнях, о чём свидетельствуют различные стандартные варианты общего языка, на которых и была опубликована Декларация. Стандартные, диалектные и индивидуальные различия не оправдывают насильственное институциональное разделение, а наоборот, способствуют обогащению общего языка [4].

В заключенииподписанты Декларации призывают: к отмене всех форм языковой сегрегации и языковой дискриминации в образовательных и государственных учреждениях;прекращению репрессивных, ненужных и вредных практик разделения языка;избежанию ненужных, бессмысленных и дорогостоящих «переводов» в судебной и административной практике, а также в СМИ; свободе индивидуального выбора и уважению языкового разнообразия; языковой свободе в литературе, искусстве и средствах массовой информации; свободе диалектного и регионального употребления языка; и наконец, свободе «смешения», взаимной открытости и проникновению различных форм и выражений в общий язык для общего блага всех его носителей.

Настаиваниена языковых различиях на территории бывшей СФРЮ сначала привело к возникновению множества странных ситуаций (например, сербские фильмы показывались в хорватских кинотеатрах с субтитрами на хорватском языке), а затем превратилось в опасную проблему, потому что настойчивое утверждение тезиса о

том, что народы бывшей Югославии говорят на разных языках, стало основой для дальнейших разногласий и конфликтов. В конце концов, наименование языка с политическим намерением ассимилировать нацию или отрицать его существование – дело прошлого, и наука должна полностью отвернутся от такого подхода.

Список литературы

1. Kordić S. Jezik i nacionalizam. Zagreb: Durieux, 2010.
2. Muratagić-Tuna H. Bosanski, hrvatski, srpski aktuelni pravopisi: Sličnosti i razlike. Sarajevo: Bosansko filološko društvo, 2005.
3. Karavdić Z. Kako prepoznati bosanski, crnogorski, hrvatski i srpski standardni jezik?Univerzitet u Sarajevu, Institut za jezik.Sarajevo, 2017.
4. Grujičić N. Govorite li našili? Vreme br 592 9. maj 2002.

Стевич Велибор, д-р воен. наук, вице-президент Сербской Королевской Академии Инновационных Наук, г. Белград, Сербия

УДК 81:33

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА *ИНТЕЛЛИГЕНТ*

И. А. Стернин
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: sterninia@mail.ru

Аннотация: в статье характеризуется модель описания территориальной дифференциации семантики слова, определен необходимый для данной процедуры терминологический аппарат;предлагаемые принципы применены для описания значений слова интеллигент, которые используются носителями языка, с одной стороны, в Центральном регионе России, а с другой стороны – в Сибирском регионе и на Дальнем Востоке.

Abstract: the model for the territorial differentiation of the word semantics description is characterized in the article, the required terminological apparatus is defined; the proposed principles are applied to describe the meanings of the word intelligent, which are used by native speakers, on the one hand, in the Central region of Russia, and on the other hand, in the Siberian region and the Far East.

Ключевые слова: семантика, психолингвистическое значение, ассоциативный эксперимент,территориальная дифференциация.

Keywords: semantics, psycholinguistic meaning, associative experiment, territorial differentiation.

Описание территориальной дифференциации семантикислова опирается на стандартную модель дифференциального психолингвистического описания:

1. Приводятся ассоциативные поля сравниваемых стимулов.
2. Формируется сопоставительная таблица групповых психолингвистических значений, имеющая две колонки – психолингвистическая формулировка значений первой исследуемой группы испытуемых и психолингвистическая формулировка значений второй исследуемой группы испытуемых.
3. Психолингвистическое значение первой исследуемой группы приводится в первой колонке сопоставительной таблицы по убыванию СИЯ значений.
4. Психолингвистические значения второй исследуемой группы, совпадающие со значениями первой группы, приводятся в соответствующей колонке напротив значений соответствующих значений первой группы.
5. Совпадающие аспекты описания также приводятся в таблице напротив друг друга (*то же, что, противоположно, фразы, не интерпретируются, СИЯ, пример употребления*).

6. При наличии эндемических значений, присутствующих только в языковом сознании одной из групп, в соответствующей колонке второй группы ставится прочерк.

7. После сопоставительной таблицы приводится *комментарий*:

I. Совпадающие значения (с указанием для каждой пары совпадающих значений:

– интегральных сем, различающихся по индексу яркости, с указанием ИЯ,

– дифференциальных сем, фиксируемых только в одном из сравниваемых значений);

II. Не совпадающие (эндемичные) значения – формулировка и СИЯ.

В конце комментария приводится по возможности также общий вывод о наиболее ярких отличиях сравниваемых лексем по семантике, наличии региональной специфики семантики, степени ее выраженности или отсутствии таковой.

При оценке степени групповой специфики семантики используется качественная шкала различий [1]:

– отсутствие различий: 0%;

– несущественный уровень различий: 1-25% (1-4% – *минимальное* различие, 5% – 25% - *заметное*);

– существенный: 26-50%;

– высокий: 51-70%;

– очень высокий 71% и выше.

В комментариях используются только обобщенные качественные формулировки степени различий:

– минимальное различие;

– заметное различие;

– существенное различие;

– высокий уровень различия;

– очень высокий уровень различия.

Вкомментарияхиспользуются следующие понятия:

Эндемичные значения – зафиксированные только в одном из сравниваемых регионов.

Эндемичные семы – зафиксированные в значении только одного из сравниваемых регионов.

Одобрительно/неодобрительно–обобщенное обозначение сем, актуализируемых общеоценочнымиреакциями (типа *хорошо, супер, прикольно, круто, жесть; сука, сволочь, фу, дерьмо, стерва* и под.).

Семемная региональная семантическая специфика – различия в яркости и составе значений.

Семная региональная семантическая специфика – различия в яркости и составе сем значений.

Степень семантической освоенности слова – количество отказов в эксперименте.

Готовые фразы – фразы, актуализированные испытуемыми как реакции-словосочетания (устойчивые словосочетания, типовая сочетаемость, прецедентные тексты, коммуникативные реакции).

Коммуникативная востребованность значения в языковом сознании испытуемых – количество готовых фраз, актуализированных в эксперименте на данное слово.

Полевая структура смыслового содержания слова – совпадение ядра и периферии семантемы слова, ядра и периферии семантики отдельных значений.

Объём крайней периферии значения – количество субъективных (индивидуальных) сем как показатель субъективной освоенности семантики слова.

Представленные нами принципы дифференциального описания частично реализованы в двух уже опубликованных словарях – возрастном и гендерном [2; 3].

Предлагаемый на основе выше описанной модели словарь является дифференциальным психолингвистическим словарём для пользователей, в нем дифференцированно описываются значения слов, используемых, с одной стороны, в Центральном регионе России (обозначается как *ЦЕНТР*), а с другой стороны – в Сибирском регионе и на Дальнем Востоке (обозначается как *СИБИРЬ*).

Продемонстрируем дифференциальное территориальное описание семантики слова ИНТЕЛЛИГЕНТ в Центральном и Сибирском регионе.

Материал исследования

Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС. Том 1. От стимула к реакции / Г.А. Черкасова,Н.В. Уфимцева. М, 2014. 544 с.

Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток). Том I. От стимула к реакции. И.В. Шапошникова, А. А. Романенко. М., 2014. 537 с.

ИНТЕЛЛИГЕНТ

Ассоциативные поля

ЕВРАС, 535 ии

ИНТЕЛЛИГЕНТ 535: умный 40; человек 28; ум 21; *очки* 16; *джентльмен,* мужчина 14; *костюм* 11; воспитание 10; культура 9; культурный, *пиджак* 8; образованный, *учитель* 7; врач, *галстук, шляпа* 6; аристократ, воспитанный, *зануда,* образование, элита, я 5; *ботаник, вежливый,* в костюме, вшивый, очкарик, *умник, ученый,* хороший 4; вежливость, воспитанность, высокий, интеллектуал, *профессор,* 18 век 3;*бедный, бизнесмен,* добрый, интеллигентный, интеллигентный человек, книги, манеры, нет, *пальто,* папа, *писатель, по жизни, правильный,* Путин, русский, семья, уважаемый, *уважение,*

хренов, этикет 2;аккуратист, бездарный, без очков, белоручка, благородство, *блин, бомж,* бородка, ботан, британец, буржуа, буржуазия, *буржуй, бывший,* быдло, *в доме,* века, взрослый, виден, видно, *вилка, внутренний, в обществе, водка,* воспитан, во фраке, в очках, в рюмочной, в смокинге, вши, в 3-ем поколении, *голый,* гомосексуалист, гордость, *горожанин,* дворянин, денди, *дипломат, Дмитриев, добро, должное поведе*ние, до мозга костей, Д.С. Лихачев, ел, животного, заметен, *знание, знания, зонт,* идет, *идиот,* изощренность, *интеллект,* интеллигентный мужчина, *интеллигенция, искусственный, истинный,* их мало, кавалер, **качество**, клуб, *кокаин,* консерватор, костюм с бабочкой, *красавец,* **красивый,** *красота, кроткий, крутой,* Леонид, литератор, Лихачев, **личность,** лучшее, *лысый,* **маленький,** манера, манерный, *мерзавец,* **милый,** мнимый, *мозг, молодец,* молодой человек, *мощный,* мужчина в костюме, **наука,** *на улице,* начальник, **наш,** невоспитанный, невысок, недоделанный, не интеллигент, неправ, **несчастный,** несчастный! (из фильма), *нехороший,* не я, нищий, *нормальный,* образ человека, общительный, **огонь,** *одежда,* одинокий, он, определенный тип человека, опрятность, остроумный, паинька, пафос, *персона, пижон,* Питер, поведение, *политика, портфель,* порядочность, **последний,** похвала, *правильно,* препод, *преподаватель,* приветливый, привычки, *прилежный,* приличие, *пролетариат,* Простоквашино, *профессия,* прошел, **Пушкин, пьяный,** работяга, **рабочий,** развит, развитый, рафинированный, **революция,** редкостный, *редкость,* **роскошь, Россия, свет,** *скромный,* **сложный,** смокинг, *сноб, собачий,* **спокойный, способность,** с рюкзаком, *СССР, строгий,* такой класс, такт, тактичный, только не я, *умение,* умирающий вид, у нас один, учтивость, *ушел, фрак, фу,* ходячий, хорошо одет, *худой, хулиган, цилиндр,* человека, *чемодан,* **честный, Чехов,** *шампанское,* шикарный, этика, это не я, это привилегия, это хорошо, *юноша, юный, яблоко,* юноша, юный, яблоко, 18 века, 19 век, 2 буквы «л» 1.

СИБАС, 502 и

ИНТЕЛЛИГЕНТ 502: умный 30,человек 18, очки 17, ум 14, культура 12, джентльмен 11; воспитанный; ученый **10;** образованный **9;** аристократ; галстук; костюм; **культурный 7;** воспитание; **мужчина;** шляпа **6;** ботаник; в очках; вшивый; правильный; учитель 5; вежливый; **книга; образование;** профессор; русский; умник 4; IQ; буржуй; важный; воспитанность; **дурак;** интеллект; невежда; очкарик;преподаватель; СССР; **хороший;** элита; **я 3;** аристократия; **богатый;** вежливость; **врач;** галантный; **глупый;** знания; инженер; интеллектуал; **литература;** мажор; мозг; **нет;** общество; педант; пиджак; порядочный; прослойка; Путин; разум; скромный; **старый;** умен; филолог; **хорошо;** эмигрант **2;** 19й век; аборт; аккуратный; англичанин; Англия; Артем; белые руки; **белый;** Блок А.; блюет; богатые; богема; ботан; бывший; быдло; **взрослый;** в костюме; в

обществе; во всем; вонючий; **вор;** воспитанный, вежливый; восхищает; в партере; в пятом поколении; **время;** в шапке; в шляпе; вымерли; вырос; **высокий;** высокомерность; высший; высший класс; высший слой; где?;герой; говорит; гопник; грамотей; грамотный; грубиян; **грязный;** дворяне; **деловой;** Дима; дипломат; дня; Добролюбов; дома; **достоинство;** доцент; еврей; Жека; жив; жопа; зализанный; занудный; знание; **известный;** интеллигентная Я; интеллигентный мужчина; **интересный;** интроверт; исчез; их мало; книги; козел; костюм очки; красавчик; красиво; **красивый; кровь;** культурность; курсант; **лживый;** Лихачев; **личность;** магнат; маргинал; мечта женщины; мозги; молодец; молчаливый; мудак; **мужик;** музей; на лицо; **настоящий; на** уровне; начитанный; не грубит; недотрога; недочеловек; не есть просто человек с образованием;не из лучших; некультурный; не мой уровень; нет таких; **неудачник;** не я; ничто, новый человек, обезьяна, образованность; общества; **огромный; он;** опрятный; **папа;** папа, мама; перчатки; **плохой;** понятливый; порядочность; потенциальный самоубийца; представитель; пример для подражания; пришел; проклятый; **Пушкин; пьяный; рабочий;** расстрел; **редко;** редкость; ржавый; С.А. Демченков; салага; самостоятельный; самоучка; свита;сволочь; с двумя Л; **сила;** скучный; смокинг; совок; спокойствие; **средний;** статус; строгий костюм; **студент; тихий;** тоже я; трость; Тургенев; уважение; угнетенный; угождать; умница; университет; фу; хам; ханжа; хорош собой; **чай;** человек в костюме; человек в пиджаке; челябинский; чемодан; чмо; шахматы; штемп; Шурик; эстет; этикет; я 1.

В таблице приводится сопоставительное описание психолингвистических значений (по регионам) анализируемого слова *интеллигент.*

Сопоставительное описание психолингвистических значений

ЦЕНТР **535**	**СИБИРЬ** **502**
1. **Умный человек, из элиты, воспитанный, культурный, в очках.**	1. **Умный человек, из элиты, образованный, в очках, культурный.**
Умный 0,13 (умный 40, ум 21, умник 4, интеллектуал 3, интеллект, мозг, развит, развитый) человек 0,05, мужчина 0,03 (мужчина 14 мужчина в костюме 1, интеллигентный мужчина 1), элита 0,06 (джентльмен 14, элита 5, аристократ 5 , благородство, дворянин, денди 1), например, профессор 0,01, Лихачев 0,01 (Д.С. Лихачев 1, Лихачев 1), преподаватель 0,01 (препод, преподаватель 1), бизнесмен 0,01,писатель 0,01, Путин 0,01, *учитель* 0,01, врач 0,01, ученый 0,01 (*ученый 4,*	Умный 0,13 (умный 30, ум 14, умник 4, IQ 3, интеллект 3 интеллектуал 2, умен 2, разум 2, мозг 2, мозги 1; умница 1;), человек 0,04, **мужчина 0,01,** элита 0,05 (джентльмен 11; аристократ 7 элита 3, мажор 2, аристократия 2; общество 2, высший класс 1; высший 1; высший слой 1, дворяне 1, статус 1), прослойка (в обществе) 0,01;в очках 0,05 (очки 17, в очках 5; очкарик 2 очки;), образованный 0,05 (образованный **9, образование 4 книга4** читает книги; знания 2, грамотей; грамотный, знание, начитанный;

Продолжение

ЦЕНТР **535**	**СИБИРЬ** **502**
1. **Умный человек, из элиты, воспитанный, культурный, в очках.**	1. **Умный человек, из элиты, образованный, в очках, культурный.**
наука 1); воспитанный 0,04 (воспитание 10, воспитанный 5, воспитанность 3, манеры 2, этикет 2, воспитан, манера, такт, тактичный учтивость, этика*должное поведе*ние, поведение, кавалер, приличие 1), *в очках 0,04 (очки* 16; очкарик 4, в очках 1), в костюме 0,03 (*костюм* 11;в костюме 4), во фраке 0,01 (*фрак,* во фраке 1), в смокинге 0,01 (смокинг, в смокинге 1), *в пиджаке 0,01*; в *галстуке 0,01, в шляпе 0,01,* в *пальто 0,01,о*прятно одет 0,01 (аккуратист, опрятность, хорошо одет 1), маленького роста 0,01 **(маленький,** невысок 1), образованный 0,03 (образованный 7, образование 5, (читает) книги 2, *знание, знания 1*), культурный 0,03 (культура 9; культурный 8), *вежливый 0,01 (вежливый 4,* вежливость 3), тип личности 0,02 (определенный тип человека, *персона,* образ человека, **личность,** такой класс **1**),высокий 0,01,уважаемый 0,01 (уважаемый, уважение 1); *зануда* 0,01, *б*уржуй 0,01 (буржуа, буржуазия, *буржуй 1),красивый 0,01 (красавец,* **красивый,** *красота 1),* молодой 0,01(молодой человек, *юноша, юный 1),* добрый 0,01, *правильный 0,01, пьяница 0,01(водка,* в рюмочной, **пьяный), несчастный 0,01 (несчастный,** несчастный! (из фильма) 1),*бедный 0,01(бедный 2,* нищий 1),их осталось мало 0,02 (их мало, одинокий, прошел, *редкость,* **роскошь,** редкостный, умирающий вид, *ушел);одобрительно 0,02 (*хороший 4,*крутой, молодец,* лучшее, похвала, это хорошо, паинька, шикарный,*нормальный,* **милый** *1*); неодобрительно 0,03 (вшивый 4, хренов 2,вши, *блин, собачий,мерзавец, нехороший,* недоделанный,*фу,идиот 1*); менее 0,01: в костюме с бабочкой, *в цилиндре, с зонтом,* с бородкой, *портфелем,* без очков, заметен, *например,* британец,	образованность 1); в галстуке 0,01(галстук 7); в костюме 0,02 (в костюме 7, в костюме 1, костюм 1, строгий костюм 1;человек в костюме 1), в пиджаке 0,01 (пиджак 2, человек в пиджаке 1), **в шляпе 0,01 (в** шляпе **6;** в шляпе 1); культурный 0,04 (культура 12, **культурный 7** культурность 1), воспитанный 0,04 (воспитанный 10; воспитание 6, воспитанность 3, воспитанный 1), вежливый 0,02 (вежливый; 4; вежливость 2 галантный 2, этикет 1), правильный 0,01;вСССР 0,01, например, ученый **0,02;** профессор 0,01; учитель 0,01; преподаватель 0,01; буржуй 0,01; филолог 0,01**, врач**0,01**,** инженер 0,01, Путин 0,01, эмигрант 0,01 англичанин 0,01 (англичанин; Англия 1); невежда 0,01; их мало осталось 0,01 (вымерли; исчез; их мало; нет таких; **редко,** редкость 1), красивый 0,01 (красавчик; красиво; **красивый;** хорош собой 1); **богатый** 0,01 (**богатый 2,** магнат 1) важный 0,01, порядочный 0,01, скромный 0,01; занудный 0,01 (педант 2, занудный 1); **одобрительно 0,01 (хороший 3, хорошо 2** молодец **1), неодобрительно 0,04** (вшивый 5, **дурак 3, глупый 2**, вонючий; жопа, козел; мудак, недочеловек, ничто,**плохой,** сволочь, фу; чмо, не из лучших, проклятый 1); менее 0,01: **личность;** например, доцент, Лихачев, **студент;** курсант, Добролюбов, **Пушкин,** Тургенев; Шурик дипломат, еврей; в шапке, в перчатках, в смокинге, **с** тростью; **взрослый;высокий;** белые руки; богема; сидит в партере, интроверт; молчаливый; не есть просто человек с образованием; их расстреливали (расстрел), были при СССР (совок); **тихий;** угнетенный; (*работает в*) университете; играет в шахматы;аккуратный; восхищает; **деловой, с достоинством,**

Продолжение

ЦЕНТР **535**	**СИБИРЬ** **502**
1. **Умный человек, из элиты, воспитанный, культурный, в очках.**	1. **Умный человек, из элиты, образованный, в очках, культурный.**
начальник, *горожанин, дипломат,* **Пушкин, Чехов,** литератор; консерватор, *кроткий, лысый, мощный,* общительный, остроумный, порядочный, приветливый, *прилежный, скромный,***сложный, спокойный,** *строгий,худой,* **честный,** из Питера, *из* Простоквашино, **в** *СССР;* белоручка, гомосексуалист, манерный, невоспитанный, *(употребляет) кокаин, пижон, сноб,* бездарный; *То же, что*: менее 0,01 – ботан 1 *Противоположно: менее 0,01* – быдло,*пролетариат,* работяга, **рабочий,** не интеллигент,*хулиган,бомж 1* СИЯ – 0,82 *Он из семьи потомственных интеллигентов* *Фразы*: *бывший, в доме,* виден, видно, до мозга костей, взрослый, *истинный* в 3-ем поколении, ел, мнимый, не я, **наш,** рафинированный, **Россия,**русский, *по жизни,* с рюкзаком, **последний,** только не я, у нас один, ходячий (ложная сема), это не я, папа, это привилегия, неправ, он, идет, 18-ого века, 19-ого века *Не интерпретируются*: нет, века, *вилка, внутренний, в обществе, интеллигенция,* интеллигентный, *искусственный,* животного, *на улице,* пафос, **огонь, способность,***политика,*изощренный, **свет,** человека, семья, *правильно,умение, чемодан, яблоко, голый, профессия,***революция, каче**ство, клуб, привычки, *одежда*, гордость, Леонид, *Дмитриев,* 2 буквы «л» Отказы – нет	**интересный,** мечта женщины, не грубит, опрятный, понятливый, порядочный, пример для подражания; самостоятельный; вызывает уважение; спокойный, эстет, **на** уровне; это **сила;** недотрога, **вор, пьяный,** блюет**,** высокомерный, зализанный; некультурный, **неудачник, грязный,** потенциальный самоубийца, **лживый,** скучный; угождает, ханжа 1 *То же, что*: ботаник 0,01 (ботаник 5, ботан 1) *Противоположно*: менее 0,01 – быдло, гопник, грубиян, маргинал,**мужик, рабочий,**хам 1 СИЯ – 0,76 *Он из семьи потомственных интеллигентов* *Фразы* – русский 4; я 3, **нет 2 старый 2,** 19-й век; бывший; во всем; в обществе; в пятом поколении, вырос; где?; говорит, жив, интеллигентная Я; интеллигентный мужчина; на лицо; **настоящий;** не мой уровень, не я**;он;** мама, пришел; тоже я; челябинский; **известный** *Не интерпретируются*: **литература**, аборт; Блок А., **время;** герой; дня; дома; **кровь;** музей; новый человек, обезьяна, **белый;** общества; **огромный;** представитель; ржавый; салага; самоучка; свита; **средний; чай;** чемодан; штемп (*работник уголовного розыска)* Жека, С.А. Демченков, Артем, Дима, Отказы – нет

Комментарий

Сопоставительный анализ психолингвистических значений показывает следующее.

Совпадают значения (Центр – Сибирь)

Умный человек, из элиты, воспитанный, культурный, в очках / Умный человек, из элиты, образованный, в очках, культурный (0,41-0,43).

Совпадающие семы, различающиеся по яркости (Центр – Сибирь):

умный 0,13-0,13, человек 0,05-0,04, мужчина 0,03-0,01,*элита 0,06*-0,05, *в очках 0,04*-0,05, в костюме 0,03-0,02, культурный 0,03-0,04, *ученый 0,01*-0,02; *вежливый 0,0*-0,02, их осталось мало 0,02-0,01, то же, что ботаник – менее 0,01-0,01, *одобрительно 0,02*-0,01, неодобрительно 0,03-0,04.

Семы, фиксируемые только в Центре:

Лихачев 0,01 (Д.С. Лихачев 1, Лихачев 1), *бизнесмен 0,01,писатель 0,01,* врач 0,01, во фраке 0,01 (*фрак,* во фраке 1), в смокинге 0,01 (смокинг, в смокинге 1), в *пальто 0,01, о*прятно одет 0,01 (аккуратист, опрятность, хорошо одет 1), маленького роста 0,01 (маленький**,** невысок 1), высокий 0,01,уважаемый 0,01 (уважаемый, уважение 1);молодой 0,01(молодой человек, *юноша, юный 1),* добрый 0,01, *пьяница 0,01 (водка,* в рюмочной,пьяный), несчастный 0,01 (несчастный**,** несчастный! (из фильма) 1), *бедный 0,01(бедный 2,* нищий 1).

Семы, фиксируемые только в Сибири:

прослойка (в обществе) вСССР, например, филолог, врач, инженер, эмигрант, англичанин; важный 0,01, порядочный 0,01, скромный 0,01;богатый0,01 (богатый 2,магнат 1), невежда 0,01.

Эндемические значения: не выявлено.

Фразы

В языковом сознании носителей языка Центра и Сибири устойчивых фраз зафиксировано примерно одинаково (27 против 24).

Сходство зафиксировано в следующих устойчивых фразах:

*бывший, р*усский, 19-ого века, не я, папа, *то же, что* ботаник (менее 0,01-0,01), противоположно – быдло, рабочий.

Фразы, фиксируемые только в Центре:

в доме, виден, видно, до мозга костей, взрослый, *истинный* в 3-ем поколении, ел, мнимый, наш**,** рафинированный, Россия**,** *по жизни,* с рюкзаком, последний**,** только не я, у нас один, ходячий (ложная сема), *настоящий,* это не я, папа, это привилегия, неправ, он, идет, 18-ого века, противоположно – пролетариат, работяга.

Фразы, фиксируемые только в Сибири:

я 3, нет 2 старый 2**,** в обществе; в пятом поколении, вырос; где?; говорит, жив, интеллигентная Я; интеллигентный мужчина; на

лицо;настоящий; не мой уровень,он**;** пришел; тоже я; челябинский; известный**,** противоположно **–** гопник, грубиян, маргинал,мужик, хам.

Не интерпретируются

Не интерпретируемых реакций в Центре–31, в Сибири – 28.

Отказы

Центр – 0, Сибирь – 0.

В Сибири заметно меньше выявляется ярких дифференциальных сем и намного больше периферийных, единичных, индивидуальных сем, чем в Центре; это свидетельствует о том, что языковое сознание в Сибири менее стандартизовано. В Сибири в качестве реакций используется больше конкретных имен знакомых тех, кто участвовал в эксперименте.

Мало совпадающих фраз и много субъективных фраз в каждом из регионов.

Относительно много не интерпретируемых реакций (31-28), что свидетельствует о значительной роли субъективного восприятия семантики слова ИНТЕЛЛИГЕНТ в обоих регионах.

Таким образом, при помощи предлагаемой модели и терминологических понятий может быть обобщенно охарактеризована региональная специфика исследуемых слов (при её наличии). Результаты подобного рода исследований могут быть отражены в лексикографическом издании.

Список литературы

1. Стернин И.А, Рудакова А.В., Стернина М.А. Шкалирование сходств/различий языковых явлений обыденным сознанием // Сопоставительные исследования Вып. 17. Воронеж: ООО «Ритм», 2020. С.3-11.
2. Возрастной дифференциальный психолингвистический словарь русского языка / науч. ред. И.А. Стернин, А.В. Рудакова. Воронеж: ООО «Ритм», 2020. 159с.
3. Гендерный дифференциальный психолингвистический словарь русского языка / науч. ред. И.А. Стернин, А.В. Рудакова. Воронеж: ООО «Ритм», 2020. 198 с.

Стернин Иосиф Абрамович, профессор, заслуженный деятель науки РФ, д-р филол. наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 20-012-00013 «Дифференциальное описание семантики слова в русском языковом сознании и проблема его лексикографической фиксации»

УДК 82-3. 82-31

СОЗДАНИЕ ПОДТЕКСТА В ИРОНИЧЕСКОМ ФЭНТЕЗИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ А. БЕЛЯНИНА)

С. Ю. Толоконникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: toloksvetlana@yandex.ru

Аннотация: в статье говорится о способах создания подтекстов в ироническом фэнтези. Для примера берутся произведения А. Белянина «Рыжий рыцарь», «Меч, магия и челюсти», трилогия о Богдадском воре и некоторые другие произведения автора. Рассматривается проявление неомифологической иронии у предшественников А. Белянина – В. Высоцкого, братьев Стругацких, Л. Петрушевской, Д.А. Пригова. Делаются выводы о традиции неомифологизма, о её влиянии на А. Белянина.

Abstract: the article talks about how to create overtones in ironic fantasy. For example, the works of A. Belyanin «Red Knight»,«Sword, Magic and Jaws», the trilogy about the Bogdad Thief and some other works of the author are taken. Examples of neomyphological irony among A. Belyanin's predecessors – V. Vysotsky, the Strugatskybrothers, L. Petrushevskaya, D. A. Prigov are considered. Conclusions are made about the tradition of neomyphologism, about its influence on A. Belyanin.

Ключевые слова: неомифологизм, ирония, ироническое фэнтези, А. Белянин, подтекст, пародия, миф.

Key words: neomyphologism, irony, ironic fantasy, A. Belyanin, subtext, parody, myth.

В настоящее время жанр иронического фэнтези весьма популярен. Многие авторы подобного рода произведений не ограничиваются сочинением непритязательной смешной истории, предпочитая сочетать занимательность сюжета (которую ценит неискушенный читатель) с интересными, а порой и неожиданными аллюзиями на пратексты сказочного и мифологического характера, со скрытыми цитатами из наследия предшествующей литературы.

Большая часть романов А. Белянина написана именно в жанре иронического фэнтези и своими эстетическими чертами восходит к традициям огромного пласта научной фантастики. Этот автор практически сплетает свои романы из огромного количества всевозможных подтекстов, которые многократно расширяют тематику, проблематику, художественное время и пространство конкретных текстов, усложняют их эстетические параметры, образную систему и прочее. Как справедливо отмечает И. Черный, «<…> литературные реминисценции вообще являются одним из самых распространенных приемов в современной российской фантастике. Некоторые писатели используют в своих текстах

скрытые, но всеми узнаваемые цитаты из произведений друзей и «неприятелей» по цеху. Это своеобразная игра. Элемент то ли богемной тусовки, то ли литературной борьбы. Примеры находим в романах Л. Вершинина, А. Валентинова, С. Лукьяненко и Ю. Буркина и др. Иные же авторы уснащают книги реминисценциями для того, чтобы поставить свои сочинения в общелитературный контекст. Такая традиция идет ещё от «Слова о полку Игореве», в зачине которого поэт упоминает своего предшественника и наставника Бояна» [3, с. 320]. Действительно, для современной литературы (ироническое фэнтези здесь не исключение) характерен приём сотворения новых литературных текстов посредством культурного универсализма, характерного для модернистов рубежа XIX – XXвеков – Р. Вагнера, Ф. Ницше, Г. Ибсена, И. Анненского, Ф. Сологуба, Д. Мережковского, В. Брюсова, А. Белого и многих других деятелей мировой культуры этого периода. Их произведения часто создавались на основе некой жанровой модели при использовании множества разнообразных аллюзий и прочих отсылок к другим конкретным текстам, эстетическим канонам, философским, мифологическим, историческим реалиям разных эпох. Таким образом, возникал особый художественный феномен синтетического характера, который может понять и правильно осознать только читатель с достаточно широким кругозором. Подобного рода сочинения окказионально воспроизводили архетипические модели мифов, различные эстетические, жанровые, сюжетные конструкции, воссоздавая при этом тексты-мифы с двойной сюжетной оболочкой, в которой сочетался чисто внешний (профанный) сюжет и подтекстовый сакральный (связанный, конечно, не с ритуалом, а с подтекстовыми явлениями. В современной литературе такая игра подтекстами вообще весьма принята, так как большинство авторов находятся под осознанным или неосознанным влиянием постмодернизма. А для последнего, как известно, характерна коллажность (в частности, всевозможные сочетания иных текстов в данном тексте) как результат установки на то, что автор не может больше придумать что-то принципиально новое, ибо в культуре все давным-давно изобретено и уже было.

В произведениях А. Белянина также регулярно используется техника коллажного подтекста. Но она – не самоцель и не литературная игра. Это в своем роде каркас большинства его романов и повестей, их фундаментальный признак. Являясь представителем постмодернистской эпохи, Белянин синтезирует и сталкивает элементы разных подтекстов так, чтобы получить от этого наибольший иронический эффект. А ирония – характерная черта русского модернистского неомифологизма, которая идет еще от Ф. Сологуба и А. Белого и отточена такими авторами, как Е. Замятин и М. Булгаков. Многие тексты этих писателей в буквальном смысле

пронизаны неомифологической иронией, которая чаще всего проявляется в гротескных формах.

В русской литературе второй половины XX века ирония становится постоянной приметой мифологизирования. Часто она превращается в фантасмагорию. В современной литературе много образцов фантасмагорической неомифологической иронии, и реализуется она по-разному. Например, Д.А. Пригов в своей поэзии особым образом деканонизирует мифологическую модель. Он не искажает, не деконструирует её устоявшуюся форму, но заполняет её пародийным содержанием. Используя опыт бурлескной поэзии, её маску серьезности и торжественности при создании стихотворного цикла «Апофеоз Милицанера», Д.А. Пригов вкладывает в каркас героического мифа абсурдный смысл, который, в свою очередь, абсурдизирует саму мифологическую модель. Вариантом культурного героя в «Апофеозе» является милиционер («Милицанер») – образ гротескный и пафосный одновременно.

В рассказах цикла Л. Петрушевской «В садах других возможностей» происходит имитация городского мифа, создаётся иронический гибрид детской страшилки и былички. Автор мастерски стилизует текст, используя упрощенные лексику и синтаксис в сочетании с обыденным, подчеркнуто спокойным тоном рассказа о мистических событиях. Концовка каждой новеллы неожиданна, коротка и усиливает ощущение нереальности всего предшествующего повествования.

В русской научной фантастике второй половины XX века неомифологическая ирония проявляется иначе. В романах «Понедельник начинается в субботу» и «Сказка о Тройке» братья Стругацкие помещают сказочные и мифологические темы, мотивы, образы в современный социо-культурный контекст. В итоге мифологическая составляющая десакрализуется. Кроме того, она иронически адаптируется к современности, становясь смешной.

В целом, современная литература изобилует неомифологическими текстами, созданными по принципу проецирования мифологической составляющей на нашу реальность – «век железный». Одним из первых такую проекцию применил в своих песнях-сказках В. Высоцкий. При их создании автор явно ориентировался на названные тексты А. и Б. Стругацких, помещая своих мифологических и сказочных героев в современный ему, автору, мир [2, с. 264]. Подобного рода приём использует в своих произведениях и А. Белянин. Он переносит своих героев из прошлого в будущее, которым для них является наше время (например, в романах «Рыжий рыцарь» или «Меч, магия и челюсти») или из настоящего в далекое прошлое – фантастический мир, в котором переплетаются реалии мифа, сказки, легенды (как в сочинениях о ландграфе Скиминоке – нашем соотечественнике из XXI века в

альтернативном средневековье), о московском милиционере в сказочном мире сказки про царя Гороха, о приключениях героя романов «Моя жена – ведьма», трилогии о Багдадском воре и многих других. Эти «попаданческие» истории становятся идеальным субстратом для неомифологической иронии. Она вырастает из гротескного столкновения разноплановых временных и культурных тенденций и традиций, что особым образом иронически обыгрывает автор.

При этом границы синтезируемых культур зачастую невозможно четко очертить. Чаще всего Белянин внедряет приметы одной культурной нормы в другую, соединяет различные литературные этикеты, смешивает исторические пласты. Это делается в рамках сжатого художественного пространства, что превращает текст в юмористический коллаж из подтекстов и явлений затекста, в результате чего создается совершенно новое культурное пространство универсального характера.

С помощью разных приёмов писатель добивается особенного эффекта: на платформе известных архетипов, в рамках широчайшей культурной парадигмы с её инвариантами, используя знаковые эксклюзивные приметы известных культур, он формирует внеэтнический и вневременной мифологический континуум нового типа. И это – иронически осмысленный континуум.

Одним из приёмов, которые часто использует этот автор, является сочетание несочетаемых (в классическом понимании) образов, стилей, этических оценок и пр. Находясь под явным влиянием эстетики постмодернизма, А. Белянин часто использует для иронического коллажа приметы современной масс-культуры, поп-арта, включая рекламные слоганы, названия подчёркнуто современных примет жизни, строчки из популярных (на момент написания романа) песен, ультрамодный слэнг и т.д.

Так формируется неомифологическая ирония в белянинском романе «Багдадский вор». В нём рассказывается о приключениях москвича Левушки Оболенского, который из-за ошибки пьяного джинна попадает на сказочный Восток средневековых времен. Каждая новая главка повествования начинается с короткого эпиграфа, в котором необысным образом сочетаются восточный колорит,приметы средневековых мусульманских обычаев, взглядов, образа мыслей. Это гротескное столкновение усугубляется цинизмом нашего «железного века». Иногда современные формулировки и цитаты сталкиваются с общеизвестными, но видоизмененными поговорками, пословицами, присловьями, которые к тому же нередко переиначиваются, преобретая иной смысл. Например:

1. «Напилася я пья-а-ной,
Не дойду я до до-му…
Песня злостной нарушительницы шариата» [1, с. 33];

2. «В одиночку и тонуть скучно…
Леонардо Ди Каприо» [1, с. 72];
3. «На чужую кучу неча глаз пучить.
Это о жадности, честное слово…» [1, с. 77];
4. Аллах кретину не советчик.
Аналог данного заявления встречаетсяпрактически во всехрелигиях мира [1, с.192];
5. Аллах – не Минздрав, двадцать раз предупреждать не будет!
Неожиданное прозрение [1, с. 197];
6. Хочешь, я убью соседей, что мешают спать?
Да, да! Марджина [одна из героинь «Тысячи и одной ночи» – С.Т.] *и не такое предлагала…* [1, с. 344].

Подобные гротескные коллажи смыслов, стилей, реалий готовят читателя к продолжению такого же гротескного рода – к повествованию о новом необыкновенном восточном похождении Левушки Оболенскому в паре с известным персонажем среднеазиатского фольклора Ходжой Насреддином. В романе также присутствуют образ Хайама Омара (перестановка в имени здесь сочетается с постоянной цитацией «Рубаи» и их имитации), персонажи из анекдотов про Насреддина и внушительная подборка героев из «Тысячи и одной ночи». Таким образом, в «Багдадском воре» представлен внушительный и разнообразный пласт древневосточного фольклорного подтекста. Он интерпретируется автором в духе неомифологической постмодернистской иронии. При этом черты некоторых известных представителей восточного сказочного мира остаются вполне традиционными (это можно сказатьо разбойниках, о пустынном гуле – поедателе правоверных, о жадном визире или глупом начальнике стражи). Но некоторые нарушают традицию (тот же Ходжа, Марджина, многие другие). Например, бескорыстный заступник за простой народ Ходжа начинает тяготиться своей неприбыльной и беспокойной миссией и мечтает остепениться, разбогатеть, начать вести заурядную спокойную жизнь в Багдаде. Он стал называть себя почетным именем «домулло» и приискивать учеников. Башмачник в фарсиязычных сказках унижен своим положением крайнего бедняка и безропотного подкаблучника, боящегося сварливую жену. У Белянина он превращается в друга и пособника Багдадского вора и в пылкого возлюбленного (при этом, правда, так и оставаясь неудачником). Али-Баба, веселый сказочный авантюрист, попадает под власть своей невольницы Марджины. Если в «Тысяче и одной ночи» она описывается как преданая и хитроумная помощница, неоднократно спасавшая своего хозяина, то Белянин превращает ее в злую отравительницу, прямо-таки маньячку. А Джинн, из-за ошибки которого Лев Оболенский и проваливается из Москвы нашего времени в средневековую сказку Востока, являет

собой старательного путаника, а во втором романе цикла о Багдадском воре – ещё и любителя выпить.

Подавляющее большинство мифологических, фольклорных, литературных персонажей А. Белянина либо созданных по архетипическим моделям, таким образом, являют собой сочетание двух культур, двух миров, двух хронотопов. Одна их составляющая коренится в культурной системе, из которой они первоначально извлекаются автором, вторая – в мире, современном самому автору. Обе составляющие тесно переплетаются между собой, узнаваемые подтексты из прошлого переосмысливаются на современный лад. Так создается особый виртуальный мир, синтетический мир романов А. Белянина, а неомифологическая ирония, неизбежно возникающая при гротескных сращениях миров и их обитателей(несовместимых с точки зрения традиционного восприятия: ада и рая, черта и ангела, дракона и рыцаря и т.д.), становится становится своеобразным скрепом для частей новой художественной реальности.

Список литературы

1. Белянин А. Багдадский вор. М.: 2005. 448 с.
2. Толоконникова С. Ю. Бард, неомифологическая ирония и научная фантастика // Мир Высоцкого: исследования и материалы. Вып. V. М., 2001.С. 264-273.
3. Черный И. Веселые детективы фантаста Андрея Белянина // Белянин А. Летучий корабль. М.: Изд-во Альфа-книга, 2000.С. 316-324.

Толоконникова Светлана Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент, научный сотрудник Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 398.3.81’282(470324)

ОБРЯДЫ КОНТРОЛЯ РОЖДАЕМОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ИХ ЛЕКСИКА: НА МАТЕРИАЛЕ ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРОВ

В. Ф. Филатова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: filatova46@hotmail.com

Аннотация: в статье рассматривается древнейший по происхождению обряд предотвращения нежелательной беременности, бытовавший в воронежском ареале в XX веке, делается попытка его классификации и описания невербальных символов и соответствующей лексики.
Abstract: the most ancient rite of origin in the prevention of unwanted pregnancy, which existed in the Voronezh area in the XX century, is discussed in this article. We have made an attempt to classify it and describe non-verbal symbols and the corresponding vocabulary.
Ключевые слова: обряд контроля рождаемости, дефикционный обряд, гемиальный обряд, акциональные и предметные символы, обрядовая лексика.
Key words: rite of birth control, defiction rite, hemial rite, actional and object symbols, ritual vocabulary.

В настоящее время демографические проблемы страны и всего мира весьма актуальны. Частным демографическим вопросом, волнующим умы исследователей всего мира, является контроль рождаемости человека. О его напряжённости на фоне эпидемии ковида и вакцинации говорит факт появления и стремительного увеличения различного рода конспирологических и иных теорий. Вместе с тем вопросы рождаемости на разных этапах существования нашей страны и зарубежья были небезразличны простому народу всвязи с его уровнем жизни, прожиточным минимумом и другими факторами. Рождаемость являлась и частной проблемой каждой отдельной крестьянской семьи в недалёком прошлом российской и, безусловно, воронежской деревни. Проблема эта решалась по-разному, в том числе и с помощью различного рода обрядов.

Бытовавшие в воронежском ареале обряды контроля рождаемости человека по цели их проведения можно отнести к магическим дефикционным (лат. *defigo* – проклинать), вредоносным акциям [1, с. 247–252]. К такого рода обрядам относятся присушки–ритуалы, имеющие целью стимулирование любовного влечения*;* рассорки – акции дизъюнктивной (лат. *disjunction*), разъединяющей целенаправленности;обрядынасыланияболезней ипорчи. О способах осуществления такого рода акций информанты знают главным образом понаслышке («по слуху»), поэтому материалы такого характера в нашей картотеке в основном описывают результаты магического воздействия дефикционного характера или указывают на способ или инструмент магического воздействия.

Исключение составляют так называемые присушки, которые, как правило, известны информантам, вероятно, из-за их распространённости и обязательного участия в обряде посредника между субъектом и объектом магического воздействия, если считать субъектом специалиста по ритуалам. Посредником выступает, как правило, тот, в чью пользу ритуал совершается и кто имеет возможность осуществить указанную специалистом акцию. Казалось бы, описываемый в данной работе обряд должен бы иметь большую распространённость, как и присушки, однако материалы, содержащие информацию о нём, весьма редки. Можно только предполагать, почему они не попали в поле зрения этнографов и фольклористов. Одной из таких причин может быть нежелание информаторов говорить на достаточно щепетильную тему. Так, Анастасия Константиновна Объедкова из села Новотроицкое Терновского района в начале нашего разговора заявила, что она ничего такого не знает, потому что не делала этого, и ей не за что отвечать перед Богом. И только после наших настойчивых и ненавязчивых усилий она поделилась известной ей информацией.

Приведём примеры способов магического воздействия. К способам насылания тоски относится, например, «посыпание дорожки могильным песком» (инициальная (первоначальная) магия – обряд совершается и с помощью соли посылается объекту воздействия), к рассоркам – изготовление «холодной постели» (имитативный способ).

Что касается рассматриваемого обряда, то основным способом магического воздействия является закапывание, захоронение бутылки, содержащей заговорённую менструальную кровь женщины, стремящейся избавиться от нежелательной беременности, следовательно, акция относится к парциальной (лат. *pars*– часть) [4, с. 428]. Поскольку инструментом трансляции магической силы в данном случае является наговорённая кровь, ритуал можно считать гемиально-вербальным [5, с. 88–118]. По тематическому признаку он входит в группу родинных обрядов, шире – обрядов жизненного цикла человека.

Обряд, имеющий целью предотвратить нежелательную беременность, согласно нашим материалам, именуется в воронежском регионе описательно – «загнать детей в бутылку». Впервые о названном ритуале мы упомянули в книге «Магический дискурс» [5, с. 123–125], где он включён в состав собственно магических акций.

Отдельные детали представлены в наших записях этого обряда, имевшего место в селе Третьяки Борисоглебского района. Для достижения цели предписывалось постирать рубашку со следами «рубашечной крови» (менструальной), слить воду с примесью крови в чёрную бутылку и плотно закупорить её. Знахарка (или знахарь) читает на бутылку заговор, после чего бутылка закапывается под печку того дома, где живёт объект магического воздействия (женщина, чья менструальная кровь использовалась).

[ма́шка кули́н’чива / у-ниё не́-былъ никаки́х дите́й // а у-ни́х шу́рка крис’тялёва была́ за́мужъм за-са́шкъй // мы с’-ней вади́лис’// ана́ мине́ зъзвала́ ды-γвари́т’ // што ты их ръзража́лас’ // а я γварю́ // дъ-каќ-жъ // тёть ма́ша и γвари́т’ // када́*руба́ха идёт’ / вре́мьнныйи / руба́шныйи* / руба́ху ат’стира́й / и в-буты́лку чёрнъю с’лей руба́шнъю / и приняси́ мне // а я зъγварю́ // куда́-ш иё дява́т’ // ды пат-пе́чкю зары́т’// а я испужа́лас’ и нь-пашла́ //]

[дэт дяд’ пет’ андрия́нчив стро́илси // хвядо́рка мне раска́звыла // нъ-лактю́хинъм ме́с’ти // кум я́шка / а жана́ яво́ двух тол’к’ ръдила́ // а лавре́н’тивна ни-аднаво́ ни-ръдила́ // но́дя мари́н’чива ни-ража́ла / сто рас выхади́ла за́муш // вот ста́ли снаси́т’ до́м-та / тра́ктър приγна́ли / з’д’ви́нули // а э́ти фсе буты́лки чёрнъйи павы́кътилис’//]

Телепова М.А., 1919 г.р., начальн. образ-е. Записала Филатова В.Ф. в 2006 г.

Семантика предметных и акциональных символов обряда довольно прозрачна: чёрная бутылка по форме соотносится сдетородным органом женщины; по цвету ассоциируется срождающей всё живое землёй и тёмным лоном женщины, менструальная кровь имеет непосредственное отношение к чадородию. Заговор, читаемый на кровь, не был известен информанту, однако воспринимался им как проклятие рода и детей. Закапывание в землю под печью тождественно погребению чад, которые не должны родиться. Напомним, что некрещёных умерших детей традиционно хоронили не на кладбище, а под порогом дома.

Вариант указанного обряда записан нами в селе Новотроицкое Терновского района, бытовал он и в расположенной рядом деревне Раздольной.

На мой вопрос «А не “слыхали” Вы о том, как детей загоняют в бутылку?» – Анастасия Константиновна Объедкова ответила:

[слыха́ла // у-на́с саса́тка была́ / вот *в-буты́лку зъγаня́ла* // а мая́ сястра́ жыла́ с её бра́тъм / и вот ана́ (соседка) зъγна́ла дите́й / а ана́ (сестра) аставила буты́лку у-ма́три w-по́γриби // а када́ мат’ пале́зла w-по́γрип / штой-т буты́лкъ // ана́ сра́зу дъγада́лас’ // ана́ пашла́ и на-во́ду вы́лила э́ту буты́лку // и ана́ (сестра) *зътижале́ла* / и ана зътижале́ла // ды зъγаня́ла ана́ дитей / ну / ана́ зашла́ w-по́γряп // кака́й-т буты́лка // ну / ана́ зна́ла / што ана́ з-друз’jя́ми валто́жытца // ана́ шата́лас’ и ат-му́жа / и wсё // када́ вы́лила / и зътижале́ла // ды вот ана́ γвари́т’ // вот / матрю́шка / чяво́ ты де́лъиш-тъ // ды аднаво́ ръдила́ / ды и wсё //]

Объедкова А.К., 1919 г.р., малограмот. Записала Филатова В.Ф. в 2006 г.

Обряд в Новотроицком отличается местом захоронения: бутылка прячется в погребе, а не закапывается под очагом в доме. Информатор, зная об обряде не из первых рук, безусловно, не имеет представления о характеристиках ритуального предмета (форме, цвете бутылки, материале, из которого она изготовлена).

Пытаясь выяснить детали ритуала, мы задаём вопрос об использовании «рубашечной» крови. Анастасия Константиновна дополняет:

[γварят’ / и руба́шычную / и нъγаво́ры // и вот пашла́ адна́ к-э́тай / хтой-т де́лъйьт / ана́ папа́ни двайо́ръднъя сястра́ // и ана́ ей γвари́т’ // аткажы́ся ат-зямли́ / ат-не́ба / ат-атца́ / ат-ма́три // wсё / аткажы́ся / тада́ я з’де́лаю // ана́ // о́й-о́й-о́й / ды ка́к-жа я бу́ду пъ-зямле́ хади́т’ // штоп я так зъкляла́ и мат’ / и атца́ / бе́лый свет // и атказа́лас’/ и фсё ръссказа́ла //].

Вызывает удивление и восхищение глубина народной памяти. Происхождение обряда относится, судя по данной записи, к дохристианскому прошлому истории нашего народа. Если в третьяковском варианте обряда женщину удерживает от его исполнения боязнь греха, связанного с проклятием детей и рода, то понимание греха в новотроицком варианте носит несколько иной характер. Грех в этом случае связан, прежде всего, с нарушением космического порядка, космической гармонии: проклинаются не только отец и мать, дети, но и рождающая и питающая человека мать-земля и ниспосылающий дожди и ветры и оплодотворяющий землю отец-небо, священные для русского народного сознания. Заклинается то, что называется в народе «белым светом», и это заклятие вызывает ужас у женщины-крестьянки, понимающей необходимость соблюдать ниспосланный Богом космический закон жизни: «…как же я буду по земле ходить?»

Для нейтрализации подобного магического воздействия, считающегося греховным, рубашку тщательно вытряхивают и вывешивают на ветер и солнце (село Третьяки):

[я ня-зна́ю/ хто им / ду́шки маре́вай и дун’чёнки мяшко́вай / де́лал // ана́ принясла́ руба́шку с-ме́сячными и пълажы́ла в-сунду́к // а ба́пка ива́нна маре́ва даста́лъ э́тъ руба́шку / и трясла́ иё/ до́чирину нъγъварённыю / руба́шычную / и нъ-плите́н’ паве́сила / ды штоб ръскълдава́т’ // ды-ана́ / ду́шка / нъража́ла сирёγу / ды-пе́т’кю / ды-лю́пку / мно́γа // а ду́ня аднаво́ жэ́н’кю ръди́ла / и фс’о //]

Телепова М.А., 1919 г.р., начальн. образ-е. Записала Филатова В.Ф. в 2006 г.

По-видимому, ритуал не был ещё совершён до конца, поэтому речь идёт о манипуляциях с рубашкой, спрятанной для дальнейших действий. В новотроицком варианте содержимое заговорённой бутылки выливается «на воду». Очищающими стихиями являются ветер, солнце и вода, и это не случайно. Именно эти три стихии, увеличивающие производительные силы природы, имеют карпогонический (греч. *karpos* – плод), то есть продуцирующий характер.

Вытряхивание, как и выстирование рубашки символизирует «вымывание», выбрасывание детей. Не случайно, искусственное прерывание беременности в говоре с. Третьяки обозначается лексемами «выкидывать», «выгонять»:

[ид’от’ прыγъит’ / все вит’ знают’ / што ана*выкинула* //]

[ды-ана их уш скол’кя *пъвъγаняла*-тъ // бряγаду цэлъю // γряха ня-малъ // а были-б дети-тъ / плоха штол’//]

Мезенцева У.А., 1904 г.р., малограмот. Записала Филатова В.Ф. 1989 г.

Описываемый ритуал воспринимается информаторами как колдовской. Занимаются им специалисты, которых не следует отождествлять с народными целителями, к которым в народной культуре наблюдается неизменно положительное отношение. Их называют обычно лекарями, лекарками. В традиции деревни Раздольной, сохранившей архаические элементы, обращение к народной целительнице именуется словосочетанием «обратиться по-матерински» – целительницы, таким образом, воспринимаются народным сознанием как выполняющие материнскую функцию, избавляющие людей от болезней и страданий, связанных с ними:

[кто ле́чит’ путём зъγъваро́ф / э́тъ ле́кър’ / в-наро́ди ещё γъваря́т // абрати́с’ *пъ-мътири́нски* //]

Объедкова Е.Ф., 1920 г.р., неграмот. Записала Нелюбова С.И., студентка 2 курса филологического факультета БГПИ в 2000 г.

В материалах, описывающих рассматриваемый нами обряд, вкачестве хранительниц чадородия выступают матери женщин, стремящихся избавиться от детей, которые и восстанавливают нарушенный вредоносной акцией жизненный порядок.

Отношение информаторов к ритуалу контроля рождаемости и специалистам по этим ритуалам отрицательное. От Анастасии Константиновны мы узнали сведения о том, что произошло на похоронах женщины, практиковавшей подобные обряды в терновском ареале:

[и вот кадá анá умярлá / папáнина двайъръднъя сястрá / какáя эт дéлъла / и вот ани́ пъняс’ли́ еé / дошт’ си́л’най / страс’т’ какáя // пътсклизну́лис’ / анá брык из-γро́ба / w’сю изваля́ли / w’сю / w’сю / и пъхърани́ли так // анá *зъγаня́ла дитéй* / γрех како́й нъ-сибé бралá // а в-маγи́лу апускáли / шум / визγ / γвари́т’ / нивазмóжна стаят’ / γваря́т’ / ты э́тъва / су́ка / хатéла //]

Объедкова А.К., 1919 г.р., малограмот. Записала Филатова В.Ф. в 2006 г.

О потенциальной распространённости рассматриваемого ритуала в воронежском ареале говорят материалы, собранные фольклорной экспедицией БГПИ (рук. Миронова Л.В.) в с. Танцырей Борисоглебского района и в с. Кирсановка Грибановского района, которые представлены в статье Л.В. Мироновой, опубликованной вжурнале «Педагогическое регионоведение» [3]. Рассматриваемые вней обряды называются в указанном локусе «заклятием от детей» и также отрицательно оцениваются информаторами, поскольку, по их мнению, за совершение подобных акций женщин настигает расплата.

Основная акция захоронения бутылки в землю, судя по описанию, могла быть произведена в саду, в подвале, то есть на территории двора и усадьбы женщины, желавшей избавиться от детей. Неизменным во всех вариантах воронежского обряда остаётся погружение в лоно земли, синонимичное погребению умерших младенцев.

В своей работе Л.В. Миронова сравнивает воронежский обряд сзападным английским ритуалом «ведьминой бутылки», описанным Ю. Минеевой [2]. И воронежский, и английский ритуалы содержат идентичные акцию и предметный символ (закапывание в землю, тёмная бутылка), однако типологически близкими их назвать, на наш взгляд, не представляется возможным, поскольку они преследуют разные цели. Воронежский обряд нацелен на предотвращение нежелательной беременности путём заклятия всего живого (дефикционный), английский – на нейтрализацию чар ведьм, их колдовского воздействия, поэтому бутылка и называлась «ведьминой», следовательно, английским обрядом предотвращалось и заклиналось зло (витативный (лат. *vitatio*– стремление избежать, уклонение). Сама бутылка ассоциировалась с мочевым пузырём ведьмы. Она содержала мочу, ногти и волосы. В процессе бытования обряда содержимое бутылок менялось: «В конце XVI – XVII века “ведьмины бутылки” обычно зарывали в землю, чтобы отразить чары ведьмы. Традиционно в них клались волосы, ногти и моча. Позднее содержимое изменилось – люди запечатывали розмарин, гвозди, булавки и красное вино» [2]. Содержимым воронежских бутылок, как было описано, являлась вода с менструальной кровью. На наш взгляд, мы сталкиваемся здесь с известным науке случаем амбивалентной семантики символов.

Итак, в нашей работе описаны акциональные и предметные символы одного из обрядов жизненного цикла человека и соответствующая им лексика: *загнать детей в бутылку, заклясть детей, рубаха идёт, временные, рубашечные, выгонять, выкидывать, заговорить, заклясть, наговорённая, наговор, по-матерински*. Интересно, что основной предметный символ (чёрная бутылка) и основная акция (закапывание) специального названия не имеют, используется общеязыковая лексика. И, напротив, представлена специальная лексика вербальных символов и гемиального знака.

Возможно, данная работа послужит стимулом для дальнейшего поиска лингвистами, этнографами и фольклористами материала относительно описанного ритуала не только в Воронежском регионе, но и в других регионах нашей страны, что будет способствовать и более правильному его пониманию.

Список литературы

1. Кагаров Е. Г. К вопросу о классификации народных обрядов // Доклады Академии наук. Л., 1928. С. 247–254.
2. Минеева Ю. Историки открыли средство от ведьм // Livenewsinfox. ru: [портал]. URL: https://dev.infox.ru/news/10/18835-istoriki-otkryli-sredstvo-ot-vedm(дата обращения: 12.09.2021 г.)
3. Миронова Л. В. «Ведьмина бутылка» по-воронежски, или О бытовании магического способа контрацепции в Воронежском крае //

Педагогическое регионоведение: научно-методический журнал. №1 (9). 2016. С. 49–52.
4. Токарев С. А. Сущность и происхождение магии // Ранние формы религии. М.: Изд-во политической литературы, 1990. С. 404–506.
5. Филатова В. Ф. Магический дискурс: монография. Воронеж, 2010. 338 с.

Филатова Валентина Фёдоровна, доцент, канд. филол. наук, заведующий лабораторией региональной лингвистики, фольклора и этнографии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81

ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

А. С. Щербак
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина»
e-mail: ant_scherbak@mail.ru

Аннотация: в условиях развития нового научного направления «электронная лингводидактика» предложен опыт применения приложения WeChat в учебном процессе обучения китайских студентов русскому языку. Обосновывается развитие электронной дидактикидля создания практико-ориентированныхметодик обучения русскому языку, актуализирующих современную теорию обучения русскому языку как иностранному.
Abstract: in the context of the development of a new scientific direction «electronic linguodidactics», the experience of using the WeChat application in the educational process of teaching Russian language to Chinese students is proposed. The development of electronic didactics for the creation of practice-oriented methods of teaching the Russian language, which actualizes the modern theory of teaching Russian as a foreign language, is substantiated.
Ключевые слова: электронная лингводидактика, китайские студенты, русский язык, проектная деятельность.
Keywords: electronic linguodidactics, Chinese students, Russian language, project activity.

В настоящее время в вузовский образовательный процесс активно включаются информационные и компьютерные технологии, способствующие дистанционной организации и обеспечению образовательного процесса как альтернативной формы получения знания в «коронавирусное» время.

Современный студент и «цифровое» поколение стали неразрывны. Процесс преподавания русского языка как иностранного, основанный на информационно-инструментальной деятельности, выстраивается на необходимости использования принципа автодидактики (подробно о понятии «лингводидактика» см.: [1]), который является одним из составляющих для развития нового научного направления – электронной лингводидактики (методики обучения языкам, в частности русскому языку как родному, как неродному и как иностранному, при использовании электронных образовательных средств).

Успешное применение приложения WeChat в учебном процессе обучения китайских студентов Биньхайского института внешних дел при Тяньцзиньском университете иностранных языков (КНР) в 2019–2020 учебном году показало, что в образовательном процессе происходит смещение акцента на самостоятельную работу студентов

и активизация формирования мотивационного критерия, включающего познавательные потребности для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности студентов на занятиях русского языка.

Дистанционное преподавание русского языка студентам с помощью использования интернет-ресурса WeChat (программа WeChat) в их мобильных устройствах (девайсах) позволяло студентам самостоятельно создавать электронные текстовые сообщения, проявлять эмоциональный интерес к изучаемому материалу, выполнять индивидуальные творческие задания, которые предлагались как домашние задания в различных форматах: презентации, видеосюжеты, аудиозаписи, тексты сочинений и изложений, написанные студентами от руки, которые фотографировались и отправлялись в файле на проверку. Как видим, организация учебного процесса в цифровом формате при помощи интернет-технологий приближена по своим свойствам к традиционной.

В условиях цифровизации для изучения русского языка китайскими студентами-филологами необходимым являлось привлечение их к образовательной проектной деятельности, которая в наши дни активно применяется в лингводидактике для развития навыков аналитического и творческого мышления, а также совершенствования коммуникативных навыков личностного развития [2].

Считаем, что целесообразно вовлекать студентов в проектную работу на продвинутом этапе обучения русскому языку. Между тем, в методической литературе о проектной деятельности говорято такой возможности и на начальном этапе обучения РКИ студентов [3].

Приведем пример реализации проекта «Города России» и план для оформления результатов исследования. Для поиска информации студентами 2-го курса использовались интернет-ресурсы.

ГОРОД – что представляет собой (ЧТО?), является одним ИЗ ЧЕГО? (мн. ч.),

1. Где это находится? (расположено ГДЕ?).
2. Чем это знаменито, интересно? (можно узнать (О ЧЁМ?), познакомиться С ЧЕМ?).
3. Как это выглядит? (фильмы, изображения, фотографии показывают нам (ЧТО?).
4. Как лучше добраться? (доехать можно (НА ЧЁМ? КАК?).
5. Какое лучшее время для посещения? (лучше поехать КОГДА?).
6. Что обязательно нужно сделать? (купить (ЧТО?) сувенир, попробовать (ЧТО?) местную кухню, сходить (КУДА?) в музей, театр и т.п.).

Поисковые задания были нацелены на закрепление грамматических тем курса русского языка.

Задание 1. Разработайте проект в виде интерактивной тетради по теме «Главные города России».

Задание 2. Используя текст песни о Москве на слова Марка Лисянского и Сергея Аграняна, ставшей с 1995 года гимном Москвы, и песни «Город нашей славы» на стихи Н. Добронравова, выберите словосочетания по модели КАКОЙ + ЧТО и модели ЧТО+ КАКОЙ.

Но Москвою привык я гордиться,
И везде повторял я слова:
Дорогая моя столица,
Золотая моя Москва!
Марк Лисянский и Сергей Агранян
Композитор – Исаак Дунаевский

Город самый главный,
Самый дорогой,
Город нашей славы,
Вечно молодой,
Город нашей славы,
Город волшебства,
Город златоглавый –
Гордая Москва!
Николай Добронравов.
Композитор – Александра Пахмутова

Задание 3. Найдите информацию в Интернете об истории других названий города Санкт-Петербурга. О чем они рассказывают?

Какой лингвистический термин используется для описательного обозначения города, предполагающее его непрямое, косвенное именование через выделение какой-либо стороны, качества, признака и т.п.

град Петров, Петербург, Петрополь, Петроград, Ленинград, город Петра, город на Неве, Северная Пальмира, Пальмира Севера, Северная Венеция, город белых ночей, северная столица России, западные ворота России, колыбель трёх революций, культурная столица России, Питер, окно в Европу.

Задание 4. Составьте сочетания с глаголом ЖИТЬ в значении «проводить свою жизнь в каком-нибудь месте» и существительным с предлогом по модели: ЧТО ДЕЛАТЬ + ГДЕ.

ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом ОКОЛО (Р.П.) →
ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом У (Р.П.) →
ЖИТЬ (ГДЕ?) +существительное ВДОЛЬ (Р.П.) →
ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом ЗА (Т.П.) →
ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом ПОД (Т.П.) →
ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом В (П.П.) →
ЖИТЬ (где?) + существительное с предлогом НА (П.П.) →

Задание 5. Разработайте проект в виде интерактивной тетради по теме «Главные улицы города».

Главные улицы города

Главная улица г. Санкт-Петербурга	Главная улица г. Москвы
Впервые название **Невский проспект** появилось на планах Санкт-Петербурга в 1776 году. Именно здесь и возник обычай называть широкие, прямые и длинные улицы, имеющие важное транспортное значение в городе, проспектами. Своё современное название Невский проспект обрёл в 1781 году, оно произошло от названия Александро-Невской Лавры, которая носит имя национального героя, святого благоверного князя Александра Невского.	«Ах, **Арбат, мой Арбат,** ты – мое призвание», – слова из песни Булата Окуджавы всегда звучат как клятва верности Москве. Действительно, в горестной разлуке с Москвой, в далёкой эмиграции Бунин и Куприн всегда вспоминали московскую улицу Арбат – одну из древнейших улиц Москвы. Считается, что в основе названия улицы (урбанонима) лежит тюркское слово *арбад* («пригород, предместье»), которое дали своему главному становищу татары на пути из Крымского ханства в Москву.

Задание 6. Просклоняйте наименование *Москва* в сочетании со словом *река*: *Москва-река*.

Задание 7. Как правильно: *живу в городе Москве* или *живу в городе Москва*? Ответ обоснуйте.

В рамках проекта «Города России» могут подниматься темы, обращённые к личному опыту студентов, что является действенным способом активизации их внимания на занятии. К числу таких тем относятся: «Мой родной город», «Город, в котором я учусь», «Улица, на которой я живу».

С целью поиска и анализа необходимой информации студентам был предложен проект «Виртуальная экскурсия по России», который имеет особый характер – к нему можно возвращаться несколько раз с предложением разных тем для обсуждения.

Для формирования потребностиразвития творческого мышления студентов весьма важным являлось самостоятельное решение практико-ориентированных задач, позволяющих формировать у них языковые и речевые умения, решать жизненные проблемы. Как известно, подобного рода задачи ведут к развитию способности самостоятельно и логически мыслить, выстраивать модели реальных жизненных ситуаций.

Для реализации проекта «Брак и семья» на 3-м курсе речевой опорой являлось решение вопросов дискуссионного характера, а именно:

1. Что значит «негражданский брак»?
2. Что значит «гражданский брак»?
3. Что значит «фиктивный брак»?
4. Какая наиболее распространенная форма брака сейчас? Почему?
5. Какую форму брака Вы хотели бы выбрать для себя в будущем? Почему?

6. В каком возрасте, по Вашему мнению, лучше всего строить брак? Почему?

7. Как вы считаете, институт брака вымирает или укрепляется?

8. Каковы причины и последствия семейных разводов? Есть мнение, что разводы отрицательно влияют:

– на личность человека;

– на членов семьи;

– на общество.

Как вы это понимаете?

9. Каковы основания современного брака: эмоции или рациональные соображения?

Обращение китайских студентов на уроках русского языка к проблемно-поисковым заданиям требует их объективного оценивания. В связи с этим актуальным является вопрос разработки критериев оценивания проектов. При определении общего количества баллов (максимальное число 100 баллов) за выполненную работу следует учитывать такие критерии, как выполнение студентами коммуникативной задачи, речевая, языковая, культурологическая компетентность студентов.

Таким образом, с развитием электронной лингводидактики появились учебные онлайн-программы и курсы, стали разрабатываться онлайн-занятия как структурно организационные единицы онлайн-обучения.И одним из инструментов электронной лингводидактики являются различные формы интерактивного взаимодействия студента с учебно-методическим материалом (интерактив), что позволяет кардинально расширить самостоятельную работу обучающегося за счёт сети Интернет.

Список литературы

1. Стрельникова А.В. Автодидактика как одно из условий информационно-коммуникативной культуры // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 2(42). С. 55-61.

2. Коханова Л.А., Тянэнцзы Х.М. Проектное обучение иностранных студентов: авторский проект// Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2019. Т. 24. № 3. С. 554-562.

3. Холодкова М.В. Проектная деятельность на начальном этапе обучения РКИ студентов подготовительного отделения вуза // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сб. статей XVIII Всероссийской научно-практ.конф. Москва, РУДН, 17 апреля 2020 г. М.:РУДН, 2020. С. 214-219.

Щербак Антонина Семеновна, профессор, д-р филол. наук, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов

УДК 81.42.811.161.1

ОБРАЗЫ ЯБЛОНИ И ЯБЛОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Н. В. Черникова, Е. С. Иванова
ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ
e-mail: chernikovanat@mail.ru, katya.ivnv16@gmail.com

Аннотация: в статье рассмотрены образы яблони и яблока, их символические значения в отдельных жанрах устного народного творчества – пословицах и сказках, а также в произведениях русской классической литературы. Выявлено, что в русском фольклоре и классической литературе яблоко символизирует жизнь, молодость, здоровье. В русских деревнях запах антоновских яблок, их обильный урожай вызывали радость, веселье, символизировали достаток в семье. Для православной России очень важен один из религиозных праздников – Яблочный Спас. Все эти мотивы присутствуют в русской литературе.

Abstract: the article examines the images of apple and apple, their symbolic meanings in certain genres of oral folk art - proverbs and fairy tales, as well as in the works of Russian classical literature. It was revealed that in Russian folklore and classical literature the apple symbolizes life, youth, health. In Russian villages, the smell of Antonov apples, their bountiful harvest caused joy, fun, symbolized prosperity in the family. For Orthodox Russia, one of the religious holidays is very important - the Apple Savior. All these motives are present in Russian literature.

Ключевые слова: яблоня, яблоко, русский фольклор, пословицы, сказки, русская классическая литература.

Keywords: apple tree, apple, Russian folklore, proverbs, fairy tales, Russian classical literature.

Начиная с XI в. на Руси выращивают культурную яблоню, и с тех пор её плоды – яблоки – один из самых любимых фруктов русского человека. Образы яблони и яблока стали неотъемлемой частью русской литературы. Они встречаются в произведениях устного народного творчества (пословицах, поговорках, загадках, сказках и др.), в классической литературе. В данной статье мы обратились к анализу образов яблони и яблока, их символического значения в отдельных жанрах русского фольклора – пословицах и сказках, а также в произведениях русской классической литературы.

«... в пословицах образно, метафорически отражена народная мудрость, наблюдения русского человека за разными сторонами жизни» [1, с. 258]. Проанализировав содержание русских пословиц [2–7], мы выделили тематические группы образных выражений, включающих в свой состав слова *яблоня, яблоко* и их производные. Рассмотрим их.

Каждое время года имеет свои приметы: *Месяц август яблоками пахнет; Сентябрь пахнет яблоками, октябрь – капустой.*

Яблоки очень богаты питательными веществами и полезны для здоровья: *Кто яблоко в день съедает, у врача не бывает; Хорошее яблоко доктора стоит;Яблоко на обед – и всех болезней нет.*

Каждый должен заниматься своим делом; не надо ждать, что дело, в результате которого должен возникнуть один результат, принесёт другой: *Яблоньку за яблочки любят, пчелку – за мёд; Не родит осина яблоки; Не расти яблочку на елке; По яблоне – яблоки, по пню – опёнки.*

Во всяком деле нужно иметь терпение, не спешить получить результат: *Не срывай яблока, пока зелено: созреет, и само упадет; Не тряси яблока, покуда зелено: созреет – само упадёт; В незрелом яблоке вкуса нет.*

Всему своё время: *Яблочное семя знает своё время; Не круглый год яблонька цветёт.*

Ожидание бывает очень долгим, иногда даже напрасным: *Дождешься, как от вербы яблок.*

Каков труд, таков и результат: *Каков садовник, такое и яблоко; Каков сад, таковы и яблоки.*

Чтобы жить в достатке, надо трудиться: *Не вырастишь яблоню – не съешь яблока; Не залезешь на дерево – не сорвёшь яблоко; Яблоню любят плодовитую, а человека деловитого.*

Познавший хорошее, не будет довольствоваться плохим: *Вкусивший спелое наливное яблоко, не станет есть гнилое и червивое.*

Хорошо сделанная вещь прослужит долго, а некачественное изделие недолговечно: *Здоровое яблоко не падает с ветки; Червивое яблоко на ветке – до первого ветра.*

Нужно довольствоваться малым, если нет возможности получить большее: *Яблочка нет – съешь и морковку; Съешь и морковку, коли яблочка нет; Кислые яблоки тоже придется съесть.*

Небольшой изъян в ком – или чем-либо хорошем не ухудшает его качеств: *Красному яблоку червоточинка не укор; И на здоровой яблоне гнилые яблоки бывают.*

Поведение отца и матери, жизненные принципы семьи усваиваются, наследуются детьми: *Каков сад, таковы и яблоки; Каково деревце, таковы и яблочки; От хорошей яблони яблоки хорошие родятся.*

Человек становится похожим на тех людей, с которыми он общается; плохое окружение отрицательно влияет на человека: *От одного порченого яблока целый воз загнивает; Гнилое яблоко соседние портит.*

Нельзя утверждать о чем-либо неизвестном или отрицать то, чего не знаешь: *Не отведав, яблочка не бросают; Как можно судить о вкусе яблока, никогда не попробовав его?*

Приятный внешний вид всегда привлекает внимание: *Румяное яблочко само себя хвалит; В ручках прянички, в щёчках яблочки; Девица втерему, что яблочко в раю.*

Не стоит судить о ком- или о чем-либо только по внешнему виду: он может быть обманчивым: *Криво дерево, да яблоки сладки; Не всякое яблоко сладкое; Красно на вид, да червь сидит.*

И наоборот, человек или предмет, привлекательный внешне, может быть по своей сути плохим («гнилым»): *Яблоко румяное, а внутри – червоточина.*

Многим людям кажется, что чужое всегда лучше, чем своё: *В чужом саду яблоки всегда слаще!*

О хорошей вести, неожиданном большом наследстве, подарке говорят: *Поднести золотое яблочко на серебряном блюде; Яблочко на блюдечке.*

Человек стремится сделать что-либо полезное в жизни, оставить о себе хорошую память, продолжить свой род: *Всякое яблоко стремится стать яблоней.*

Любящие друг друга люди становятся одним целым:*Мужчина и женщина – две половинки одного яблока;* о женихе и невесте:*Яблочко на яблоньке – то ты у меня; перстень на руке – то я у тебя.*

Любое внимание от любимого человека очень дорого: *Камень из руки любимого – яблоком кажется.*

Чувства человека, его внутренний мир характеризуются единством, целостностью: *Душа не яблоко – её не разделишь.*

В русских народных сказках немало сюжетов, связанных с яблоней и яблоками. Так, вся сюжетная линия «Сказки об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» основана на поиске тремя царевичами, сыновьями царя ВыславаАндроновича, жар-птицы, которая повадилась воровать из царского сада *золотые яблочки* [8, с. 168].

В русских народных сказках яблоня наделяется свойствами человека: способностью мыслить, говорить, помогать сказочным персонажам, нуждающимся в помощи. Так, в сказке «Гуси-лебеди» яблоня спасает Алёнушку и её брата от смерти, укрыв их своими ветвями. Убегая от гусей-лебедей, посланных Бабой-Ягой за детьми, Алёнушка встречает на своем пути яблоню и обращается к ней за помощью. Яблоня готова помочь детям при условии, что девочка съест её*лесное яблочко* [8, с. 147].

Помогает героям сказки не только яблоня, но и её плоды – яблоки. В сказке «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри» Ивашко-Медведко, сын медведя и девушки по имени Репка, с помощью яблок победил Бабу-Ягу, которая повадилась бывать в избушке, где он жил с тремя назваными братьями – богатырями. Она жестоко била богатырей и у каждого со спины вырезала ремень.

Одолеть Бабу-Ягу Ивашке помогли её дочери – три девицы-красавицы, которые дали ему *два золотых яблочка* [8, с. 244].

Яблоня и яблоко помогают девушкам выйти замуж. Так, в сказке «Крошечка-Хаврошечка» сирота Хаврошечка собрала все косточки, оставшиеся от её верной помощницы-коровушки, и посадила их. Из этих косточек выросла прекрасная яблонька. Ее *наливные яблочки* Хаврошечка поднесла молодому барину, и он женился на ней [8, с. 120-121].

Яблоки обладают целительным свойством. Например, в сказке «Притворная болезнь» злая царица, желая извести своего сына, притворилась больной и отправила Ивана-царевича в далекое царство за *одномесячными яблоками*, от которых проходят все болезни [9, с. 89].

В русских народных сказках яблоки наделены разными волшебными свойствами. Например, тот, кто съест их, станет снова молодым. Такие волшебные яблоки (яблочки) характеризуются эпитетами *моложавые* (сказка «Ведьма и Солнцева сестра» [8, с. 111]) и*молодильные*(«Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» [8, с. 349]).

В сказке «Ночные пляски» волшебные яблоки помогают персонажам попасть в подземное царство, а потом выйти из него [9, с. 334].

Волшебное яблоко обладает магическими свойствами и может выполнять разные просьбы сказочного персонажа. В сказке «Серебряное блюдечко и наливное яблочко» по просьбе Маши *наливное яблочко*, катаясь по серебряному блюдечку, показывает поля, леса, моря, горы, небо, города [10, с. 260-261].

Порой яблоко выступает в роли запретного плода. «Привлекая ароматом, спелостью, внешней красотой, наливные яблоки могут быть опасными для человека: кто их съест, тот заснет мертвым сном» [1, с. 262]. Так произошло с Иваном купеческим сыном, героем сказки «Купленная жена». Он не послушался старика, который предупредил его о том, что нельзя есть яблоки из королевского сада. Это привело к тому, что Настасья Прекрасная не смогла разбудить крепко спящего Ивана и была вынуждена выйти замуж за другого [9, с. 180].

Отрицательные сказочные персонажи используют волшебные яблоки в своих неблаговидных целях. Например, *наговоренное яблоко* может усыпить человека. В сказке «Заколдованная королевна» трактирщица-волшебница, узнав, что Иван помог заколдованной королевне справиться с проклятьем и собирается обвенчаться с ней, дала мальчику *наговоренное яблоко*. Съев его, Иван уснул крепким сном [9, с. 270].

Образы яблони и яблока – неотъемлемая часть русской классической литературы. Они встречаются в произведениях

В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, С.А. Есенина и др.

Нередко фольклорные формы и сюжеты умело вплетаются мастерами художественного слова в ткань литературного произведения.

Например, в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» [11] полководец М.И. Кутузов, размышляя о результатах Бородинского сражения, понимая, что нужно выждать время и не торопиться наступать на французскую армию, мысленно обращается к русской пословице: *«Он знал, что не надо срывать яблоко, пока оно зелено. Оно само упадет, когда будет зрело, а сорвешь зелено, испортишь яблоко и дерево, и сам оскомину набьешь»* [11, с. 120-121]. В этих размышлениях заключена и мудрость опытного полководца, и его народная, русская основа, одно из свидетельств которой – свободное и уместное обращение к народной мудрости, заключенной в емкой форме русской пословицы.

Литературная «Сказка о Иване-царевиче и Сером Волке» В.А. Жуковского [12, с. 203-233] созвучна не только в названии, но и в сюжете упомянутой выше народной «Сказке об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке». Могучий царь Демьян Данилович поручает трём своим сыновьям-царевичам поймать вора, который с *чу́дной*яблони, растущей в прекрасном царском саду, срывает золотые яблоки. Для царя *«пропажа эта тошнее смерти»* [12, с. 204].

В пушкинской «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» [13, с. 634-646] спелое яблоко своим чудесным видом и ароматом привлекает молодую царевну:

...Оно
Соку спелого полно,
Так свежо и так душисто,
Так румяно-золотисто,
Будто медом налилось!
Видны семечки насквозь... [13, с. 642].

Но внешняя привлекательность этого *румяного плода* обманчива: он несет смерть. Злая царица, мачеха царевны, завидуя молодости и красоте своей падчерицы, решила её отравить при помощи пропитанного ядом яблока.

В рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки» [14, с. 327-341] центральным символом является образ антоновских яблок, о чём свидетельствует название произведения. Воспоминания рассказчика о прошлом связаны с запахом антоновских яблок, который в прежние времена чувствовался во всех помещичьих усадьбах.

Антоновские яблоки символизируют достаток. Народ, отмечает рассказчик, верил в примету: *«Ядреная антоновка – к веселому году»* [14, с. 330], т.е. если больший урожай антоновских яблок, то хлеба будет много, значит, деревенские жители будут сыты и счастливы.

Однако *«запах антоновских яблок исчезает из помещичьих усадеб»* [14, с. 339], – с огорчением констатирует рассказчик. Это, по мысли автора, означает упадок помещичьего быта. Наступает новая жизнь. Но принесёт ли она счастье и радость людям?

Запах яблок важен и для лирического героя стихотворения С.А. Есенина «Гой ты, Русь, моя родная…» [15, с. 52], тема которого – любовь к Родине, родной земле. Автор устами своего лирического героя отмечает всё, что ему дорого в родном крае: насыщенные синевой бесконечные просторы, поля, луга, деревенские избы («хаты»). Запах яблок и меда, о которых говорится в стихотворении, связан со Спасом – религиозными праздниками: Медовый Спас (14 августа) и Яблочный Спас (19 августа). Эти праздники, посвященные Спасителю Иисусу, имеют важное значение для православного человека.

Пахнет яблоком и медом
По церквам твой кроткий Спас [15, с. 52].

Итак, проанализировав произведения отдельных фольклорных жанров и классические художественные произведения, мы пришли к выводу, что образы яблони и яблока занимают важное место в русской литературе. В них отражена любовь русского человека к яблоне и её плодам: *яблоня любимая, моё яблочко.*Герои сказок почтительно и с любовью обращаются к яблоне: *яблонь-матушка.* При упоминании о них в пословицах и сказках часто используются уменьшительно-ласкательные наименования: *яблонька, веточки, листики, яблочки*. Живописный образ яблони и яблок создается при помощи ярких, нередко метафорических эпитетов: *славные, наливные, пахучиеяблоки, золотые яблочки, золотые листвицы, серебряные веточки, моложавые* и*молодильные яблоки* (*яблочки*).

В русском фольклоре и классической литературе *яблоко* символизирует жизнь, молодость, здоровье. В русских деревнях запах антоновских яблок, их обильный урожай в прежние времена вызывали радость, веселье, символизировали достаток в семье. Для православной России очень важен один из религиозных праздников – Яблочный Спас. Все эти мотивы присутствуют в русской литературе.

Образ яблока в литературе неоднозначен. Яблоко может нести не только радость, здоровье, жизнь, но и смерть или вынужденный сон. Отрицательные сказочные и литературные персонажи используют внешнюю красоту, спелость, аромат яблок, чтобы обмануть доверчивого героя, усыпить, а иногда и погубить его.

Список литературы

1. Черникова Н.В., Иванова Е.С.Культурологическое содержание слова и его воспитательный потенциал (на примере слов *яблоня* и *яблоко*) // Инновации в образовании. МатериалыXII Международной

научно-практическойконференции: в 2 ч. Ч. 2 (г. Орел, 3 июня 2021 г.). Орел, 2021. С. 255-264.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Эксмо: ННН, 2005. 616 с.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 2000. 544 с.
4. Пословицы и поговорки про яблоко. О яблоках и яблонях. URL: https://citatyok.ru/poslovitci/apple.html (дата обращения: 17.07.2021).
5. Пословицы о яблоках. URL: http://flaminguru.ru/posl101.htm (дата обращения: 17.07.2021).
6. Пословицы о яблонях и яблоках. URL: https://agniyainteralia.blogspot.com/2016/08/Yablonya-i-yabloki.html (дата обращения: 17.17.2021).
7. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. М.: АН, 1961. 230 с.
8. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. Т. 1. М.: Наука, 1984. 512 с.
9. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. Т. 2. М.: Наука, 1985. 464 с.
10. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. Т. 3. М.: Наука, 1985. 495 с.
11. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 7. Война и мир. М.: Художественная литература, 1981. 431 с.
12. Жуковский В.А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.-Л.: Художественная литература, 1960. 571 с.
13. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Т. 1. Стихотворения; сказки; Руслан и Людмила: поэма. М.: Художественная литература, 1985. 735 с.
14. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.: Правда, 1988. 478 с.
15. Есенин С.А. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 1. Стихотворения; поэмы. М.: Советская Россия: Современник, 1990. 480 с.

Черникова Наталия Владимировна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Иванова Екатерина Сергеевна, студент Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

УДК 81’23

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ И ОБЩНОСТИ СОЗНАНИЙ КОММУНИКАНТОВ

Е. Б. Чернышова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: elena-chernishova@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены теоретические основы психолингвистического описания процесса познания, подкоторым понимается формирование образов сознания у субъекта познания в ходе деятельности и общения. Для описания знаний, ассоциированных с телом языкового знака, автор использует понятие психического образа сознания, компонентами которого являются биодинамическая и чувственная ткань образа, личностный смысл и значение. Применение данного понятия позволяет обосновать необходимость общности сознания коммуникантов для успешного общения. Общность сознания достигается за счет конструирования субъектами познания схожей системы знаний об окружающей действительности.
Ключевые слова: познание, общение, деятельность, сознание, образы сознания, производство и восприятие речи.
Abstract: the article presents the theoretical foundations of the psycholinguistic description of the process of cognition, which means the formation of images of consciousness in the subject of cognition in the course of activity and communication. To describe the know ledge associated with the body of a language sign, the author uses the concept of a mental image of consciousness, the components of which are the biodynamic and sensual material of the image, personal sense and meaning. The use of this concept allows us to justify the need for a common consciousness of communicants for successful communication. The commonality of consciousness is achieved by constructing a similar system of knowledge about the surrounding reality by the subjects of cognition.
Keywords: cognition, communication, activity, consciousness, images of consciousness, production and perception of speech.

Описание психолингвистического аспекта процесса познания осуществляется с опорой на теорию сознания, разработанную отечественными психологами А.Н. Леонтьевым, В.П. Зинченко и др.

Сознание, исходя из данной теории, – это знание, которое существует вне отдельного индивидуума и конструируется в ходе деятельности отдельных членов общества в виде предметной культуры.

Тем самым, изучение сознания возможно осуществлять через анализ тех культурных предметов, которые были созданы в практической деятельности членов социума.

А.Н. Леонтьев [3] в рамках общепсихологической теории деятельности обосновал и дал определение составляющих образа сознания:

− чувственная ткань образа, имеющая в своём составе перцептивные данные и обработанная сознанием индивидуума посредством перцептивных эталонов, хранящихся у него в памяти;

− психологический смысл воспринятого (познаваемого) объекта, соотнесенный с целями субъекта познания;

− психологическое значение, под которым подразумевается знание о познаваемом объекте известное всем носителям той или иной лингвокультуры.

В.П. Зинченко [2] добавил ещё одну составляющую – биодинамическую ткань образа или совокупность временных и пространственных характеристик познавательного действия.

С точки зрения психолингвистики, познавательная активность человека начинается с процесса восприятия, который приводит к конструированию чувственного образа воспринимаемого объекта. Продолжается этот процесс в сознании субъекта познания, где чувственный образ подвергается рефлексии и «объясняется при помощи культурных предметов, специально созданных человеком в качестве инструментов познания и функционирующих как знаки (как квазипредметы), и которые являются средством выхода за пределы чувственного познания в мир, созданный человеком» [5, с. 25].

Чувственная ткань образа, его психологический смысл и психологическое значение овнешняются при помощи тел неязыковых и языковых знаков.

Именно овнешнения, по мнению Т.А. Чабаненко, обуславливают ментальное существование образов сознания у отдельного индивидуума и общества в целом [6].

Кроме того, без овнешнения образов сознания с помощью знаковых систем невозможно общение, так как сознание как совокупность знаний конкретного индивидуума не может быть передано, транслировано в чужое сознание.

Для успешного общения необходима оптимальная общность знаний у коммуникантов. В психолингвистике такая общность знаний определяется как общность сознаний.

Почему возникает необходимость в общности сознаний у коммуникантов?

Для объяснения необходимости общности сознания коммуникантов актуализируем двустороннюю модель знака, стороны которой Ф. де Соссюр назвал как означающее и означаемое [4]. В

лингвистике означающее называют телом знака, а означаемое − значением.

В представлении профанного носителя языка (термин Е.Ф. Тарасова) тело знака и его значение неразрывно связаны, но в процессе реальной коммуникации функционируют, находясь в разных местах.

«Значение знака всегда находится в сознании общающихся и никогда не покидает его, а тело знака всегда находится в межсубъектном пространстве» [1, с. 105].

В процессе общения говорящий или пишущий производит тело знака, слушающий или читающий воспринимает тело этого знака. Таким образом, в письменной и устной речи присутствуют только тела знаков, которыми овнешняются образы сознания, и нет значений, нет, в понимании психолингвистов, знаний. Общепринятыми метафорами *обмен информацией*, *передача знаний* называют процессы, которые по сути нельзя в прямом значении называть *передачей знаний* или *обменом информацией*.

Процесс перцепции речи (чтение или слушание) начинается с восприятия её письменной или звуковой формы. Далее из вербальной памяти вызываются знания, которые ассоциированы с телами опознанных слов, а уже из этих знаний формируется содержание речевого сообщения.

Отсюда следует, что знания не передаются, ими не обмениваются, а в каждом отдельном речевом акте заново воссоздаются из наличных знаний адресата коммуникации. Тем самым объём и уровень знаний, конструируемых адресатом при восприятии речи, зависит от объёма и уровня знаний, которые он может вовлечь в процесс понимания речевых сообщений адресанта.

Осознание данного факта позволило психолингвистам утверждать, что знания, ассоциированные с тем или иным языковым знаком, могут быть сформированы только самим субъектом познания. Другие коммуниканты могут только содействовать или противодействовать этому процессу.

Как следствие, рассматривая процесс обучения с точки зрения психолингвистики, мы можем утверждать, что учитель, имея те или иные предметные знания, может только побудить учащихся сконструировать своюсистему знаний, но не может передать, транслировать в их сознание. Все усилия по формированию знаний должны исходить только от субъекта познания.

Общность сознаний важна как при первичной социализации, т.е. в ходе усвоении своей культуры, так и при вторичной социализации – познании чужой культуры.

Общность сознаний, по мнению исследователей, формируется двумя путями:

– «в деятельности, когда субъекты совместной деятельности формируют знание о её объекте, целях, средствах, способах;

– и в общении, когда говорящий формирует мысль (знания), которую он овнешняет при помощи речи, и когда слушающий, конструирует содержание (знания) воспринятой речи» [1, с. 218-219].

Успешность общениякоммуникантовнапрямую зависит от их знаний о языке и о мире, и, самое главное, от общности этих знаний. При этом совокупность знаний каждого индивидуума зависит от тех видов деятельности и общения, которые он осуществлял в ходе своей жизни.

Список литературы

1. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка /М.А. Брагина, В.В. Дронов, Н.А. Красс, В.П. Синячкин, Е.Ф. Тарасов. М.: Изд-во РУДН, 2008. 364 с.
2. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / под ред. и с примеч. Р.И. Шор; пер. А.М. Сухотина. М.: URSS: Либриком, 2009. 271 с.
5. Тарасов Е.Ф. Пролегомены к теории языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2014. № 4 (22). С. 24-35.
6. Чабаненко Т.А. Категория «овнешнение» в психолингвистике // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 6. С. 138-141.

Чернышова Елена Борисовна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

UDK 1174

TOWARDS NEW PARADIGMS OF LIVING AND TEACHING DURING THE COVID-19 PERIOD: THE CASE OF THE REPUBLIC OF SERBIA

Sanja Z. Stosic
Research Fellow at the Institute for Political Studies (IPS)
e-mail: sanja.stosic@ips.ac.rs

Abstract: since mid-March 2020 over 3 billion people have been confined because of the COVID-19 pandemic. Thus, today's globalizationhas been profoundly defined by flows of data and information as well as the resurgence of the synergetic world-view that has become a methodological basis of the new living and educational paradigms. Surely, due to the COVID-19, the network space capabilities have conducted to the transition from education to self-education and the hypothesis that although the economy and society in Serbia were significantly impacted by the COVID-19 crisis, the Government of Serbia, and representatives of both businesses and civil society have managed to impose short and long-term recovery solutionsare discussed in this article.Overall, these results suggest that the implications caused by the pandemic on health system and sustainable developmentplayed apivotalrolein the establishment and maintenance of the new paradigms in all fields of life, especially in the field of education. In line with our findings, the aim of this article isto analyze situationsin a holistic manner and explain the above-mentioned shifting paradigms, whichshape the future oftoday's society. Consequently, we concluded that technology-driven shifts impacted by the COVID-19 crisis imposed the need for an individual emergency preparedness,as well as for an improved health security and stronger resilience of society and the economy to futurepotential shocks.

Keywords: COVID-19, shifting paradigms, education reform,online platforms, Serbia

Аннотация: с середины марта 2020 года более трёх миллиардов человек оказались изолированными в результате пандемии COVID-19. Таким образом, текущая глобализация определяется потоками данных и информации, а также активизацией синергетического мировоззрения, которое стало методологической основой новых парадигм жизни и образования. Не вызывает сомнений, что возможности сетевого пространства в период COVID-19 позволили перейти от образования к самообразованию. В этой статье выдвигается следующая гипотеза: хотя экономика и общество Сербии значительно пострадали от кризиса COVID-19, правительству Сербии, а также представителям бизнеса и гражданского общества удалось принять краткосрочные и долгосрочные решения по их

восстановлению. В целом, это исследование показывает, что последствия, вызванные пандемией для системы здравоохранения и устойчивого развития, сыграли решающую роль в установлении и функционировании новых парадигм во всех сферах жизни, особенно в области образования. Согласно нашему исследованию, целью данной статьи является комплексный анализ ситуаций и объяснение вышеупомянутых меняющихся парадигм, которые формируют будущее современного общества. В конце концов, мы пришли к выводу, что технологические сдвиги, вызванные кризисом COVID-19, потребовали индивидуальной готовности к чрезвычайным ситуациям, а также развитию здравоохранения и большей устойчивости общества и экономики к будущим потенциальным потрясениям.
Ключевые слова: COVID-19, смена парадигм, реформа образования, онлайн-платформы, Сербия.

Due to the COVID-19 pandemic, the year 2020 will remain as the year when the whole world faced tremendouschallenges originated by a crisis that has had profound consequences on people's lives, bringingeveryday life's difficultiesand unpredictabilityto many families in Serbia. In other words, a crisis of this scale left all countries without indispensableamount of human and institutional capability that would enable themtocope easierwith the new high-risk environment, as well as with the raisedsocio-economic and politicalissues. Namely, the COVID-19 rapidly caused devastating socio-economicimpacts such as income loss, business and health concerns related to «organizational attention deficit». In that way, basic human needs have faced challenging time, so the government and educational institutions had to confront complex crisis demands, showing flexibility and agility to address social and economic needs that were evolving.

However, during the peak of the COVID-19 pandemic have emerged particular needs for innovation and tech-oriented solutions because the adopted measures of isolation, contact restrictions and economic shutdowns have imposed a complete change to the psychosocial environment and the consequential need to shift paradigms, especially ineconomic and social domains. The isolation (lockdown) of social groups affected the most vulnerable communities and from May to December 2020 the government had to pay particular attention and take special measures to prevent a flood of misinformation and global denial about the disease. The government measures to stem the spread of the pandemic and mortality from it significantly reduced worldwide employment and imposed the necessity of the completely new post-COVID 19 concept of education.

The economic developmenthas contributed to the density of human population, especially in large cities, while the globalization has immensely increased the level of human mobility in all geographical dimensions. Therefore, the presence of highly infectious diseases, such the case of the corona viruses, have direct impact on the high degree of interdependence in

modern economic activities which facilitate the spread of different strains of influenza and more recently, COVID-19. In that sense, the outbreakof COVID-19 has essentially dependent of environmental health issues and the surroundings of individuals. With the above-mentioned facts in mind, let us reconsider some of the features of shifting paradigmsrelated with the adjustment to a new way of living and teachingwith particularregard toSerbia.

Due to the high-risk environment of a wide array of courses across educational institutions of all levels (pre-schools, schools, undergraduate and graduate programs etc.), the educational system worldwide stopped for a few months and mostlyhas shifted to online teaching.Additionally,the economy has slowed down, resulting in students and workersfacing an unexpected and potentially anxiety-producingand threatening situation. Furthermore, measures like locking down,categorizing individuals into broad groups for triage purposes, the isolation of the elderly from other age groups, or "group distancing", social isolation, hand washing and wearing masks, may result in major psychological negative consequences such as post-traumatic stress symptoms and anger issues [1]. Besides, individuals with preexisting mental health problems are especially suitable for experiencing negative mental health effects due to the stressful circumstances and imposed measures during epidemic [2].

Certainly, the shift to digital technologies has emerged as a particular need for innovation and thepotential solutionwhen it comes to education reform and digital flows of information, searches, video, communication, commerce, and participation in the global economy. By using digital platforms such as *eBay*, *Amazon*,*Facebook*, *Rakuten*, etc. to connect with customers and suppliers in other countries, even the smallest enterprises have the ability to reach new marketsand build international connections, taking part in cross-border e-commerce. Thus, the use of tech-oriented solutions not only has enabled inclusiveness and information flow during the era of COVID-19 pandemic, but also the transparency. Due to the emergency status of the pandemic, teachers and students have used various online platforms for learning as the *Zoom app*, *YouTube live*, *Team link*, *Google hangout*, *Skype* or*Google classroom*depending on the country [3]. However, the type of the course and level of education has conditioned profoundly the use of these applicationsas thenew measures and educational reforms, so they cannot offer to all studentsthe possibility to develop long-term fully planned strategic plans for online learning. To illustrate this more clearly we will just mention some training programs, such as the sports trainingprinciples or surgical trainingthat are severelyconditioned by the traditional didactic or interactive approaching teaching and person-to-person communication [4].

Adjusting to a new way of living and working surely requires the organization of daily home meetings and living habits that include answers to questions like: What errands and personal tasks should be done

throughout the day and who and when needs the home space and tranquility to split time accordingly. In addition, pre-arranged household plan related to cooking, or shared child-care responsibilities by the hour, is necessary adjustment in everyday life to create an adequate physical workspace at home. Since workers no longer have usual officeroutine, which implies socializing with colleagues, getting up for meetings or stepping out for lunch, the endorsement of the new living and working paradigms entails the adopting of new habits. These habits refer to ability to make also the private schedule time to keep moving throughout the day by engaging in healthy leisure activities such as going for a walk or simply stepping away from the laptop and phone for a while.

Such circumstances requireworkers to work and live remotely for the near future, while creating unforeseen challenge because for many people, even for workers comfortable with a remote-work arrangement, the dimensions of personal and professional life have become even more blended. Furthermore, it is evident that the current pandemic puts a huge strain in front of government and educational institutions. The main issue is of state and non-governmental organizations is to provide equipment and supplies for activities geared towards maintaining public health and safety, ensure adherence to preventive measures, as well as to disseminate information and raise awareness among the community on the prevalence of COVID-19.

During the peak of the COVID-19 pandemic, due to job loss and overall higher unemployment rates, the largest corporations have built their own digital platforms to manage suppliers, connect to customers, and enable internal communication and data sharing for employees around the world. These include operating systems, social networks, digital media platforms, e-commerce websites, and all kinds of online marketplaces. Therefore, countries worldwide have taken into consideration the hardships of many households in the process of attaining adequate technical equipment for remote working and learning. This further implies that also the new paradigm of teachingshould include a well-developed and strategically unified plan regarding educational institutions that generally lacking in technical equipment and necessary professional skills and knowledge to use that equipment. As there is no strategically implemented online learning platforms [5] and the majority of educational institutions are not adequately technically equipped, the employees (teachers, professors) should use temporary platforms that are the easiest to use in the process of implementing online solutions.

Finally, we must be aware that the education reform cannot happen in the short-term, but must be in accordance with the detailed report on the status of the educational institutions, which will enablethe development of a unified and centralized platform. Otherwise, efficiency of the educational process is jeopardized, leading to the deterioration of education quality and effectiveness, which are undoubtedly one of the most negative impact of

COVID-19 on education. However, this consequence willsurelybe notablelater on, with the appearance of half-skilled studentsthat will inundate the job market, already negatively hit by the effects of the COVID-19. In that sense, we canrightfully argue that the COVID-19 pandemic has a direct and indirect impact on education, as well as on the quality of living. The crisis'indirect impact comes from the predilection job market that reduces the need professions, while the direct impactaffects other quality-related aspects of the educational institutions and curriculums.

Based on the analyzed changes in the domain of shifting paradigms in the COVID-19 era, the application of modern ICTs in education and everyday life is becoming an imperative, and the main goal of the new living and teaching paradigms is to provide the same experience and jobacademicperformance as traditional ones [6]. In the era of the COVID-19 pandemic, besides the challenges that educators and students face due to the fast transition to online learning and fact that the activities can change drastically regarding the existing and pre-COVID-19 established curriculum [7], parents can also experience difficulties as not every household has an adequate environment for online learning. Although some faculties resisted to fully accepting online education solutions, as the COVID-19 pandemic lingers, virtual teaching rather represents asolution [8].

Two peaks to the COVID-19 outbreak in Serbia, in April 2020 and July 2020, have significantly influenced the economy and society, reducing and disrupting economic and social activity, health and financial security, as well as the standard ways of living and working.As an immediate reaction to the crisis in March 2020, businesses dismissed mostly men, while the second quarter of 2020 overall saw an opposite trend where in the second quarter a net 34,700 women lost their job compared to a net increase of 1,500 more jobs for men [9].Informal workers were among the most vulnerable groups [10], but regarding the official statistics related to jobs lost during the first half of 2020because of the Coronavirus crisis, Serbia did not differ much from the average losses recorded globally and in Europe in this regard.

Most importantly, the statisticshas shown that many workers who stopped working during the lockdown did not lost their jobs because some employers continued to pay their workers through savings, loans or with the support of newly introduced employment retention programs. However, despite the government's decision to fund minimum wage employment for more than one million workers across Serbia that enabled short-term liquidity for employers, this measure as a long-term financial performance cannot prevent the loss of Serbian businesses' market share which might trigger layoffs as soon as government interventions ends. Anyhow, with the lockdown measures that required significant changes in business models, including shorter working hours, requirements to work from home, etc. the economy immediately suffered various consequences. In order to adjust to the pandemic's «new normality», the majority of companies adapted their

operations to the new conditions, while those that remained in physical working spaces introduced physical distancing measures [11].

The COVID-19 crisis affectedthe most negatively workers who were employed by smaller companies and at the sector level, the most heavily impacted sectors were those most restricted by the lockdown, while the least affected ones were the agricultural and food sectors. Even though the crisis has proved that the smaller companies has impacted the most, in comparison with the large companies that had structureand resources, but were rigid and unable to adapt to the rapidly changing environment of the outset of the crisis,quite surprisinglythe medium-sized companies have proved to be more resilient in the economy.

Although only the smaller segment of the economy adjusted its operationsthrough digitization and e-commerce, there is growing interest todo so, illustratedby the 53.3% of culturaland creative sector firms that haveswitched to online work activities, offering online cultural content with recorded and digitalized material, as well as online live performances [12].

Nevertheless, despite many negative consequences of the crisis, local communities, businesses, and civil society organizations across Serbiagathered sources and volunteers to support the economy as well as the society. This social support was specifically aimed at older people, as targetedas vulnerable groups, such as those who live alone and whose movement wasfully restricted due to physical distancing measures. At the same time, the number of reported cases of domestic violence decreasedduring the State of Emergency, but with the imposed lockdown measures, women have faced the higher risk of domestic violence with limited «safe spaces» to report violence. Compared to the pre-COVID period, the psycho-social support to women in situations of violence provided by CSOs via emergency helplines increased by 30% during the pandemic period [13].

On the other side, the expansionary monetary policies adopted by national central banks combined with depressed global demand, have driven interest rates to record lows so moratoriums on interests and repayment, and subsidized loans, have strongly incentivized businesses and individuals to borrow at reduced and guaranteed interest rates. However, as the crisis wears on, it is important to reflect on the long-term effect of these measures, which will inevitably lead to the creation of an important volume of debt. Therefore, during the next phase of the crisis, a prudential level of borrowing should be maintained, as well as the overall debt exposure of both corporates and consumers. In that sense, the new living paradigm endorsed during the COVID-19 era profoundlybases on the financial sector as a possible vector of economic contagion, as well as the possible shield for the real economy from the effects of the crisis.

Searching the answers related to the shifting paradigms of living and teaching during the COVID-19 period, we have tried to demonstrate the need to reform the educationaland job sector. Additionally, we have

pointed out the importance of the new post-COVID-19living and educational system that have to address equally the positive and negative aspects ofe-commerce structures and online teaching.Bearing in mind that e-commerce usage in Serbia was unable to provide an adequate infrastructure as a response to COVID-19 crisis, as well as theunfulfilled need for the successful educational reform, we have outlined the increased necessity for technological innovation and rapid digital transformation in the field of education and work.

Likewise, we have concluded by suggesting that the crisis is ongoing, and its outlook remains uncertainwith the socio-economic impacts of COVID-19evolving. Thus, the next researcheswill have to pay more attention tothe analysis ofparadigmshifts of living and teaching because they represent crucial concepts related to living conditions of the "new reality".Such circumstances require e-learning or more broadly digitalized education that would characterize the new educational system evaluated from three aspects. The first aspect should relate to the level of adequacy of online learning and the necessity for encouraging effective learning systems that would involve content presentation, collaboration, timely feedback and learning structure, as well as the organization of sustainable and high quality curriculums. The second aspect should refer to the convenience factor for learners that would require from teachers to optimize teaching and learning content in accordance with the students' aptitudes and motivation, while the third aspectshould deal with the ways to provide the best combination of conventional teaching and online ICT-based learning [13].

References

1. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L. Wessely S., Greenberg N., et al. The psychological impact of Quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. The Lancet, 2020. no. 395(10227). 912–920 pp. URL: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8 (06.09.2021).

2. Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. International Journal of Environmental Research and Public Health .2020. Vol 17, no. 5, 1729. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph17051729 (02.04.2021).

3. Crawford J., Kerryn B.H., Jürgen R., Bashar M., Matt G., Rob B., Paulo M., Sophia L. «COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses.» Journal of Applied Learning & Teaching. 2020. vol. 3, no. 1, 1-20 p.

4. García Vazquez, Alain, Juan M. Verde, Francesca Dal Mas, Mariano Palermo, Lorenzo Cobianchi, Jacques Marescaux, BenoitGallix, Bernard Dallemagne, Silvana Perretta, and Mariano E. Gimenez. «Image-Guided Surgical e-Learning in the Post-COVID-19 Pandemic Era: What Is Next?»

Journal of Laparoendoscopic& Advanced Surgical Techniques. 2020. Vol. 30, no 9. doi.org/10.1089/lap.2020.0535.
5. Ariawan Sandy, and S. T. I. P. A. K. Malang. «Building Critical Thinking in Covid-19 Pandemic Era: Impossible or I am Possible?» 2020. Vol. 2, no. 6, 127-130 pp.
6. Harrington Deirdre M., and Michelle O'Reilly. «The reimagination of school-based physical activity research in the COVID-19 era.» PLoS medicine. 2020. Vol. 17, no. 8.e1003267. doi: 10.1371/journal.pmed.1003267.
7. Porpiglia Francesco, Daniele Amparore, Riccardo Autorino, Enrico Checcucci, Matthew R. Cooperberg, Vincenzo Ficarra, and Giacomo Novara. «Traditional and Virtual Congress Meetings During the COVID-19 Pandemic and the Post-COVID-19 Era: Is it Time to Change the Paradigm?» European Urology. 2020.Vol. 78 no. 3, 301-303 pp.doi: 10.1016/j. eururo. 2020.04.018.
8. Shenoy Veena, S. Mahendra, and Navita Vijay. «COVID 19 lockdown technology adaption, teaching, learning, students' engagement and faculty experience.» MuktShabd Journal. 2020. Vol.9, no. 4, 698-702 pp.
Statistical Office of the Republic of Serbia (SORS). 2020b. Labor Force Survey in the Republic of Serbia 2019. URL:https:// publikacije.stat.gov.rs/G2020/PdfE/G20205658.pdf (20.02.2021).
9. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) and Ipsos Group, «Covid-19 and effects on workers in informal economies and secondary materials collectors in Serbia» 2020. survey
10. Center for Advanced Economic Studies (CEVES). The COVID-crisis and Serbia's SMEs: Assessment of Impact and Outline of Future Scenarios, Center for Advanced Economic Studies, supported by the World Bank. 2020.
11. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2020.Socio-economic impact assessment of COVID-19 to Cultural Sector in Serbia, UNESCO, June.
12. UN Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN WOMEN) Impact of the COVID-19 pandemic on specialist services for victims and survivors of violence in Serbia: A proposal for addressing the needs.2020a.UN WOMEN, Supported by EU. URL: https://eca.unwomen.org/en/digital library/publications/2020/05/impact-of-the-covid-19-pandemic-onspecialist-services-for-victims-and-survivors-of-violence (05.03.2021).
13. Wargadinata Wildana, Iffat Maimunah, Eva Dewi, and Zainur Rofiq. «Student's Responses on Learning in the Early COVID-19 Pandemic» Tadris: JurnalKeguruandanIlmu Tarbiyah. 2020. Vol. 5, no. 1, 141-153 pp. doi:10.24042/tadris.v5i1.6153.

Stosic Sanja ZORAN, Research Fellow, PhD in Philology, «Institute for Political Studies», Belgrade, Serbia

УДК [908:271.22(470-25)]:37.035

ЦЕРКОВНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ЗНАЧИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

Г. В. Аксенова
ФГБОУ ВО «МПГУ»
e-mail: galax23@yandex.ru

Аннотация: в статье показано значение церковно-исторической науки в становлении и развитии краеведения и раскрыта роль церковного краеведения в миссионерско-просветительской деятельности. Указано на необходимость использования исторических материалов, собранных церковной наукой на протяжении двух с половиной столетий, в формировании образовательных программ. Дана характеристика краеведческим исследованиям основных представителей церковного краеведения, в числе которых уроженцы Воронежской земли митрополит Евгений (Болховитинов) и архиепископ Димитрий (Самбикин). Раскрыто значение современной историко-краеведческой работы Русской Православной Церкви.

Ключевые слова: краеведение, церковная история, архиепископ Димитрий (Самбикин), церковное строительство, миссионерство, образование, воспитание.

Abstract: the article reveals the importance of church historical science in the formation and development of local history and shows the role of church local history in missionary and educational activities. It is pointed out that it is necessary to use historical materials collected by church science for two and a half centuries in the formation of educational programs. The characteristic of the local history studies of the main representatives of the church local history, including the natives of the Voronezh land, Metropolitan Yevgeny (Bolkhovitinov) and Archbishop Dimitri (Sambikin), is given. The significance of the modern historical and local history work of the Russian Orthodox Church is revealed.

Keywords: local history, church history, Archbishop Dimitri (Sambikin), church building, missionary work, education, upbringing.

Люди, не знающие своего края, далеки от реальности.
Архимандрит Иннокентий (Просвирнин)

При помощи русских монастырей выковывалась
государственность русского народа,
при помощи их сложилось Русское Царство,
и выработались разные стороны нашего быта.
И.В. Киреевский

…стыдно человеку, обладающему избытком знания,
спокойно смотреть на погибающих в море невежества братий.
Святитель Агафангел (Преображенский),
митрополит Ярославский и Ростовский

…Нельзя строить свою жизнь
на основании, которого не ведаешь.
Архимандрит Иннокентий (Просвирнин)

Краеведение как школьный предмет и научная дисциплина давно и прочно вошло в образовательный процесс и способствует расширению и углублению знаний об Отечестве вообще и малой родине в частности. Как особая комплексная научная дисциплина оно строится и развивается на стыке естественных и гуманитарных наук и помогает обобщать разнообразные обширные факты и сведения о населении, экономике, культуре, быте, обычаях и традициях региона (от небольшого поселения и местности до целого государства), рассматривая их совокупно в историческом развитии с учётом природно-климатического фактора.

Именно таким образом, шире или уже, раскрывается содержание понятия «краеведение» в толковых и энциклопедических словарях [1; 2], от определений которых отталкиваются авторы многих учебников и учебных пособий.

Действительно, под термином «краеведение» понималось и понимается знание своего края и нередко нам предлагают не принимать его как синоним «родиноведения», являющегося подразделом исторической науки, т.е. по сути краеведение выводится за рамки исторического знания и внимание фокусируется на флоре и фауне, этнографии, экономике и культуре.

Краеведение – понятие широкое, в основе которого лежит прежде всего слово «край», а забывать значение этого слова – значит проявлять невежество и демонстрировать свою необразованность.

Край, родина, страна, отечество – эти слова всегда были очень близкими по значению и нередко используются как синонимы. Эта синонимичность связана с многозначностью слова «край»: это и предельная линия, ограничивающая поверхность, и конечная часть чего-либо, и окраина, и страна, область, местность, и административно-территориальная единица [1]. Край и как явление, и как понятие – единство частного и общего. А краеведение – путь построения познания от частного к общему. И движение по этому пути возможно только при опоре на широкие исторические знания и на нравственные основы, обретению которых способствует Русская Православная Церковь (далее – РПЦ).

Официальные сайты и интернет-порталы предлагают нам воспринимать краеведение как «изучение определённой части страны», как «школьный предмет, посвящённый комплексному изучению конкретной территории на основе географической компоненты». Согласно предлагаемой ими точке зрения, «содержание курса разнится в зависимости от региона. В учебный курс могут входить сведения о рельефе местности, почве и геологическом

строении, водных путях, флоре и фауне, населении и промышленности» [3]. Подобный подход ведет к утрате понимания общности истории страны, частью которого является изучаемая местность, общности народа и, по сути, он нацелен на разобщение и на распад исторически сложившейся государственности, чему все мы стали свидетелями в 1990-е гг.

Под термином «краеведение», конечно же, прежде всего понимается знание своего края, его истории. Но краеведение «изначально предусматривало нравственные цели развития в системе воспитания личности. Люди, не знающие своего края, далеки от реальности» [4, с. 49]. Край – он как семья, с которой начинаются путь человека и история государства. Замечательный русский историк-москвовед И. Е. Забелин в связи с этим писал: «Выводы науки, даже события современной жизни с каждым днём всё больше раскрывают истину, что домашний быт человека есть среда, в которой лежат зародыши и зачатки всех так называемых великих событий его истории, зародыши и зачатки его развития и всевозможных явлений его жизни, общественной и политической или государственной. Это в собственном смысле историческая природа человека, столько же сильная и столько же разнообразная в своих действиях и явлениях как природа его физического существования» [5, с. 9].

Краеведение как образовательный и воспитательный предмет, преподаваемый в школе и вузе, позволяет на примере истории родного края показать взаимосвязь всех наук и научных дисциплин, существующих в мире, ведь изучаемые исторические процессы невозможно отделить от процессов природно-климатических, экологических, экономических, от физических и химических явлений. Именно такой подход к предмету дает возможность понять их взаимодействие. Краеведческая работа не зависит от специализации и профессии человека и не связана с ними. Краеведение – это «нравственная задача каждого мыслящего человека» [4, с. 50], требующая, по словам церковного историка и педагога архимандрита Иннокентия, повседневного, а не спорадического решения.

Звучащие призывы к учреждениям культуры, обращённые, в первую очередь, к библиотекам и музеям (в которых видят «прежде всего валютные ценности взамен ценностям духовным, нравственным» [4, с. 50]), самостоятельно зарабатывать, а не заниматься сохранением культурного наследия и нравственно-просветительской работой, нивелируют смыслозначимость всякого краеведения, на изучении которого ставится акцент при формировании образовательных программ.

В связи с возрастающей необходимостью прийти к пониманию именно нравственного аспекта содержания и духовно-нравственной нацеленности краеведческой работы важно вспомнить слова архимандрита Иннокентия, произнесённое ещё в конце 80-х годов XX

столетия: «…сохранение нравственных ценностей является сегодня одной из главных задач человечества. Я даже беру на себя смелость подчеркнуть необходимость приоритета нравственных ценностей над материальными. В связи с этим вспоминается образ святой Горы Синай, известный библейский образ, когда пророк Моисей в заоблачных высях принимает скрижали закона, а в это время его брат Аарон, с другими путешествующими собратьями, поклоняется золотому тельцу. Этот образ сегодня актуален. Поклонение материальным ценностям ущербно, оно прорастает нездоровыми плодами, оборачивается колючими шипами, ибо многие силы уходят на приобретение золота, валюты и прочего, тогда как нравственные ценности остаются без внимания» [6, л. 2].

Также необходимо напомнить точку зрения академика Д.С. Лихачева, указавшего на всеохватность краеведческого знания: «Чрезвычайно важная и исключительно редкая особенность краеведения, в том, что у него нет "двух уровней": для специалистов и для широкой публики. Оно само по себе популярно и существует постольку, поскольку в его создании и потреблении участвуют массы» [7, с. 8]. К слову сказать, сотрудники альманаха, в котором была опубликована статья учёного, приступив к его изданию в 1990 г., поставили перед собой верную цель – освещать «актуальные вопросы краеведческого движения, помочь советским людям познать свои корни, восстановить историческую правду, возродить народное творчество» [8, с. 135]. Т.е. краеведение трактовалось ими как нравственная задача, решение которой нацелено на сохранение нравственных и духовных ценностей, к которым относятся и природные ресурсы, и памятники архитектуры, и фольклор, и литература и т.д. И огромную роль в решении этой задачи играет Церковь и научное церковное знание.

Традиционное обращение к церковному историческому знанию ассоциируется с классическими трудами по истории РПЦ, представленными прежде всего линейными житиями святых, начиная с Четьих Миней митрополита Макария Московского, митрополита Димитрия Ростовского и архиепископа Филарета (Гумилевского) до «Месяцеслова святых» архиепископа Димитрия Самбикина. Хорошо известны монументальные труды митрополитов Платона (Лёвшина) и Макария (Булгакова), профессоров Е.Е. Голубинского и А.В. Карташова, академика Н.М. Никольского, обер-секретаря Святейшего Синода С.Г. Рункевича. Исследования и наработки названных учёных постоянно используются педагогами в рамках преподавания курса истории России, ведь полноценное изучение истории Отечества невозможно без знания истории церковного строительства и миссионерско-просветительской деятельности, поскольку созидавшаяся на протяжении многих столетий Российская

государственность была православной, а входившие в её состав народы были представителями различных религиозных конфессий.

Высокую степень ответственности за письменное слово понимали не только названные выше церковные историки. На отношение общества к церковному исследованию и научно-церковной работе указал академик и богослов А.И. Бриллиантов, написав: «К церковному историку по самому существу разрабатываемого им предмета предъявляются требования в известном смысле высшие, нежели какие могут быть представлены по отношению к историку гражданскому. Церковный историк не может излагать историю Церкви, не будучи в то же время богословом. Основательное знание догмы для него, безусловно, обязательно потому, что история догмы есть важнейшая часть истории церкви» [9, с. 68].

На одно из значений знания и использования достижений церковно-исторической науки, на её образовательный и воспитательный аспект обратил внимание профессор, протоиерей А.М. Иванцов-Платонов. Он отметил: «Собственные занятия церковно-исторической наукой, без сомнения, могут сообщить молодому учёному значительный запас богословских сведений вообще и образовать в нем привычку обращаться мыслию в этом кругу» [10, с. 7].

В последней трети XVIII в. митрополит Московский и Коломенский Платон (Лёвшин), называемый «отцом Русской Церковной Истории» [11, л. 1], указывал на способы достижения цели образования: «чтобы прилежное тщание иметь, дабы ученики учены были и успевали в истории церковной и гражданской, ибо сие наипаче человека просвещенным делает» (рис. 1) [12, с. 13].

Рис. 1. Митрополит Московский и Коломенский Платон (Лёвшин) (1737-1812)

«Православность» стала «критерием объективно-истинного разумения» для священника, ректора Московской духовной академии А.А. Горского, справедливо считавшего, что при изучении любого предмета нужно «постигнуть и правильно осветить в историческом процессе великую аксиому», которая заключается в следующем:

«Церковь в одной тоже время и училище истины для руководствуемых, и храм для их освящения, и духовное Царство, в котором каждому члену назначено свое место и все, подчиненные одной верховной невидимой власти, управляются на основании её законов видимым священноначалием» [12, с. 13].

Церковно-историческая наука – это неотъемлемая часть науки исторической, которая имеет четкую направленность и специализацию. Основополагающее значение имеют труды, раскрывающие особенности распространения христианства, строительства церквей и монастырей, жизнеописания святых подвижников, анализ церковных реформ, развитие духовного и светского образования, показывающие участие деятелей Русской Православной Церкви в принятии важнейших государственных решений.

Итак, история родного края и знание её всегда подразумевали знание духовной истории. А понятие «духовность» включало в себя как главную составляющую понятие «церковь». И краеведение, которое условно делится на церковное и гражданское, являет собой единое целое. Сам термин «церковное краеведение» – условный. С его помощью из общей историографии «выделяются деятели Русской Православной Церкви, научное наследие которых не всегда вводилось в должной мере в научный оборот» [11, л. 1].

Историю появления термина «церковное краеведение», архимандрит Иннокентий (Просвирнин) представил следующим образом: «В дооктябрьский период не было разделения на виды краеведения – церковное и светское. <…> В послеоктябрьский период утвердился тезис, что историография была «подчинена Церкви и служила богословию» (по А.Л. Шапиро).Таким образом, искусственно был исключен целый культурно-исторический пласт научной информации» [11, л. 6].

Церковное краеведение по сути охватывает труды деятелей РПЦ, как лиц духовного сана, так и преподавателей духовных школ, семинарий и академий. Главное, что отличало их работы – это нацеленность на сохранение церковно-исторического знания, на формирование понимания преемственности и на нравственное совершенствование.

В настоящее время в церковном краеведении выделяют следующие основные направления: изучение храма, прихода, генеалогических связей, предметов церковного и бытового обихода; изучение приходской и епархиальной жизни различными группами лиц; литературное краеведение и издательскую деятельность [11]. Особое значение придается работе в архивах и книгохранилищах, библиотеках и музеях и археографии, доносящей сведения о книгописных собраниях монастырских и церковных библиотек, раскрывающей их содержание: в церковных книгах «находится ключ

к пониманию многого в жизни столь скупых на слова русских людей прошлого» [11, л. 2].

Родоначальником церковно-краеведческих исследований называют митрополита Платона (Лёвшина), который приступил к изучению сел, деревень, кладбищ, погостов, изучению надписей на надгробиях и гробницах российских государей. Составленные им путевые записки являют собой один из первых примеров краеведческого описания, построенного по строгому плану (географическое положение, краткая характеристика города, описание церквей и домов, жители и их нравы) [13; 14]. Так, например, фиксируя маршрут своего путешествия в Киев, «без мала две тысячи верст», он делал интересные, довольно развёрнутые и яркие, замечания, касающиеся проезжаемых мест, церквей и монастырей, их истории, устройства, быта и нравов населения. Вот краткая и ёмкая характеристика города Гжатска: «*Гжатск,* сколько мы по ночному времени видеть могли, стоит на ровном месте; посреди течёт река Гжать; хотя не велик, но очень хорошо устроен, весь в порядке, домов много каменных, и нескудною рукою воздвигнутых; а где улицы есть и деревянные, но дома порядочно и все в линию построены, и заслуживает между хорошими городами помещен быть. Церквей каменных только две, что по пространству города и многого числа домов кажется быть недостаточно; но уповательно, что время и со временем возрастающий вкус и образ мыслей и сей недостаток дополнит. Сверх градских две ещё за городом каменные для кладбищ церкви. Жители достаточны известным при портах торгом. Выезжая из города, любовались красотою рощей, по разным местам, яко руками насаждённых и распоряжённых, и хорошею дорогою» [13, с. 110].

Или, например, описание Дорогобужа: «Около вечерен приехали мы в *Дорогобуж,* который стоит на Днепре, и мы сию славную реку, ещё не доезжая Дорогобужа, за несколько верст встретили, или она нас встретила. Дорогобуж городок небольшой, однако, устроен деревянными небольшими домами в порядке; встречаются дома и каменные, и составляют одну улицу и долгую и пространную, которая лежит под высокою и крутою горою; но и на самой горе есть две церкви, каменные, хорошие, и несколько там домов. Внизу, в слободе, церкви каменные же хорошие, и за Днепром есть церкви, а всех шесть.

И здесь обыватели нас приняли и любопытно и добродушно; не примечается, чтобы они были много достаточны, однако кажутся, по весёлому виду, состоянием своим быть довольны и благочестием успокоенные. Принял и угостил нас того города протопоп, человек благоразумный и почтенный. Также снабдил нас на одну станцию своими хорошими лошадьми, того уезда и помещик и предводитель г. Вексель. Каковое пособие тем было для нас обязательнее, что

лошади, коих нам в сих местах на почте давали, были слабые и истощённые, и с трудностью нас везти могли, не смотря на гладкую и ровную дорогу, каковое медление не столько нас трогало, сколько в жалость приводила бедность жителей.

Выехав из Дорогобужа пред вечером, с приятностью взирали мы с возвышенного места на положение Дорогобужа и на окрестность его, Днепром орошаемую» [13, с. 112].

Интерес представляют и краткие описания-характеристики монастырей, в которых приводятся описания строений, например, Данилова: «…поехали в Данилов монастырь, мужской; тут остановились и слушали раннюю обедню и молебен в приделе настоящей церкви. Церковь старинная о двух столбах, величиною средственна; стенное писанное обыкновенное старинное; в ней мощи преподобного Даниила, основателя монастыря, которые положены недавно, сверх общего обыкновения, не в земле, но на поверхности оной; потом смотрели трапезу, которая немала и была бы гораздо более и красивее, если бы настоятели, для расширения своих келий, оной не уменьшили. Кельи же настоятельские сами по себе не малы и не худы. После сего прохаживались по монастырю и за монастырем. В монастыре нашли старые архимандричьи кельи, в коих, в одной стороне от ворот, ныне Духовное Правление: способны и приличны для жительства, но они запущены. Прочее здание каменное, немалое, но также не в устройстве. За монастырем пруд небольшой и луг, также монастырю принадлежащий; за монастырем же деревянная большая конюшня, которая развалилась и пуста; жаль, что она брошена. Колокол большой более 500 пудов, звука не худого; вообще монастырь местоположением на месте возвышенном к городу и половиною своею к полю, а с другой окружен строением; ограда каменная, обширностью, кажется, около 300 сажень. В нашу бытность монастырь сей назначен для пребывания бывшему архиепископу Астраханскому Никифору Греку; но его в монастыре не было» [14, с. 152].

«Корифеем русского церковного краеведения» [11, л. 1], «человеком, который не мог пробыть ни одного дня без того, чтобы не ознаменовать его трудами на пользу истории» [15] назван митрополит Евгений (Болховитинов) [16], сын священника Воронежской епархии, выпускник Воронежской духовной семинарии, префект Воронежской духовной семинарии, первый исследователь древнейшей из сохранившехся до нашего времени пергаменной грамоты великого князя Мстислава Володимировича 1130 г. [17; 18; 19]. В митрополите Евгении его современники «видели духовно-государственного деятеля и замечательного человека, мыслителя-гуманиста, доброго и мудрого пастыря» [15]. Философ, богослов, археолог, археограф, агиограф, палеограф, статистик, специалист в области естествознания, он – автор первого капитального труда, посвященного описанию

Воронежской губернии, заложившего основы научного краеведения [20]. Ему также принадлежит «Описание жизни и подвигов преосвященного Тихона, епископа Воронежского и Елецкого» [21]. Для описания Воронежской губернии и жизнеописания святителя Тихона автор привлек огромное число рукописных источников, фольклор, официальные документы. Для многих современных краеведческих изысканий зафиксированный в книге материал был и остается первоисточником (рис. 2).

Рис. 2. Митрополит Киевский и Галицкий Евгений (Болховитинов) (1767-1837)

За годы своего церковного служения митрополит Евгений занимал последовательно Вологодскую, Калужскую, Псковскую кафедру, а с 1822 г. в сане митрополита возглавил Киевскую епархию. И во всех этих епархиях, неся «архиерейское служение, он проявлял себя как церковный историк края» [22, с. 41]. Среди не утративших своего значения краеведческих исследований «Исторические разговоры о древностях Великого Новгорода», «История княжества Псковского с присовокуплением плана города Пскова», «Летопись древнего славено-русского княжеского города Изборска», «Описание Киево-Печерской лавры с присовокуплением разных грамот и выписок, объясняющих оное, также планов лавры и обеих пещер» [23-26].

При рассмотрении вопроса о развитии церковного краеведческого знания и его нравственно-воспитательной направленности нельзя обойти вниманием историко-культурное и церковно-краеведческое наследие «знаменитого представителя духовной учености» архиепископа Филарета (Гумилевского), родом из семьи священника села Конабеево Шацкого уезда Тамбовской губернии, выпускника Шацкого духовного училища и Тамбовской духовной семинарии, возглавившего в 1859 г. Черниговскую кафедру.

Профессор Казанской духовной академии Г.З. Елисеев писал о нём как о богослове-догматике, богослове-историке, богослове-археологе, «стоявшем если не выше, то никак не ниже знаменитых иностранных богословов, человеке необыкновенно талантливом,

всецело преданном науке» [22, с. 159]. «Глубоконазидательным руководством русскому народу к самопознанию» назван его труд «История Русской Церкви» (рис. 3) [27].

Рис. 3. Архиепископ Черниговский и Нежинский Филарет (Гумилевский) (1805-1866)

Не меньшее значение для развития церковно-краеведческого знания имеет многотомное издание «Жития святых, чтимых Православной Церковью, со сведениями о праздниках Господских и Богородичных и о явленных чудотворных иконах», в котором на основе огромной базы источников автором созданы новые жизнеописания или уточнены данные по агиографии многих русских подвижников благочестия [28].

Ростовский уезд Ярославской губернии – родина выпускника Санкт-Петербургской духовной академии, преподавателя Тобольской семинарии, Омского священника Александра Ивановича Сулоцкого, ставшего «крупнейшим церковным историографом» [11, л. 2] и краеведом Сибири, автором церковной истории Сибири, исследователем, прямо указавшем на важность церковно-исторических исследований (рис. 4).

Рис. 4. Протоиерей Александр Иванович Сулоцкий (1812-1884)

Именно отца Александра архимандрит Иннокентий назвал «одним из основоположников церковного краеведения, предвосхитившем современные требования к описанию памятников прошлого, показавшего важность церковно-исторических описаний» [22, с. 142]. Обширные и разнообразные материалы о миссионерах и просветителях народов Сибири, священниках, архиереях, учёных и государственных деятелях, чудотворных иконах, строительстве церквей и монастырей, материалы по истории учебных заведений Восточной Сибири, сведения о местных жителях и инородцах, театре и библиотеках он публиковал на страницах церковных периодических изданий. Он первым опубликовал труды по истории Тобольской и Томской епархий и Тобольской архиерейской школы. Библиография его трудов насчитывает более 150 названий [22].

Крупнейшим историографом, агиографом и краеведом бесспорно называют уроженца Острогожского уезда Воронежской земли архиепископа Димитрия (Самбикина), прошедшего путь от «библиотекаря, преподавателя, священника-просветителя, учителя, пастыря» [29, с. 56], учредителя в слободе Караяшник Воронежской губернии народной библиотеки до автора наиболее полного «Месяцеслова святых, чтимых Русской Православной Церковью» [30], в состав которого вошли сведения об общерусских, общехристианских и местночтимых святых, об их иконографии, и особенностях служения (рис. 5).

Рис. 5. Димитрий (Самбикин) – ректор Воронежской семинарии, архиепископ Казанский и Свияжский (1839-1908)

Высокую оценку этого труда дал профессор Казанской духовной академии А.А. Царевский: «"Месяцеслов" – это монументальный труд, имеющий громадный научный интерес и чрезвычайно важное практическое значение. <…> богатейшее собрание исторических, биографических и библиографических

сведений о святых Православной Церкви, <…> незаменимый драгоценный справочник» [31, л. 6].

По мнению архимандрита Иннокентия, «"Месяцеслов" отца Димитрия отмечен высокими дидактическими достоинствами. Доступный, последовательный, стройный композиционно, написанный с глубоким проникновением в характеризуемые события, факты, явления, с ясный видением логических, хронологических, этнографических связей и особенностей объектов описания, "Месяцеслов" щедро дарит читателю радость познания. Познавательной ценности "Месяцеслова" активно способствуют многочисленные оправки, сопутствующие главной сюжетной идее» [32, л. 7].

Краевед, церковный историк, духовный писатель, археолог, богослов, агиолог-агиограф, библиограф и просветитель, доктор Церковной истории, ректор Воронежской и Тамбовской духовных семинарий, почетный член Московской и Казанской духовных академий, епископ Балахнинский, Балтский, Подольский и Брацлавский, Тверской и Кашинский, архиепископ Казанский и Свияжский Димитрий (Самбикин) оставил после себя огромное наследие. К числу замечательных краеведческих сочинений относятся его очерки о Воронежских и Тамбовских монастырях и церквях, указатели праздников Воронежской и Нижегородской епархий, материалы по истории Тверской губернии, описания церквей и монастырей Торжка, историко-статистические описания. Русская церковная история представлена очерками, посвященными патриарху Гермогену, архиепископу Черниговскому Филарету, историку и библиографу Д.И. Успенскому, первому ректору Тамбовской семинарии Иоанникию, архиепископу Воронежскому Серафиму, отношениям государя Петра I и епископа Митрофана Воронежского [32].

Не менее значимыми стали создание в Тверской епархии Историко-архивного комитета и издание в 1898 г. монографии «Материалы для истории Тверской епархии. Упразднённые монастыри».

После активного богоборческого периода, наступившего после Октябрьской революции 1917 г., начиная с середины 1940-х гг. церковно-историческая наука вместе с РПЦ стали возвращаться в лоно общегосударственной национальной науки. В эти годы в связи с возобновлением издательской деятельности и воссозданием редакционно-издательского совета практически сразу началась работа над выпуском «Журнала Московской патриархии». С конца 1950-х гг. стали выпускать альманах «Богословские труды». А в канун празднования 1000-летия Крещения Руси начал выходить «Московский церковный вестник». Все названные издания знакомили читателей через призму истории Православия и православной мысли

не только с творениями святых отцов и учителей Церкви, но и с трудами выдающихся церковных деятелей прошлого, статьями современных ученых и богословов, с историей государства российского. Огромная роль в просветительской деятельности и нравственном воспитании отводилась ежегодному Православному церковному календарю, где помимо месяцеслова помещались богослужебно-уставные заметки, пасхалия, а также разнообразная церковная информация [33]. Для богослужебных целей были изданы Минеи (1978–1989), содержащие жития и службы святым христианским подвижникам [34; 35]. Собранный же житийный материал дал добротную основу для проведения краеведческой работы, сформировав направления региональных исследований, связанных с прославлением новомучеников и исповедников, с возрождением храмового строительства и реставрацией разрушенных памятников, с раскрытием значения в жизни человека православных праздников.

Огромную роль в развитии церковно-краеведческой работы сыграли справочные издания, подготовленные Издательским отделом и Московским Новоспасским монастырем: это библиографический указатель «Русские писатели-богословы. Историки Церкви» и аннотированные справочники-указатели «История Русской Православной Церкви в документах региональных архивов» и «История Русской Православной Церкви в документах федеральных архивов России, архивов Москвы и Санкт-Петербурга» [22; 36; 37]. Именно в предисловии к справочнику, раскрывающему содержание церковных фондов республиканских, краевых и областных архивов России и призванному «способствовать более широкому вовлечению ценнейших материалов в современную жизнь», его составитель архимандрит Иннокентий (Просвирнин) отметил: «Душа города, деревни – храм, центр края – монастырь, и это определило принцип построения Справочника-указателя. В нем наглядно воплотилась мысль о том, что устройство Русской Церкви шло рука об руку с устройством государства. Россия была сильна верой и сознанием важности обоюдных интересов Церкви и государства. Как писал И.В. Киреевский, "при помощи русских монастырей выковывалась государственность русского народа, при помощи их сложилось Русское Царство и выработались разные стороны нашего быта"» [36, с. 3].

В канун празднования 1000-летия Крещения Руси Издательский отдел Московского Патриархата активно включился в краеведческую работу, которая велась Всероссийским обществом охраны памятников истории и культуры, учрежденном ещё в 1965-1966 гг.

А в 1991 г., после регистрации Минюстом Союза краеведов России, деятели РПЦ стали принимать участие во многих научных краеведческих мероприятиях, нацеленных, с одной стороны, на

сохранение историко-культурного наследия, а с другой – на просвещение и нравственное воспитание.

В 1990-е гг., принимая активное участие в практической работе и работе краеведческих конференций и конгрессов, посвящённых сохранению исторической памяти и возрождению культурного наследия, представители РПЦ не раз указывали на необходимость объединения усилий церковной и светской науки для более плодотворного продвижения в деле изучения истории Отечества.

В 1990 г. увидел свет сборник научно-методических материалов в помощь Московским краеведам. В его состав была включена статья о роли церковного краеведения в нравственном воспитании человека, написанная заведующим отделами проповеди и богословия «Журнала Московской Патриархии» и членом редколлегии ежегодного сборника «Богословские труды», историком-богословом, археографом-источниковедом, издателем и педагогом архимандритом Иннокентием (Просвирниным) (рис. 6).

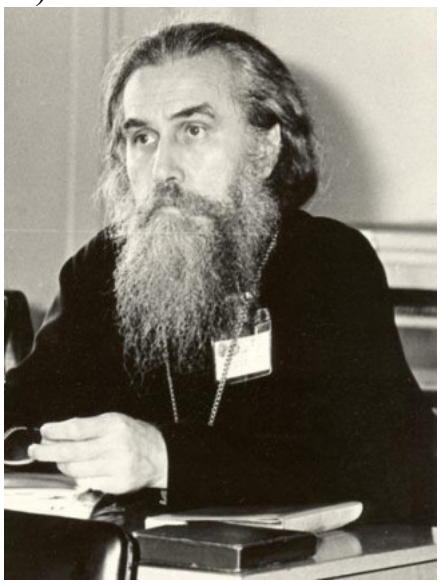


Рис. 6. Архимандрит Иннокентий (Просвирнин) (1940-1994)

Свои размышления о такой важной научной дисциплине как церковное краеведение он начал с разговора о «зижительной силы любви», являющейся основой всякого знания и, особенно, знания родного края и истории Отечества: «Любовь и назидает, и созидает. Движимые этой удивительной духовной силой, одни упражняются в любомудрии (философии), другие в филологии, иные – в зодчестве, шитье, добром ведении хозяйства или иных видах искусства, почерпая опыт у многоопытных отцов и матерей нашей Родины. Что-то передается генетически, когда развиваются и приумножаются таланты в детях и есть согласие в развитии рода. Что-то усваивается от добрых людей, износящих из сокровищницы сердца своего то или иное добро, любовь к тому или иному рукоделью.

Прослеживая связь времен по всем доступным нам признакам: и хронологическому, и географическому, и авторскому, и предметному, – мы видим взаимодействие определенных граней по

каждому из этих признаков. В одних местах сила любви к определённому виду деятельности слабеет, в других процветает. Образно говоря, в истории каждого края можно наблюдать четыре стадии развития этой высшей сферы силы духа человеческого – весну, лето, осень и зиму.

Нередко приходится сожалеть, что само понятие о любви в наши дни выхолащивается из-за утраты любви к истории, к своему родному краю, к родным – и живым, и усопшим... Нередко мы много говорим и пишем о добре, развитии добродетелей в человеке, но не являемся добрыми, или, как говорили в старину, – добродетельными. Мы забываем о том, что ЛЮБОВЬ – это подвиг. Справедливость нередко утверждаем на виновности других, растрачивая «дух мирен» своей души во имя мнимых добродетелей на неосуществленные идеалы того или иного общества, того или иного края. Так, можно наблюдать, как скатываются наши современники до «плотского» понятия любви, забывая Любовь Божественную» [4, с. 49].

Краеведение, изначально опирающееся на нравственные принципы, не может развиваться, если эти принципы попираются. Помогая решать нравственные задачи, краеведение, по мнению архимандрита Иннокентия, сможет «вернуть растраченную "на страже закона" любовь к своему родному очагу, к своему родному отечеству». Высшая цель краеведения, как совершенно справедливо отмечал архимандрит, – это изучение родной истории. Отечественная же история «настолько богата духовным содержанием, что она способна удовлетворить, обогатить духовно, а значит и нравственно, многих в этом разделенном и неспокойном мире» [4, с. 51].

В 1988 г. за два года до участия в составлении сборника в помощь краеведам отец Иннокентий выступил с докладом, представляющим историографию церковного краеведения. Свой доклад он завершил следующими словами: «Если будет благоприятная атмосфера для взаимодействия хранителей фондов в музеях, архивохранилищах и библиотеках с отдельными исследователями, школами, вузами, общественными фондами, а хранители будут не только заинтересованы в новых исследованиях, но и сами возьмутся за разработку краеведческих тем на материалах своих хранилищ, можно гарантировать скорый успех развития краеведения» [11, л. 8].

Список литературы

1. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 2. К-О. 1986. 736 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986. 797 с.
3. Краеведение. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/11022 (дата обращения: 08.09.2021).

4. Иннокентий (Просвирнин А.И.), архим. Церковное краеведение в нравственном воспитании человека // Краеведение Москвы. Научно-методические материалы в помощь краеведам / под ред. Л.В. Ивановой и С.О. Шмидта. М.: б.и., 1990. С. 49-51.
5. Забелин И.Е. Домашний быт русских царей в XVI и XVII ст. Ч. 1. М.: Товарищество типографии А. Мамонтова, 1895. 751 с.
6. Иннокентий (Просвирнин А.И.), архим. «Спешите делать добро» 1989, сент. 13 // ОР РГБ. Ф. 862 (Иннокентий (А.И. Просвирнин). К. 15. Ед.хр. 19.
7. Лихачев Д.С. Любить родной край // Отечество: краеведческий альманах. М.: Профиздат, 1990. Вып. 1. 224 с.
8. Отечество: краеведческий альманах. М.: Профиздат, 1990. Вып. 1. 224 с.
9. Бриллиантов А.И. К характеристике учёной деятельности профессора В. В. Болотова как церковного историка (5 апреля 1900) // Труды по истории древней Церкви. URL: https://www.rulit.me/books/trudy-po-istorii-drevnej-cerkvi-read-248642 (дата обращения: 09.09.2021).
10. Алексий (Фролов), епископ Орехово-Зуевский. Предисловие // Русские писатели-богословы. Историки Церкви. Исследователи и толкователи Священного Писания. Библиографический указатель. М.: Пашков Дом, 2001. 462 с.
11. Иннокентий (Просвирнин А.И.), архим. Историография церковного краеведения Доклад и Тезисы доклада, 1988. Машинопись с пометами чернилами рукой архим. Иннокентия // ОР РГБ. Ф. 862 (Иннокентий, архимандрит).К. 14. Ед.хр. 14.
12. Глубоковский Н.Н. Русская богословская наука в её историческом развитии и новейшем состоянии. URL: https://www.litmir.me/br/?b=238762&p=13 (дата обращения: 08.09.2021).
13. Платон (Лёвшин), митр. Путешествие высокопреосвященнейшего Платона, митрополита Московского и разных орденов кавалера в Киев и по другим российским городам в 1804 году // И.М. Снегирев Жизнь московского митрополита Платона: с портр. его и с его автогр. М.: Спасо-Вифанский монастырь, 1891. С. 109-148.
14. Платон (Лёвшин), митрополит Московский и Коломенский. Путевые заметки о путешествии в Ростов, Ярославль, Кострому, Владимир, 1792 // И.М. Снегирев Жизнь Московского митрополита Платона. М.: Спасо-Вифанский монастырь, 1891. С. 151-168.
15. Шахов В. Кореневщино: визиты Державина и Болховитинова-21 URL:https://zavtra.ru/blogs/korenevshinoviziti_derzhavina_i_bolhovitinova-21 (дата обращения: 20.09.2021).
16. Шмурло Е.Ф. Библиографический список литературных трудов киевского митрополита Евгения Болховитинова. Вып. 1: 1. Московский период. 2. Воронежский период. 3. Петербургский период. СПб.: Издание редакции журнала «Библиограф», 1888. 76 с.

17. Аксенова Г.В. Н.П. Румянцев и русская славистика // История. 1994. № 13. С.7-8.
18. Аксенова Г.В. Румянцев Н.П., Старчевский А.В. О заслугах Румянцева, оказанных отечественной истории // Преподавание истории в школе. 1995. № 2. С.15-20.
19. Аксенова Г.В. Государственный канцлер Н.П. Румянцев организатор русской науки // Преподаватель XXI век. 2010. № 3. Ч. 2. С. 246-253.
20. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. Историческое, географическое и экономическое описание Воронежской губернии: собр. из историй, архивных записей и сказаний. Воронеж: Типография Губернского правления, 1801. 229 с.
21. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. Описание жизни и подвигов преосвященного Тихона, епископа Воронежского и Елецкого, сочиненное для любителей и почитателей памяти сего преосвященного. Москва: Синодальная типография, 1837. 105 с.
22. Русские писатели-богословы. Историки Церкви. Исследователи и толкователи Священного Писания. Библиографический указатель. М.: Пашков Дом, 2001. 462 с.
23. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. Исторические разговоры о древностях Великаго Новагорода. М.: Губернская типография у А. Решетникова, 1808. 98 с.
24. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. Летопись древнего славено-русского княжеского города Изборска. СПб.: Типография А. Смирдина, 1825. 62 с.
25. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. История княжества Псковского с присовокуплением плана города Пскова. Киев: Типография Киево-Печерской лавры, 1831. 4 т. 172 с.
26. Евгений (Болховитинов Е.А.), митр. Описание Киево-Печерской лавры с присовокуплением разных грамат. и выписок, объясняющих оное, также планов лавры и обеих пещер. Киев: Типография Киево-Печерской лавры, 1831. 366 с.
27. Филарет (Гумилевский Д.Г.), архиеп. История Русской Церкви. СПб.: Тузов, 1894. 840 с.
28. Филарет (Гумилевский Д.Г.), архиеп. Жития святых, чтимых Православной Церковью, со сведениями о праздниках Господских и Богородичных и о явленных чудотворных иконах.СПб.: Тузов, 1892. 206 с.
29. Иннокентий (Просвирнин), архим. Труды и дни архиепископа Димитрия (Самбикина. 1839–1908): О деятельности этого выдающегося церковного историка, археографа, просветителя / предисл. и прим. Г.В. Аксеновой // Московский журнал. 2015. № 6. С. 52-66.
30. Димитрий (Самбикин Д.И.), архиеп. Месяцеслов святых, всей русской церковью или местно чтимых и указатель праздности в честь

икон Божией Матери и святых угодников Божиих в нашем отечестве. Тамбов, 1878-1883. 5 т. 228 с.
31. Царевский А.А. Святитель-молитвенник архиепископ Димитрий (Самбикин) в главнейших фактах его жизни и по личным о нем воспоминаниям. Казань, 1908. 97 с.
32. Иннокентий (Просвирнин А.И.), архим. Труды и дни архиепископа Димитрия (Самбикина). 1839-1908. 1990. 24 л. Машинописная копия // ОР РГБ. Ф. 862. К. 15. Ед.хр. 23. 24 л.
33. Питирим (Нечаев Константин Владимирович), архиеп. Волоколамский. Справка о работе Издательского отдела Московского Патриархата. 1983, января 31 // ОР РГБ. Ф. 862. К. 1. Ед. 45.
34. Аксенова Г.В. О значении жизни и деятельности архимандрита Иннокентия (Просвирнина) // XII Пасхальные чтения. Материалы Двенадцатой научно-методической конференции: «Гуманитарные науки и православная культура». Мою: Учебно-научный филологический центр МПГУ, 2015. С. 19-31.
35. Аксенова Г.В. Издательская политика Московского патриархата: 1960-1980 гг. // У истоков российской государственности. Исследования, материалы. Калуга, 2017. С. 158-169.
36. История Русской Православной Церкви в документах региональных архивов. Аннотированный справочник-указатель / научный руководитель архим. Иннокентий (Просвирнин). М.: Издание Новоспасского монастыря, 1993. 682 с.
37. История Русской Православной Церкви в документах федеральных архивов России, архивов Москвы и Санкт-Петербурга / научный руководитель архим. Иннокентий (Просвирнин). М.: Издание Новоспасского монастыря, 1995. 400 с.

Аксенова Галина Владимировна, доцент, д-р истор. наук, профессор кафедры истории России Института истории и политики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

УДК 355.01

ВОЙНА КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ И ВОЕННЫЙ ТЕРРОРИЗМ

Г. Р. Асадуллина, С. И. Ивентьев, О. В. Шкуран
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,
ООО «ДЭЛИЛ», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
e-mail: Asadullina-guzeliya@yandex.ru, sergei-zsk@mail.ru, oksana.shkuran@mail.ru

Аннотация: в статье исследуется духовно-нравственная сторона такого негативного социально-политического явления, как война, что определяет актуальность настоящей работы. Согласно классификации террора, война отнесена к духовному и массовому терроризму, так как подразумевает геноцид и убийство народа, тиранию, репрессии и навязывание чуждой идеологии. В связи с этим авторы исследования относят лиц, развязывающих, финансирующих войну (терроризм) и участвующих в захватнических военных действиях, к террористам, которые должны привлекаться к уголовной ответственности как военные преступники.

В процессе исследования использовались теоретические методы логического и сравнительного анализа, систематизации и аналогии. Работа имеет теоретическую и практическую ценность в связи с тем, что конкретизирует понятийный аппарат концепта «война», что позволит на законодательном уровне дать ему единое правовое определение и позволит разработать адекватные и эффективные меры профилактики и борьбы с этим злом на международном и национальных уровнях.

Abstract: the article examines the spiritual and moral side of such a negative socio-political phenomenon as war, which determines the relevance of this work. According to the classification of terror, war is classified as spiritual and mass terrorism, since it implies genocide and murder of the people, tyranny, repression and the imposition of an alien ideology. In this regard, the authors of the study classify persons who unleash, finance a war (terrorism) and participate in aggressive military actions as terrorists, who should be prosecuted as war criminals.

In the course of the research, theoretical methods of logical and comparative analysis, systematization and analogy were used. The work has theoretical and practical value due to the fact that it concretizes the conceptual apparatus of the concept of «war», which will allow to give it a unified legal definition at the legislative level and will allow developing adequate and effective measures to prevent and combat this evil at the international and national levels.

Ключевыеслова: Бог, человек, душачеловека, духчеловека, личность, духовность, нравственность, мораль, ценности, война, терроризм, преступление, уголовная ответственность.

Keywords: God, man, human soul, human spirit, personality, spirituality, morality, morality, values, war, terrorism, crime, criminal responsibility.

Предмет исследования. Духовно-нравственный аспект концепта «война».

Цель исследования. Исследовать и раскрыть духовно-нравственную сторону войны.

Обсуждение рассматриваемой темы. В литературе существует огромное количество определений понятию «война». По нашему мнению, наиболее точное определение этому негативному социально-политическому явлению с указанием основных причин возникновения дано в работе «Политология: Краткий словарь основных терминов и понятий»: «война – социально-политическое явление, представляющее собой крайнюю форму разрешения социально-политических, экономических, идеологических, а также национальных, религиозных, территориальных и иных противоречий между государствами, народами, нациями, классами, социальными группами средствами военного насилия» [6, с. 23].

Решение идеологических задач часто можно увидеть в так называемых гражданских войнах, когда преследуются инакомыслящие.

Теистические религии определяют войну как следствие изначальной предрасположенности людей к злу и насилию по причине утраты ими единства с творящим первоначалом бытия (Богом) и в связи с человеческими грехами [7, с. 243].

Война несёт с собой смерть, страх и разрушения. Она влияет на представления людей о будущем, так как первая направлена на уничтожение второго [5, с. 205]. Например, в ходе исследований некоторых групп граждан Луганской Народной Республики (далее – ЛНР) эмпирически установлено, что представления о личном будущем у студентов – граждан ЛНР, в отличие от российских студентов, тесно переплетены с представлениями о будущем страны и менее оптимистичны, чем у российских сверстников. Показано, что представления о будущем военнослужащих ЛНР характеризуются низкой субъектностью, локализованы в сферах будущего страны, здоровья и досуга, максимально сжаты, не конкретизированы и нереалистичны. В свою очередь представления о будущем сотрудников Генеральной прокуратуры ЛНР характеризуются большей проспективностью, событийной насыщенностью и субъектностью, чем у военнослужащих [1, с. 254].

Современные миролюбивые религии (христианство, ислам, буддизм и др.) осуждают войну и убийство человека.

Причиной войны является всегда человек и его духовно-нравственный уровень развития. Как правило, организаторами

военных действий всегда выступают люди с очень низким духовно-нравственным уровнем развития, аморальные и бездуховные люди.

Согласно классификации террора, война отнесена к духовному и массовому терроризму, так как подразумевает геноцид и убийство народа, тиранию, репрессии и навязывание чуждой идеологии [2, с. 45-51].

Террор (лат. *terror* – страх,ужас) – устрашение мирного населения, выражающееся в физическом насилии, вплоть до уничтожения [8]. Понятия «экстремизм» и «терроризм» соотносят как целое и часть, считая справедливо второе одной из форм первого [4, с. 240]. Следовательно, понятие «война» также тождественно понятиям «терроризм» и «экстремизм».

Терроризм, как наркомания, нарушает право человека на жизнь, являющееся неотъемлемой частью духовно-нравственных прав и свобод человека и гражданина (четвёртого поколения прав человека) [3, с. 122-125].

Право на жизнь было закреплено во Всеобщей декларации прав человека, Европейской конвенции по правам человека и других международных документах.

Конституции большинства стран юридически закрепили право на жизнь как высшую человеческую ценность (духовную, моральную, социальную и природную). Например, указанное право также было провозглашено статьёй 20 Конституции России (часть 1) и частью 1 статьи 14 КонституцииДонецкой Народной Республики и Луганской Народной Республики.

Согласно основам учения Русской православной церкви о достоинстве, свободе и правах человека, жизнь есть дар Божий человеку. Право на жизнь по своей сути исходит из духовной и моральной автономии личности и принадлежит человеку с момента его зачатия.

Самой известной формулировкой морального запрета является «Не убий» Моисея, непротивление злу Иисуса Христа, ахимса (буквально – ненасилие, невреждение) древнеиндийской культуры (в особенности религии и философии джайнизма).

Лишение жизни происходит по собственной воле человека (самоубийство, хирургическое вмешательство, употребление наркотиков, алкоголя, курение, членовредительство и пр.), внешнее насилие или воздействие (эвтаназия, аборт, война, смертная казнь, убийство, терроризм, наркомания, преступления и пр.), а также через непредвиденные ситуации (несчастные случаи, стихийные бедствия).

Прерывание жизни фактически приводит к лишению человека не только материальных прав и свобод, но и других основополагающих Божественных и духовно-нравственных прав и свобод человека, неразрывно связанных с личностью [3, с. 122-125].

Войну нельзя никак отнести к духовно-нравственному акту, так как она противостоит моральным и религиозным запретам на убийство человека, направлена всегда против Бога, Любви, человека, его души и духа, и Божественных и духовно-нравственных ценностей.

Лица, развязывающие, финансирующие войну (военный терроризм) и непосредственно участвующие в захватнических военных действиях, убийстве людей, являются террористами, а значит, должны привлекаться к уголовной ответственности как военные преступники, совершившие преступления против человечества.

Следует обратить внимание на то, что война деформирует психику у военных, а также изменяет нравы мирных людей. При этом в оборонительных войнах у людей часто проявляются волевые и патриотические качества, альтруизм и человечность.

Выводы. По нашему мнению, вещи всегда надо называть своими именами. И это касается и исследуемого понятия «война». Войну следует причислять к терроризму, а лиц, развязывающих, финансирующих войну и непосредственно участвующих в захватнических военных действиях, именовать террористами, которые должны привлекаться к уголовной ответственности как военные преступники, совершившие преступления против человечества.

Главная причина войны кроется в аморальности, безнравственности и других духовно-нравственных пороках человека (алчность, тщеславие, гордыня, властолюбие, жестокость, садизм, ненависть и др.), а также в очень низком духовно-нравственном уровне человека.

Список литературы

1. Белова Е.В., Лисицына А.В. Специфика представлений о будущем различных групп граждан Луганской народной республики // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30. Вып. 3. С. 254-263.

2. Боброва Н.А., Ивентьев С.И. Духовно-нравственные аспекты противодействия терроризму и экстремизму // Противодействие идеологии терроризма: концепции и адресная профилактика. Всероссийская научно-практическая конференция (06.06.2019 г., г. Уфа) / составители З.С.Зинурова, Т.Р.Фахретдинов, В.С.Хазиев, Р.З. Юлбаев. Уфа: Изд-во ИП Кузнецов Н.В., 2019. С. 45-51.

3. Ивентьев С.И. Нравственные и правовые преступления Мира // Казанская наука. 2010. № 7. С. 122-125.

4. Кокорев В.Г. Соотношение понятий: «терроризм» и «экстремизм» // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 1 (047). С. 239-245.

5. Лазарев С.Н. Человек будущего. Первый шаг в будущее. СПб.: ООО «Глобус», 2007. 256 с.

6. Политология: краткий словарь основных терминов и понятий / под ред. В.С. Пусько. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. 112 с.
7. Смирнов М.Ю. Религия между войной и миром // Царскосельские чтения. 2017. Т. 1. С. 242-246.
8. Толковый словарь русского языка: ок.100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов: под ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и образование», 2011. 736 с.

Асадуллина Гузелия Рауфовна, канд. филос. наук, доцент кафедры социологии и работы с молодёжью ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, Республика Башкортостан

Ивентьев Сергей Иванович, юрисконсульт, теолог, специалист в сфере национальных и религиозных отношений ООО «ДЭЛИЛ», член РФО, г. Казань, Республика Татарстан

Шкуран Оксана Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Луганская Народная Республика

УДК 159.956

АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ИНТУИЦИИ

Л. Р. Данакари, С. И. Ивентьев
Московский финансово-юридический университет
(Волгоградский филиал), ООО «ДЭЛИЛ»
E-mail: liliya.danakari@yandex.ru, sergei-zsk@mail.ru

Аннотация: в представленной статье рассматривается духовно-нравственная сторона концепта «интуиция». Авторы считают, что феномен интуиции связан с духовным планом – душой и духом человека – и представляет собой одну из этих способностей, а также участвует в непосредственном интуитивном познании. В связи с чемисследователями вводится в оборот понятие «духовно-нравственная интуиция», под которым понимается духовное видение и способность души и духа человека к постижению сути любых духовных и материальных явлений и вещей в их целостности. При этом этот концепт относится к словам с сакральной семантикой. Актуальность исследуемой темы связана с тем, что в существующей классификации интуиции отсутствует понятие «духовно-нравственная интуиция», а также потому, что в современных научных исследованиях феномен интуиции не связывали с духовной сущностью человека – его душой и духом.

Abstract: the article considers the spiritual and moral side of the concept «intuition». The authors believe that the phenomenon of intuition is connected with the spiritual plane of a person – the soul and spirit of a person – and represents one of their abilities, as well as participates in direct intuitive cognition. In this connection, the researchers introduced the concept of «spiritual and moral intuition», which means the spiritual vision and the ability of the soul and spirit of a person to comprehend the essence of any spiritual and material phenomena and things in their integrity. At the same time, this concept refers to words with sacred semantics. The relevance of the topic under study is due to the fact that there is no concept of «spiritual and moral intuition» in the existing classification of intuition, and also because in modern scientific research the phenomenon of intuition was not associated with the spiritual essence of a person-his soul and spirit.

Ключевые слова: Бог, человек, душа человека, дух человека, сознание человека, интуиция, духовное видение, духовно-нравственная интуиция, духовно-нравственная ценность.

Key words: God, man, human soul, human spirit, human consciousness, intuition, spiritual vision, spiritual and moral intuition, spiritual and moral value.

Предмет исследования: концепт «духовно-нравственная интуиция».

Цель исследования. Исследовать духовно-нравственный аспект интуиции, проследить взаимосвязь интуиции с духовно-нравственной сферой человека, его душой и духом или опровергнуть эту связь.

Методика исследования. В процессе исследования использовались теоретические методы сравнительного и логического анализа, а также систематизация.

Обсуждение рассматриваемой темы. В связи с введением авторами в оборот концепта «духовно-нравственная интуиция», который охватывает не только человека, как биологическую и социальную сущность, но и как духовную личность (сущность), возникает необходимость в даче определений таким понятиям, как «духовная сущность», «духовность», «нравственность», «душа человека» и «дух человека».

Итак, в настоящем исследовании под духовной сущностью или реальностью человека понимается душа и дух человека [1], которые представляют собойтрансцендентное и духовное начало человека. При этом, следует отметить, что многими исследователями под последними мыслятся сознание и подсознание человека. Это так называемая официальная научная аксиома.

Под духом человека подразумевается эманация (лат. emanatio – «истечение, распространение») Бога, а под душой человека – Божественная и духовно-нравственная ценность, совершенно самостоятельное духовное Разумное Энергетическое Существо (Суть), способное жить без тела человека, бессмертное Творение Бога [1].

Современная наука рассматриваетдуховность в двух аспектах: 1. Относится к внутренней, психической жизни человека, связан с нею; общность идей, взглядов, стремлений и т.п. 2. Относится к церкви, религии, принадлежит ей, связанный с нею; церковный [2].

В монотеистических (авраамических) религиях – иудаизм, христианство и ислам – духовность напрямую увязывают с верой в Бога и миром Святого духа [3]. При этом понятие «духовность» не мыслится без Бога [1].

В литературе встречается секулярный взгляд на духовность. Например, Э.А. Бабаева духовность (переживание и оценка священного внутри или за пределами материального мира) отделяет от религии (лат. religare – связывать, соединять) как «структурированной системы убеждений, включающей эмоции, мораль и чувство идентичности и общности», в связи с различными структурой, практиками поиска и подходами к истине [4, с. 40-41].

В последнее время духовность справедливо увязывают не только с религией и духовной культурой, духовно-нравственными ценностями определённого народа, но и с душой и духом человека [1].

Таким образом, под духовностью следует подразумевать Бога, Его характеристики, свойства и деятельность, человека как образ и творение Бога, природу и деятельность души и духа человека.

Концепт «духовно-нравственные ценности» включает в себя три таких понятия, как духовность, нравственность и ценность («то, что имеет для человека важное значение, особую значимость») [5, с. 9].

Как отмечает З.А. Айзатуллин,«духовность – это стремление человека переделать себя, приблизить свою жизнь к высшим ценностям, идеалу. Она проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе добра, истины, красоты, строить свою жизнь на основе гармонии с окружающим миром. Одним из сильнейших источников духовности является совесть, а проявлением духовности – любовь. Нравственность – это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приемы передачи вовне своего внутреннего духовного мира. Духовно-нравственные ценности – это установки личности, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие её на достижение высших идеалов» [6, с. 9-12].

«Нравственность – внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, которые исходят от религии» [7, с. 100-101].

Понятия «духовность» и «нравственный» имеют сакральную семантику [25, с. 336; 26].

В соответствии с четвёртым и пятым поколениями прав человека (права души и духа человека), душа человека относится к главной духовно-нравственной ценности человека, которая наделяется определёнными правами и свободами [8, с. 62-65]. Концепция прав души и духа человека подтверждает, что предметом теории прав человека выступает нематериальная духовная ценность человека.

Интуиция (лат. intuitio– созерцание) – «способность непосредственного постижения сути какого-либо явления (ситуации, хода событий) в его целостности. В истории философии и психологии представлены многообразные трактовки И.: от инстинкта и простейших форм довербального, наглядно-образного мышления до высших способностей к сверхчувственному познанию. В истории философии И. рассматривалась, прежде всего, как способность к непосредственному познанию в отличие от чувственного восприятия и дискурсивного мышления – в этом смысле в аристотелевско-неоплатонической традиции как высшая, духовная способность души» [10, с. 472].

Согласно Философскому энциклопедическому словарю, «интуиция (лат. intuitus – взгляд, вид) – рассматривание, видение,

созерцание, а также (с древних времён) духовное видение, вроде вдохновения, понимание, приобретённое непосредственно, а не эмпирически или путём размышления (рефлексии), непосредственное переживание действительности; «откровение, развивающееся изнутри человека» (Гёте); интуитивное знание: понимание сути предмета, полученное благодаря интуиции, непосредственному постижению сущности вещи» [11, с. 185].

В Российском гуманитарном энциклопедическом словаре читаем: «интуиция – понятие, означающее способность непосредственного познания истины без обоснования с помощью доказательства. И. – «гносеологическое творчество», она открывает человеку совершенно новое, не выводимое из предшествующего опыта (хотя и обусловленное им) знание. Для И. характерно также снятие противоположности субъекта и объекта: ощущение смысловой полноты, сопровождающее интуитивное озарение, говорит об окончательном охвате познающим предмета познания» [12, с. 192].

В христианстве интуицию причисляют к духовным дарам Святого Духа и часто именуют духом. При этом отмечается, что не всегда интуиция от Бога, и порой она представляет собой искушение («прелесть») [13].

Бог-Творец через озарение даёт людям способность к пониманию истины и законов бытия [14]. При этом озарение именуют интуицией, возникающей при обращении к Богу [15].

В некоторой литературе эти способности также именуют пси-феноменами [9]. При этом явление интуиции часто относят к указанной категории.

Выделяют духовную и интеллектуальную интуицию [1;16;17]. В первом случае, по мнению соавтора, задействована душа человека, дающая необходимую информацию, а во втором – человеческий разум, извлекающий имеющийся житейский опыт, прошедший логический анализ [14].

Душа и дух человека обладают интеллектом, который задействован в духовно-интеллектуальной деятельности духовной сущности (начала) человека. Следовательно, им присуща и интеллектуальная интуиция, которая сверхрациональна [24]. Поэтому нельзя считать, что интуиция обладает бессознательным и иррациональным характером.

В наш информационный век интуиция была отнесена к одному из видов информации [14].

Механизм проявления интуиции описывается, например В.Л. Васильевым, так: «Психологический процесс перехода интуиции из подсознания в сознание происходит своеобразно. При переходе интуиции в сферу сознания субъект ощущает эмоциональный фон (приятный, угнетающий и т.п.), содержание которого от него скрыто.

В результате целенаправленного поиска смысла эмоционального фона интуиция появляется в сфере сознания» [18, с. 134].

Способность души и духа человека к всеведению проявляется в виде вдохновения, озарения и созерцания, т.е. в явлении интуиции, а также в так называемых пси-феноменах, к которым относят ясновидение, телепатию,биолокацию, пророчество и другие [9].

Интуиция играет огромную роль в познании и творчестве [23]. В связи с чем, в философии и науке выделяют интуитивное познание, которое имеет многомерный характер [26].

В познании и в творческих актах участвует не только физический человек (материальный план), но и его духовная сущность (нефизический / духовный план), т.е. душа и дух человека.

В науке существует множество классификаций интуиции, в которых представлены различные её типы, источники, механизмы и движущие факторы.

Современный исследователь Д.Д. Захаркин считает, что, помимо чувственной, интеллектуальной и мистической интуиции (произвольная,которая проявляется в пси-феноменах: ясновидении, телепатии,биолокации; непроизвольная – проявляется в виде предчувствиянегативных событий, угрожающих жизни), существуют следующие виды интуиции: 1. Локационная интуиция (направлена на быстрое нахождение нужных объектов). 2. Сканирующая интуиция (позволяет мгновенно и точно распознавать явления, предметы и объекты). 3. Бессознательная интуиция (позволяет использовать знания, которые есть в бессознательном, но не осознаются). 4. Кодирующая интуиция (позволяет бессознательно строить логические цепочки и делать выводы) [9].

Например, в литературе по праву, в зависимости от отраслей деятельности, выделяют профессиональную, научную и творческую интуицию, а также правовую интуицию, базирующуюся на менталитете, правосознании и духовно-нравственных ценностях народа [18; 19].

В целом российское научное сообщество придерживается двух основных классификаций интуиции: европейской и российской.

Так называемая европейская классификация выделяет четыре типа интуиции: «1. Физическая (телесная) – основывается на ощущениях человека (усталость, стресс, апатия и др.), по которым он судит об успешности того или иного мероприятия. 2. Эмоциональная – опирается на эмоциональное состояние (при этом большую роль играет воспитание человека и национальные особенности). 3. Интеллектуальная – обобщает профессиональный опыт и логическое мышление (этот тип интуиции наиболее характерен для творческих людей с развитой эрудицией). 4. Мистическая – самый малоизученный тип интуиции, поскольку до сих пор не удалось выявить его движущие факторы» [20].

Наша отечественная классификация интуиции базируется на идее трёх типов интуиции Н.О. Лосского и М.А. Бунге: 1. Чувственной. 2. Интеллектуальной. 3. Мистической [21; 22]. При этом первую относят к дорациональному способу познания, который выступает основой для интеллектуальной интуиции – рационального познания, а третья – высшая интуиция, дающая возможность сверхрационального познания [9; 22].

На наш взгляд, под мистической интуицией следует подразумевать духовно-нравственную интуицию, в состав которой входят духовная и нравственная (моральная) интуиция человека [24].

«Нравственная интуиция рассматривается как сверхрациональное исверхчувственное познание нравственных ценностей, в отличие от бессознательных и иррациональных трактовок интуитивности» [24, с. 9].

Духовно-нравственная интуиция – духовное видение и способность души и духа человека познавать суть любых явлений и вещей в духовном / нефизическом и материальном планах в их целостности.

Душа человека часто отождествляется с нравом, т.е. свойством (характеристикой) души [14]. В связи с чем, духовная интуиция невозможна без интуиции души, основанной на её нраве. В этой связи Н.А. Панова указывает, что «в основе нравственности лежит духовный чувственный мир, а не природно-эмоциональный» [24, с. 4].

Концепт «духовно-нравственная интуиция», как и духовность, нравственность, обладает сакральной семантикой.

Н.А. Панова отмечает, что интуиция носит трансцендентный характер и лежит в основе нравственности и морали [24]. И это связано с тем, что душа и дух человека – трансцендентное и духовное начало человека.

В связи с введением авторами в оборот понятия «духовно-нравственная интуиция», классификация интуиции будет выглядеть следующим образом:

1. Духовно-нравственная интуиция (мистическая интуиция) духовного плана (начала) человека.

1.1. Интелектуальная интуиция.

1.1.1. Интеллектуальная интуиция духа человека.

1.1.2. Интелектуальная интуиция души человека.

1.2. Творческая интуиция.

1.2.1. Творческая интуиция духа человека.

1.2.2. Творческая интуиция души человека.

1.3. Нравственная (моральная) интуиция.

1.3.1. Интуиция души человека, связанная с её нравом и характером.

1.4. Религиозная интуиция.

1.5. Другие.

2. Интуиция физического (материального) плана человека.

2.1. Интеллектуальная интуиция (рассудочная интуиция) человека.

2.1.1. Отраслевая (мировоззренческая) интеллектуальная интуиция.

2.1.1.1. Научная интеллектуальная интуиция.

2.1.1.1.1. Гносеологическая интуиция.

2.1.1.2. Философская интеллектуальная интуиция.

2.1.1.3. Религиозная интеллектуальная интуиция.

2.1.1.4. Педагогическая интеллектуальная интуиция.

2.1.1.5. Правовая интеллектуальная интуиция.

2.1.1.6. Социальная интеллектуальная интуиция.

2.1.1.7. Иные.

2.2. Бессознательная интуиция.

2.2.1. Кодирующая интуиция.

2.2.2. Иные.

2.3. Творческая интуиция.

2.3.1. Отраслевая творческая интуиция.

2.3.1.1. Научная творческая интуиция.

2.3.1.2.Философская творческая интуиция.

2.3.1.3. Религиозная творческая интуиция.

2.3.1.4. Педагогическая творческая интуиция.

2.3.1.5. Правовая творческая интуиция.

2.3.1.6. Поэтическая и писательская творческая интуиция.

2.3.1.7. Интуиция художников.

2.3.1.8. Иные.

2.4. Физическая интуиция:

2.4.1. Моторная интуиция.

2.4.1.1. Локационная интуиция.

2.4.1.2. Сканирующая интуиция.

2.4.1.3. Иные.

2.4.2. Чувственная (эмоциональная).

2.4.3. Нравственная.

2.4.4. Иные

3. Интуиция социального плана человека.

3.1. Социальная интуиция.

3.2. Политическая интуиция.

3.3. Иные.

Авторы полагают, что указанная классификация интуиции является неполной, и она, возможно, будет корректироваться по мере исследования феномена интуиции, а также получения новых данных.

Выводы.Таким образом, в ходе исследования было установлено, что интуиция представляет собой одну из специфических способностей души и духа человека. Интуиция напрямую связана с духовно-нравственной сферой человека, его душой и духом, а также

со способностью и деятельностью последних. К одной из способностей духовной личности человека (души и духа) относится духовно-нравственная интуиция, которая обладает сакральным и трансцендентным характером.

Список литературы

1. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И. Национальная духовная культура и душа человека // Башкирская духовная жизнь в поликультурном пространстве: прошлое, настоящее и будущее: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Уфа, 21 мая 2020 г.) / отв. ред. Г.С. Кунафин. Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. С. 21–29.
2. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 544 с.
3. Штумпф С. П. Генезис духовности в контексте религиозно-философского дискурса // Ярославский Педагогический Вестник. 2014 №1. Т. I (Гуманитарные науки). С. 186–190.
4. Бабаева Э. А. Духовность и религия. Тождество и различие // Духовно-нравственные и идеологические проблемы в современном обществе: сб. статей / под ред. Н. А. Саркаровой. Махачкала: Алеф, 2020. С. 40–45.
5. Утяшев М.М. Права и свободы человека и общечеловеческие ценности // История государства и права. 2010. № 7. С. 9–12.
6. Айзатуллин З.А. Роль духовно-нравственных ценностей Ислама в поликультурном обществе. URL: http://islam.ru/content/obshestvo/44258 (дата обращения: 25.08.2021).
7. Гузенко С.С. Свобода совести, физическая культура и спорт // Здоровьесбережение как инновационный аспектобразования: сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции, Санкт-Петербург, 15 апреля 2020 г. СПб.: ЧОУ ВО СПбУТУиЭ, 2020. С. 100–108.
8. Боброва Н.А., Ивентьев С.И. Человеческая душа как главная духовно-нравственная ценность человека // Философия человека: материалы Второго научного симпозиума, 11-12 октября 2019 г., Таганрог / отв. ред. В. П. Рыжов. Таганрог: Типография Ступина С. А., 2019. С. 62–65.
9. Захаркин Д. Д. Виды интуиции и способы их диагностики // Психолог. 2017. № 1. С. 62-76.
10. Большая российская энциклопедия: [в 30 т.]. Т.11. М.: БРЭ,2008. 766 с.
11. Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра-м, 2009. 570 с.
12. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т.Т.2. М.: Владос, 2002. 720 с.
13. Священник: «Не всякому духу (интуиции) верьте» URL: https://zen.yandex.ru/media/id/5980e60c8139ba27f6ffe58f/sviascennik-ne-

vsiakomu-duhu-intuicii-verte-5d7bc85b9515ee00ae412f (дата обращения: 25.08.2021).
14. Ивентьев С.И. Божественные и духовно-нравственные права и свободы человека. Новосибирск: ООО «Агентство «Сибпринт», 2012. 357 с.
15. Сидоров Г.Н., Шустова О.Б. Информация и интуиция в науке с позиций рациональности и трансцендентности // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (23). С.42–46.
16. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. Ростов-н/Д: Феникс, 1995. 544 с.
17. Щербакова А.И. Духовная интуиция в творческом самоопределении личности: философско-психологический аспект // Достижение вузовской науки. 2014. № 8. С. 71–76.
18. Васильев В.Л. Юридическая психология. М.: Юридическая литература, 1991. 461 с.
19. Агутин А.В., Ижнина Л.П. Фундаментальныеосновыразрешения проблемыпробеловвуголовно-процессуальномправе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2020. № 6. С.40-46.
20. Европейская классификация интуиции. URL: http://fitnessbrain.ru/razvitie-mozga/intuitsiya/tipyi–intuitsii (дата обращения: 25.08.2021).
21. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М.: Терра, 1999. 408 с.
22. Бунге М. Интуиция и наука. М.: Прогресс, 1962. 188 с.
23. Родина Е.Н., Чекушкина Е.Н.,Каменский Е.Г. Роль интуиции в познании и творчестве // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 5 (44). Ч. 2. С. 251–256.
24. Панова Н.А. Роль интуиции в морали: дис. … канд. филос. наук: 09.00.05. Воронеж, 2005. 136 с.
25. Шкуран О.В. Языковые единицы с сакральной семантикой: лингвокультурологический и лексикографический аспекты // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т.10. № 2. С. 336–353.
26. Данакари Л.Р. Интуитивное познание как специфический феномен философии: основания и особенности // Logos et Praxis. 2019. Т. 18. № 3. С. 156–161.

Данакари Лилия Ричарди, канд. филос. наук, доцент АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет» (Волгоградский филиал), г. Волгоград

Ивентьев Сергей Иванович, юрисконсульт, теолог, специалист в сфере национальных и религиозных отношений, ООО «ДЭЛИЛ», член Российского Философского Общества, г. Казань, Республика Татарстан

УДК 329.78

МОЛОДЁЖНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В НАЧАЛЕ 1920-х гг.

Л. А. Комбарова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kombarova@bsk.vsu.ru

Аннотация: статья посвящена первым молодёжным организациям в России. Рассматривается эволюция направленности молодёжных объединений, начиная с дореволюционных и заканчивая первыми годами нэпа (начало 1920-х гг.). На примере центрально-черноземных губерний показывается многообразие молодёжных объединений, их взаимоотношения с политическими партиями.

Abstract:the article is devoted to the first youth organizations in Russia. The evolution of the orientation of youth associations is considered, starting from the pre-revolutionary and ending with the first years of the NEP (the beginning of the 1920s). The diversity of youth associations and their relationship with political parties is shown on the example of the central chernozem provinces.

Ключевые слова: молодёжные организации, молодёжь, комсомол, молодёжная политика.

Keywords: youth organizations, youth, Komsomol, youth policy.

Работа с молодёжью является одним из важнейших направлений внутренней политики любого современного государства. Сегодня молодёжь рассматривается политологами как «стратегически важная социальная группа», «приоритетный субъект, позволяющий реализовывать позитивные сценарии государственного развития» [1, с. 1].

Тем не менее, по мнению И.М. Ильинского, государственная молодёжная политика появилась лишь в 1960-е гг. в странах Западной Европы и США как реакция на протестные движения молодёжи [2].

В советской России внимание молодёжи начинает уделяться гораздо раньше. Это связано с тем, что уже в XIX веке российская молодёжь является наиболее активной частью различных революционных кружков (например, студенческие кружки 1830-х гг.), движений (революционное народничество 1860-х – 1870-х гг.) и политических акций (студенческие забастовки, сходки и пр. второй половины XIX – начала XX вв.). В то же время отдельных политических молодёжных организаций в России до 1917 года было немного, точнее они были немногочисленны и объединяли небольшое количество молодёжи. Рабочая молодёжь, в основном, посещала кружки, состояла в землячествах, объединявших вчерашних крестьян, выходцев из разных губерний. Молодёжь, разделявшую программные требования, могли принимать в те или иные партии (больше всего

молодёжи было в партиях социалистической ориентации, таких как эсеры, меньшевики или большевики), однако отдельные молодёжные политические объединения не создавались. Тем не менее, по подсчетам историка Рогозина И.И., с начала XX века по февраль 1917 года в России в разное время действовало около:

– 98 молодёжных организаций, связанных с помещичье-монархическими партиями (примерное число членов – 2 805);

– 47 – с буржуазными партиями кадетов и октябристов (1 535 членов);

– 90 – с так называемыми мелкобуржуазными партиями эсеров, анархистов, трудовиков и др. (2 796 членов);

– 99 – с социал-демократами, то есть большевиками и меньшевиками (2 880 членов) [3].

Немногочисленные дореволюционные молодёжные движения в России носили преимущественно христианский и скаутский характер, например, «Христианский союз молодых людей», переименованный вскоре в «Маяк», молодёжно-патриотическое движение «Потешные войска», созданное по инициативе Николая II, «Союз русского сокольства», участники которого занимались физическим и духовным развитием (рис. 1) [4].

Рис.1. «Сокольская» гимнастика
Фото взято с сайта https://antimaidan.ru/article/10085

Союз юных соколов поддерживался председателем Совета министров П.А. Столыпиным, имел филиалы в ряде городов России, в том числе и в Воронеже, а в 1912 г. «Союз русского сокольства» был включён в Международный союз славянского сокольства [5]. Организация подчеркивала свой неполитический и внепартийный характер. С началом Первой мировой войны большинство юных соколов ушли на фронт, а после революции 1917 года союз, как и другие названные выше молодёжные объединения, распались.

В ходе революционных событий 1917 года политическая активность российской молодёжи начинает реализовываться в

легальных формах отдельных молодёжных организаций. Дополнительным стимулом стало решение Временного правительства о предоставлении права на участие в выборах Учредительного собрания (один из важнейших лозунгов тех дней) гражданам, достигшим 20-летнего возраста. Учитывая увеличение количества молодых рабочих, их активную роль в революционных событиях, подобное решение вызвало недовольство и желание компенсировать ограничение своих политических прав. Так, например, в марте-апреле 1917 г. в Москве был создан союз рабочей молодежи «III Интернационал». В Петрограде возникла пролетарская юношеская организация «Труд и свет», её лидером и главным идеологом был Пётр Шевцов. Деятельность организации была сконцентрирована на решении экономических, правовых вопросов. Пётр Шевцов выступал за просвещение рабочей молодёжи, защиту её прав, но был против выступления на стороне какой-либо конкретной партии, считая подобный выбор личным делом каждого. Подобная аполитичность вызывала критику как экстремистки настроенной части союза, так и, например, Н.К. Крупской, назвавшей П. Шевцова «тёмным типом». Позже сам Шевцов вступил, тем не менее, в ряды РКП(б), а «Труд и свет» можно рассматривать как основу для создания Петроградского союза социалистической рабочей молодёжи [6].

Подобные организации возникали и в других городах и регионах: Дом юношества в Рязани, «Новая заря» в Подмосковье и другие. Однако постепенно все большую роль начали играть молодежные организации, четко заявлявшие о своей политической ориентации. На это в значительной степени повлияла начавшаяся гражданская война, обострившая политическое противостояние и поставившая молодёжь и политические партии перед ситуацией выбора. Молодёжные организации создаются по инициативе партий трудовиков, анархистов, эсеров, но важнейшим из подобных объединений стал Российский коммунистический союз молодёжи.

В сентябре 1917 г. социалистические союзы рабочей молодежи были образованы в ряде губерний, в том числе и в Тамбовской, в состав которой тогда входил Борисоглебский уезд. В феврале 1918 года комиссар железнодорожных мастерских г. Борисоглебск Н.С. Хламов докладывал уездному комитету партии большевиков о работе по созданию Социалистического союза рабочей молодежи. Цель союза – подготовка из рабочей молодёжи сознательных граждан. Окончательное оформление Борисоглебского социалистического союза рабочей молодёжи произошло в марте 1918 года. Его инициаторами стали коммунисты: слесарь Павел Михайлович Корольков и комиссар железнодорожных мастерских Николай Семенович Хламов [7].

Таким образом, с самого начала своего возникновения Социалистические союзы рабочей молодёжи (с октября 1918 года

объединившиеся в Российский коммунистический союз молодёжи, (рис. 2) находились под руководством партии большевиков и должны были, по словам В.И. Ленина, способствовать выработке «среди своих членов цельного и последовательного революционного миросозерцания» [8, с. 128].

Рис. 2. Российский коммунистический союз молодёжи
Фото взято с сайта https://antimaidan.ru/article/10085

Окончание гражданской войны и переход к мирной жизни открыли новые горизонты и сферы приложения сил для молодёжных организаций. В начале 1920-х гг. в России сохранялись политические молодёжные объединения, например, меньшевистский союз молодёжи, организация «Молодые троцкисты» в Свердловске, националистические объединения Югенд-Поалей-Циона. Существовали и различные религиозные союзы молодёжи, а также организации неполитического характера, например, союз юношей «СЛОН» (Союз любителей острых напитков) и союз девушек «Долой невинность». В Центральном Черноземье в начале 1920-х гг. помимо РКСМ существовали: еврейский коммунистический союз молодежи, молодёжные организации «Лига наций», «Топтательный комитет», «Луч правды», «Долой косых», о деятельности которых, к сожалению, мало известно [9].

В Курской губернии активно действовала организация еврейской молодёжи «Технолуце», тесно связанная с детской группой «Цофим». Члены «Технолуце» объявляли себя сторонниками учения О. Бауэра и критиковали К. Маркса. Целью организации являлась подготовка работников для Палестины. С этой же целью была создана и нелегальная детская группа «Цофим», противопоставлявшая себя пионерскому движению. По одному подозрению в принадлежности к пионерам детей исключали из пеонистов (так именовались члены группы «Цофим»). Собрания «Цофим» проходили тайно, детей на них приводили и уводили старшие (видимо, члены «Технолуце»).

Основным лозунгом организации являлось: «Быть верным своему народу и захвату власти в Палестине», куда и собирались уехать члены «Цофим» по достижении ими 19 лет [9, с. 97-98].

Большое количество организаций существовало в студенческой среде. Так, в Воронежском университете в начале 1920-х гг. возникло и действовало несколько научных обществ, кружков и организаций различного характера: общество студентов-медиков, переименованное в 1922 г. в медицинское общество имени Пирогова, общество естествоиспытателей, философское общество, кружок по изучению еврейского быта и культуры, общественно-экономический кружок, Христианский Студенческий Союз и другие. В Тамбовском педагогическом институте длительное время существовал студенческий социологический кружок. Общества, возникавшие в высшей школе, часто объединяли и студентов, и преподавателей.

На базе учебных заведений возникали также организации, выходившие за рамки студенческих, хотя студенты принимали деятельное участие в их работе и составляли довольно значительное количество их членов. Так, например, довольно большое распространение получили культурно-просветительские и, прежде всего, историко-краеведческие общества. В Воронеже ещё в конце февраля 1921 г. начало свою работу общество по исследованию памятников древности имени А.И. Успенского, образованное при Воронежском отделении Московского Археологического института. Общество не ограничивало свою деятельность только изучением памятников прошлого, а стремилось также воспитывать новые кадры учёных-краеведов, призывало к бережному сохранению произведений народного творчества, привлекая к своей работе учителей и работников культпросветов на местах. Под редакцией профессора А.М. Путинцева вышло два выпуска «Воронежского историко-археологического вестника» [10]. Подобные краеведческие организации существовали и в других губерниях Центрального Черноземья.

Возникали и объединения по интересам, например, кружки по изучению советского права, Воронежское фотографическое общество. В течение 1921-1922 гг. в Центральном Черноземье действовала инициативная группа по организации местного кружка эсперантистов. Она пыталась расширить число сторонников данного языка и объединить их организационно (общество эсперантистов заявило о своём существовании на созванной 1 июня 1921 г. в Петрограде Всероссийской конференции). Группа объявила об открытии в Воронеже школы эсперанто, но больших успехов достигнуто не было, и уже к середине 1922 г. кружок практически прекратил своё существование.

Подобным же образом заглохло и другое воронежское объединение – «Союз разума и совести» (или «Союз свободной

коммунистической жизни»). Центральные органы союза находились в Москве, его программа и устав были выдержаны в духе коммунистических утопий. Союз ставил своей целью «способствовать всеми средствами, не противоречащими разуму и совести его членов, осуществлению такого общественного строя, при котором каждый работает по мере своих сил и получает все необходимое для удовлетворения своих потребностей, как материальных, так и духовных». Программа и устав союза провозглашали, что «право на жизнь выше частной собственности», а «закон совести выше закона государственного». Помимо этого устав союза содержал свой образец «морального кодекса», требуя от членов союза: «Никого не обижай и себя не давай в обиду, цени и уважай человеческую личность в других и себе. Не унижай себя злобой. Не осуждай, но понимай. Не лги. Трудись..., но не принимай участия в работе, результаты которой противоречат твоему разуму и совести. Познавай и освобождайся от суеверий государственных, церковных и научных». Программа и устав союза предусматривали также: практическую деятельность по устройству трудовых общин в деревнях и городах для совместной жизни и работы, организацию добровольных трудовых дружин для выполнения определенных задач по соглашению с соответствующими советскими учреждениями, пропаганду идей о добровольном соглашении всех рабочих и служащих по поводу создания самоуправляющихся касс для распределения общего заработка по потребностям участников соглашения.

Воронежский «Союз разума и совести» не представлял собой единую организацию. Общества, входившие в него на правах свободных федераций, были близки друг к другу по мировоззрению, но каждое из них действовало на основании собственного устава. Всего воронежский союз объединял более 100 человек, глава «Союза разума и совести» – Август Хаимович Явич (рис. 3).

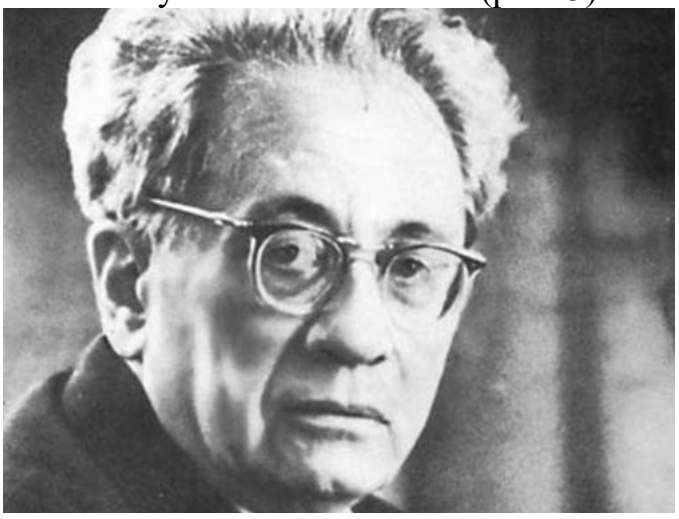


Рис. 3. Глава «Союза разума и совести» Август Хаимович Явич
Фото взято с сайта https://bloknot-voronezh.ru/news/99-let-nazad-voronezhskie-idealisty-splotilis-v-so-1188836

После отъезда организатора и лидера союза А.Х. Явича в Москву воронежский «Союз разума и совести» постепенно прекратил своё существование [11].

Более жизнеспособными оказались организации, цели и задачи которых так или иначе совпадали с государственными. В начальный период нэпа сеть подобных организаций расширилась, и постепенно они составили большинство общественных объединений, в том числе и молодёжных. Уже к середине 20-х гг. организационное многообразие начинает сходить на нет. Культивируемое единообразие молодёжного движения рассматривалось как важный элемент для создания и упрочения социальной опоры коммунистической партии и подготовки новых партийных кадров.

Список литературы

1. Андрюшина Е. В. Государственная молодёжная политика в российском обществе: этапы, основные направления, показатели результативности // Государственное управление. Электронный вестник. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-molodezhnaya-politika-v-rossiyskom-obschestve-etapy-osnovnye-napravleniya-pokazateli-rezultativnosti/viewer (дата обращения: 20.08.2021).
2. Ильинский И.М. Молодёжь и молодёжная политика. М.: Голос, 2001. 692 с. URL: http://ilinskiy.ru/publications/books.php (дата обращения: 20.08.2021).
3. Оконов Б. А. Молодёжные организации в России (1900-1920-е гг.) // Вестник ИКИАТ. 2009. № 1 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnye-organizatsii-v-rossii-1900-1920-e-gg (дата обращения: 20.08.2021).
4. История молодёжных организаций России: от русских соколов до «Юнармии». URL: https://antimaidan.ru/article/10085 (дата обращения: 20.08.2021).
5. Александров-Деркаченко П. Молодёжные движения в революционной России. URL: https://xn--h1aagokeh.xn--p1ai/special_posts/%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%91%D0%B6%D0%BD%D1%8B%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B2%D1%80% D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D1%8 (дата обращения: 20.08.2021).
6. Первые пролетарские молодёжные организации в России. URL: https://studwood.ru/579093/politologiya/pervye_proletarskie_molodezhnye_organizatsii_v_rossii (дата обращения: 20.08.2021).
7. Это наша с тобой биография / под ред. Л.А. Комбаровой и З.А. Шильниковой. Борисоглебск: Борисоглебский филиал ВГУ, 2018. 73 с.

8. Проект резолюции В. Ульянова (Ленина) об отношении к учащейся молодежи // I съезд РКСМ, 29 октября– 4 ноября 1918 г.: протоколы. М.: Молодая гвардия, 1990. 192 с.
9. Комбарова Л. А. Общественно-политические объединения в первые годы нэпа (на материалах Воронежской, Курской и Тамбовской губерний): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Воронеж, 1994. 198 с.
10. В 2021 году исполняется // Воронежская областная универсальная научная библиотека имени И.С. Никитина. URL: https://vrnlib.ru/this_year_marks/ (дата обращения: 10.08.2021).
11. Ершов И. 99 лет назад воронежские идеалисты сплотились в «Союз разума и совести».URL:https://bloknot-voronezh.ru/news/99-let-nazad-voronezhskie-idealisty-splotilis-v-so-1188836 (дата обращения: 18.08.2021).

Комбарова Людмила Алексеевна, доцент, канд. ист. наук, заведующий кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И СЕРВИСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВУЗЕ

Е. М. Муминова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: muminova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье обосновывается необходимость модернизации структуры образовательного процесса в высшей школе с учётом требований цифровой экономики. Автор характеризует основные цифровые компетенции, необходимые современному педагогу. Статья обобщает практический опыт внедрения цифровых навыков в учебную дисциплину История для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование.

Abstract:the article substantiates the need to modernize the structure of the educational process in higher education, taking into account the requirements of the digital economy. The author characterizes the main digital competencies necessary for a modern teacher. The article summarizes the practical experience of introducing digital skills into the academic discipline History for university students studying in the field of Pedagogical education.

Ключевые слова: цифровизация, междисциплинарность, цифровые навыки педагога, цифровые инструменты и сервисы, история, вуз.

Keywords:digitalization, interdisciplinarity, digital skills of a teacher, digital tools and services, history, university.

В настоящее время на все сферы знаний действует процесс цифровизации. Он влияет даже на такие традиционно нецифровые дисциплины, как история, литература, языкознание и др. Гуманитарные дисциплины серьёзно меняются под воздействием цифровизации. К предметам гуманитарных наук в последнее время всё чаще применяется метод анализа данных. Возникает такое направлении, как Digital Humanities или «цифровые гуманитарные науки».

В узком смысле цифровизация означает оцифровку данных, а в широком – стратегию интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь общества. Цифровизация в образовании рассматривается и как использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании с целью оптимизации образовательной деятельности, и как модернизация содержания и целей образования с целью формирования цифровых компетенций у граждан [1].

Последние несколько лет на рынке труда спрос на цифровые навыки постоянно растёт. Они нужны не только IT-специалистам, но и специалистам из любых других областей. Важно обучать студентов на стыке профильных дисциплин и компьютерных наук, так как

будущему специалисту очень важно понимать специфику области, в которой происходит анализ данных. Подготовка современного педагога невозможна без модернизации структуры образовательного процесса с учётом требований цифровой экономики. Изменение модели компетенций, цифровизация образовательных программ и внедрение междисциплинарности – тренды современного образования.

Рассмотрим пример интеграции цифровых навыковв учебную дисциплину История (история России, всеобщая история) при подготовке студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль подготовки Русский язык и литература. История. Данная дисциплина согласно ФГОС является базовой и формирует УК-5: способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Какими же цифровыми навыками должны владеть выпускники вуза, которые завтра придут в школы? Цифровая грамотность педагога предполагает владение инструментами подготовки контента, знания в сфере организации обучения в цифровой среде (онлайн-образование), умение обеспечивать безопасность себе и своей информации в интернете, умение обмениваться информацией в цифровом мире (коммуникация), умение кооперироваться, т.е. владеть цифровыми инструментами совместной работы с учениками, родителями и коллегами, непрерывное саморазвитие, обучение, повышение квалификации, освоение новых навыков и компетенций. Это актуальные требования к любому современному педагогу [2].

Начать работу по актуализации рабочей программы с целью внедрения цифровых навыков в учебную дисциплину целесообразно с расширения планируемых результатов освоения образовательной программы (компетенций) или, как в нашем случае, с расширения индикатора компетенции. Расширяя планируемые результаты освоения дисциплины, на наш взгляд, необходимо отталкиваться от актуальности этих знаний, умений и навыков для будущего педагога, специфики самой учебной дисциплины и профиля, который выбрали обучающиеся, поступая в вуз. В графу «знать» добавим знание возможностей основных цифровых инструментов и сервисов, которые могут быть использованы для создания учебного контента (Canva, Mentimeter, Padlet, Kahoot и др.) и функциональных возможностей образовательных платформ, например, Российской электронной школы, Якласс. В графу «уметь» – умение использовать конструктор интерактивных карт (Chronocon), умение использовать серивсы по созданию таймлайнов (Timeline JS, Sutori), умение работать с архивными документами Великой Отечественной войны, опубликованными на интернет-порталах «Мемориал» и «Подвиг

Народа», умение работать с электронно-библиотечными системами (Biblioclub.ru). В графу «владеть» – навыки коммуникации в цифровой среде с использованием программы для организации видеоконференций ZOOM, навыки использования Google Docs – сервиса для работы с документами.

После того как преподаватель определился с цифровыми навыками, которые возможно сформировать в рамках его учебной дисциплины, можно приступать к наполнению лекционных и практических занятий, самостоятельной работы студентов заданиями, предполагающими использование цифровых инструментов и сервисов.

На лекционных занятиях по истории преподаватель может использовать, например, возможности онлайн-сервиса Mentimeter. Этот сервис прост в использовании, он бесплатный, с его помощью можно создавать опросы и организовывать голосования в режиме реального времени в формате презентации [2]. Лекция приобретает интерактивный характер. Студенты включаются не только в познавательно-активную деятельность, но и в коммуникацию, во взаимодействие с преподавателем и другими студентами. Они знакомятся с функциональными возможностями сервиса и приобретают опыт практической работы с ним. В рамках лекционных занятий можно формировать и навыки работы с сервисами для проведения видеоконференций, вебинаров, онлайн-занятий, например, запланировав проведение одной из лекций на платформе ZOOM, а также знакомить студентов с функциональными возможностями образовательных платформ, например, Российской электронной школы или Якласс [3].

Цель практических занятий состоит в том, чтобы углубить полученные на лекциях знания. Одновременно практические занятия предполагают текущий контроль самостоятельной работы студентов. На практических занятиях целесообразно предложить студентам использование таких цифровых сервисов, как Canva и Kahoot. Canva – это онлайн-платформас шаблонами для создания графики. Она позволит студенту создать презентацию к своему выступлению на практическом занятии и отредактировать её по своему желанию прямо в веб-браузере. Готовую работу он сможет скачать на компьютер, пересылать по электронной почте, публиковать в социальных сетях [2]. Пример практического задания: «Подготовьте презентацию на тему (по выбору) «Дмитрий Донской», «Иноземные нашествия на Русь в XIII в.», «Куликовская битва», используя сервис Canva». Kahoot – сервис для создания онлайн викторин, тестов и опросов. Он позволит преподавателю в игровой форме провести текущий контроль [3]. Создавать в нём тесты и викторины могут и сами обучающиеся, например, для взаимопроверки. Пример практического

задания:«Составьте тестовые задания по теме «Княжества и земли Руси в 30-е гг. XII в. − 20-е гг. XIII в.», используя сервис Kahoot».

Сервисы Kahoot и Canva достаточно универсальны и применимы как для гуманитарных, так и для естественнонаучных дисциплин. Однако для любой дисциплины можно найти цифровые сервисы, отражающие её специфику. Для истории, на наш взгляд, таковыми являются сервисы по созданию таймлайнов (Timeline JS или Sutori), конструктор интерактивных карт Chronocon, а также интернет-порталы, содержащие архивные документы («Мемориал», «Подвиг Народа» и др.). Использование данных цифровых инструментов и сервисов преподавателем в своей работе со студентами и самими обучающимися представляется наиболее важным, так как одним из их профилей подготовки является история. Примеры практических заданий: «Составьте ленту времени по теме «Гражданская война и вооружённая интервенция в Советской России (1918-1920)», используя сервисы по созданию таймлайнов (Timeline JS или Sutori)»; «Составьте карту по теме «Объединение русских земель вокруг Москвы и становление Московского государства в XIV-XV вв.», используя конструктор интерактивныхкарт Chronocon»; «Составить биографическую справку о родственнике-фронтовике, проследив его боевой путь по архивным документам Великой Отечественной войны, опубликованным на интернет-порталах Мемориал и Подвиг Народа».

Цифровые инструменты и сервисы незаменимы при организации самостоятельной работы студентов по истории. В качестве примеров рассмотрим работу студентов с электронно-библиотечными системами, виртуальными интерактивными досками, сервисами для работы с документами. Пример практического задания по работе с ЭБС:«Найдите в электронно-библиотечной системе Biblioclub.ru научные статьи, посвященные «цифровой трансформации» российского образования и выполните реферирование одной из них». Padlet – виртуальная интерактивная доска для совместной работы обучающихся и размещения различного контента [2]. Пример практического задания:«Используя материалы, размещенные на сервисе Padlet, найдите информацию по теме контрольной работы, составьте полную характеристику исторических событий (процессов) в соответствии с определенным алгоритмом и разместите на сервисе Google Docs».

Логичным продолжением работы по внедрению цифровых навыков в учебный курс Истории является актуализация фонда оценочных средств. Тесты, вопросы и задания для текущей и промежуточной аттестации должны проверять как результаты освоения самой дисциплины, так и результаты интеграции цифровых навыков в образовательную программу по истории.

Профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования будет эффективнее при комбинировании разнообразных

технологий и форм обучения. Электронные средства обучения сами по себе не могут быть плохими или хорошими, лучше или хуже. Эффективность образовательного процесса зависит в большей степени от того, как используются электронные ресурсы, какие задачи при их применении решаются [4].

Подводя итоги, хотелось бы отметить то, что использование цифровых инструментов и сервисов в преподавании профильных дисциплин не только поможет вузам подготовить кадры для цифровой экономики, но и сделает более эффективным обучение студентов-центениалов, людей поколения Z, родившихся после 2000 года, а это большая часть студенческой аудитории сегодня.

Список литературы

1. Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э., Ходырев А.М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. №2. С.5-12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-ponimaniyu-tsifrovizatsii-i-tsifrovyh-tsennostey (дата обращения: 04.09.2021).

2. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. 33 с.

3. Федотова В.С. Цифровые инструменты и сервисы в работе учителя: учеб.пособие / Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2020. 220 с.

4. Макарова Н.Н., Чернова Н.В. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания истории России в университете // ПНиО. 2019. №3 (39). С. 476-488. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-protsesse-prepodavaniya-istorii-rossii-v-universitete (дата обращения: 04.09.2021).

Муминова Екатерина Михайловна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 130.2

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А. С. Селезнев
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: 0syrat0@gmail.com

Аннотация: социальные сети относительно новый агент медиа пространства, который перерабатывает и формирует ценности и смыслы современного социума. В работе предпринята попытка социальнофилософского осмысления данного феномена.
Abstract: social networks are arelatively new agent of the media space. They form and revise the values and meanings of modern society. The work is an attempt to realize this social and philosophical understanding of this phenomenon.
Ключевые слова: социализация, коммуникация, досуг, эскапизм, манипуляция.
Keywords: socialization, communication, leisure, escapism, manipulation.

Социализация – сложнейший процесс передачи, усвоения и трансляции накопленного опыта от поколения к поколению. Наиболее активно в этот процесс включено молодое поколение, но и представители более взрослых слоев населения также испытывают влияние социальной динамики. С одной стороны, появление интернета существенно увеличило коммуникативные возможности человека, но с другой, наличие виртуальной реальности не решает экзистециальных, психологических, социальных проблем современного человека, а зачастую углубляет и порождает новые. Усвоение социального опыта и кристаллизация новых форм происходит не только в пространстве физической реальности, но и на просторах Интернета. Причем этот процесс в виртуальном пространстве носит крайне хаотический и неконтролируемый характер.

Как отмечает Е.Е. Рогов, базовые составляющие социализации в сети интернет можно сгруппировать следующим образом:

– инструментальная – способствующая повышению компетентности субъекта при использовании информационных технологий и Интернет-ресурсов;

– мотивационная – содержащая потребности и мотивы, побуждающие субъекта в пользовании Интернет пространство;

– мифологическая – несёт в себе ложные представления о роли Интернета в жизни человека [3].

Попытаемся выявить причины популярности виртуальной реальности у подрастающего поколения:

– недостаток родительского внимания, связанный с тем, что оба родителя вынуждены большую часть времени проводить на работе,

для материального обеспечения базовых потребностей семьи, уделяя внимание детям по остаточному принципу;

– школа делегировала свои воспитательные функции родителям, а учитель сегодня предоставляет образовательные услуги;

– досуговая аффилация, заключающаяся в получении положительных эмоций с помощью разнообразного контента;

– потребность молодёжи в постоянной коммуникации. С одной стороны, социальные сети предоставляют безграничные возможности для общения с людьми по всему земному шару, с другой стороны, продуктивность и наполненность этого общения оставляет желать лучшего;

– неугасаемый интерес к проигрыванию определённых социальных ролей и выявление границ социально одобряемых моделей поведения. На практике это выливается в реализации «нарциссических» склонностей, постоянной погоне за «лайками», эпатированном поведении, направленном на привлечение большего количества внимания и подписчиков;

– реализация нигилистических тенденций, свойственных каждому поколению, через актуализацию свободного творчества. Свобода сегодня понимается довольно вульгарно, как свобода от внешнего авторитета, как вседозволенность. Фактически вся свобода сводится к ограниченному выбору способа потребления. Гедонистическое начало превалирует в ценностной системе координат. Свободный доступ к онлайн-библиотекам, музеям, жемчужинам человеческой мудрости не вызывает сколько-либо значимого интереса у молодого поколения. В конечном итоге виртуальная среда является специфическим инструментарием в руках молодого человека, и её воздействие зависит от конкретных мотивов субьекта – использовать интернет для развития собственных возможностей, либо для бегства от противоречивой реальности. Генеральная задача общества и государства состоит в создании условий и предпосылок для конструктивного использования интернет пространства.

Основная задача в цифровой коммуникативной среде – создавать контент, и количество этого контента растет с геометрической прогрессией. В качестве примера можно привести динамику роста аудитории социальных сетей. Исследования за июль 2020 год показали, что количество пользователей социальных сетей достигло 3,96 миллиарда человек. Это означает, что общая аудитория Facebook, Instagram, TikTok, Twitter и других сервисов впервые в истории превысила половину всего населения земного шара (7,79 млрд). Такая цифра приводится в докладе, подготовленном агентством We Are Social и разработчиками инструмента Hootsuite [4].

Наряду с формированием социальности нового типа, социальные сети являются чрезвычайно эффективным инструментом

для управления общественным сознанием. В наше время, к сожалению, мало думающих людей, особенно среди молодёжи, и это даёт возможность легко ими манипулировать. Что вообще такое манипуляция массовым сознанием?

Манипуляцией массовым сознанием называют один из способов психологического воздействия на общество с помощью программирования их поведения и выявления у них скрытых желаний и потребностей, которые не совпадают с действительными их желаниями [2].

Через социальные сети навязывают, что стоит одевать, что стоит и не стоит употреблять в пищу, как нужно и не нужно себя вести, за кого голосовать и многое другое.

Самый главный способ манипуляции с помощью средств массовой информации – это навязывание стереотипов. Ни один человек не может прожить без «автоматизмов» в восприятии и мышлении – обдумывать заново каждую ситуацию у него не хватит ни психических сил, ни времени. Стереотипы могут быть использованы как мишени для манипуляции. Если удаётся подтолкнуть крупные массы людей видеть какое-то общественное явление через нужный манипулятору стереотип, то несогласным становится очень трудно воззвать людей к здравому смыслу, убедить их остановиться, подумать, не принимать скоропалительных опасных решений.

Следует отметить, что существуют информационные воздействия, угрожающее психическому или физическому здоровью человека. Довольно часто они формируют психологическую атмосферу в обществе, питают криминальную среду и способствуют росту психических заболеваний. Часто распространяется информация о сообществах, где «подбивают» на суицид, наркотики или несанкционированные митинги. Общество погрузилось в тяжелый кризис. Трудность его преодоления не в хитрости или жестокости политиков, а в том, что «миф свободы» манипуляторы сумели внедрить глубоко в подсознание больших масс людей, особенно молодёжи. Значительная часть их перестала быть гражданами и составлять общество. У людей стираются грани дозволенного, исчезают нравственные ценности, искажаются понятия добра и зла.

Если подавить у населения функцию мысленного моделирования (интеллектуальную), то у подавляющего большинства людей не будет возможности адекватно связывать причины со следствиями, просчитывать результаты собственных действий, а тем более действий (или бездействий) власти. Управляемость социумом, соответственно, серьезно облегчается.

Существует несколько способов манипуляции сознанием в сети. Это, в первую очередь, такие вещи как спам и кибертроллинг.

Подводя итоги выше изложенному, необходимо отметить, что социальные сети, как любое общественное явление, имеют конструктивное и деструктивное влияние на социум. В то же время, чрезмерное увлечение онлайн платформами приводит к тому, что современный человек вытесняет реальное общение виртуальным, утрачивая способность поддерживать разговор, выражать свои эмоции, заменяя их смайлами. Тем самым происходит подмена живого человеческого общения на сухую переписку с вкраплениями анимированных эмоций. Непосредственно с этим связана потеря способности к самопрезентации в реальном мире, которая замещается насыщенной жизнью в виртуальном пространстве.

Новая социальность без реального контакта с людьми кардинальным образом меняет наполненность этого понятия. Ещё до конца не исследованы механизмы и последствия виртуальной социализации. Как и всякое многогранное явление, оно имеет свои как положительные черты (свобода творчества и самовыражения, неограниченное количество собеседников, отсутствие границ), так и отрицательные моменты (отсутствие моральных и этических норм, эскапизм, просмотр большого объема «пустой» информации).

В заключении хочется обратиться к словам Л.В. Баевой о том, что «электронная среда стала сегодня не только оплотом современной коммуникации, невиданной ранее интеграции общества, но и почвой для осознанного и неосознанного бегства от социальной реальности, новых проявлений эскапизма, отказа от желания жить в реальности» [1, с. 68].

Список литературы

1. Баева Л.В. Эскапизм в цифровом социуме: от хикикомори до «групп смерти»// Ценности и смыслы. 2018. №2 (54). С. 53-68: сайт. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eskapizm-v-tsifrovom-sotsiume-ot-hikikomori-do-grupp-smerti/viewer(дата обращения: 20.07.2021).
2. Кривельская К.П. Манипуляция массовым сознанием в России: сайт. URL: http://lawinrussia.ru/content/manipulyaciya-massovym-soznaniem-v-rossii (дата обращения: 20.07.2021).
3. Рогова Е. Е. Факторы, способствующие возникновению чувства одиночества // Вестник научных конференций. 2016. № 12–4 (16). С. 154–155.
4. Саймон Кемп. Использование цифровых технологий во всем мире в июле 2020 г.: сайт. URL: https://wearesocial.com/us/blog/2020/07/digital-use-around-the-world-in-july-2020 (дата обращения: 20.07.2021).

Селезнев Андрей Сергеевич, канд. филос. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.01:004(571.56)

ЦИФРОВАЯ ЗРЕЛОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СУБЪЕКТОВ

Е. В. Шкарупета
ФГБОУ ВО «ВГТУ»
e-mail: 9056591561@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрен ряд аспектов повышения цифровой зрелости системы образования субъектов в рамках процесса разработки и формирования паспорта цифровой зрелости образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки России. Представлены цели и задачи методики цифровой зрелости; описан фреймворк цифровой зрелости; приведено сравнение методик оценки, примеры показателей оценки цифровой зрелости системы образования субъектов. Представлена характеристика четырех уровней цифровой зрелости. В качестве рекомендаций по повышению цифровой зрелости системы образования субъектов приведены выводы первого этапа апробации методики цифровой зрелости образовательных организаций высшего образования.

Abstract: the article considers a number of aspects of improving the digital maturity of the subjects' education system as part of the process of developing and forming a digital maturity passport for educational institutions of higher education subordinated to the RF Ministry of Education and Science. The goals and objectives of the digital maturity methodology are presented; the framework of digital maturity is described, and a comparison of evaluation methods is given for examples of indicators of evaluating the digital maturity of the subjects' educational system. Characteristics of the four levels of digital maturity are presented. The conclusions from the first stage of testing the methods of digital maturity of educational institutions of higher education are presented as recommendations for enhancing the digital maturity of the subjects' educational system.

Ключевые слова: цифровая зрелость, образовательных организаций высшего образования, паспорт цифровой зрелости, методика оценки.

Keywords: digital maturity, educational institutions of higher education, digital maturity passport, evaluation methodology.

Целью методики цифровой зрелости системы образования субъектов – является выравнивание цифрового ландшафта образовательных организаций и повышение уровня цифровой зрелости отрасли наукии высшего образования. Задачами процесса разработки и формирования паспорта цифровой зрелости образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки России выступают следующие [1; 2]:

– выявить тренды в развитииотрасли с точки зрения цифровой трансформации образовательныхорганизаций;

– сформулировать рекомендации, дорожные карты для цифрового развития вузов;

– определить ключевые показатели эффективности по цифровой трансформации вузов.

Фреймворк цифровой зрелости включает в себя пять исследовательских слоев [1; 3]:

1) пользователи и сервисы – услуги, охватывающие ключевые бизнес-процессы, предоставляемые в цифровом виде, а также взаимоотношения с пользователями;

2) информационные системы – описание возможностей существующих информационных систем вузов, а именно: классификация, архитектура, интеграция с другими информационными системами и т. д.;

3) управление данными – меры, направленные на переход вуза к управлению, основанному на данных;

4) инфраструктура – уровень развития ИКТ инфраструктуры вуза, а также состояние серверного, коммутационного, мультимедийного и иного оборудования;

5) кадры – мероприятия по формированию цифровых компетенций у АУП, ППС и обучающихся, а такжедействия, направленные на обучение командцифровой трансформации.

В качестве методик для сравнения в рамках настоящей статьи выбраны методика оценки цифровой зрелости ИЦРНО МФТИ и методика оценки цифровой зрелости РАНХиГС ЦПУР [1]. Первая из выбранных методик – методика оценки цифровой зрелости ИЦРНО МФТИ – оценивает цифровую зрелость «снаружи» через большоеколичество объективных показателей. В методике описываются пять слоев оценки цифровой зрелости. Основное внимание привлечено к «hard»-аспектам: информационным системам, программному обеспечению, нормативным документам и т.д. На основе данной методики проводится комплексная оценка вузов, по результатам которой возможно формирование цифрового ландшафта отрасли в целом [4]. Вторая методика – методика оценки цифровой зрелости РАНХиГС ЦПУР – оценивает цифровую зрелость «изнутри», через опыт сотрудников(и ряд объективных показателей). В методике описываются семь слоёв оценки цифровойзрелости. Основное внимание привлечено к человеческому фактору и процессам [5]. В методике предусмотрена возможность опроса отдельных структурных подразделений.

На взгляд автора, при оценке цифровой зрелости целесообразно выделять четыре уровня цифровой зрелости [1; 5]:

1) низкий уровень цифровой зрелости:

– неэффективная автоматизация базовых бизнес-процессов вуза;

– неразвитая цифровая инфраструктура;

– работа с данными происходит только для выполнения требований, установленных нормативными правовыми актами;

– низкий уровень цифровых компетенций обучающихся, ППС и АУП;

– трудности с построением и реализацией модели «Цифровой университет»;

2) начальный уровень цифровой зрелости:

– несистемная (разрозненная) оптимизация бизнес-процессов вуза;

– недостаточное развитие цифровой инфраструктуры;

– низкий уровень культуры работы с данными;

– отсутствие системных мероприятий по повышению уровня цифровых компетенций обучающихся, ППС и АУП;

– трудности с построением и реализацией модели «Цифровой университет»;

3) базовый уровень цифровой зрелости:

– начало оптимизации базовых бизнес-процессов за счет планомерного внедрения сервисов в деятельность вуза;

– модернизация существующей инфраструктуры;

– проведение работ по внедрению управления, основанного на данных;

– повышение уровня цифровых компетенций обучающихся, ППС и АУП;

– построение и реализация модели «Цифровой университет»;

4) высокий уровень цифровой зрелости:

– высокий уровень оптимизации базовых бизнес-процессов за счет планомерного внедрения сервисов в деятельность вуза;

– развитая цифровая инфраструктура;

– высокий уровень культуры работы с данными;

– высокий уровень цифровых компетенций обучающихся, ППС и АУП;

– успешная реализация модели «Цифровой университет».

Выводами первого этапа апробации процесса разработки и формирования паспорта цифровой зрелости образовательных организаций высшего образования являются следующие [1]:

– погружение в методику и итеративная доработка (общедоступность паспорта цифровой зрелостидля всего сообщества, учет обоснованного мнения и постоянное улучшение путем изменения илидобавления новых показателей);

– упрощение формулировок и единствотолкования показателей (простые и понятные формулировки дляисполнителей и руководства вузов; отсутствие двусмысленных формулировок);

– учёт особенностей вузов (учет особенностей вузов разных_ направлений посредством унификации показателей и разработки показателей в соответствии со спецификой деятельности вуза);

– формирование единого информационного поля (создание единого перечня обязательныхк интеграции информационных систем

и методическое сопровождение вузов в процессе цифровой трансформации).

План действий по повышению уровня цифровой зрелости организаций высшего образования включает в себя следующие шаги [1]:

– апробация методик и с несколькими вузами;

– итеративная доработка методики оценки цифровой зрелости: корректировка показателей, формул расчёта в соответствии с обратной связью от пилотной группы вузов и профессионального сообщества;

– проектирование, разработка BI-системы: расчёт паспорта цифровой зрелости должен происходить в максимально автоматическом режиме с возможностью настройки дашбордов и визуализацией отчётов.

Список литературы

1. Нарукавников А. В. Паспорт цифровой зрелости ООВО, подведомственных Минобрнауки России. URL: https://cipr.ru/ (дата обращения: 07.09.2021).

2. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. №. 3. С. 26-39.

3. Долганова О., Мирзоян М., Сирбиладзе К. Оценка готовности высшего учебного заведения к цифровой трансформации. URL: https://www.litres.ru/ketevan-sirbiladze/ocenka-gotovnosti-vysshego-uchebnogo-zavedeniy-57035896/ (дата обращения: 07.09.2021).

4. Кирюшкина Н. В., Полищук Н. В. Совершенствование образовательного процесса в условиях формирования цифровой образовательной среды // Транспортное дело России. 2020. №. 3. С. 60-63.

5. Механизмы непрерывного развития методической компетентности учителя в условиях цифровой трансформации образования в России/ Е. А. Дьякова [и др.] // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 23 октября 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. С. 40-43.

Шкарупета Елена Витальевна, доцент, д-р экон. наук, профессор кафедры цифровой и отраслевой экономики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», г. Воронеж

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-010-00942 А)

УДК 378.1

«ЦИФРОВОЙ ВЫЗОВ» СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Г. Ю. Алексеева, Г. Ю. Юмашева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: aleks511@mail.ru, galinayum@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается определение цифровизации как педагогического феномена, влияние цифровизации насубъектов образовательного процесса; перечисляются стратегические направления развития образования как социального института в условиях глобальной цифровизации; анализируется модель цифровой компетентности педагога стран Европейского союза DigCompEdu; определяются ролевые позиции педагога при переходе к цифровому образовательному процессу.

Abstract: the article considers the definition of digitalization as a pedagogical phenomenon, the impact of digitalization on the subjects of the educational process. The strategic lines of the development of education as a social institution in the context of global digitalization are listed. The model of digital competence of a teacher of the European Union DigCompEdu is analised. The role of a teacher in the transition to a digital educational process is determined.

Ключевые слова: цифровизация, образовательный процесс, цифровое поколение, цифровая компетентность, цифровые технологии.

Keywords: digitalization, educational process, digital generation, digital competence, digital technologies.

Вопросы цифровизации различных сфер общественной жизни и, в том числе образования, вызывают живой интерес педагогического сообщества. Они широко освещаются в научно-методических публикациях (В.Н. Минина, О.А. Пикулёва, Т.В. Потемкина, С.С. Хомякова и др.), рассматриваются в процессе модерируемых дискуссий, им посвящаются диссертационные исследования различных уровней (Н.В. Днепровская, А.В. Петриков, М.А. Сорочинский, А.А. Строков и др.). Группой учёных Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций при Федеральном институте развития образования под руководством В.И. Блинова разработан проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения [1]. Отчасти это объясняется приоритетностью данного направления, признанной на государственном уровне.

Цифровизация образования как педагогический феномен в широком смысле рассматривается как процесс переноса в цифровую

среду функций и деятельностей, ранее выполнявшихся людьми и организациями, в узком смысле предполагает замену аналоговых (физических) систем сбора и обработки данных технологическими системами, которые генерируют, передают и обрабатывают цифровой сигнал о своём состоянии [2]. Проведя анализ определений термина «цифровизация» в различных источниках, С.С. Хомякова отмечает, что этот процесс во всех контекстах означает развитие, прогресс в различных процессах, который включает в себя использование современных цифровых технологий [3].

Чаще всего под цифровизацией образования понимают организацию образовательного процесса на основе дистанционных образовательных технологий (дистанционное обучение в форме электронного обучения или онлайн-курсов) с привлечением различных ресурсов сети Internet.

Педагогическое сообщество весьма неоднозначно относится к необходимости цифровой трансформации образовательного процесса на всех его уровнях. В исследованиях отмечается негативное влияние работы за компьютером на физическое и психическое здоровье субъектов образовательного процесса, их коммуникативную сферу; нивелирование морально-этических норм; развитие фрагментарного («клипового») мышления вместо словесно-логического; практическое отсутствие материально-технической базы большей части образовательных организаций, недостаточная сформированность цифровых компетенций педагогов и анализ опыта цифровизации ведущих европейских университетов, отмечающих снижение качества подготовки выпускников.

Последний тезис подтверждается нашим собственным опытом работы в дистанционном формате в период пандемии COVID-19. По результатам сессий было отмечено резкое падение успеваемости обучающихся, как мы полагаем, в силу недостаточного развития их мотивационной сферы и умения работать самостоятельно. Отрицательно сказалась на формировании профессиональных компетенций выпускников и их последующем трудоустройстве невозможность организовать практическую деятельность обучающихся в образовательных организациях – местах практик, отсутствие опыта профессиональной деятельности в реальных условиях.

С другой стороны, современные процессы мировой экономики, которая является драйвером развития, в том числе и образовательной сферы, диктуют необходимость подготовки кадров, владеющих цифровыми технологиями на высоком уровне.

Отметим, что выпускники школ психологически и технологически более готовы к обучению в цифровой образовательной среде, нежели многие из преподавателей вузов, что позволяет говорить о противоречиях между потребностями «поколения Z», владеющими цифровыми технологиями, и навыками

профессорско-преподавательского состава вузов, относящихся к доцифровому поколению.

Актуальным является и противоречие между компетенциями выпускников, подготовленных в рамках традиционной образовательной парадигмы, и требованиями цифровой экономики к характеристикам будущего специалиста.

Данные противоречия определяют стратегические направления развития образования как социального института в условиях глобальной цифровизации. Среди них:

– модернизация материально-технической базы образовательных организаций;

– формирование мотивации субъектов образовательного процесса, ориентированной на саморазвитие в сфере цифровых технологий;

– создание базы учебных материалов, предполагающих использование современных цифровых технологий в учебном процессе;

– интеграция цифровых и традиционных образовательных технологий;

– обновление профессиональных компетенций выпускников, расширяющих возможности трудоустройства в условиях цифровой экономики;

– переподготовка педагогических кадров, с целью формирования компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях цифрового образовательного процесса.

Нам представляется, что последние два направления являются наиболее значимыми для формирования цифровых компетенций субъектов образовательного процесса не только России, но и образовательных систем других стран и предполагают, с одной стороны, практическую подготовку будущих специалистов, с другой – переподготовку (повышение квалификации) действующих педагогических кадров.

Так, например, модель цифровой компетентности педагога стран Европейского союза DigCompEdu (Digital Competence of Educators), разработанная К. Редекер, включает шесть областей, содержащих компетенции, которыми должны обладать преподаватели для разработки эффективных, инклюзивных и инновационных стратегий обучения с использованием цифровых инструментов. В соответствии с предлагаемыми областями К. Редекер считает необходимым строить процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Область 1 предполагает готовность применять цифровые технологии для работы в профессиональной среде.

Область 2 – готовность к поиску, созданию и обмену цифровыми ресурсами.

Область 3 – готовность к управлению и использованию цифровых инструментов в преподавании и обучении.

Область 4 – готовность использовать цифровые инструменты и стратегии для оценки результатов обучения.

Область 5 – готовность использовать цифровые инструменты для расширения возможностей учащихся.

Область 6 – готовность содействовать цифровой компетентности учащихся [4].

На наш взгляд, перечень цифровых компетенций выпускника педагогического вуза, необходимых для работы в цифровой образовательной среде, вполне описывается выделенными областями. Это определяется набором трудовых функций педагога, который в процессе профессиональной деятельности активно коммуницирует со всеми участниками образовательных отношений: обучающимися, их родителями и коллегами; находится в ежедневном педагогическом поиске, направленном на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование; отбирает наиболее эффективные образовательные технологии и цифровые ресурсы с учетом их дидактических возможностей; планирует процесс обучения, определяя формы работы обучающихся и средства обучения (в том числе цифровые); осуществляет мониторинг и оценку деятельности обучающихся; должен обладать достаточной информационной и медиаграмотностью для работы в цифровой информационной среде.

К. Редекер отмечает, что унификация системы цифровых компетенций педагога будет «способствовать обеспечению равного доступа всех обучающихся к ресурсам образования, повышению качества обучения, профессиональному развитию учителей, более эффективному управлению образованием» [4].

Интеграция цифровых образовательных технологий в учебный процесс является основной целью европейской комплексной стратегической концепции цифрового образования «Touch будущее».

Рассмотрим трансформацию профессиональной педагогической деятельности при переходе к цифровому образовательному процессу. По мнению В.И. Блинова [1], в зависимости от уровня владения цифровыми технологиями и средствами цифровой дидактики педагог будет занимать одну из трёх возможных ролевых позиций:

1) педагог (специалист) ↔ обучающийся (группа обучающихся). В этом случае роль педагога сводится к организации образовательной деятельности и мотивации обучающихся, посредством геймификации, проектной деятельности. При этом он должен обладать навыками менеджера индивидуальных образовательных маршрутов и образовательных траекторий;

2) педагог (специалист) ↔ цифровые технологии и средства ↔ обучающийся (группа обучающихся). Это более сложная ролевая позиция, в которой педагог выступает посредником между виртуальным и реальным миром, инструктором по Интернет-навигации, аналитиком цифрового следа, веб-психологом и др.;

3) специалист ↔ цифровые технологии и средства. В этой позиции акцент в деятельности педагога переносится на работу с цифровыми средствами обучения и предполагает разработку и экспертизу электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, цифровизация образования, формирование цифровой образовательной среды, внедрение цифровых технологий, наряду с традиционными интерактивными образовательными технологиями (игровые технологии, организация проектной и коллективной деятельности, групповые дискуссии и интерактивная коммуникация и др.), переподготовка педагогических кадров являются теми средствами, которые обеспечат профессиональное становление специалиста, соответствующего запросам цифрового общества, обладающего цифровыми компетенциями, способного работать в условиях цифровой экономики.

Список литературы

1. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения/ В. И. Блинов, М. В. Дулинов , Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. М.: Перо, 2019. 72 с.: сайт. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/proekt_didakticheskoy_koncepcii.pdf (дата обращения: 06.09.2021).
2. Пикулёва О. А. Цифровая трансформация: новые вызовы для бизнеса и руководителей компании [Электронный ресурс]: Высшая школа экономики Кочубей центр: сайт. URL: https://kc.hse.ru/2018/05/15/cifrovaya-transformaciya-novye-vyzovy (дата обращения: 06.09.2021).
3. Хомякова С. С. Трансформация и закрепление термина «цифровизация» на законодательном уровне // Молодой ученый. 2019. № 41 (279). С. 9-12: сайт. URL: https://moluch.ru/archive/279/62867 (дата обращения: 06.09.2021).
4. Redeker K., Poonie J. (2017). European framework for the digital competence of teachers: DigCompEdu [Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov], Brussels: Joint Research Center, European Union. [Electronic resource]. Mode of access: сайт. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu (датаобращения: 06.09.2021).

Алексеева Галина Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Юмашева Галина Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.9

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

А. А. Алимов
Балашовский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: alimov-77@mail.ru

Аннотация: в статье описываются психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности учащейся молодежи. Осуществляется анализ теоретических подходов к понимаю социальной ответственности, особенностей её структурного строения, даётся подробный анализ психолого-педагогических факторов, способствующих её формированию у студентов в процессе обучения в вузе. Описывается роль участия студентов в добровольческой деятельностикак фактора формированияих социальной ответственности.

Abstract: the article describes the psychological and pedagogical conditions for the formation of social responsibility of students. The analysis of theoretical approaches to understanding social responsibility, the features of its structural structure is carried out, a detailed analysis of the psychological and pedagogical factors contributing to its formation among students in the process of studying at the university is given. The role of students' participation in volunteer activities as a factor in the formation of their social responsibility is described.

Ключевыеслова: социальная ответственность студентов, ситуативная ответственность, идентификационная ответственность, смысловая ответственность, метод «Обучение действием» (Service Learning), добровольческая (волонтёрская) деятельность.

Keywords: social responsibility of students, situational responsibility, identification responsibility, semantic responsibility, the method of «Learning by action» (Service Learning), voluntary (volunteer) activity.

Формирование социальной ответственности студентов является ведущим направлением учебно-воспитательного процесса в вузе. Необходимость формирования социальной ответственности у студентов обусловлена социально-экономическими преобразованиями, происходящими в современном обществе. Среди важнейших требований, которые предъявляются современным образованием к качествам студентов – это способность принимать ответственные решения относительно себя и других, умение оценивать их возможные последствия, способность быстро реагировать на изменяющиеся условия, использовать оптимальные способы адаптации и саморазвития, обладать развитыми умениями

эффективно решать личные, профессиональные и социально-значимые задачи. Формирование у молодых людей социальной ответственности выступает основой личностного и профессионального развития.

В психологических исследованиях, посвящённых изучению социальной ответственности, данный феномен представлен авторами с различных позиций. Так, под социальной ответственностью понимают: склонность индивида организовывать свою деятельность на основе общепринятых социальных норм, исполнять ролевые обязанности и отчитываться за свои действия [1]; нравственно-ценностное устойчивое личностное образование, проявляющееся в ценностном отношении индивида к окружающей действительности, в направленности его деятельности «для других», осознании социальной значимости их последствий [2]; устойчивое личностное образование, которое влияет на поведение субъекта посредством осознания им социально-правовых норм, принятия нравственных и духовных ценностей, особенностей личного выбора, достижения поставленных целей [3].

В некоторых исследованиях описывается структурного строения социальной ответственности студентов.

Согласно результатам исследования О. В. Доневой, структура социальной ответственности студентов представлена такими компонентами, как мотивационно-ценностный (нравственная направленность, альтруистические мотивы и др.), когнитивный (социальная осведомлённость), деятельностный (социальная активность) и рефлексивно-прогностический (социальная самостоятельность) [3].

По мнению О. В. Баркунова в качестве компонентов структуры социальной ответственности студентов выступают: когнитивный компонент, заключающийся в адекватном понимании учащимися социальных норм и правил; мотивационно-ценностный компонент, включающий высокую социальную активность, выраженность социально значимых жизненных ценностей и деятельностный компонент (осознанность поведения, ответственность за результаты своих действий) [4].

Л. А. Барановская в своем диссертационном исследовании описывает такие уровни социальной ответственности студентов, как: безответственный уровень, утилитарно-прагматический уровень, нормативно-функциональный уровень и созидательно-альтруистический уровень [2].

Мы придерживаемся схожей позиции, и полагаем, что развитие социальной ответственности студентов является многоуровневым процессом. Исходя из этого нами предложены следующие уровни развития социальной ответственности студентов: 1) ситуативная ответственность, проявляющаяся в низкой целенаправленности,

инициативности в ситуациях, которые не связаны с основным видом деятельности; 2) идентификационная ответственность, характеризующаяся тем, что для студентов приоритетным является оценка со стороны окружающих результатов его деятельности. Ответственное поведение представляется как одобряемый окружающими способ поведения; 3) смысловая ответственность, проявляющаяся в устойчивой, положительной направленности на результат, уверенности в успехе, адекватной оценке своих возможностей [5].

Изучая проблему социальной ответственности, исследователи описывают различные процессы и факторы, влияющие на её формирование. Так, в качестве основных факторов формирования социальной ответственности студентов называют: специальные педагогические условия (организационно-педагогические, дидактические, психолого-педагогические, коррекционно-развивающие (О.В. Донева); деятельность «для других», переход ответственности с внешнего уровня на внутренний: от «ответственный за» к «ответственный перед» (Л.А. Брановская); моделирование будущей профессиональной деятельности посредством применения активных методов обучения, участие студентов в работе благотворительных, общественных организаций, волонтёрских движениях, привлечение студентов к учебно-воспитательной работе вуза (Р.А. Дормидонтов) [7] и др.

Мы полагаем, что формирование социальной ответственности студентов может осуществляется посредством моделирования новых образовательных технологий. Студенты включаются в разнообразные виды социально-ценной деятельности, что способствует развитию познавательной, учебно-профессиональной и социальной активности.

Одним из методов реализации данного подхода является разработка и апробация практико-ориентированной программы формирования социальной ответственности студентов с помощью использования метода «Обучение действием» (Service Learning). Метод «Обучение действием» представляет собой стратегию обучения, интегрирующую значимую общественную деятельность с преподаванием, посредством которого происходит обогащение опыта обучения, формирование социальной ответственности. Использование данного метода и технологии обучения предполагает объединение учебного процесса и практической деятельности студентов в партнёрских организациях вуза [5].

Необходимо отметить, что использование метода «Обучение действием» в российских вузах только начинает становиться предметом психологических исследований. Изучение практического опыта использования данного метода в учебном процессе вузов даёт основание утверждать, что на данный момент имеются лишь

эпизодические попытки создания серии специальных упражнений и заданий в рамках предлагаемого метода.

Особую роль в формировании ответственного поведения студентов отводят включению учащейся молодежи в добровольческую (волонтёрскую) деятельность.

Так, по мнению К.Д. Куниловой и Т.А. Каруны, участие студентов в добровольческой деятельности позволяет им овладеть целым набором социальных ролей, присущих взрослому человеку, а также сформировать у себя гражданские, семейные, профессионально-трудовые черты личности. Кроме этого, добровольчество способствует развитию помогающей деятельности. Студенты приобретают профессиональный опыт, развивают социальные интеллект и творческие способности [6].

Таким образом, инновационным средством социализации и профессионализации учащейся молодежи выступает волонтёрская деятельность. Она имеет высокий воспитательный потенциал. Включение учащихся в добровольческую деятельность способствует формированиюу них социальной ответственности. В связи с этим важным направлением в учебной жизни вуза должно быть активное внедрение подобной добровольческой деятельности и её повышение к ней интереса у будущих специалистов.

Список литературы

1. Муздыбаев К. Психология ответственности: виды проявления ответственности, связь разных форм ответственности с определёнными психологическими и социальными явлениями, результаты экспериментальных исследований ответственности в разнообразных жизненных ситуациях, значение ответственности для достижения успеха, справедливости, благополучия и выживания. М.: URSS, 2010. 238 с.

2. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2012. 42 с.

3. Донева О. В. Субъективные мотиваторы социальной ответственности у студентов вуза // Вопросы педагогики. 2018. №10. С. 40-43.

4. Баркунова О. В.,Седова С. С., Смирнова О. А. Формирование социально-ответственного поведения студентов вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 5. С. 124-128.

5. Кармаев А. А., Алимов А. А., Андреев П. В. Метод «Обучение действием – Service Learning» в практике высшей школы: учеб.-метод. пособие. Балашов, 2010. 49 с.

6. Кунилова К.Д., Каруна Т.А. Волонтёрская деятельность как средство формирования социальной ответственности студента // Добровольчество в современном мире: нравственный идеал нашего

времени. Сб. научных статей I-й Международной студенческой научно-практической конференции / отв. ред. С.И. Беленцов. Курск: Юго-Запад. гос. ун-т, 2016. С. 143-145.
7. Дормидонтов Р.А. Основные пути формирования ответственности студентов вуза // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес – Наука – Общество», 2015. С. 375-379.

Алимов Айдар Анварович, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Балашов

УДК 159.9

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ К УЧАСТИЮ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Алимов, И. А. Алимова
Балашовский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
Балашовский филиал Регионального центра «Молодёжь плюс»
e-mail: alimov-77@mail.ru, izabella.alimova.00@mail.ru

Аннотация: в статье определяется значимость вовлечения учащейся молодёжи в добровольческую (волонтёрскую) деятельность для повышения эффективности реализации молодёжной политики в стране; даётся характеристика добровольческой деятельности; описываются основные мотивы, побуждающие молодых людей осуществлять общественно-полезную деятельность; обозначаются трудности в развитии добровольческой деятельности, предлагаются способы их устранения. Даётся описание комплекса мер по формированию мотивации учащейся молодежи г. Балашова к участию в добровольчестве на основе деятельности регионального молодежного центра.

Abstract: the article defines the importance of involving students in voluntary (volunteer) activities for the implementation of youth policy in the country; describes the characteristics of voluntary activity; describes the main motives that encourage young people to carry out socially useful activities; identifies difficulties in the development of voluntary activity, suggests ways to eliminate them. The article describes a set of measures to motivate the students of Balashov to participate in volunteerism based on the activities of the regional youth center.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, мотивы добровольческой деятельности, имидж добровольца (волонтёра), социальная ответственность, добровольческие инициативы.

Keywords: voluntary activity, the motives of voluntary activity, the image of a volunteer (volunteer), social responsibility, voluntary initiatives.

Одним из ключевых условий стабильного развития страны и общества, роста благосостояния её граждан и совершенствования общественных отношений является эффективная государственная молодежная политика. Молодёжь имеет значительный потенциал (инициативность, мобильность, восприимчивость к новым технологиям и инновациям, способность противостоять негативным вызовам), который часто не используется в полной мере. Молодёжную политику необходимо строить посредствам социальной практики молодёжи, с помощью вовлечения её в общественную жизнь, в том числе и в добровольческую (волонтёрскую) деятельность.

Под добровольческой (волонтёрской) деятельностью принято понимать деятельность, которая имеет общественную пользу, осуществляется гражданами на добровольных (общественных) началах, имеет индивидуальный или коллективный характер и основан на свободном и осознанном выборе. К широкому спектру проявлений добровольческой деятельности можно отнести как классическую взаимопомощь и самопомощь, предоставление услуг, так и иные формы гражданского участия, опирающиеся на добровольную основу и имеющие общественно полезную направленность [1].

Важнейшим фактором в развитии добровольческого движения является мотивация молодых людей к участию в добровольческой деятельности. Мотивация – это побудительная основа к реализации человеком каких-либо действий в соответствии с возникшей потребностью во благо других людей или общества.

Основными мотивами реализации активности в добровольческой деятельностью для молодых людей выступают: возможность реализовать личностный потенциал, проявить свои способности; обрести признание со стороны окружающих людей, почувствовать социальную значимость; приобрести полезные практические и социальные навыки; возможность общаться и дружески взаимодействовать с единомышленниками; приобрести опыт социального взаимодействия и лидерства; попробовать себя в решении различных профессиональных задач, что способствует активизации профессионального самоопределения; научиться эффективно организовывать своё свободное время; выполнение религиозного и общественного долга; возможность самовыражения и др. [2].

Все же необходимо отметить и ряд трудностей, с которыми сталкивается развитие добровольческой деятельности в России. Согласно А.А. Шнейдерман, они связаны: 1) со слабой коммуникационной политикой, которая должна быть направлена на организацию эффективного взаимодействия между важным крупным событием и добровольцами. На данный момент каналы взаимодействия между добровольцами и организаторами, а также между добровольцами и потенциальными добровольцами не до конца разработаны; 2) с неустойчивым имиджем добровольца и предвзятым отношением населения к добровольчеству в стране как к социальному феномену. В обществе все ещё преобладают определённые социальные стереотипы относительно специфики добровольческой деятельности; 3) с тем, что добровольческая деятельность не входит в рабочий стаж, а при приёме на работу российские работодатели редко берут этот факт во внимание; 4) с непостоянством и стихийностью добровольчества в стране, с недостаточностью внимания к механизму набора молодых людей в ряды добровольцев [3]. Эти и другие причины оказывают негативное влияние на имидж соответствующей добровольческой деятельности.

Необходимыми мерами для реализации спектра задач в сфере имиджевой политики добровольчества, на наш взгляд, могут сыграть следующие меры: широкое освещение добровольческой деятельности в средствах массовой информации; популяризация добровольчества как социального явления, привлечение учащейся молодежи к реализации добровольческих инициатив в решении общественных проблем; использование различных поощрительных стимулов со стороны организаторов для повышения мотивации потенциальных добровольцев; поддержание молодежных инициатив, связанных с организацией добровольческого (волонтёрского) труда; развитие у молодых людей личностных ценностей и социальной ответственности; повышение качества и эффективности инициируемых молодежных добровольческих проектов; разработка эффективных моделей управления добровольческой деятельностью молодежи и др.

На основе деятельности Балашовского филиала ГБУ РЦ «Молодёжь+» в г. Балашов Саратовской области накоплен значительный опыт формирования мотивации учащейся молодежи к участию в добровольчестве. Так, специалистами Центра широко используются различные методы сподвижения молодых людей к добровольческой деятельности.

Специалистами и добровольцами центра «Молодежь плюс» регулярно проводится практико-ориентированный семинар «Основы волонтёрской деятельности» для студентов с целью популяризации добровольческой деятельности и привлечение учащейся молодёжи города в ряды волонтёров.

Высокую эффективность в решении обозначенных задач имеют серии тренинговых занятий на командообразование «Успешная команда» для учеников школ и студентов целью которых является развитие знаний, умений и навыков, помогающих учащимся взаимодействовать в команде.

Студенты БИ СГУ ежегодно принимают активное участие в торжественных открытиях «Весенней Недели Добра», оказывая помощь добровольцам Центра, проводят выставки-презентации добровольческих отрядов Балашовского муниципального района, участвуют в ежегодных Зональных Форумах добровольцев Саратовской области и др.

В рамках организации деятельности добровольческого движения учащейся молодежи в БИ СГУ сформирован отряд «#ПроДобро», куда привлечены студенты различных направлений обучения. Студенты оказывают помощь в организации и проведении различных мероприятий всероссийского и регионального уровней. Среди данных мероприятий можно выделить: участие в областном конкурсе добровольцев «Хрустальное сердце Саратовской области»; конкурсе социальной рекламы «Их имена – наша история», посвященном 75-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов; акции «Позвоните родителям» в рамках

празднования Дня пожилого человека; всероссийской интернет-перекличке «Мы едины» в рамках празднования Дня народного единства; акции «Мы – одна страна» в День народного единства; акции «Никто не забыт, ничто не забыто»; праздновании Международного дня спонтанного проявления доброты и многих других.

Таким образом, на современном этапе развития добровольчества отмечается ещё недостаточная информированность молодых людей о содержании добровольческой деятельности, основных её направлениях, преимуществах и перспективах в личностном, социальном и профессиональном планах. Для решения задачи повышения информированности и мотивации учащейся молодежи предлагается проведение мероприятий по популяризации добровольчества, организуются обучающие курсы, осуществляется подготовка волонтёров-наставников, участники информируются об истории добровольческого движения, для чего привлекаются средства массовой информации. Это позволит привлечь большее число юношей и девушек, имеющих активную жизненную позицию, к участию в добровольческих проектах.

Список литературы

1. Богдановская В. И. Об инклюзивном добровольчестве как ресурсе по формированию культуры здорового образа жизни // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: материалы VII Международной научно-практической конференции. Чита: Забайкальский государственный университет, 2016. С. 573-583.
2. Кунилова К.Д., Каруна Т.А. Волонтёрская деятельность как средство формирования социальной ответственности студента // Добровольчество в современном мире: нравственный идеал нашего времени. Сб. науч. статей I-й Международной студенческой научно-практической конференции / отв. ред. С.И. Беленцов. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2016. С. 143-145.
3. Шнейдерман А. А. Актуальные проблемы волонтёрской деятельности на территории Российской федерации // Аллея науки. № 13. Т. 3. 2017. С. 779-785.

Алимов Айдар Анварович, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Балашов

Алимова Изабелла Айдаровна, волонтёр Балашовского филиала Регионального центра комплексного социального обслуживания детей и молодёжи «Молодёжь плюс», г. Балашов

УДК 378.016

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПОДДЕРЖКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

И. А. Аникина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anikina-ia@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются психологические аспекты самоактуализации студентов педагогического вуза. Представлена модель её психолого-педагогической поддержки.
Abstract: the article deals with the psychological aspects of self-actualization of students of a pedagogical university. The model of its psychological and pedagogical support is presented.
Ключевые слова: самоактуализация, механизм самоактуализации, педагогическая рефлексия, личностный рост, профессиональная деятельность, мотивация, потребность, самопознание, самопринятие, осознание, педагогическая поддержка.
Keywords: self-actualization, self-actualization mechanism, pedagogical reflection, personal growth, professional activity, motivation, need, self-knowledge, self-acceptance, awareness, pedagogical support.

Самоактуализация как процесс самораскрытия и саморазвития личности находит своё выражение на всех этапах жизнедеятельности человека. Учёные с разнообразных точек зрения подвергают анализу данный термин, а в трудах, посвящённых вырабатыванию у студентов потребности в самоактуализации, данный процесс часто ассоциируется самовоспитанием.

В кратком психологическом словаре самоактуализация интерпретируется как «специальный вид деятельности человека, устремлённый на самосовершенствование, формирование собственной социальной компетентности, применение собственного потенциала на пользу общества и самого себя» [1, с. 367].

Самоактуализированный человек, по мнению А. Маслоу, отличается «эффективным восприятием действительности и комфортными взаимоотношениями с реальностью; принятием (себя, других); спонтанностью, самостоятельностью, независимостью от попкультуры и среды, волей и активностью; свежим взглядом на вещи; высшими чувствами; дружеским отношением к людям; справедливыми межличностными отношениями; демократизмом; чувством юмора; творчеством» [2, с. 47].

Важность феномена самоактуализации не требует доказательств. Тем не менее, «всего 1% – 5% личностей можно охарактеризовать как самоактуализировавшихся, в то время, что

предрасположенность к самоактуализации присуща всем людям, начинаяс 3-х лет – с кризиса «Я сам!» [3, с. 28].

Профессиональную самоактуализацию мы, вслед за Е.В. Самаль, рассматриваем как поиск своей профессиональной роли, определение для себя профессиональных перспектив, стремление к гармоничной реализации своего творческого потенциала в выбранной профессии.

Люди, стремящиеся к самоактуализации в выбранной профессии, делают всё возможное для того, чтобы достичь высшего уровня компетенции через реализацию себя, собственных ценностей, интересов и способностей.

А.К. Маркова считает, что «самоактуализация человека в профессии происходит путём развития себя средствами выполняемой профессии, осмысленного умножения положительных и сглаживании отрицательных сторон, укрепления индивидуального стиля, предельной самореализации собственных внутренних сил в профессиональной деятельности» [4, с. 59].

Структура самоактуализации в учебно-профессиональной деятельности представляет собой союз трёх компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного. Мотивационно-потребностный компонент описывает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к результативной профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловой компонент отражает прочные установки на самоактуализацию и саморазвитие. Функционально-регулятивный компонент описывается как инструментарий, обеспечивающий и координирующий самоактуализационную деятельность и включающий положительное самоотношение, устойчивую рефлексию,самостоятельность,творческую активность.

Личностная потребность в саморазвитии нуждается в организованной психолого-педагогической поддержке – системе психолого-педагогической деятельности, выявляющей личностный потенциал человека и включающей поддержку субъектов образовательного процесса в преодолении социальных и личностных проблем.

Психолого-педагогическая поддержка должна концентрироваться на организации условий, содействующих проявлению личных особенностей участников образовательного процесса, обусловливающих созревание ценностных ориентаций, мотивационных расположений педагогов, их профессионально-педагогической направленности, самосознания, саморегуляции и опытасамосовершенствования.

Анализ литературы даёт нам возможность условно разделить студентов на две группы:

1) студенты, желающие и способные к саморазвитию. Они обладают личной позицией, конструктивной творческой направленностью личности в учебной и квази профессиональной деятельности. Им присущи критичность мышления, умение защищать собственные взгляды, уважать иные;

2) студенты с личностными проблемами, нуждающиеся в особом по содержанию и организации педагогическом взаимодействии.

Введение в образовательный процесс диагностики и самодиагностики – необходимое условие оказания поддержки студентам в воспитании положительного, эмоционально-ценностного отношения к себе.

«Комплекс методик должен диагностировать уровень внутренней мотивации освоения дисциплин; важность их для профессиональной подготовки и формирования профессиональной мотивации студентов; значимость дисциплин для развития личности; уровень профессиональной мотивации студентов как склонности и желания работать по выбранной специальности; уровень самоактуализации личности обучающегося, т.е. должен выявлять личностно-смысловое отношение студентов к учебному материалу и процессу собственной познавательной деятельности» [5, с. 51].

Психологи сопровождают образовательный процесс и часто сталкиваются с проблемами студентов, прямо сопряжёнными с ситуацией их личностного развития и деятельности. Нами предпринята попытка исследования особенностей самоактуализации у студентов педагогического вуза и систематизации их самоактуализационных параметров. Далее они приведены в порядке ранжирования по частотности.

1. Независимость ценностей и поведения субъекта от воздействия из вне и принятие себя, своих способностей, даёт возможность жить собственными убеждениями, принципами, самостоятельно совершать свой жизненный и профессиональный выбор.

2. Направленность личности на удовлетворение потребностей в росте и развитии. Студенты полагают, что для специалиста имеет принципиальное значение стремление быть социально полезным, как в профессиональной деятельности, так и в не её.

3. Позитивное отношение к себе.

4. Убеждённость в том, что человек должен нести ответственность за успехи и неудачи.

5. Осмысленность жизни – человек больше за это себя уважает, уверен в себе; убежден в том, что может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь в соответствии со своими целями, ценностями и смыслами.

6. Стремление удовлетворять потребности в общении и комфорте: нужно не только обеспечивать себя материально, но и испытыватькомфорт от общения с коллегами, близкими, друзьями.

Повышение уровня развития профессионально-педагогической направленности и самоактуализации личности студентов может быть достигнуто, если в течение подготовки будет гарантирована субъектная позиция будущего педагога (доверие, самостоятельность, создание ситуации комфортной коммуникации для обмена информацией, установление созидательного диалога как формы реализации субъектно-субъектного взаимодействия, опора на собственный опыт, направленность на процесс (развитие), уважение студентов, оказание им помощи в разрешении проблем личностного развития; организованы условия для созревания их креативности, рефлексивной позиции и диалогического взаимодействия преподавателей и студентов; внедрены практическая диагностика и самодиагностика, корреляция и саморегулирование на каждом этапе развития личности будущих учителей.

Список литературы

1. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: МГУ, 1999. 422 с.
3. Самаль Е.В. Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе. Мн.: РИВШ, 2010. 167 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
5. Дубовицкая Т.Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. 131 с.

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.14

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ, НАБЛЮДЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г. Н. Боева
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»
e-mail: g_boeva@rambler.ru

Аннотация: в статье анализируются насущные проблемы высшего образования, возникшие в эпоху пандемии. С помощью метода включённого наблюдения и с опорой на новейшие аналитические исследования в области педагогики, культурологии, социологии и экономики делаются заключения о качественном изменении образовательных реалий вследствие изменений социально-экономического фона, структуры воспринимающего сознания, организационных и коммуникативных установок.

Abstract: the article analyzes the pressing problems of higher education that arose in the era of the pandemic. Using the method of included observation and relying on the latest analytical studies in the field of pedagogy, cultural studies, sociology and economics, conclusions are made about the qualitative change in educational realities due to changes in the socio-economic background, the structure of the perceptive consciousness, organizational and communicative attitudes.

Ключевые слова: высшее образование, пандемия, эпистемологический смысл, дистанционное обучение, учебный процесс, «культура соучастия».

Keywords: higher education, pandemic, epistemological meaning, distance learning, educational process, «participatory culture».

Как и всякая экстремальная ситуация, пандемия послужила катализатором для проявления кризисных симптомов, в том числе – в системе высшего образования. С вхождением в Болонский процесс и увеличением миграционных потоков студентов оно перестало быть герметичным, однако метод включённого наблюдения, основной для меня, позволяет здесь говорить только о российской высшей школе.

Новые образовательные реалии, возникшие в ковид-эпоху, уже стали предметом пусть и предварительных, но системных обобщений [1; 2; 3]. В самом начале этого сложного периода я тоже пыталась на своем, довольно локальном участке работы, проанализировать спонтанно сложившийся механизм дистанционного обучения [4]. Материалом для наблюдений послужила моя собственная работа со студентами на одной из онлайн-платформ в течение первого локдауна, а главным инструментом стало тестирование. Интересно, что выводы оказались довольно близки к тем, которые позже сделали эксперты в упомянутых масштабных аналитических исследованиях. Если коротко

изложить результаты этих «предварительных итогов», то опыт «дистанционки» не только деструктивный, но и стимулирующий (на всякий «плюс» находился «минус»), а все проблемные «узлы» возможно свести к шести – организационному, коммуникационному, психологическому, техническому, экономическому и социально-географическому.

Однако сейчас речь пойдет о кризисных проявлениях образования, которые были лишь «подстегнуты» пандемией, а вызрели значительно раньше. Они неотъемлемы от новых экономических условий существования: сфера обучения не существует в изолированном пространстве и, как в зеркале, отражает всё, что происходит в социуме и экономике.

Как констатирует *Forbes*, во время пандемии богатые люди стали ещё богаче, а бедные – ещё беднее [5]. Это не парадокс, а закономерность, если довериться новейшим исследователям – например, французских ученых Л. Болтански и А. Эскеру, авторам монографии «Обогащение. Критика товара», только что переведенной на русский язык [6]. Подходя к нынешней ситуации на стыке социологии, антропологии и экономики, Болтански и Эскер концептуально описывают новый тип богатства, характерный для современного постиндустриального мира: экономика держится не на производстве новых вещей, которые необходимы для удовлетворения первичных потребностей, а на извлечении прибыли из торговли вещами, предназначенными в основном богатым. Т.е. ценности не создаются, а берутся уже готовыми и помещаются в определенный нарратив и определенный ценностный контекст. Таким образом, главным методом валоризации становится *нарративность* – по сути, *торговля прошлым*. Разумеется, это прежде всего актуально для экономически развитых стран Западной Европы (не забудем, что авторы французы и исследование проводили на своем национальном материале), но я исхожу из того, что рыночная экономика, несмотря на нынешние попытки государства регулировать ее в ручном режиме, имеет непреложные закономерности, актуальные и для России. Иными словами, можно не признавать закон всемирного тяготения, но он продолжает действовать и без признания. Очевидно, что будущее экономики – и образования, его обслуживающего, – все больше будет связано с новыми технологиями, уходящими от старых моделей переработки сырья и производства.

Как эти наблюдения влияют на образовательный мейнстрим уже сейчас? Достаточно выйти на сайт любого крупного вуза и посмотреть статистику абитуриентских заявлений. Выяснится, что вчерашние выпускники прежде всего устремляются туда, где создаются не вещи, а нарративы. В качестве примера возьму один из крупнейших вузов Петербурга – Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, включающий в себя больше

десятка институтов, а потому особенно репрезентативный для изучения соотношения разных специальностей – так сказать, «производящих вещи» и лишь «эксплуатирующих существующее». Бросается в глаза, что меньшим успехом пользуются те направления бакалавриата, которые связаны с технологией и проектированием, тепло – и электроэнергетикой, технологическим оборудованием, обработкой материалов, конструированием, полиграфией, графикой и дизайном (исключение – те направления и профили, где появляется связанное с нарративностью слово «искусство» – например, «Искусство костюма и текстиля»). Зато вал заявлений обнаружим на тех направлениях, которые сулят приобщение к информатике и информационным системам, IT- и сетевым технологиям, цифровому контенту и т.п. Особенно зримо видны эти тенденции в распределении абитуриентских приоритетов на направлении «Реклама» (42.03.01): здесь тоже в топе профили, связанные с нарративностью и эксплуатацией наследия: «Бренд-менеджмент и конгрессно-выставочная деятельность», «Реклама и связи с общественностью в отрасли (дизайне и моде)», «PR в медиаиндустрии», «Реклама в медиаиндустрии», «Маркетинговые коммуникации в сфере культуры и искусства» и др. Конкретные цифры, подтверждающие сказанное, здесь не привожу и адресую к сайту [7]. Очевидно, все это не пройдет бесследно для конфигураций высшего образования в будущем.

Попутно отмечу в приведённой статистике приёма спонтанный прагматизм абитуриентов – будущих студентов. Особенности обучения в условиях дистанционного образования напрямую вытекают из характеристик обучающегося как субъекта образовательного процесса. Помимо прагматизма, в эти характеристики включу всё большую цифровую грамотность студентов и преобладание в восприятии учебного материала аудиовизуальности над вербальностью. Казалось бы, владение интернет-технологиями (зачастую на уровне, превосходящем преподавательский) делает студента более обучаемым и повышает его рейтинг, но существует и оборотная сторона этого «плюса»: Интернет, ставший средой обитания студента, создает у него иллюзию стопроцентной приобщенности к подлинным источникам и порождает «википедийность» и излишнюю доверчивость к ненадежным ресурсам – то, что я бы назвала «новым мифологизмом» мышления и отнесла бы на счёт «гиперреальности симулякров» (Бодрияйяр). Кстати, как свидетельствуют наблюдения университетских библиотечных структур, сделанные в период пандемии, количество запросов на использование учебной литературы в разы снизилось: предпочтения отдаются случайной информации «первого клика». Поскольку язык и мышление неразрывны, размывание вербальности оборачивается размыванием и даже потерей смыслов, возникающих и транслируемых в процессе обучения. Имитация творчества, которую

недобросовестные студенты пытаются выдать за оригинальные «плоды», ещё активнее расцветает в онлайн-условиях, благоприятным для профанации и затрудняющим контроль со стороны преподавателя.

Ещё одна издержка образования, особенно зримо проявившаяся в эпоху пандемии, – дальнейшая формализация учебного процесса: на уровне организации, требований и соответствия им, взаимодействия сторон и пр. Презентации Power Point, по сути, стали реинкарнацией реферата, выродившегося в мертворожденную компиляцию, – только теперь студентами зачастую предлагается плохо прокомментированная подборка интернет-картинок.

Не всему возможно обучать онлайн: как показала аналитика опыта высшей школы в условиях пандемии [3], некоторые образовательные программы: в частности, связанные с клинической медициной, химическими технологиями, искусством, – дистанционным способом реализовать оказалось невозможно. Однако подавляющее большинство учебных программ было, с большим или меньшим успехом, переформатировано в соответствии с запросами «онлайн». Причем выяснилось, что нельзя просто взять свой учебно-методический комплекс и выставить его на онлайн-доступ – потребовалась корректировка, учитывающая в том числе специфику нового типа коммуникации.

Например, одним из важных наблюдений в общении со студентами в онлайн-формате стало изменение структуры воспринимающего сознания обучаемого, связанное с насущной потребностью в *диалогичности* образования. Специфика восприятия современного молодого человека, сформированного в новых условиях – и в большой степени в рамках т.н. «культуры соучастия» [8], такова, что требуется не просто транслировать учебный материал, а моделировать ситуацию коммуникативного взаимодействия. Приходится принять как данность, что прежние социальные рамки: преподаватель учит, а студент учится, – стали тесноваты. В большой степени такая интерактивность была «взращена» именно интернет-технологиями и демократическими ценностями, и, как бы ни ущемлялись последние в современной России, эти новые ментальные и рецептивные характеристики в работе с молодежью приходится принимать к сведению.

Скажу о главном выводе, с которым, кстати, согласны и студенты, принявшие участие в проведенном мною тестировании: новый опыт «дистанционки» привел к открытию того, что прежде не всем казалось очевидным. А именно, высветился эпистемологический смысл образования, которое не сводится к сумме знаний, транслируемых с помощью изображения на мониторе. Выяснилась истинная цена живого общения в аудитории и в стенах вуза. Стало ясно, что студенческая и университетская жизнь – это не только поглощение информации и выполнение заданий на пути к получению диплома, а еще и атмосфера, наполненная живым общением и

ценностными смыслами, которые нельзя без ущерба передать «онлайн».

Наконец, важность образования в офлайн-формате подкрепляется ещё и теми специфическими задачами социализации, которые традиционно выполняет российское высшее образование. В условиях огромной страны с неравномерным социально-экономическим образованием миграция молодых людей в крупные города – часть их жизненно важных траекторий, которым дистанционный формат нанес существенный ущерб.

Список литературы

1. Реакция систем высшего образования и национальных правительств на вызовы пандемии: доклад № 64/2020; Российский совет по международным делам (РСМД) / С. Марджинсон, Е. О. Карпинская, К. А. Кузьмина, А. Н. Ларионова, И. А. Бочаров. М.: НП РСМД, 2020. 72 с.
2. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А. В. Клягин [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 112 с.
3. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы: сайт. URL: https://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514731.pdf (дата обращения: 04.08.2021).
4. Боева Г .Н. «У дистанционного обучения никакого очарования нет»: как мы учились и учили в период пандемии // Экономика. Общество. Человек. Вып. XXXIX. Трансформации и риски современности:междисциплинарные исследования: материалы национальной научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Е. Н. Чижова. Белгород: БГТУ, 2020. Т. 2. С. 196-201.
5. Forbes World's Billionaires List: сайт. URL: https://www.forbes.com/billionaires/ (дата обращения: 04.08.2021).
6. Болтански Л.,Эскер А. Обогащение. Критикатовара. М.: Институт Гайдара, 2021. 600 с.
7. СПбГУПТД: сайт. URL: https://sutd.ru/abitur/ (дата обращения: 04.08.2021).
8. Jenkins H. Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture. NewYork: Routledge, 1992. 343 p.

Боева Галина Николаевна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью Института бизнес-коммуникаций ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С. Ю. Бородулина
МБОУ СОШ № 72 им. Ю.В. Лукьянчикова
e-mail: s.borodulina@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются проблемы осуществления образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Отражена специфика организации работы педагога-психолога в новых условиях. Раскрыты основные направления работы психолога и особенности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дистанционном формате.

Abstrakt: the article analyzes the problems of implementing of the educational process in the conditionsof distance learning. The specifics of the organization of the work of a teacher-psychologist in new conditions are reflected. Themaindirectionsofthepsychologist`s work and the features of psychological and pedagogical support of the educational process in a remote format are revealed.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-режим, диагностика, консультирование.

Keywords: distancelearning, onlinemode, diagnostics, consulting.

В настоящее время практически у всех граждан нашей страны изменился привычный жизненный уклад, что обусловлено сложной эпидемиологической ситуацией. Произошли определённые изменения в организации труда и отдыха, способах коммуникации. Существующие в различных сферах жизнедеятельности ограничения свободы граждан, некоторый спад физической активности, различные эмоциональные нагрузки нередко приводят к ухудшению качества жизни как взрослого населения, так и детей. Каждому человеку пришлось перестраивать свою жизнь, приспосабливаться к изменившимся условиям, искать возможности для поддержания привычного ритма жизни.

В связи с принятием необходимых мер по предотвращению распространения коронавирусной инфекции и защиты здоровья детей образовательным организациям пришлось переходить на другие форматы обучения и воспитания. Всем участникам образовательного процесса – обучающимся, педагогам, родителям необходимо было перестраиваться в новых условиях организации жизнедеятельности и обучения.

Другие условия обучения вызвали возникновение определённых затруднений у всех участников учебно-воспитательного процесса.

Анализ деятельности педагогического коллектива общеобразовательного учреждения выявил следующие проблемы:

– наличие повышенной загруженности педагогов в процессе выполнения ими своих профессиональных обязанностей;

– высокое эмоциональное напряжение в ходе образовательной деятельности;

– необходимость овладения новыми, более современными технологиями, средствами, методами и методиками обучения и воспитания в короткие сроки;

– нередко наличие негативных реакций от обучающихся и их родителей в ходе осуществления обратной связи;

– низкий уровень технической оснащённости образовательных организаций;

– наличие ограниченных технических возможностей как у педагогов, так и у обучающихся.

Существующие в образовательном процессе трудности, обусловленные переходом на другие форматы обучения, способствуют возникновению определённой эмоциональной напряжённости у участников этого процесса. Психологическая помощь в таких условиях окажет позитивное влияние на снижение эмоциональной нагрузки на субъекты учебно-воспитательного процесса, а также на повышение эффективности обучения и воспитания несовершеннолетних. Такую психологическую помощь призван оказать педагог-психолог в ходе сопровождения процесса дистанционного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного процесса обучения является осознанным системным процессом взаимодействия субъектов данного формата обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленным на оказание психолого-педагогической помощи субъектам процесса дистанционного обучения в ходе конструирования и реализации данного процесса.

Педагоги-психологи также, как и другие участники педагогического процесса, оказались в совершенно новых условиях работы, что обусловило необходимость развития их профессиональных компетенций, приобретения новых умений и навыков психолого-педагогической деятельности в другом формате. В связи с особенностями организации процесса обучения в новом формате для эффективной психолого-педагогической деятельности необходимо:

– организовать рабочее место педагога-психолога в соответствии с современными требованиями;

– подобрать необходимый для работы в новых условиях инструментарий;

– освоить такие формы, методы, средства, технологии работы, которые можно применять в условиях дистанционного обучения и воспитания (как индивидуальные, так и групповые);

– в связи с использованием дистанционных форм психолого-педагогической деятельности соблюдать этические нормы работы педагога-психолога [1].

В условиях дистанционного формата обучения основными направлениями профессиональной деятельности педагога-психолога также остаются диагностика, консультирование, просветительская работа, профилактика, коррекционно-развивающая деятельность, работа с педагогами, обучающимися, родителями. Эти направления работы обозначены в Федеральном государственном образовательном стандарте как формы психологического сопровождения участников образовательных отношений [2]. Но обычные, традиционные формы, методы, средства работы педагога-психолога необходимо скорректировать с учётом существующих реалий. Следует построить новый алгоритм организации взаимодействия педагогов-психологов с педагогами, обучающимися и их родителями. При этом нужно продолжить работу по профилактике отклонений в поведении детей группы социального риска, активизации познавательной деятельности несовершеннолетних, личностному и психическому развитию обучающихся в процессе коррекционно-развивающих занятий.

Можно выделить следующие особенности работы педагога-психолога в условиях дистанционного обучения.

В ходе психологической профилактики возникновения возможных явлений дезадаптации обучающихся необходимо разрабатывать конкретные рекомендации родителям по оказанию помощи в вопросах обучения, воспитания, развития детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей; в том числе по вопросам психологического сопровождения дистанционного обучения. Следует осуществлять обучение всех субъектов образовательного процесса навыкам самовоспитания, саморегуляции, самоконтроля через онлайн-трансляции.

Психолого-педагогическое просвещение работников образовательного учреждения возможно организовать как в очном, так и в онлайн-режиме, поскольку практически у всех педагогов есть аккаунты в социальных сетях. Кроме того, многие из них являются членами различных профессиональных интернет-сообществ, что также следует использовать. Просвещение можно осуществлять посредством проведения видеосеминаров, видеоконференций, создания различных видеоконтентов, путём использования информационных ресурсов электронных библиотек.

В условиях перехода на дистанционный формат обучения ведущим ресурсом для реализации психопрофилактики и психологического просвещения может стать сайт

общеобразовательного учреждения, его страница в социальных сетях. Там можно публиковать различные материалы для всех субъектов учебно-воспитательного процесса – педагогов, обучающихся, их родителей (памятки, рекомендации, фильмы, вебинары, видеоконференции, видеосюжеты, презентации и др.).

В процессе психологического консультирования всех субъектов образовательного процесса с целью быстрого снижения возможного возникновения определённых негативных эффектов (тревожное состояние, фобии, паника, различные проявления агрессии) можно использовать дистанционные консультации при помощи электронной почты, телефона, программ WhatsApp, Zoom, Skype, онлайн-консультации на сайте общеобразовательного учреждения и др.

Психологическую диагностику в условиях дистанционного обучения можно осуществлять, используя компьютерные варианты тестов, которые в достаточном количестве представлены в интернете. Также можно создавать тесты и различные онлайн-опросы самостоятельно, с помощью интернет-конструкторов. Специалисты рекомендуют активно использовать для этой цели Google-формы.

Поскольку на проведение психологической диагностики необходимо согласие родителей (законных представителей), классные руководители должны собрать письменные согласия родителей обучающихся в электронном виде. Бланки диагностических материалов педагог-психолог может разместить на сайте общеобразовательной организации или отправить другим способом конкретной группе обучающихся, которая выбрана для диагностики. Выполнив предложенные психологом задания, бланки диагностических методик воспитанники или их родители отправляют на электронную почту классному руководителю. Классный руководитель формирует папку с диагностическими методиками по своему классу, отправляет её на электронную почту педагога-психолога для дальнейшей обработки и анализа результатов проведённой диагностики [3].

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога также может осуществляться в дистанционном формате. В процессе проведения коррекционных занятий (индивидуальных и групповых) можно использовать электронную почту (высылать детям индивидуальные задания), материалы для организации коррекционной работы с детьми в режиме онлайн, различные Flash-игры и мобильные тренажеры, размещённые на сайтах.

Одной из наиболее важных задач работы педагога-психолога является повышение мотивации обучения несовершеннолетних, развитие интереса воспитанников к познавательной деятельности, поддержка их активности в процессе учебного дистанционного контакта с учителем. Педагоги общеобразовательной организации и психолог совместно должны найти и внедрить в образовательный

процесс такие формы, методы, средства, технологии учебной деятельности несовершеннолетних, в ходе реализации которых каждый воспитанник почувствовал бы себя успешным, включённым в жизнь классного коллектива, школы.

Активное использование представленных рекомендаций будет способствовать повышению эффективности педагогического процесса в условиях дистанционного обучения. Педагог-психолог, ориентируясь на данные рекомендации, сможет успешно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Рекомендации для специалистов психологической службы в системе образования, в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19): письмо Министерства просвещения РФ от 27 марта 2020 г. № 07-2446 «О направлении информации» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/e4dc1f5b2bcff3731e923ace9823849fb863c1b2/ (дата обращения: 02.09.2021).
2. Драганова О. А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС и согласно требованиям профстандарта: учеб.-метод. пособие. Липецк: ИРО ЛО, 2017. 90 с.
3. Никуличева Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие. М.: Федеральный институт развития образования, 2017. 72 с.

Бородулина Светлана Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, педагог-психолог МБОУ СОШ № 72 им. Ю.В. Лукьянчикова, г. Воронеж

УДК: 37.02

ТАКСОНОМИЯ Б. БЛУМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Т. П. Быкова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: nojabr27@rambler.ru

Аннотация: в статье рассмотрены основные положения иерархической системы целей обучения, разработанной Б. Блумом (таксономии Б. Блума). Охарактеризованы уровни образовательных целей. Приведены примеры глаголов, которые следует употреблять при формулировке образовательных результатов на каждом из уровней. Приведены примеры заданий, позволяющих контролировать достижение образовательных результатов на каждом из уровней.
Annotation: the article considers the main provisions of the hierarchical system of learning goals developed by B. Bloom (Bloom's taxonomy). The levels of educational goals are characterized. Examples of verbs that should be used when formulating educational results at each of the levels are given. Examples of tasks that allow monitoring the achievement of educational results at each of the levels are given.
Ключевые слова: таксономия, образовательная цель, образовательный результат, уровень усвоения.
Keywords: taxonomy, educational goal, educational result, level of assimilation.

Термин «таксономия» был введен в педагогику американским ученым Б. Блумом. Им была разработана таксономия целей обучения как иерархически взаимосвязанная система в рамках педагогической технологии. Необходимость создания такой иерархической структуры была вызвана потребностью в точной фиксации планируемых образовательных результатов. В отечественной педагогике таксономия Б. Блума неоднократно подвергалась критике. Главным основанием для критики было смешение в ней конкретных результатов обучения с мыслительными операциями, необходимыми для их достижения. Однако в настоящее время, когда стандарт образования четко регламентирует результаты обучения, причем не только предметные, но и метапредметные (включающие в себя упомянутые выше мыслительные операции), а также определяет требования к контролю и оцениванию этих результатов, в том числе такие, как уровневый характер и комплексный подход [1], интерес к таксономии Б. Блума в отечественной педагогической науке возрос.

Таксономия Б. Блума – это классификация образовательных целей и соответствующих им образовательных результатов и мыслительных умений от простого воспроизведения до процессов анализа и оценки. Она представляет собой иерархическую

шестиуровневую структуру, которую часто представляют в виде пирамиды, в основании которой находятся знания.

Каждый вышележащий уровень опирается на предыдущий, включает в себя характерные для него мыслительные операции и действия. Эти действия определяют образовательные результаты (цели обучения), которые должны планироваться при проектировании учебного процесса, и достижение которых контролируется на конкретном этапе обучения

Как уже было отмечено, в основе иерархии образовательных целей и соответствующих им образовательных результатов лежит категория «знание». Эта категория подразумевает запоминание и воспроизведение изученного материала. Планируемые предметные результаты на данном уровне формулируются следующим образом: обучающийся знает (запоминает и воспроизводит) термины и основные понятия, конкретные факты, правила и принципы, имеющие отношение к изучаемому материалу. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: воспроизводит, перечисляет, называет, сообщает, формулирует, распознает и так далее. Соответственно эти глаголы должны быть и в формулировке заданий, предлагаемых с целью контроля этих результатов. Например:

– сформулируй определение периметра четырехугольника;

– запиши формулу для нахождения периметра прямоугольника;

– выбери правильную формулу для нахождения периметра прямоугольника: $P=a+b$, $P=a\cdot b$, $P=2\cdot(a+b)$, $P=2a+b$.

Второй уровень – понимание. Основным критерием достижения данного уровня является способность к преобразованию информации, представление её в другой форме, например, перевод предложения с русского языка на язык математических действий. Показателями понимания являются также способность обучающихся к объяснению, краткому изложению, интерпретации изученного материала. Планируемые предметные результаты на данном уровне формулируются следующим образом: обучающийся преобразует материал из одной формы представления, в другую, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, приводит конкретные примеры. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: описывает, различает, характеризует, иллюстрирует, классифицирует, интерпретирует и так далее. Приведем пример заданий, которые могут предлагаться для контроля образовательных результатов на этом уровне:

– запишите на математическом языке выражение и вычислите его значение при $a=8$: произведение суммы чисел a и 5 и числа 7 увеличили на 13;

– приведи пример уравнения, для решения которого нужно воспользоваться правилом нахождения неизвестного уменьшаемого и реши его;

– составь задачу по схеме.

Третий уровень – применение – означает способность использовать полученные знания при решении практических задач, применять их в стандартной и нестандартной ситуации. Другими словами, это этап продуктивного действия. С нашей точки зрения, данный уровень целесообразно разделить на два подуровня: нижний – применение знаний в стандартной ситуации, верхний – применение знаний в новой ситуации. Планируемые предметные результаты на данном уровне формулируются следующим образом: обучающийся использует понятия и правила в знакомых / новых ситуациях, применяет теоретические сведения для решения конкретных практических задач, демонстрирует правильное применение метода. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: формулирует, противопоставляет, сравнивает, классифицирует, распознает, соотносит, моделирует и так далее. Приведем пример заданий, которые могут предлагаться для контроля образовательных результатов на этом уровне:

– вычислите, воспользовавшись переместительным свойством умножения и определением умножения: 3·20;

– сравните a+a+a+a3·a;

– выпишите номера всех прямоугольников, представленных на рисунке.

Следующий уровень – анализ. Как известно, анализ – это метод исследования, связанный с разбиением объекта на отдельные части и изучением этих частей. Достижение обучающимся данного уровня обозначает его умение работать с материалом, выявляя его структуру, выделяя его основные части. Это умение помимо прочего включает в себя выявление ошибок и пробелов в логике рассуждений, различение фактов и следствий, оценивание значимости данных. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: выбирает, обобщает, планирует, использует, находит и так далее. Для контроля достижения планируемых результатов на данном уровне целесообразно предлагать задания типа:

– выявите ошибки, которые допущены в данных вычислениях: 12·6-3+18:3=78+21:3=78+8=86;

– выбери задачу, соответствующую схеме:

Пятый уровень – синтез. Достижение этого уровня означает сформированность умения получать из частей целое, обладающее определенной степенью субъективной новизны. В качестве критерия

достижения этого уровня можно рассматривать умение подготовить сообщение на указанную тему, составить план действий, представить материал в виде схемы, упорядочить имеющиеся сведения и так далее. Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера. Синтез, по сути, это обобщение информации. Планируемые предметные результаты на данном уровне формулируются следующим образом: обучающийся формулирует аргументированные выводы на основе анализа информации; создает или исправляет готовую информационную модель по заданному условию; выявляет и называет возможные последствия заданной причины; пишет небольшие творческие работы; использует знания из различных областей для решения проблемы. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: обобщает, рассуждает, планирует, группирует, разрабатывает, формулирует и так далее. Приведем пример заданий, которые могут предлагаться для контроля образовательных результатов на этом уровне:

– среди данных четырехугольников нужно выбрать все квадраты. Составь алгоритм своих действий;

– составь задачу, которая решалась бы следующим образом: (13+8)-9=12(кг).

Последний, самый высокий уровень – оценка. Достижение этого уровня означает умение оценивать информацию по заданным или определенным самим обучающимся критериям. Среди этих критериев можно назвать: достоверность, актуальность, непротиворечивость, полнота и так далее. Планируемые предметные результаты на данном уровне формулируются следующим образом: оценивает логику изложения материала, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, оценивает значимость информации для решения поставленной задачи. При формулировке образовательных результатов, соответствующих данному уровню уместно использовать глаголы: рассуждает, аргументирует, сравнивает, оценивает и так далее. Приведем пример заданий, которые могут предлагаться для контроля образовательных результатов на этом уровне:

Василиса Премудрая пообещала подарить меч-кладенец тому, кто найдёт все ошибки в волшебном тексте и принесёт золотое яблоко. Помоги Ивану-царевичу добыть меч-кладенец: «В тридевятое царство в тридевятое государство ведёт 100 дорог. На каждой дороге по 100 поворотов. Только один из этих 1000 поворотов приведёт к волшебному саду, где растут золотые яблоки. Для того чтобы сорвать золотое яблоко, нужно самое большое трёхзначное число уменьшить в 3 раза, от результата отнять сотню, повторённую 3 раза, потом отнять повторённую 3 раза десятку и повторить волшебные слова «оньливарп юялсичыв» столько раз, сколько у тебя получилось в результате твоих вычислений, то есть 5 раз. Потом на земле палочкой нужно записать

число, содержащее 101 десяток, то есть 1100. Под этим числом запиши наименьшее число, которое можно получить путём перестановки цифр уже записанного числа. Вычисли сумму записанных чисел, и количество цифр «один» в этой сумме умножь на 3. У тебя получится 9. Это магическая цифра. Она показывает, сколько раз нужно обернуться вокруг себя, чтобы золотое яблоко упало тебе в руки. Добудь яблоко и принеси его мне. В награду ты получишь меч-кладенец. Но для того, чтобы добыть яблоко, ты должен хорошо знать математику и уметь правильно. А вот что именно ты должен уметь делать правильно, узнай сам. Для этого расшифруй волшебные слова, которые ты встретил в тексте [2].

Выбери правильное утверждение: 1 $м^2$ равен:

а) $100см^2$;

б) площади квадрата со стороной 100 см;

в) 1000 $см^2$;

г) площади квадрата со стороной 10000 см.

Критериально-ориентированный контроль, основанный на таксономии Б. Блума обладает всеми качествами, которые делаю оценочное средство адекватным современным требованиям: возможность многомерных измерений, непрерывность отслеживания качества учебных достижений, ориентация на умение применять полученные знания для решения практических задач.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31с.

2. Быкова Т. П. Нестандартные задачи по математике. 3 класс. М.: Экзамен, 2012. 142с.

Быкова Татьяна Петровна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.99

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ – ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ (ИЗ ОПЫТА МЕДИАТИВНОЙ ПРАКТИКИ)

О. В. Винокурова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: vinokurova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье раскрываются возможности применения процедуры медиации с целью профилактики и коррекции буллинга в подростковой среде и описывается алгоритм действия медиатора в ситуации подросткового буллинга.
Abstract: the article reveals the possibilities of using the mediation procedure for the prevention and correction of bullying in the adolescent environment and describes the algorithm of the mediator's action in the situation of adolescent bullying.
Ключевые слова: буллинг, подростки, медиация, медиатор.
Keywords: bullying, teenagers, mediation, mediator.

Говоря о медиации как инновационном способе формирования бесконфликтной среды в образовательных организациях, мы можем вполне обоснованно утверждать, что на сегодняшний день она занимает всё более важное место при решении проблем подростковой агрессии, конфликтности, насилия, и, прежде всего, в рамах решения проблемы буллинга в подростковой среде.

В современном образовательном пространстве проблема буллинга, «как феномена девиантного поведения, приобретает всё более выраженные признаки острой социально значимой проблемы подросткового межличностного общения и взаимодействия. Почти в каждой образовательной организации есть обучающиеся, которые имеют индивидуальные особенности, в значительной мере отличающие их от своих сверстников» [1, с. 16]. Эти отличительные индивидуальные характеристики часто и становятся поводом для насмешек, издевательств, травли в подростковой среде (или, иными словами, буллинга). Это, чаще всего, связано с низким уровнем принятия подростками «отличающегося от меня другого» и неспособностью подростков активно использовать конструктивные механизмы разрешения возникающих конфликтов, предпочтением в конфликтных ситуациях таких форм взаимодействия как обвинения, требования, агрессия, физическое и психическое насилие. Важно отметить и тот факт, что в современной образовательной ситуации участниками буллинга зачастую становятся не только обучающиеся подросткового возраста, но и работающие с ними педагоги, которые оказываются втянутыми в подростковый буллинг как в роли жертвы, так и в роли обидчика («буллера»). При этом включенность личности в ситуацию буллинга чрезвычайно травматична в психологическом

плане и кроме актуальных последствий оказывает значительное негативное влияние на личностные характеристики всех участников, как с одной, так и с другой стороны (О. Л. Глазман [2]).

Осложняется возникшая ситуация ещё и тем, что сложившаяся десятилетиями в советской педагогике практика «замалчивания» проблем группового издевательства одних подростков над другими, а иногда и молчаливого согласия некоторых педагогов с такой ситуацией, привели к тому, что на сегодняшний день в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса «так не сложились универсальные способы решения данной проблемы, а многие педагоги и психологи не замечают, или просто не хотят замечать, травли среди подростков, из-за этого вовремя не оказывается необходимая поддержка и психологическая помощь как «жертвам», так и «обидчикам»» [3, с. 152]. Вместе с тем, по мнению И. С. Кона [1], эта социальная проблема, прежде всего, требует пристального внимания именно педагогов и психологов, а также всего научного сообщества.

Изучив и проанализировав различные научные подходы к проблеме буллинга в подростковой среде (исследования факторов возникновения буллинга в подростковой среде И. А. Александровой, Т. О. Арчаковой, И. А. Баевой, С. А. Богомаз; специфики буллинга среди современных подростков Е. В. Бородкиной, И. В. Дробининой, И. А. Кузьмина, О. А. Кузнецовой; экспериментальные исследования личностных характеристик участников буллинга подросткового возраста на основе возрастных особенностей (В. Н. Бутенко, О. А. Сидоренко [4], Ю. Л. Макарова, В. Р. Петросянц [3]); способов профилактики и предотвращения буллинга в подростковой среде Д. А. Леонтьева, С. Р. Мадди, О. А. Мальцевой [5], Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказовой, И. А. Регуш, Р. И. Стетишина и др.), мы пришли к выводу, что, несмотря на значительную теоретическую и экспериментальную разработанность исследуемой проблемы, единых взглядов на большинство её прикладных аспектов в современной психолого-педагогической науке нет. Это является свидетельством сложности и многогранности данной проблемы.

Вместе с тем, анализ накопленного опыта применения медиативных практик с целью профилактики и коррекции буллинга в подростковой среде, в том числе медиативных практик, позиционируемых педагогами-медиаторами различных образовательных организаций Воронежской области, свидетельствует о том, что:

– усилиями педагогов-медиаторов постепенно изменяются ставшие привычными представления и формы реагирования на конфликты, травлю, насилие иные сложные ситуации, объединяемые понятием «подростковый буллинг» в образовательной среде;

– разнообразные формы медиативной практики в ситуациях буллинга доводятся до стабильного функционирования и доказывают свою результативность;

– медиация становится частью культуры многих образовательных организаций, что проявляется в стремлении субъектов образовательного процесса к взаимопониманию, к конструктивному разрешению возникающих конфликтов, ситуаций агрессии, травли. А сама процедура медиации из способа урегулирования конфликтов постепенно трансформируется в метод, способствующий предупреждению насилия среди обучающихся и обществе в целом.

Однако, ряд прикладных аспектов внедрения медиативных практик в работе с ситуациями подросткового буллинга, и, прежде всего отдельные процедурные технологии, на наш взгляд требуют обобщения и конкретизации. Поэтому, опираясь на полученный и обобщенный нами в рамках сетевого взаимодействия со службой медиации ГБПОУ ВО «БТПИТ» (г. Борисоглебск) практический опыт, хотелось бы представить наше авторское видение алгоритма работы медиатора в ситуациях травли и буллинга.

При этом под травлей, следуя А. Ю. Коновалову, мы будем понимать «ситуацию продолжительного подавления одних обучающихся другими, не переходящую в правонарушение» [6, с. 112] (так как в случае правонарушений есть отработанный алгоритм действий) и поэтому осложняющуюся позицией агрессоров – «а Вы нам ничего не сделаете, попробуйте сначала доказать». Агрессивную психологическую и физическую травлю одного обучающегося другим или целой группой, являющуюся проявлением детской жестокости, мы будем обозначать термином «буллинг», включая в это понятие всё многообразие его форм:

– наиболее часто встречающийся вербальный буллинг (обзывания, использование обидных прозвищ, дразненье, распространение обидных слухов и т.д.);

– обидные жесты или действия (например, плевки в жертву либо в её направлении, пинки, тычки и т.д.);

– прямое запугивание;

– изоляция (жертва умышленно изолируется, или игнорируется группой сверстников);

– вымогательство (денег, вещей и т.д.);

– повреждение или отбирание имущества жертвы;

– и наиболее широко распространенный среди современных подростков кибербуллинг (оскорбления и унижения в социальных сетях и мессенджерах, распространение неоднозначных изображений и фотографий, троллинг и др.).

Столкнувшись с ситуациями подросткового буллинга в своей медиативной практике, мы вместе с командой медиаторов техникума осознали, что освоенные ранее процедурные шаблоны медиации как способа мирного разрешения конфликтных ситуаций в этих ситуациях просто не работают.

И, прежде всего, возникают сложности с балансом сил между участниками ситуации, т.к. здесь нет чётко выраженного обидчика. Если в конфликтной и даже криминальной ситуации вина обидчика однозначна (ударил, украл и т.д.), то в ситуации травли и буллинга оказалось сложно даже сформулировать и «предъявить» претензии обидчику. Во взятых нами в процедуру медиации ситуациях не было явного применения силы со стороны одного или нескольких лиц, а было множество мелких, но постоянных «доставаний» жертвы со стороны «буллеров» (так называют носителей длительной физической или психической агрессии), которые в беседах с медиатором оправдывались тем, что «мы просто так шутили, а он сам обиделся», «да он сам нас провоцирует», «мы сто раз ему говорили, чтобы он перестал так делать, но он слов не понимает, пришлось по-мужски объяснить» и т.д. То есть «буллеры» часто ведут себя так, что по отдельности каждое их действие не выглядит насилием и может быть вполне объяснено неудачной шуткой или ответом на выпады жертвы, которые иногда предпринимаются ею для самозащиты. Кроме того, каждая из сторон стремиться привлечь побольше сил «в свой лагерь» – родителей, полицию, педагогов и т.д., что иногда лишь усугубляет положение.

Ситуация осложняется ещё и тем, что жертва одна, а вокруг буллеров всегда есть, как отмечает А. Ю. Коновалов, «так называемая «группа поддержки» – они смеются вместе с агрессором, стоят рядом в момент травли, придумывают способы травли, а иногда и активно провоцируют насилие и травлю между другими в своих интересах (делают ставки на победителя, снимают на видео и выкладывают в интернет и т.д.). В этой же ситуации всегда есть и так называемые сочувствующие (несогласные с происходящим, но обычно молчащие). Им не нравится все происходящее вокруг жертвы, но они предпочитают не вмешиваться (зачастую из страха поменяться с жертвой местами), но в результате, чувствуя бессилие, они сами становятся «косвенными» жертвами травли или буллинга» [6, с. 112-113], но даже не осознают этого. В результате жертва оказывается в одиночестве, но постоянство насилия и невозможность его избежать (субъекты буллинга вынуждены ежедневно контактировать в одном образовательном пространстве) создают у жертвы травли или буллинга невыносимое психологическое состояние.

Работа с педагогами показала, что они если и обращают внимание на подобные ситуации, то видят только «вершину айсберга», т.к. основные события разворачиваются подальше от глаз

педагога (в коридоре, туалете, за пределами образовательной организации или в интернете). Формальная же поддержка педагогом жертвы «не трогайте его» – часто только усложняет ситуацию жертвы. А некоторые педагоги даже считают, что жертва сама провоцирует сверстников, т.к. не пытается найти общий язык с группой, противопоставляет себя группе или «он тоже им всякие гадости в ответ пишет в интернете». При этом обучающемуся в роли жертвы как бы «вменяется в вину», что у него затруднена способность к пониманию других людей, в том числе таких тонких элементов поведения как намеки, осуждение, изоляция и принятие, уместность того или иного действия, «расшифровка» эмоционального состояния другого человека (Но разве это его вина? И разве он способен справиться с этим самостоятельно?)

Выше перечисленные сложности применения традиционной процедуры медиации и стали основанием предпринятой нами попытки представить совершенно иной алгоритм действия медиатора в ситуации подросткового буллинга. При этом мы руководствовались следующими положениями.

Ну, во-первых, в буллинг участники входят постепенно. И здесь важна налаженная система оповещения службы медиации о конфликтных ситуациях в образовательном пространстве – на начальном этапе, когда в процесс не втянулись другие участники (обучающиеся, родители, педагоги, администрация) изменения возможны локальными вмешательствами во взаимоотношения участников первичного конфликта (программа восстановительной медиации). Но если ситуация разрослась и затянулась, превратившись в травлю или буллинг, то возникает необходимость проведения восстановительной антибуллинговой программы, основанной:

– на признании факта травли (буллинга) и его негативных последствий для всех втянутых в неё участников;

– на прояснении происходящего (поскольку травля – скрытый процесс, и без понимания происходящего с разных сторон сложно принимать адекватные решения) и здесь эффективный приём – индивидуальные встречи медиатора с теми, кто находится в роли жертвы и роли основного агрессора (инициатора);

– на обсуждении ситуации с участием всех вовлечённых как в процесс травли (буллинга), так и в процесс реагирования на него (т.е. не только буллеров и жертвы). Важный момент подобной медиативной стратегии – в ней не происходит открытого разделения участников ситуации на жертв и инициаторов травли (буллинга), т.к. травля (буллинг) не является формой персональных отношений между двумя обучающимися, а выступает «симптомом» общегруппового неблагополучия;

– на предпочтении подхода, в котором акцент делается на том, чтобы дать буллерам возможность исправить причиненный ими вред,

в противовес подходам, исповедующим важность наказания. Т.е. «возвращение ответственности за содеянное, через осознание причиненного ими вреда и переживаний жертвы. Важно также дать буллерам возможность «замещения утраченного», то есть восполнения материальной, физической или психологической потери (утраты), которую понесла жертва» [6, с. 113]. Но, несмотря на то, что инициирующий травлю несёт ответственность за свои действия, акцент медиатором делается не на том, что он нарушил правила нормы взаимоотношений и это недопустимо и наказуемо, а на том, что при этом почувствовала жертва: «Ты видишь, как больно другому человеку? Что ты можешь сделать, чтобы исправить ситуацию?».

Поэтому главный вопрос процедуры медиации «как решить ситуацию?», мы предлагаем развернуть в следующие вопросы:

– кому в ходе всех трагичных событий был причинен вред? (стараемся достичь понимания всеми участниками, что страдает не только жертва, но и все вовлеченные в ситуацию);

– к каким последствиям это привело?

– кто и как из участников ситуации может эти последствия исправить?

– какие нормы и правила поведения следует соблюдать всем участникам ситуации, чтобы не возникало подобных ситуаций в будущем? (на практике мы убедились, что, как правило, буллеры оказываются не способными даже сформулировать эти правила, не могут вербализовать, нарушение каких правил поведения жертвой вызывало у них негативную реакцию или агрессию, пытаются объяснить ситуацию личностными характеристиками жертвы «да он странный какой-то», «он тупит постоянно», «шуток не понимает, ведется на всякую ерунду» и т.д.);

– как укрепить положительные тенденции, итоги, договоренности?

При этом мы пришли к выводу, что участники не только втягиваются в процесс травли (буллинга) постепенно, но и выход из буллинга вряд ли возможен какими-то одномоментными действиями. Поэтому в рамках реализации восстановительной антибуллинговой программы, делая упор на то, что все участники ситуации всегда стремятся «сохранить своё лицо», мы считаем необходимым определить группу (в составе и взрослых, и обучающихся), которая для противостояния травле совершает согласованные (с участием педагога-медиатора) действия. В этом плане эффективна помощь «Команды под прикрытием» или «Групп поддержки».

Наш медиативный опыт подсказывает, что сверстники, которые убеждены в недопустимости травли, активно противопоставляются такому способу поведения и поддерживают жертву, способны

прекратить буллинг-поведение у агрессора. Однако без поддержки со стороны взрослого медиатора это бывает редко.

С целью реализации схемы поддержки психологического благополучия жертвы и налаживания просоциальной среды сверстников эффективно обязательное привлечение к работе специалистов, в частности, педагог-психолога, который реализует серию тренингов по оптимизации межличностного взаимодействия в группе и освоению навыков «активной дружбы». Он же оказывает помощь инициаторам травли, осуществляя перепрограммирование их поведения на более социально приемлемое.

При реализации всех вышеперечисленных компонентов восстановительной антибуллинговой программы в течение некоторого времени (иногда достаточно продолжительного) ситуация выправляется.

Список литературы

1. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.
2. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. №105. С. 159-165.
3. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 151-154.
4. Бутенко В. Н., Сидоренко О. А. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «Обидчиков» и «Жертв» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск: КГПУ, 2015. 148 с.
5. Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы её преодоления // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 7. С. 51-54.
6. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ.ред. Л. М. Карнозовой. М.: МОО Центр Судебно-правовая реформа, 2012. 256 с.

Винокурова Ольга Вячеславовна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.016.53

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО МЕТОДИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Т. Ю. Герасимова
УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова»
e-mail: gerasimova_msu@mail.ru

Аннотация: в новых социокультурных условиях организация образовательного процесса основывается на информационно-коммуникационных технологиях, которые позволяют преподавателям и обучаемым совместно использовать информацию, сотрудничать в решении общих проблем, участвовать в решении задач и их обсуждении.

Abstract: in the new socio-cultural conditions, the organization of the educational process is based on information and communication technologies that allow teachers and students to share information, cooperate in solving common problems participate in solving problems and discussing them.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, методические дисциплины в подготовке учителя физики.

Keywords: educational process, information and communication technologies, methodological disciplines in the preparation of a physics teacher.

Второй год все страны мира живут в условиях пандемии COVID-19, которая внесла существенные коррективы в организацию образовательного процесса, в том числе и в учреждениях образования, готовящих педагогические кадры. Практически все учебные заведения в этих условиях перешли на использование информационно-коммуникационных технологий. В Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь под информационно-коммуникационными технологиями понимают совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах её пользователей [1, с. 3].

Для формирования у студентов – будущих учителей физики необходимых базисных профессиональных умений необходимы инструментальные средства универсального, познавательного характера и средства для обеспечения коммуникаций. Основные требования, предъявляемые к программным средствам, ориентированным на применение в образовательном процессе, – простота и доступность, которыепозволят обучаемымсамостоятельно работать с учебными материалами.

К методическим дисциплинам по специальности «Физика и информатика» относятся «Методика преподавания физики», «Методика и техника учебного физического эксперимента», «Методика обучения решению физических задач», которые изучаютстуденты на протяжении пяти семестров (второй – четвёртый курсы).

Для организации самостоятельной работы студенты должны иметь соответствующее дидактическое обеспечение изучаемых дисциплин, владеть умением поиска необходимой информации как на бумажном, так и электронном носителях.

С этой целью на кафедре физики и компьютерных технологий Могилевского государственного университета в течение многих лет разрабатываются электронные средства обучения, издаются методические пособия, рабочие тетради и т.д. [2 – 10]. Все эти издания в электронном варианте выложены в Moodle (рис. 1; 2) на сайте университета.

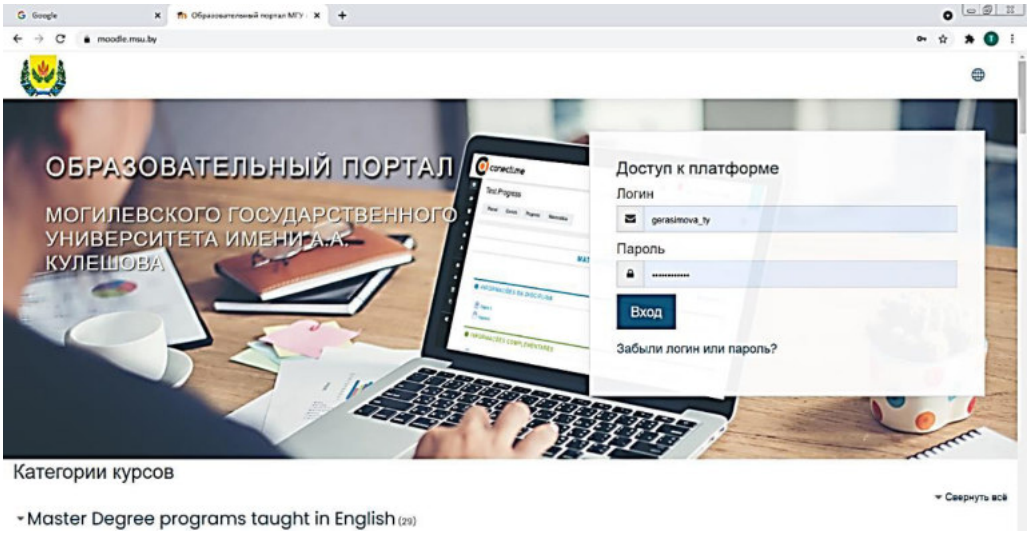


Рис. 1. Титульная страница автора в MOODLE

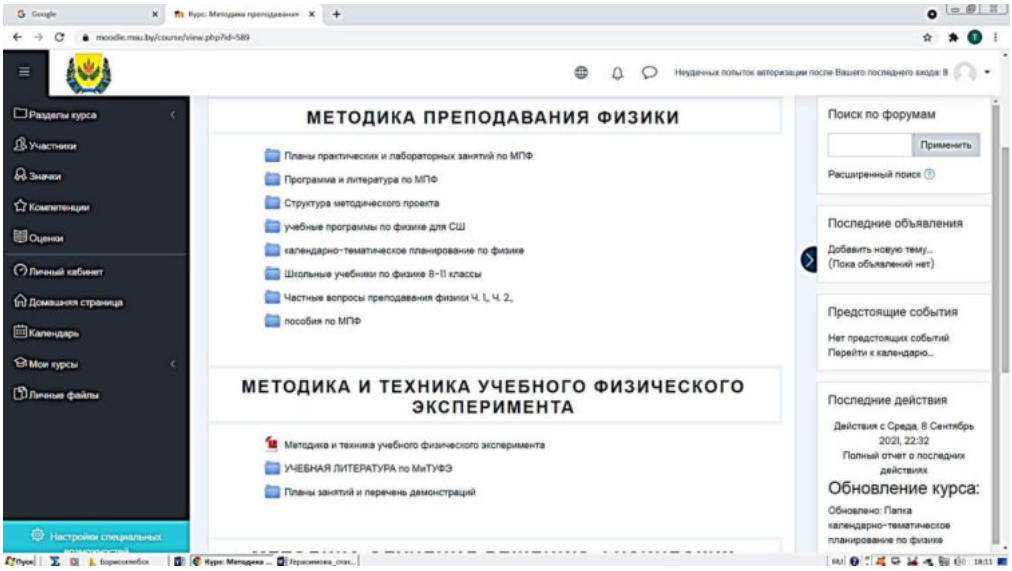


Рис.2. Титульная страница дисциплин

При изучении дисциплины «Методика преподавания физики» в начале семестра каждый студент регистрируется преподавателем в Moodle, где уже выложены необходимые для организации учебного процесса дидактические материалы. Студенты получают планы проведения практических и лабораторных занятий. В плане сформулированы основные вопросы, на которые необходимо подготовить ответы. Кроме этого для лекционных, практических и лабораторных занятий разработаны рабочие тетради [2; 3], в которых содержатся вопросы для организации управляемой самостоятельной работы на самом занятии. Например, при проведении лекции по теме «Методика преподавания физики как педагогическая наука»студенты имеют следующие вопросы для изучения:

1. Что исследует физика и каковы её потенциалы?
2. Каковы требования к подготовке учителя физики?
3. Какие возникли новые научные дисциплины на стыке физики и других естественных наук?
4. Какие задачи решает методика преподавания физики как педагогическая наука?
5. Какова структура методики преподавания физики?
6. Что является предметом изучения методики преподавания физики?
7. Охарактеризуйте компоненты процесса обучения физике.
8. Что понимают под методом исследования, и какие группы методов исследования выделяют?
9. Какие методы исследования применяют в МПФ?
10. Что понимают под педагогическим наблюдением и какие его виды выделяют?
11. От соблюдения каких педагогических требований зависит эффективность педагогического наблюдения?
12. Что понимают под педагогическим экспериментом и какие его виды выделяют?
13. Что понимают под объектом и предметом педагогического эксперимента?
14. Какие объекты и предметы педагогического эксперимента присутствуют в МПФ?
15. Какие этапы выделяют в проведении педагогического эксперимента и в чём их сущность?
16. Какие разделы должна включать программа эксперимента?
17. Какие выбирают критерии результативности педагогического эксперимента?
18. Какие компоненты включаются в систему методических знаний и умений учителя?
19. Охарактеризуйте основные компоненты системы методических знаний и умений учителя.

20. Что должен знать и уметь учитель физики (несколько положений)?

Наличие заранее сформулированных вопросов, на которые необходимо найти ответы, позволяет преподавателю использовать технологии целеполагания и моделирования учебного процесса на уровне учебного предмета для формирования у студентов академических и профессиональных компетенций.

Основной теоретический материал лекции приводится с помощью презентации. Использование презентации позволяет структурировать информацию, т.к. схемы, таблицы, рисунки, анимации, определения, формулы, графический материал и т.д., имеющиеся на слайдах, наглядно её представляют. Использование возможностей компьютерной техники, информационных технологий, сети Интернет способствует увеличению объёма теоретического материала, который можно рассмотреть на одной лекции.

Во время лекции студенты ведут конспект, который состоит из двух частей: авторской и креативной среды [11]. Авторская среда представляет собой скриншоты лекций, содержащих основную и наиболее важную информацию по рассматриваемой теме (в начале семестра студенты получают электронные варианты лекций). Креативная часть заполняется студентом во время чтения преподавателем лекции. Она содержит индивидуальные записи студентов, пояснения и возникшие вопросы.

При заполнении обучаемыми креативной части проявляются их индивидуальные качества: уровень подготовки, самостоятельность, любознательность и т.д. Преподаватель может проверить наличие конспекта и записей, в нем сделанных,по ходу этих записей провести консультацию, ответить на возникшие вопросы.

По окончании лекции, используя рабочую тетрадь [2], студенты отвечают на сформулированные вопросы перед лекцией.Это позволяет лектору на самой лекции осуществить проверку первичного восприятия и частичного осмысления изложенного лекционного материала. При домашней подготовке к лекции студенты изучают теоретический материал, который изложен в учебном пособии по методике преподавания физики [8]. Это пособие находится в электронном виде на сайте библиотеки университета.

Для изучения дисциплин «Методика и техника учебного физического эксперимента» и «Методика обучения решению физических задач» также разработаны рабочие тетради [9; 10], в которых имеются основные структурные части, направленные на выполнение студентами познавательных действий. Так при изучении учебной дисциплины «Методика обучения решению физических задач» студенты осуществляют анализ задачных ситуаций и структуры физических задач, классификацию физических задач, выбирают необходимые методы и способы решения задачи,

описывают алгоритм решения, решают физическую задачу и анализируют ход решения, определяют сложность задачи.

Изучение студентами методики и техники учебного физического эксперимента предполагает выполнение студентами следующих познавательных действий:

– разработка принципиальной и монтажной схем учебного эксперимента;

– отбор технических средств учебного физического эксперимента;

– создание учебной экспериментальной установки;

– выбор приёмов повышения эффективности проведения учебного физического эксперимента;

– проведение учебного физического эксперимента;

– организация деятельности учащихся по выполнению учебного физического эксперимента;

– организация деятельности учащихся по восприятию демонстрационного учебного физического эксперимента.

Такая организация образовательного процесса по методическим дисциплинам позволяет формировать у студентов основные базовые академические умения (уметь формулировать цели обучения, знать содержание обучения и методы обучения, с помощью которых можно достичь поставленных целей и т.д.), совершенствовать свои профессиональные качества.

Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года – Министерство образования РБ, 2013. URL: https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya (дата обращения: 02.06.2019).

2. Герасимова Т.Ю., Кротов В.М., Пархоменко Е.Н. Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания физики»: в 2 ч. Могилёв: МГУ им. А.А. Кулешова, 2018, Ч. 1. 120 с.

3. Герасимова Т. Ю., Кротов В. М. Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания физики»: в 2 ч. Могилёв: МГУ им. А.А. Кулешова, 2018, Ч. 2. 124 с.

4. Герасимова Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 02 Физика; 1-02 05 04 Физика. Дополнительная специальность: в 5 ч. Могилёв: МГУ им. А.А. Кулешова, 2012, Ч. 1. 276 с.

5. Герасимова Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 02 Физика; 1-02 05 04

Физика. Дополнительная специальность: в 5 ч. Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. Ч. 2. 246 с.
6. Герасимова Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 Преподавание физико-математических дисциплин профиля А Педагогика: в 5 ч. Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. Ч. 3. 272 с.
7. Современные образовательные технологии при обучении физике / авт.-сост. Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов; под общ. ред. Т. Ю. Герасимовой. Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2007. 116 с.
8. Герасимова Т. Ю., Кротов В. М. Методика преподавания физики: учеб. пособие: в 2.ч. Ч. 1. Минск: ИВЦ Минфина, 2020. 359 с.
9. Герасимова Т. Ю., Кротов В. М. Рабочая тетрадь по курсу «Методика обучения решению физических задач». Могилёв: МГУ им. А.А. Кулешова, 2019. 152 с.
10. Герасимова Т. Ю., Кротов В. М. Рабочая тетрадь по курсу «Методика и техника учебного физического эксперимента». Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2019. 148 с.
11. Герасимова Т. Ю. Презентации на лекционных занятиях по методике преподавания физики // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам: материалы XI Юбилейной Международной научно-практической конференции, Мозырь 28-29 марта 2019 г. / ред. кол.: Т. В. Карпинская (отв. ред.) [и др.]. Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2019. С. 12-13.

Герасимова Татьяна Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, профессор кафедры физики и компьютерных технологий УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь

УДК 37.013.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т. В. Гусейнова
МОУ ВО «Российско-Таджикский (Славянский) университет»
e-mail: maori-ma@mail.ru

Аннотация: в статье содержится обоснование мысли о необходимости создания нового научного направления – педагогического дискурса. Это направление создало бы теоретическую базу для совершенствования педагогической деятельности молодых учителей, испытывающих трудности в организации педагогического общения с современными учащимися. Основанием данного научного направления должны стать исследования психологического и психолингвистического характера, направленные на анализ педагогических ситуаций общения, определение коммуникативной задачи и коммуникативной стратегии, выбор языковыхи речевых средств для реализации данной задачи.

Abstract: the article contains the rationale for the idea of the necessity to create a new scientific direction – pedagogical discourse. This direction would create a theoretical basis for improving the pedagogical activity of young teachers,experiencing difficulties in organizing pedagogical communication with modern students.The basis for this scientific direction should be research both of a psychological and psycholinguistic nature, aimed at analyzing pedagogical situations of communication, defining communicative task and communicative strategy, choosing linguistic and speech means toimplement this task.

Ключевыеслова: дискурс, педагогический дискурс, гуманитарное знание, межличностное общение, коммуникативная задача, коммуникативная ситуация.

Keywords: discourse, pedagogical discourse, humanitarian knowledge, interpersonal communication, communicative task, communicative situation.

На данной стадии социального развития, которая характеризуется сложными процессами взаимоотношения культур, межличностных отношений, отсутствием глобальных, объединяющих общество идеологических установок и резко противоположными взглядами людей на некоторые факты окружающей действительности, в образовательных системах многих государств отмечается снижение уровня качества образования, прежде всего, в самом массовом звене – в средних общеобразовательных учреждениях. Школа, безусловно, является зеркалом, отражающим социальные процессы во всей их полноте. В этой ситуации возрастает роль гуманитарного знания,

ощущается потребность в правильном, социально обусловленном и нормированном общении между участниками коммуникативных ситуаций и актов в рамках педагогического общения.

Социальное общение как общение различных групп людей, выделяемых на основании их профессиональной общности, возраста, интересов, пола и пр. можно обозначить как дискурсивное макрополе. Слово *ди́скурс* (или *диску́рс*) является многозначным термином, означающим речь, процессы языковой деятельности и их системные понятия [1]. Употребление этого термина в научной среде имеет давнюю историю. Он связывался философами с такими понятиями, как рассудок, интеллект, интуиция и интуитивное знание, понимание логических цепочек.

Современное понятие дискурса определяется наличием социально-культурных, социально-психологических и даже идеологических ориентаций, проявляющихся в связных текстах – письменных и устных.

Вполне закономерным является выделение в отдельное понятие юридического дискурса, поскольку в юриспруденции – сфере целенаправленного речевого взаимодействия людей – тексты приобрели специфические языковые формы, составляемые на основе конкретного круга задач и закреплённые в речевых жанрах [2; 3; 4].

Целесообразным стало бы выделение педагогического дискурса, который можно рассматривать как одно из наиболее важных полей социально обусловленного дискурсивного макрополя. Системное описание педагогического дискурса позволило бы привлечь внимание педагогической общественности к проблемам школы в целом, к проблеме совершенствования педагогического общения участников образовательного процесса: родителей, администрации школ, учителей и учащихся. Создание и развитие подобного филологического направления, описывающего стандартные речевые ситуации в педагогической сфере деятельности и оформленного как учебный предмет на факультетах филологии, позволило бы сблизить лингвистические курсы (различные практикумы – по орфографии, по развитию речи) с психолого-педагогическими дисциплинами и способствовало бы более качественной подготовке учителя в современных социальных условиях.

Введение факультативных курсов типа «Жанры учительской речи» [5] решает проблему частично. На наш взгляд, научное направление «Педагогический дискурс» должно основываться не только на анализе и описании педагогических ситуаций, востребованных в образовательной деятельности учителя, но и на анализе психологических аспектов речевого взаимодействия в педагогических условиях. Здесь должна ставиться задача использования языковых средств и речевых стратегий с целью убеждения или вызова на откровенный разговор, спор, дискуссию,

основанная на анализе психологических и психолингвистических закономерностей педагогического общения. Вполне возможно, что цели и задачи использования знаний, накопленных в рамках педагогического дискурса, могут стать значительно шире (предупреждение детского суицида, террористических актов и пр.).

С введением в педагогическую практику понятия «компетентностный подход в обучении», который призван усилить практическую направленность преподавания различных предметов и расширить круг ситуаций речевого общения, создаваемых для активизации мыслительной деятельности учащихся, изучение и описание педагогического дискурса будет ещё более востребованным, поскольку учитель обязан будет организовать на уроке эффективный речемыслительный процесс в группах учащихся, уровень интеллектуального развития которых неоднороден.

Создание научного направления «Педагогический дискурс» способствовало бы более качественной подготовке педагогических кадров в вузах, поскольку речевому поведению в различных ситуациях педагогического общения будущего педагога не учат. По сути, что такое педагогическая деятельность? Это непрерывная цепочка педагогических коммуникативных ситуаций, в которых учитель играет важную роль, реализуя коммуникативную задачу педагогического воздействия, прежде всего, на учащихся. В системе профессионального обучения учителя русского языка и литературы в комплексе базовых дисциплин имеются различные учебные курсы: экономика, математика, менеджмент, а учебного предмета, который бы целенаправленно обучал стратегиям педагогического общения, нет.

Учителю, особенно словеснику, языковеду, как никому другому необходимо уметь привлечь внимание детей к изучаемому художественному произведению, языковому факту, направить мысль и чувства ученика в нужное русло. Необходимо уметь доказать справедливость поставленной им отметки, убедить родителей в целесообразности изменения их средств воспитательного воздействия на ребёнка, уметь доказать администрации школы правильность использования собственных мер педагогического воздействия на детей.

Следовательно, педагогический дискурс – это всё говоримое и написанное в рамках данной сферы общения, проникнутое гуманистическим отношением к ребёнку и основанное на социально-культурных, исторических и социально-психологических контекстах современности. Педагогический дискурс обладает особой системой языковых средств (лексико-фразеологических и грамматических), создаётся в смысловом поле педагогического общения с целью решения специфического круга прагматических задач, с учётом нескольких вариантов направления мысли в диалоге.

Невозможно переоценить роль педагогического дискурса в ситуации преподавания русского языка как неродного (РКН) в бывших советских республиках и как иностранного (РКИ). Всем известно, что качество владения русским языком у молодёжи на постсоветстком пространстве резко снизилось и продолжает снижаться. Так, ректор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина М.Н. Русецкая в интервью журналистам в День русского языка, 6 июня 2021 года, озвучила такие цифры: После распада СССР число говорящих на русском языке снизилось с350 млн.до250 млн. человек. Есть прогнозы, покоторым к2050 году это число сократится ещё на 50 млн.

Чтобы повысить уровень владения русским языком у таджикской молодёжи, мало совершенствовать образовательный стандарт, программу и учебники, необходимо также, чтобы в школу пришёл образованный, интеллигентный и начитанный учитель, знающий, каким образом следует организовать диалог с учениками, каждый из которых представляет собой личность, обладает индивидуальными характеристиками. Причём основной целью учителя в рамках урочного и внеурочного общения должно стать совершенствование коммуникативнойкомпетенции учащихся на русском языке. Для этого учителю необходимо умение организовать дидактическую игру с младшими школьниками, диспут или дискуссию – со старшеклассниками, индивидуальную беседу с «трудным» учеником.

Для учителей русского языка, например, в Таджикистане, являющихся коренными жителями, важно умение убедить школьников в необходимости больше читать на русском языке, уважать искусство, культуру, традиции и обычаи народа – носителя данного языка. Имеет огромное значение и такой аспект, как мера использования ими родного языка в обучении русскому (неродному) языку. В профессиональной подготовке такого учителя важна мысль о необходимости систематической работы над собой, направленной на совершенствование своих коммуникативных способностей на русском языке. При правильном речевом поведении учителя русского языка дети воспринимают его как носителя русской культуры, у учителя появляется возможность усилить учебно-воспитательное воздействие на школьников и совершенствовать качество уроков русского (неродного) языка. Владение навыками в области педагогического дискурса поможет учителю средствами русского языка формировать не только предметные, но и личностные, и метапредметные компетенции учащихся.

Если уроки русского языка ведёт носитель русского языка (русскоязычный человек), то в педагогическом общении в инонациональной школе также возникают трудности, вызванные несовпадением языковой картины мира учителя и учащихся.

Преодолеть межкультурные различия, безусловно, призваны знания психолого-педагогических особенностей детей и приёмов, описанных и рекомендуемых теорией педагогического дискурса. Безусловно, педагогические ситуации многочисленны, их трудно суммировать и классифицировать, но педагогический опыт, описанный в специальной литературе, и педагогическая практика помогут вычленить и систематизировать их для всестороннего дискурсивного анализа.

Таким образом, создание и развитие научного направления «педагогический дискурс», участие в этом процессе педагогов, психологов, психолингвистов принесёт ощутимую пользу учителям-практикам и будет способствовать успешному решению образовательных, развивающих и воспитательных задач. Соответствующие знания будут полезны учителям, преподающим не только гуманитарные дисциплины, но и точные науки, воспитателям дошкольных учреждений, педагогам средних специальных и высших учебных заведений, практическим психологам и тренерам, работающим с подростками.

Список литературы

1. Дикурс. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94 (дата обращения: 27.06.2021).
2. Юрислингвистика: учеб. пособие (курс лекций, тесты, примерные кейс-задачи, словарь терминов) / авт.-сост. С. П. Озер. Душанбе: РТСУ, 2018. 222 с.
3. Колесникова Л. В. Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности: на материале «Международное частное право»: автореф. дисс. … канд. филол. наук. Ставрополь, 2007. 19 с.
4. Палашевская И. В. Жанровая организация юридического дискурса: социолингвистический подход // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2012. Вып. 2. С. 146-151.
5. Мещеряков В. Н. Жанры учительской речи: публицистика. Рецензии на сочинения. Отзывы. Школьные характеристики. Педагогические эссе: учеб. пособие. М.: Флинта, 2003. 248 с.

Гусейнова Татьяна Владимировна, профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры русского языка МОУ ВО «Российско-Таджикский (Славянский) университет», г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 811.161.1

РОЛЬ ВИДЕОПРОДУКЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Н. О. Груник Цикина, И. В. Калита
Университет Обороны в г. Брно,
Университет им. Яна Евангелисты Пуркине в г. Усти над Лабем
e-mail: nelli.tcikina@unob.cz, inna.kalita@ujep.cz

Аннотация: в статье рассматриваются новые задачи обучения русскому языку как иностранному, возникшие в связи с пандемией (COVID-19). Авторы систематизируют информацию о видах и формах работы с видеопродукцией при дистанционном обучении и показывают её эффективность. На основе личного опыта формулируют позитивные и негативные стороныдистанционного обучения.

Abstract: this article reacts to new challenges for distance learning of Russian as a foreign language in terms of a pandemic situation (COVID-19). The authors systemize the information about the possibilities and forms of working with video materials in distance learning and also show its effectiveness. Based on their own experience the authors phrase both positive and negative aspects of distance learning.

Ключевые слова: русский язык как иностранный / РКИ, чешский вуз, видеопродукция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция:языковая картина мира.

Keywords: Russian as a foreign language / RFL, Czech university, video production, linguistic communicative competence; sociocultural competence: view of the world.

Введение. В современном мире владение хотя бы одним иностранным языком является нормой. Знание иностранного языка входит встандартное портфолио при приёме на работу, необходимо оно в различных производственных сферах и социальных сетях. Как и в других странах, обязательным предметом школьной программы в Чехии является иностранный язык, как правило, – английский. Относительно недавно в средних школах начали вводить второй иностранный язык, при этом учащиеся имеют право выбора. Соседство с Германией вызывает закономерный интерес к немецкому языку, довольно часто выбор учащихся останавливается и на русском языке. Многие ученики считают, что языки славянского происхождения похожи, поэтому их легче изучать. Вторым важным критерием выбора для изучения иностранного язвка является интерес к новинкам современной зарубежной культуры, в т.ч. русской, которая представлена широким спектром традиционных и альтернативных направлений, впечатляющих иностранца своей «инакостью» – театральные представления, художественные,

документальные и мультипликационные фильмы (к примеру «Маша и Медведь»), компьютерные игры. Современный культурный слой, формирующийся с рубежа XX-XXI веков, и явления, рождающиеся буквально «на глазах», интересны для иностранцев и одновременно они являются богатым информационным и культурологическим материалом при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Учитывая эпидемиологическую ситуацию, осложнившую процесс обучения, мы ставим задачу систематизировать информацию об используемых видах видеопродукции и формах работы с ней при дистанционном обучении (ДО). Основная цель статьи – презентация способов использования видеопродукции при обучении РКИ. В нашей статье мы опираемся на понятие *дистанционное обучение*, которое, со времени его введения в научный оборот, претерпело некоторые изменения. На основе личного опыта дистанционного обучения в чешских вузах выделяем его позитивные и негативные стороны.

1. Образование и эпидемия: задачи, платформы и методы обучения. XXI век в целом изменил предложение и способы получения информации и дополнительного образования. Благодаря информационно-коммуникативным технологиям ежегодно возникают новые приложения и совершенствуются уже существующие, появляются новые программы. Их немасштабное, индивидуальное использование особенно возросло в последнее десятилетие – люди чаще обращаются к инновационным технологиям с целью самообразования, повышения квалификации, изучения языков, правил дорожного движения и т.д. Человек заинтересован в экономии средств, при этом он хочет развиваться, получать знания, изучать иностранный язык с носителем языка – образовательные платформы помогают сэкономить время и деньги и претворить свои мечты в жизнь. Спрос определяет новые предложения – появляются Skype, WhatsApp, Viber, Zoom, Microsoft Teams (Скайп, Ватсап, Вайбер, Зум, Майкрософт Тимс) и многое другое, а вместе с ними растёт предложение онлайн-курсов, онлайн-уроков, семинаров, тренингов, касающихся любой сферы деятельности, в том числе и сферы обучения русскому языку.

Эпидемия коронавируса в 2019 году затронула все страны, и соответственно – национальные системы образования. В Чехии чрезвычайное положение, с малыми периодами послабления охранных мер, продолжается до сих пор. По этой причине все учебные учреждения ввели дистанционное обучение, активно используя различные онлайн-платформы(например, в Университете Обороны в г. Брно – платформа Microsoft Teams, в Университете им. Я. Е. Пуркине в г. Усти над Лабем – платформаGoogle Meet), помогающие моделировать дистанционныйучебный процесс.

Термин *дистанционное обучение* использовался и ранее. Введение дистанционного обучения в РФ относится к 1990-м годам. Какво время его введения, так и в первое десятилетие XXI века, этот

вид обучения многими воспринимался как разновидность заочного обучения: «*Дистанционное обучение –это разновидность заочного образования, предусматривающая активный обмен информацией между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися, и использующая в максимальной степени современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникации)*» [1, с. 55].

Понятийный аппарат дистанционного обучения и различные точки зрения на ДО подробно рассмотрены авторским коллективом книги «Теория и практика дистанционного обучения» [2]. Для нашей ситуации наиболее подходящим кажется следующее определение ДО: «*Обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщённости преподавателя и студентов*» [2, с. 17].

Часто в учебно-методической литературе в качестве синонимов используются термины *дистанционное обучение* и *онлайн-обучение*. В трактовке обоих терминов не существует единого понимания. Период эпидемии внёс в восприятие терминологии свои коррективы.

Под дистанционным обучением мы понимаем целый комплекс образовательных, коммуникативных и контрольно-оценочных мер, применяемых на основе комбинации онлайн-обучения, индивидуальных консультаций и традиционных способов подготовки, призванных обеспечить подготовку по конкретной специальности, включая формирование компетенций по написанию бакалаврских и магистерских работ. Формат онлайн-обучения воспринимается нами как одна из форм реализации дистанционного обучения.

По поводу эффективности и функций ДО существует много мнений. Некоторые учёные и педагоги-практики считают данный вид обучения современным и эффективным. Другие отстаивают позицию, что дистанционное обучение не может быть основной формой обучающего процесса, а способно играть лишь вспомогательную роль. Однако стало очевидным, что условия «особенного» времени могут менять местами основную и вспомогательную формы обучения. В настоящее время дистанционная форма выполняет роль основной.

2. Видеопродукция при обучении РКИ. При обучении РКИ в дистанционном формате остаются те же цели и задачи, которые ставятся при классическом обучении, но изменяется форма обучающего процесса, способы подачи материалаи обмена информацией. В связи с этим большую актуальность приобретает понятие *технология обучения*, тесно связанное с понятием *методика обучения.* Г. К. Селевко отмечает: *«Понятие педагогической технологии <…> почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена*

процессуальная, количественная и расчётная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-орентировочная стороны <...>» [3, с.15].

Цель обучения РКИ на начальном этапе заключается в формировании речевых навыков, навыков письма и чтения, с повышением образовательного уровня навыки совершенствуются и дополняются социокультурными компетенциями. В условиях дистанционного обучения перед преподавателями РКИ стоит задача не только развивать названные навыки, но и найти подходящий материал, который помог бы удержать внимание дистанционной аудитории. Сделать это помогает смена деятельности, использование игровых предметно-интегративных технологий, поэтому при обучении мы идём путём комбинирования традиционых приёмов и интегративных, указывающих на всеобщие взимосвязи. К продуктивным образовательным технологиям можно отнести игровые формы, ролевые игры, интерактивные задания, квесты, театральные представления, создание творческих текстов (реклам, объявлений). К инновационным технологиям относятся экскурсионные, театральные, видеопроекты, исследовательские проекты и т.д. Все они служат для мотивации студентов, моделирования их продуктивной деятельности на изучаемом языке, в нашем случае – русском.

Видеопродукция – один из видов инновационных технологий, правильный выбор которой во многом определяет результат обучения. Видеопродукция в обучении – это многоуровневый коммуникативный процесс. Коммуникативные роли отведены форме и названию видеоматериала, каждому отдельному образу, цвету и звуку. Видеоматериал вовлекает инофона в невербальный диалог, при котором тот осмысливает всё видимое и слышимое, отмечает для себя хорошо известное и составляет условный список непонятного. Такой процесс помогает соотносить своё поведение / поведение представителей своей культуры с поведением ментально «других».Иначе говоря, вырастая в определённой языковой, социальной и национальной среде, инофон при обучении имеет возможность обмена личным и национальным опытом. Следовательно, уместно говорить не только об обучении индивида языку, но и включении его в процесс межкультурной коммуникации, так как взаимодействие культур на разных образовательных уровнях ведёт одновременно к приобретению языковых и социокультурных компетенций.

Развивая социокультурную компетенцию, мы даём возможность обучающимся совершать деятельность в той или иной сфере, общаться на различные темы, развиваться, ведь социокультурная компетенция «*подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями*

в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учётом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счёте, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [4, с. 316].

Развитие социокультурной компетенции – это подготовка студента к восприятию различий в мире культур, или, другими словами, – это «репетиция путешествия» в другую страну с целью предупредить возможный культурный шок. Показывая традиции и нормы других народов, мы стремимся воспитать студента как будущего посредника в диалоге культур. Социокультурная компетенция является обобщением знаний о стране изучаемого языка, её истории и традициях, нормах поведения и этикета. Способность использовать вышеперечисленные знания позволяет студентам приблизиться к межкультурному диалогу, увидеть и понять картину мира изучаемого языка.

Используя видеопродукцию, преподаватель ставит несколько задач: формировать и развивать коммуникативную и социокультурную компетенции, заложить фундамент для освоения языка с помощью информации о русских традициях, культуре, духовных ценностях. При этом всю используемую видопродукцию можно разделить на (1) общедоступную – размещённую в Интернете или на компакт-дисках, и (2) собственную (адресную), которую готовит преподаватель или студенты, либо преподаватель совместно со студентами. В нашей работе мы используем оба вида. Общедоступная видеопродукция преимущественно рекомендуется для домашнего просмотра, особый акцент делается на создание собственной видеопродукции.

3. Работа с общедоступной видеопродукцией.

3.1. Общие замечания. Использование общедоступных и адресных материалов при обучении РКИ имеет свои особенности. Адресные материалы, ориентированные на чешскую аудиторию, в разной мере адаптированы к уровню студентов. Ставя цель сформировать у обучаемых социокультурную компетенцию, мы рекомендуем им использовать общую видеопродукцию, отражающую особенности русской культуры без лишних «помех» – материалы, неадаптированные для иностранцев. Среди рекомендуемых нами источников – российские образовательные онлайн-продукты «Живая фразеология» и «Живая литература» Медиацентра БФУ им. И. Канта. Студенты могут самостоятельно познакомиться с произведениями различных периодов: «Слово о Полку Игореве», «Евгений Онегин», «Митина любовь», «Мастер и Маргарита» и т.д. В данных видеопроектах даётся также анализ текстов. Ценным сайтом считаем «Лабораторию русского языка», объединившим материалы для усвоения грамматики и использования устаревших слов. Мы также рекомендуем к чтению и просмотру сказки, такие как «Алёша Попович и Тугарин Змей», «Добрыня Никитич и

Змей Горыныч», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», в которых зафиксированы традиционные ценности и мораль.

Исходя из специфики конкретного предмета, мы прибегаем к комбинированию обоих типов видеоматериалов, что содействует разноплановой разработке отдельных тем.

3.2. Использование мультфильмов. Использование мультфильмов – оправданный приём при изучении языковых норм – произносительных, грамматических, стилистических. Например, в Университете им. Я.Е. Пуркине вкурсе «Практическая фонетика русского языка» при изучении темы «Согласные звуки» студенты должны в качестве домашнего задания посмотреть мультфильм «Мама для мамонтёнка»и обратить внимание на произношение твёрдых и мягких согласных в «Песенке мамонтёнка» [5]. Тема «Природа – птицы» на занятиях «Практика речи» включает чтение и перевод стихотворения А. Барто «Снегирь» с последующим просмотром одноимённого рисованного мультфильма советской эпохи [6]. Используя в обучении новый, актуальный видеоматериал, мы не отказываемся в своей работе от лучших старых образцов, способных воздействовать на студента на когнитивном уровне, расширять его кругозор и способствовать закреплению орфоэпических и других норм.

3.3. Использование кинофильмов. Использование кинофильмов – приём не новый, его использовали в советской школе ещё в эпоху её зарождения. Просмотр способствует формированию у инофонов социокультурных компетенций, поэтому полезно знакомство не только с новейшими фильмами, но также и старыми рейтинговыми кинолентами, отражающими нормы социального поведения русских, черты их характера, реалии конкретного времени.

3.4. Самостоятельная работа с электронным учебником. В обучении иностранцев важную роль играют учебники, подготовленные с учётом национальных особенностей конкретной аудитории. Так как при обучении РКИ в вузах Чехии существует дифференцированная специализация, кафедры готовят учебные пособия, отвечающие запросам конкретной специальности. Учебник «Основы межкультурной коммуникации. Знакомство с постсоветскими государствами» И. Калиты [7] адресован студентам специальности «Деловой русский язык» Университета им. Я.Е. Пуркине. Кроме основного и контрольного материала в конце каждой темы приведены списки, которые могут быть полезны студентам для расширения кругозора по данной теме: адреса онлайн-библиотек, виртуальных музеев, ссылки на лекции о культуре и истории изучаемых стран, интернет-проекты и виртуальные туры, фильмы и мультфильмы.

3.5. Деловая / ролевая игра. «*Деловая / ролевая игра – коммуникативный подход в обучении, которое осуществляется в ситуациях, максимально приближённых к реальным, при этом между слушателями распределяются «роли» («продавец» – «покупатель»,*

«врач» – «пациент» и т.д) <…> Она освобождает студентов от чувства зажатости, т. к. позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала» [8, с. 4].

Деловая игра имеет место на наших занятиях по «Практической стилистике русского языка» и, прежде всего, касается темы «Конкурс по приёму на работу» [9], а также «Журналистская пресс-конференция».

В университете Обороны в Брно на занятиях по РКИ используются такие ролевые игры, как: «Официант – Клиент», «Прохожий – спроси дорогу у незнакомца», «В аптеке – купи лекарства», «В гостинице – администратор / постоялец – закажи номер», «В туристической фирме – закажи путёвку», «У врача – врач / больной, что болит», «На вокзале – купи билет», «Встреча друзей – пригласи в гости» и многое другое. Такие ролевые игры помогают ориентироваться в бытовых ситуациях. Они способствуют расширению словарного запаса и готовят к устному экзамену (ролевая игра – является частью устного экзамена).

4. Создание собственной (адресной) видеопродукции. Видеопроект «Город». По нашему мнению, тема «Город» является основополагающим информационным полем при изучении культуры любого народа, в ней совмещается широкий тематически взаимосвязанный ряд: транспорт, история, праздники, еда, туризм, достопримечательности, театр, кино. В видеопроектах эта тема помогает формировать социокультурную и коммуникативную компетенции. Преподаватели некоторых чешских вузов разрабатывают проекты, в рамках которых студенты снимают видео туристического маршрута, рекламу города. В таких проектах участвуют студенты, обучающиеся по специальности «Деловой русский язык» в Университете им. Я.Е. Пуркине. Цель проекта – показать чешский город Усти над Лабем, его культурные и исторические доминанты. Студенты самостоятельновыбирают объекты рекламы. Некоторые – вьетнамский ресторан, ссылаясь на то, что чаще всего они питаются там. В Усти над Лабем, действительно, как и в других чешских городах, несколько популярных вьетнамских ресторанов. Другие студенты снимали пародию на программу «Орёл и решка», показывая, что можно посетить в городе, если в кармане имеется всего 200 крон, или как провести время, если бюджет неограничен. Данное видео представляет магазины в торговом центре, кинотеатр, зоопарк, замок, парк, кафе, канатную дорогу; знакомит с одним из туристических маркированных пешеходных маршрутов (к примеру, синяя метка –это маршрут к водопаду), которых в Чехии много, т.к. как по выходным чехи любят ходить и ездить на экскурсии по своей стране.

Видеопроекты в программе предмета «Межкультурная коммуникация» развивают творческое мышление студентов, способствуют видеофиксации индивидуальности не только конкретного города, но и народа. Этот проект, предусматривающий

работу в малых группах (3-4 студента), состоящих из представителей разных национальностей (чехи, русские, украинцы, беларусы, казахи), позитивно влияет на оценку культуру страны, в которой обучаются иностранцы. Работа над проектом ведёт не только к выполнению поставленной задачи – созданию видеоматериала, но и к овладению новыми навыками сбора и презентации материала, формированию умения работать в команде.

В Университете Обороны в Брно ведётся разработка проекта «В городе», основная задача которого – показать реальный русский город, современные магазины, рестораны, музеи, транспортное сообщение. Одна из целей данного проекта – содействовать стиранию негативных стереотипов о России и россиянах. Главная задача проекта – презентация российской культуры и русского языка посредством бытовых тем, которые имеют место в городе.

Проект «В городе» находится на начальном этапе разработки. Роль его режиссера играет преподаватель, обучающий студентов. В первой части – «В Санкт-Петербурге» преподаватель снимает видео для студентов с целью погрузить их в мир изучаемого языка. Видео снабжено титрами, что даёт студентам возможность смотреть, слушать и читать, помогая развивать навыки чтения и аудирования. Видеоистория начинается на маленьком вокзале г. Гатчина. Преподаватель садится в электричку, следующим пунктом маршрута является Балтийский вокзал в Санкт-Петербурге, далее – метро (видео содержит текст об истории метро). Преподаватель обращается к прохожему с вопросом: «Как добраться на Московский вокзал?» (типичная бытовая, ежедневно повторяющаяся в городеситуация). Выходя из метро в центр,он опять обращается с вопросом к прохожим – «Как пройти к Эрмитажу?» (в видео есть текст –краткая история музея), молодой человек с улыбкой объясняет дорогу (стремление помочь). Преподаватель идёт по Невскому проспекту, показывает главную улицу, каналы и широкие улицы (почти не характерные для чешских городов – фиксация отличий), сувенирную лавку и некоторые сувениры, которые там можно купить. Далее заходит на почту, показывает, где можно отправить письмо (видео может быть использовано и для начинающих, назван каждый объект, видео снабжено титрами).

В тему «В Санкт-Петербурге» включена и тема «Еда». Преподаватель заходит в «Токио-City» – суши-бар (современные реалии, популярный среди молодёжи ресторан), показывает меню, рассказывая далее о национальной кухне, а потом направляется в блинную «Теремок». Позже он идёт в магазин, где продают *конфеты на развес* (редкое в Чешской Республике явление –можно купить коробку конфет или маленький пакетик), потом идёт на рынок, показывая, какие продукты там можно купить.

Практический опыт свидетельствует, что использование при обучении видеопродукции с участием преподавателя, который ведёт съемку в среде изучаемого языка, помогает студентам приблизится к

культуре изучаемого языка. Такая видеопродукция решает триединую коммуникативную цель – объединяет аудирование, чтение и говорение; а также пополняет социокультурный объём знаний студентов. После просмотра видео следует письменное задание, цель которого – развитие творческого мышления и проверка восприятия информации. К примеру, «Опишите места, в которых был ваш преподаватель и напишите, какие места в вашем городе / деревне вы посоветуете посмотреть русским студентам»; или «Что можно заказать в «Токио-City»?»; «Какой ресторан Вы посоветуете в своём городе?».

Большие российские города чехи знают. Однако, много интересного в России, как и в любой другой стране, можно увидеть и в небольших городах. Мы считаем, что обучающие видео стоит снимать и в маленькихгородах, так как «приближение» жизни российской провинции будет способствовать адекватному восприятию РФ и развенчанию имеющихся у студентов стереотипов.

Заключение. В Чешской Республике на протяжении XX века наблюдались подъёмы и спады в изучении русского языка, однако интерес к русскому языку в Чехии –явление традиционное. Русский язык как иностранный присутствует на всех уровнях чешского образования – в школах, гимназиях и университетах. В сфереобучения иностранным языкам в XXI веке в Чехии наблюдается общая тенденция – при возможности выбора предпочтение отдаётся преподавателю, который является носителем языка.

Каждый вид обучения имеет достоинства и недостатки. К наиболее отчётливым недостаткам, выявленным нами в течение нескольких дистанционных семестров, относятся: ограниченный контакт обучающихся с преподавателем и однокурсниками, отсутствие живого общения, исключение возможности проявления спонтанных реакций. Дистанционное обучение негативно сказывается на здоровье обучающих и обучаемых – прежде всего страдает опорно-двигательный аппарат и зрение.

Безусловно, у дистанционного обучения есть и свои плюсы: использование интерактивных технологий, независимость от места проведения, адаптация занятий к определённым потребностям студентов; использование аудиозаписей, видеопроектов, которые обладают высокой степенью наглядности.

Целью обучения РКИ является не только обучение коммуникации, но и знакомство инофонов с реалиями России, культурными ценностями русских, а вместе с тем – формирование у них позитивного отношения к изучаемому языку. Поэтому в обучении используется общий и адресный видеоматериал. По нашему мнению, культурные ценности активнее «впитываются» студентами посредством визуальных образов. Тема города рассматривается нами как одна из ключевых тем для формирования межкультурной компетенции. Видеоматериалы развивают визуальное мышление и способствуют эстетическому воспитанию. Студенты не только

изучают теорию языка, читают о культуре страны, но и получают возможность «подсмотреть» «чужой» мир «чужими» глазами.

Список литературы

1. Новые информационные технологий и их роль в создании систем дистанционного образования и активизации самостоятельного обучения / А.И. Субетто [и др.] // Экономика образования. 2007. № 3. С. 55-69.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 416 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 288 с.
4. Цику Л. Х., Арутюнов Э. К. Формирование компетенций в процессе обучения иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 10. С. 316-317.
5. Калита И. Практическая фонетика современного русского языка с основами теории. Vyd. 1. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2011. 132 с.
6. Калита И.Практика речевого общения I / Konverzace v ruštině. DílI. Ústí nad Labem: UCPUJEP, 2013. 256 с.
7. Калита И. В. Основы межкультурной коммуникации. Знакомство с постсоветскими государствами. Ústí nad Labem, 2012. 350 с.
8. Агаркова И. Я. Деловая игра как один из важнейших практических элементов обучения в освоении нового материала иностранными студентами подготовительного курса. // Международное сотрудничество в образовании и науке. Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке: актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Т. 7. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному. СПб.: СПбПУ, 2015. С. 3-9.
9. Калита И. В. Стилистика РКИ как ступень к профессиональной деятельности. Подготовка к собеседованию по приему на работу // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс]. М.: Издательство «Перо», 2020. С. 105-112.

Груник Цикина Нелли Олеговна, магистр, научный сотрудник Языкового образовательного центра в Университете Обороны в г. Брно, Чехия

Калита Инна Владимировна, д-р философии, канд. филол. наук, научный сотрудник кафедры богемистики Университета им. Яна Евангелисты Пуркине, г. Усти над Лабем, Чехия

УДК 374

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Долгова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: dolgovaanna@bk.ru

Аннотация: в статье актуализируется проблема формирования социального опыта подростков средствами дополнительного образования. Социальный опыт личности рассматривается как сложное педагогическое явление. Социальный опыт, являясь результатом непосредственного взаимодействия с окружающими людьми, формируется как стихийно, так и институально. В качестве ведущего механизма и условия формирования социального опыта подростков в условиях дополнительного образования рассматривается социально-значимая деятельность.

Abstract: the article actualizes the problem of forming the social experience of adolescents by means of additional education. The social experience of an individual is considered as a complex pedagogical phenomenon. Social experience, being the result of direct interaction with other people, is formed both spontaneously and institutionally. Socially significant activity is considered as the leading mechanism and condition for the formation of the social experience of adolescents in the conditions of additional education.

Ключевые слова: подросток, социальный опыт, опыт социального взаимодействия, организации дополнительного образования, социально-значимая деятельность.

Keywords: teenager, social experience, experience of social interaction, organization of additional education, socially significant activity.

Современное общество выдвигают перед системой образования задачу воспитания личности с социально ориентированной позицией, способной принимать взвешенные решения в ситуации выбора. Однако произошедшие за последнее время в современной России масштабные политические, социокультурные и экономические изменения породили много проблем, касающихсясоциального воспитания подрастающего поколения. Эти проблемы связаны с неготовностью молодых людей применять получаемые в процессе обучения знания о социуме, законах и нормах поведения в нём в стремительно развивающемся обществе.

Особую обеспокоенность в контексте социального воспитания у исследователей вызывают подростки, которые в силу своих возрастных особенностей отличаются подвижной системой ценностей, отсутствием целостной системы мировоззрения. Не у всех подростков представления о морали и праве в поведении выполняют

регулирующую функцию. В виду отсутствия необходимого социального опыта подростки нередко оказываются участниками агрессивно настроенных неформальных молодёжных объединений, несанкционированных акций. Так несовершеннолетние, в том числе и подростки, привлекались к участию в несанкционированных митингах разных городах России 23 января этого года в поддержку Навального. В связи с этим особое внимание педагогов и психологов сегодня обращено к проблеме формирования социального опыта подростка как важной сферы его жизнедеятельности.

Раскроем содержание понятия «социальный опыт», которое является междисциплинарным и находится в сфере научных интересов не только педагогов (Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Голованова, В. В. Краевский, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик и др.) и психологов (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Ф. С. Исмаилова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.), но и социологов (И. С. Кон, И. Э. Петрова, А. Я. Флиер и др.), а такжеучёных-философов (В. Е. Кемерова, Т. П. Малькова и др.).

Если с позиции психологии социальный опыт рассматривается в роли смысловой детерминанты субъекта, от которой зависитего внутренняя позиция, то с педагогической позиции социальный опыт рассматривается как сплав имеющихся у человека знаний, умений навыков, способов общения и поведения, сформированных ценностных ориентаций и социальных установок.

Т. Ю. Утямишева определяет социальный опыт как «индивидуализированную форму бытия человеческого капитала, ценностно присваиваемую старшим школьником в ходе образовательного взаимодействия и способствующую эффективному включению взрослеющего человека в многогранный спектр взаимоотношений современного социума» [1, с. 6].

Под социальным опытом личности Е. А. Опарина понимает «совокупность социальных ценностей, установок и действий человека, которые складываются и проявляются в соответствии с социальными потребностями личности в ходе взаимодействия с другими людьми, с окружающим миром в различных сферах жизнедеятельности» [2, с. 235].

Не смотря на разнообразие подходов к определению понятия «социальный опыт», их объединяет идея, согласно которой «социальныйопыт есть результат непосредственноговзаимодействия с окружающими людьми» [3, с. 80].

Наряду с понятием «социальный опыт» в научной литературе встречается схожее понятие «опыт социального взаимодействия», под которым Е.В. Харитонова понимает «интегративное качество личности, проявляющееся в совокупности практически усвоенных ценностных ориентаций, знаний, способов выстраивания взаимных отношений с людьми и социальными группами, позволяющих в

различных жизненных ситуациях конструктивно осуществлять совместную деятельность и общение» [4].

Исследователи (И. А. Неясова,Е. А. Опарина, И. А. Пахомов и др.) подчёркивают факт того, что социальный опыт многокомпонентен, поскольку включает в себя не только знания и навыки социального взаимодействия, но и усвоенные морально-этические нормы поведения, обычаи и традиции. В научной литературе дискуссионным остаётся вопрос о структуре социального опыта личности. Так Е. А. Опарина в его структуре выделяет следующие компоненты: нформационно-познавательный, мотивационно-ценностный, поведенческо-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Т. Ю. Утямишева в структуре социального опыта указывает на когнитивный, эмотивный, деятельностный, личностный компоненты [1]. Свой взгляд на структуру социального опыта детей предлагает И. В. Недрышкин, включая в неё следующие компоненты: целевой, организационно-содержательный, организационный, технологический, оценочно-результативный [5].

Поиску решения проблемы формирования социального опыта у подрастающего поколения посвящены диссертационные исследования С. Н. Ибрагимовой, Л. С. Савиновой, С. А. Соколова, Т. Ю. Утямишевой, Е. П. Шигаевой и других авторов. В качестве путей решения обозначенной проблемы предлагается привлечение подростков к физкультурно-оздоровительной деятельности (С. А. Соколов), к деятельности летнего оздоровительного лагеря (Е. П. Шигаева) и др.

Овладение подростком социальным опытом происходит в процессе его социализации во взаимодействии с различными общественными институтами: семьёй, школой, организаций дополнительного образования, детскими общественными объединениями и др.

В семье, традиционно выступающей основным социальным институтом воспитания, подросток усваивает те нормы и эталоны поведения, которые культивируются его ближайшим окружением. Поэтому можно говорить о стихийном характере формирования социального опыта в семье и необходимости его расширения за счёт других социальных институтов и объединений.

На наш взгляд, большими педагогическими возможностями в решении проблемы формирования социального опыта подростков располагают организации дополнительного образования. На возможность формирования социального опыта детей в условиях дополнительного образования указывал в своём диссертационном исследовании И. В. Недрышкин, рассматривая в качестве средства изобразительную деятельность [5].

Как показывает Е. В. Харитонова в своём исследовании, организации дополнительного образования способствуют формированию у подростков опыта социального взаимодействия и обеспечивают готовность к реализации эффективного взаимодействия с отдельными людьми и социумом в целом. Этому, по мнению автора, способствуют следующие педагогические возможности организаций дополнительного образования:

– реализация потребности обучающихся подросткового возраста в доверительном общении;

– создание на занятиях в детском объединении атмосферы сотрудничества, сотворчества и партнёрства педагога и обучающегося;

– вариативность и нестандартность содержания и форм организации занятий и видов деятельности;

– добровольный характер участия в детском объединении [4].

Следуя деятельностному подходу (Л.С. Выготский, А.Н. Леоньев и др.) ведущим механизмом и условием формирования социального опыта подростков в условиях дополнительного образования является социально-значимая деятельность.

Организации дополнительного образования обладают большими резервами, обеспечивающими активное вовлечение подростков в социально-значимую деятельность и наполнением её личностным смыслом. Кроме того, участие подростков в коллективно-творческих делах, социальных проектах «содействует активизации их субъектной позиции, приобретению опыта правового взаимодействия с социумом» [6, с. 147].

Таким образом, организации дополнительного образования располагают большими педагогическими возможностями для формирования социального опыта подростков.

Список литературы

1. Утямишева Т. Ю. Формирование социального опыта старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2014. 21 с.

2. Опарина Е. А. Компоненты социального опыта как обоснование становления социального опыта личности старшеклассника // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 6 (38). С. 234-241.

3. Пахомов И. А. Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 70-84.

4. Харитонова Е. В. Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2011. 25 с.

5. Недрышкин И. В. Педагогические условия формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности в дополнительном образовании: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2014. 30 с.
6. Ендовицкая Е. А., Ермакова О. Е. Типология и методы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 143-148.

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.02

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

И. Д. Емельянова
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
e-mail: iemelyanova64@mail.ru

Аннотация: в статье предпринята попытка описать проблемы социализации и инкультурации детей с ограниченными возможностями здоровья. Ключевую роль в этом процессе авторы отводят взаимодействию организаций образования и культуры и описывают механизм активного взаимного влияния друг на друга.
Abstract: the article attempts to describe the problems of socialization and inculturation of children with disabilities. The authors assign a key role in this process to the interaction of educational and cultural organizations and describe the mechanism of active mutual influence on each other.
Ключевые слова: социализация, инкультурация, организации образования, организации культуры, дети с ограниченными возможностями здоровья.
Keywords: socialization, inculturation, educational organizations, cultural organizations, children with disabilities

Устойчивая тенденция количественного роста лиц с ОВЗ в структуре населения в последние десятилетия обусловливает значимость и определяет вектор решения проблем, связанных с их социокультурной интеграцией в общество. Социальный статус контингента с ограничением здоровья характеризуется низким уровнем качества жизни, ограниченными адаптивными возможностями, что в последствии приводит к сложностям личностного плана в динамично развивающемся социокультурном пространстве. Сложившаяся в современном обществе ситуация провоцирует трудности интеграционных процессов детей с ОВЗ, вызывающие в ответ на это адекватное реагирование общества. Все это способствует обновлению содержания взаимодействия организаций образования и культуры, обеспечивающих оптимальные условия жизнедеятельности контингента с особенностями развития.

В настоящее время в России интеграционные процессы лиц с ОВЗ в здоровое общество представляют проблемное поле специальной педагогики, приобретают глобальность.

Процессы социализации и инкультурации занимают важное место в интеграции в общество лиц с особыми потребностями. В их реализации приоритетной становится сотрудничество в деятельности организаций образования и культуры.

В научном обороте имеется спектр значений феномена социализации: с одной стороны, это процесс социального развития индивида, обусловленный спецификой социокультурной среды, его приспособления к условиям внешней действительности, самореализации; во-вторых, – явление, свидетельствующее о естественном развитии социальной сущности человека в обществе; и, наконец, как результат, характеризующий социально-педагогическую сущность личности в контексте элемента общества в соответствии с возрастом (А. И. Кравченко) [3].

Проанализировав трактуемое в разных областях научных знаний понятие «социализация», мы пришли к пониманию того, что это процесс, предполагающий, по мере развития человека во взаимосвязи с окружающей средой, усвоение социального опыта, культурных ценностей и норм поведения – с одной позиции, а также воспроизводство системы социальных связей за счет активной деятельности и интеграции с общественной средой – с другой.

В последние годы в научном пространстве вырос интерес к понятию «инкультурация». Оно анализируется как процесс приобретения человеком культурных навыков, «внедрение» в культуру – в педагогических исследованиях, выработка индивидом манер, нормповедения, свойственных конкретному типукультуры и историческомупериоду – в психологии, последовательное овладение субъектом общества способов, норм общественной жизни и культуры – в социологии, осваивание человеком традиционных способов мышления и действий, характерных для культуры, к которой он принадлежит – в философии [7].

В результате обзора содержания научных источников и их осмысления, наша трактовка феномена «инкультурация» исходит из понимания его как процесса овладения ценностями, обычаями и традициями человеком конкретной культуры: своей или чужой.

Сравнительный анализ двух процессов позволяет считать социализацию интеграцией в общество, в результате этого человек социализируется. Инкультурация – это слияние с культурой.

В результате успешной инкультурации ребёнок с ОВЗ адаптирует свои установки, поведение и притязания к условиям той социальной среды, в которую он включается. В современном обществе процесс инкультурации лиц с ОВЗ имеет специфические особенности:

– отношение в социуме к ребёнку с псхофизическими особенностями развития как к индивиду с дефектом, затрудняет процесс взаимодействия и общения;

– изолирование ребёнка с ОВЗ от общества приводит к его дезадаптации, что в последствии вызывает трудности в усвоении норм и правил, характерных для определенного социума;

– недостаточность психолого-педагогических средств в ходе образования детей с ОВЗ делает процесс их развития уязвимым, занижает самооценку;

– ограниченное или неадекватное участие родителей в процессе воспитания детей с особыми потребностями, ухудшают в целом процесс социализации.

Реализация процессов социализации и инкультурации лиц с ОВЗ осуществляется средствами общественных институтов (семья, культурно-образовательные учреждения, социум, специальные организации).

В качестве участников (субъектов) взаимодействия по социализации и инкультурации лиц с ОВЗ в нашем исследовании выступили следующие представители институтов образования, культуры, семьи: Управление образования администрации городского округа г. Елец, кафедры дизайна, художественного образования и технологий (пошив костюмов, изготовление декораций), истории и историко-культурного наследия Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, МБОУ СОШ № 15 г. Ельца, МБОУ «Школа № 19 города Ельца», МБОУ дополнительного образования «Детская школа искусств им. Л. С. Соколовой города Ельца», Елецкий краеведческий музей, Елецкий драмматический театр, Движение «Мы из Ельца» (общественная организация, основанная на добровольном объединении граждан РФ, с целью совместной работы в области патриотической, культурно-просветительской, спортивно-массовой, экологической деятельности, в рамках городского округа город Елец и Елецкого района), родители обучающихся.

Процесс взаимодействия организаций образования и культуры основывался на достижении следующей цели –обеспечение социализации и инкультурации детей с ОВЗ школьного возраста средствами сетевого социокультурного проекта.

В качестве предварительной задачи мы определили укрупнение среды близлежащего окружения и постепенный охвата объектов, расположенных на более дальних расстояниях для создания условий с целью обретения субъектности детьми с ОВЗ в социокультурном пространстве. Для детей младшего школьного возраста с ОВЗ сфера деятельности сконцентрирована в интервале ближайшего окружающего пространства: дом, школа, улица. Постепенно, по мере социализации ребенка, включались в сферу деятельности иные объекты, способствующие формированию у него мотивации к новой деятельности через знакомство с жильцами дома, в котором живет ребенок, сверстниками своей школы и из других близлежащих школ, проживающих на одной улице с ребенком. Посещение краеведческого музея и театральных постановок даёт возможность решать проблему формирования социализации и инкультурации у детей с ОВЗ более глубоко. В процессе взаимодействия общественных институтов

создавались условия, обеспечивающие возможность все больше узнавать детям с ОВЗ территорию, окружающую школу, включая её в зону своего ближайшего развития. В дальнейшем, вовлекаясь в процесс взаимодействия через участие в деятельности творческих групп других образовательных организаций, коллективная деятельность педагогов, родителей и детей способствовала преобразованию среды, создавая ресурс для развития социализации и инкультурации.

Следующая задача – предельность применения потенциала культурно-исторического наследия местности, на которой размещены здания (школа, школа искусств, краеведческий музей и драматический театр) с целью патриотического роста разновозрастных школьников – участников проекта – с разными образовательными возможностями, посредством содержательного наполнения (объем и качество) социокультурной деятельности и видов её реализации за счет культурно-воспитательных возможностей краеведческого музея (путём конструирования и апробации дополнительных социокультурных проектов посредством коллективного участия субъектов разных общественных институтов).

Субъектами взаимодействия выступали учителя и учащиеся школ, работники краеведческого музея города. Коллектив взаимодействующих в объединенной сетевой структуре общественных институтов возглавлял куратор, выступающий в роли катализатора, приводящего в действие механизм внутри проектной группы. Он активно проявлял свою авторскую позицию, своевременно обнаруживал лидерские качества у других членов группы, по ходу действия выражающих ему поддержку в исполнении проекта. Выделившиеся лидеры впоследствии проявляли свои кураторские способности по отношению к отдельным частям группы.

Взаимоотношения внутри проектной группы характеризуются структурой взаимосвязей между социокультурными организациями. Развитие взаимовлияний и взаимодополнений в ходе реализации организациями общих ресурсов отражается в динамике количества коллективных сообществ от организаций образования и культуры и вариативности межсубъектных связей. Демонстрацией этого может служить качественное «перерастание» союза педагогов школ и сотрудников музея, интересующихся историко-краеведческой проблематикой, в созидательные проектные команды [5].

Наполняемость проектов обеспечивается вариативностью взаимоотношений в процессе коллективной деятельности организаций образования и культуры, обучающихся и взрослых. Практическая реализация проектов в сетевом пространстве с участием организаций образования и культуры заключается в творческом выполнении театрализованных и музыкальных номеров, подготовленных детьми, тематика которых подсказана им музейными экспонатами. В качестве

приглашенных гостей выступают сотрудники и посетители музея, родители и учителя детей, живо включающихся в действие.

В результате взаимодействия общественных институтов в г. Ельце зародилась и развивается проектная деятельность по реализации учебно-воспитательных проектов ярко выраженной исторической и военной тематики. Некогда созданный (2017 г.) учителем-историком (Лидия Полосина, она же руководитель кружка, МБОУ СОШ № 1 им. М.М. Пришвина г. Ельца) театральный кружок, благодаря выигранному в 2018 г. гранту от Росмолодежи был преобразован в молодежный волонтерский историко-патриотический театр-студию «Эпизод». Театр показывает постановки, каждая из которых приурочена ко Дням воинской славы России. Подготовка сценариев (все спектакли авторские: пишет руководитель театра-студии и «юные актеры театра» – ученики из разных школ города и студены ЕГУ им. И.А. Бунина) осуществляется при содействии кафедры истории и историко-культурного наследия ЕГУ им. И. А. Бунина.

С 2020 года театр-студия «Эпизод» открыл свои двери детям с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время театр-студия «Эпизод» переориентировался в инклюзивный «Театр для всех» – объединение, где дети с ограниченными возможностями здоровья имеют роли в спектаклях совместно с детьми без ограничений здоровья. Через инклюзивный театр дети с ОВЗ включаются в обычную реальность – в учебу, творчество и позволяют взрослым включаться в их мир. Для поддержки этих детей организована специальная волонтёрская группа. В 2020 году театр также поддержал фонд «Милосердие». Спектакли показывают образовательным учреждениям города, Дому пионеров и школьников, в летних лагерях, в Домах инвалидов. Юные артисты историко-патриотического театра «Эпизод» СШ №1 им. М. М. Пришвина приняли участие в открытии Года театра. Юные дарования – учащиеся 6-ых, 8-11ых классов – разыграли произведение Николая Гумилева «Память».

Опытно-экспериментальная работа показала, что в результате реализации сетевого социокультурного проекта в ходе совместной деятельности образовательных организаций и учреждений культуры были созданы условия для социализации и инкультурации детей с ОВЗ посредством музейного пространства, оказывающего психо-эмоциональное воздействие на участников проектной деятельности. Положительная результативность, обеспеченная особой специфичностью деятельности в условиях межсубъектных позиций заключается в изобретении коллективного художественного продукта (театрализованных представлений) разновозрастными участниками, включая детей с ОВЗ. Важно отметить возрастание энтузиазма детей в совместном написании сценариев.

Взаимовлияние организаций образования и культуры в социокультурной среде обогащает ресурсную базу образовательных

мероприятий, задаёт стимул и определяет предпосылки для развития полисубъектного взаимодействия в пространстве. При таком подходе возможно стабильное обогащение его содержания как средствами организаций общего и дополнительного образования, так и за счёт включения видового многообразия учреждений культуры.

Список литературы

1. Борытко Н. М. Образование как социокультурная инновация // Народное образование. 2015. № 8. С. 32-37.
2. Коннова Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества: материалы Международной научно-практической конференции. Саратов: Научная книга, 2009. С. 156-163.
3. Кравченко А. И. Социология. М.: Проспект, 2003. 533 с.
4. Сафарова Е. В. Взаимодействие как междисциплинарная научная категория: обзор подходов к пониманию сущности // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10-1. С. 170-174.
5. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Социализация детей и семей в территориальном образовательном комплексе // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 2. С. 68–74.
6. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 44-62.
7. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов: дис. …д-ра пед. наук. М., 2015. 440 с.
8. Якушкина М. С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства: автореф. дис. .. д-ра пед. наук. М., 2008. 44 с.

Емельянова Ирина Дмитриевна, доцент, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Липецкой области в рамках научного проекта № 20-413-480014

УДК 37.035

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Ендовицкая
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: endovitskaya_e_a@mail.ru

Аннотация: в статье обосновывается актуальность проблемы формирования правовой компетентности старших школьников. Автор описывает особенности и условия развития правовой грамотности, правовой культуры и, как результата, правовой компетентности старших школьников в учреждениях дополнительного образования. Даётся характеристика психологических особенностей старших школьников, которые необходимо учитывать при организации работы по формированию правовой компетентности обучающихся этого возраста. Рассматривается возможность формирования правовой компетентности старших школьников средствами дополнительного образования. Представлены основные аспекты дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) модифицированной программы «Фемида», реализуемой в МКУДО «Центр внешкольной работы» г. Поворино с обучающимися старшего школьного возраста с целью формирования правовой компетентности.

Abstract: the article substantiates the urgency of the problem of forming the legal competence of senior schoolchildren. The author describes the features and conditions for the development of legal literacy, legal culture and, as a result, the legal competence of senior schoolchildren in institutions of additional education. A characteristic of the psychological characteristics of senior schoolchildren is given, which must be taken into account when organizing work on the formation of the legal competence of students of this age. The possibility of forming the legal competence of senior schoolchildren by means of additional education is considered. The main aspects of the additional general educational (general developmental) modified program «Femida», implemented at the Center for Extracurricular Activities in the city of Povorino with students of senior school age, are presented in order to form legal competence.

Ключевые слова: старший школьник, правовое воспитание, правовая компетентность, социально-правовой опыт, дополнительное образование школьников.

Keywords: senior pupil, legal education, legal competence, social and legal experience, additional education for school children.

Старший школьный возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этом возрасте закладываются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходят

значительные изменения в самосознании, возникает стремление ощутить себя и стать взрослым.

В формировании нравственных ценностей ключевую роль играет семья, круг общения, средства массовой информации, общественные организации, правоохранительные органы и другие социальные институты. Однако в современных условиях одним из основных социальных институтов формирования правовой компетентности старшеклассников выступают общеобразовательные организации. Формирование правовой грамотности, уважение к закону, пропаганда правовых знаний – актуальные задачи, которые стоят перед педагогами различных образовательных организаций.

Организации дополнительного образования, в свою очередь, являются одним из важнейших социальных институтов, способствующих приобретению правовых знаний, правового опыта и формированию правовой компетентности старших школьников.

Именно организации дополнительного образования обладают большим педагогическим потенциалом и ресурсами в плане воспитания обучающихся старших классов по сравнению с другими социально-образовательными институтами, так как обеспечивают интеграцию различных субъектов образовательного процесса, организацию межведомственного и сетевого взаимодействия всех субъектов правового просвещения и правового воспитания.

Дополнительное образование детей – особый вид образования, направленный на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию.

Теоретические и методические основания дополнительного образования, а также вопросы воспитания и развития в них детей и подростков раскрыты в диссертационных исследованиях А. З. Абдулхаирова, Е. Л. Белоусовой, Т. Н. Гущиной, С. Я. Ермолич, В. К. Игнатович, О. О. Кащенко, С. Ю. Корнеевой, М. Е. Лаврова, В. В. Лобанова, И. А. Плясецкой, Н. А. Сеньшова, О. Ю. Сергеевой, М. Г. Скалозубова, Е. А. Столбовой, В. К. Шамановой и др.

Многие исследователи (А. Г. Асмолов, В. А. Горский, Т. Н. Гущина, Г. Д. Кочергина, В. В. Лобанов, Н. А. Морозова и др.) отмечают, что дополнительному образованию свойственны характерные особенности, отличающие его от других образовательных организаций, которые заключаются в свободном выборе времени и направлений занятий, вариативности, отсутствии жесткой регламентации, ориентации на свободную деятельность.

Широта образовательных связей организаций дополнительного образования с другими организациями, как отмечает Т. Н. Гущина «создаёт возможность полноценного развития ребёнка, своевременного профессионального самоопределения, повышения его конкурентоспособности в жизни, создания условий для формирования каждым ребёнком собственных представлений о самом себе и окружающем мире» [1, с. 40].

Г. Д. Кочергина отмечает субъект-субъектный характер взаимодействия педагогов и обучающихся в организации дополнительного образования, «обеспечивающее решение образовательных задач через последовательный обмен целями, ценностями, действиями, что в свою очередь способствует изменениям в ценностных отношениях, знаниях, умениях, в развитии способностей, в личном опыте и состояниях участников этого процесса» [2, с. 10]. Так же автор отмечает, что благодаря субъектному взаимодействию происходят изменения в ценностной сфере обучающихся, в их знаниях, умениях и способностях, личном опыте [2].

Г. Д. Кочергина в условиях дополнительного образования выделяет следующие факторы, влияющие на эффективность развития взаимодействия субъектов образовательного процесса. К числу таких факторов автор относит: «готовность педагога и обучающихся к процессу взаимодействия; заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения проблем образования и самого процесса взаимодействия; стремление к поиску оптимальных решений организационно-коммуникативных задач; опыт организации совместной деятельности на основах конструктивного сотрудничества, партнёрства между участниками взаимодействия; практические умения принятия совместных решений и анализа ситуаций взаимодействия» [2, с. 6].

Также Г. Д. Кочергина отмечает конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования:

– свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека;

– вариативность содержания и форм организации образовательного процесса;

– доступность глобального знания и информации для каждого;

– адаптивность к возникающим изменениям [2].

При всём многообразии задач, решаемых в условиях дополнительного образования, основными задачами являются следующие:

– обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;

– адаптация их к жизни в обществе;

– формирование общей культуры;

– организация содержательного досуга [3].

Исследование Е. В. Харитоновой посвящено изучению педагогических возможностей дополнительного образования в решении проблемы формирования опыта социального взаимодействия подростка и обеспечения готовности к его эффективному осуществлению. Этому способствует реализация следующих условий: «актуализация мотивационной сферы подростка за счёт наполнения социально-значимой деятельности личностным смыслом; создание скоординированной социальной среды, способствующей комфортному вхождению подростка в систему социальных отношений; обеспечение педагогического сопровождения формирования опыта социального взаимодействия подростка» [4, с. 10].

Е. В. Харитоновой обоснованы следующие педагогические возможности организации дополнительного образования, способствующие формированию опыта социального взаимодействия подростка:

– добровольный характер участия в творческом объединении;

– вариативные и нестандартные формы организации образовательного процесса;

– предоставление широких возможностей для удовлетворения потребности в доверительном общении;

– создание на занятии в творческом объединении обстановки сотрудничества педагога и обучающегося;

– системный характер образовательной деятельности, направленной на развитие социальных качеств обучающихся;

– наличие социальных проб [4].

С целью формирования правовой компетентности нами была разработана и апробирована дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) модифицированная программа объединения «Фемида», предназначенная для обучающихся подросткового и старшего школьного возраста.

Программа реализуется на базе МКУДО «Центр внешкольной работы» г. Поворино Воронежской области. Обучение по указанной программе позволит создать условия для развития правовой грамотности, правовой культуры и, как результат, правовой компетентности подростков и старших школьников.

Основные задачи программы:

– получение базовых знаний, умений и навыков в области государства и права, уголовного права и криминалистики, юридической психологии и профессиональной этики;

– получение первичных знаний в области нормативно-правовых, теоретических и практических основ полицейской деятельности и деятельности других правоохранительных органов;

– пропаганда правовых знаний;

– обучение подростков умениям и навыкам самоорганизации, формированию ответственности за себя и других;

– приобщение обучающихся к участию в совместной общественно-полезной деятельности;

– реализация лидерского потенциала личности;

– формирование активной гражданской позиции подростков и старших школьников;

– содействие формированию ценностных основ нравственности, поведенческих норм в условиях уважения к правам и свободам человека.

Таким образом, организации дополнительного образования в современных условиях обладают большими педагогическими возможностями для решения проблемы формирования правовой компетентности старших школьников. В дополнительном образовании для обучающихся создаются условия, способствующие вовлечению обучающихся в личностно значимую и социально активную деятельность, в процессе которой приобретаются умения применять правовые знания на практике, строить своё поведение в соответствии с правовыми нормами, проявлять правовую компетентность в различных сферах деятельности.

Список литературы

1. Гущина Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2013. 44 с.

2. Кочергина Г. Д. Организационно-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 2006. 17 с.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении концепции дополнительного образования детей». URL: https://fedproekt.ru/media/documentation/0001/01/d9f527dba4b61e9d11722514721a01615ab69a32.pdf (дата обращения: 03.09.2021).

4. Харитонова Е. В. Формированиеопыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2011. 203 с.

Ендовицкая Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

О. Е. Ермакова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: ermakova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье актуализируется проблема формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов в условиях цифровой образовательной среды. Одним из условий формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов рассматривается цифровизация образовательной среды. Раскрыта роль педагога в работе с группой студентов в цифровой образовательной среде вуза. Рассматриваются примеры использования цифровых технологий и инструментов, программных продуктов при обучении будущих педагогов-психологов.

Abstract: the article actualizes the problem of the formation of professional competencies of future teachers-psychologists in the digital educational environment. Digitalization of the educational environment is considered as one of the conditions for the formation of professional competencies for future teachers-psychologists. The role of the teacher in working with a group of students in the digital educational environment of the university is revealed. Examples of the use of digital technologies and tools, software products in the training of future teachers-psychologists are considered.

Ключевые слова: образовательная среда, цифровая образовательная среда, педагог-психолог, профессиональные компетенции, цифровые технологии.

Keywords: educational environment, digital educational environment, teacher-psychologist, professional competencies, digital technologies.

Перед системой высшего образования как никогда остро стоит задача подготовки высокопрофессионального и компетентного педагога-психолога, готового к работе в условиях нестабильности и конкуренции, способного легко адаптироваться к условиям динамично развивающейся образовательной среды. Современное общество сегодня также нуждается в педагоге-психологе, владеющего способностью применять современные программные продукты при решении профессиональных задач.

Важнейшим показателем качества подготовки бакалавров психолого-педагогического направления подготовки является сформированность у них ключевых и профессиональных компетенций.

Различные аспекты формирования профессиональных компетенций будущего педагога-психолога нашли своё отражение в работах З.М. Алисултановой, Е.В. Барышниковой, Л.Ш. Каримовой, Д.С. Ткач, В.В. Царькова, И.А. Чемериловой, Т.А. Шкериной и других исследователей. Обзор имеющихся подходов разных авторов к дефиниции понятия «компетенция», показал, что в основном данное понятие учёные определяют через профессиональные знания, умения, навыки, качества и свойства личности, способность и готовность к деятельности.

Нам близка точка зрения Т. А. Гончар относительно путей совершенствования процесса формирования ключевых компетенций у студентов педагогических специальностей, среди которых автор называет следующие: усиление практической направленности учебных занятий, организация самостоятельной работы, активное использование информационных технологий [1].

Одной из главных тенденций развития современного высшего образования в настоящее время является процесс его цифровизации. Необходимость создания «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» ставится одной из приоритетных задач в сфере образования (Указ Президента РФ от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Для раскрытия понятия «цифровая образовательная среда» обратимся к дефиниции понятия «образовательная среда», которое являлось предметом специальных исследований А. А. Веряева, М.В. Кларина, М.М. Князевой, В.А. Козырева, Н.Б. Крыловой, В.А. Петровского, А.И. Савенкова, В.И. Слободчикова, И.К. Шалаева, В.А. Ясвина и других авторов.

А. И. Савенков трактует образовательную среду как систему «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и ещё не проявившихся интересов и способностей» [2, с. 5].

Анализ научной литературы показал, что бытующее на протяжении последних десятилетний понятие «компьютерные технологии», постепенно вытесняется понятиями «электронные технологии», «цифровые технологии». В виду этого «на современном этапе развития общества и образования целесообразно говорить о развитии цифровых сред, в том числе и в системе образования. Цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [3, с. 13].

Цифровизация образовательной среды выступает одним из условий формирования профессиональных компетенций у будущих

педагогов-психологов в соответствии с требованиями действующего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Вызовы времени, связанные с пандемией короновирусной инфекции, актуализировали проблему внедрения цифровых технологий и инструментов, программных продуктов в образовательную среду вуза при подготовке бакалавров.

Использование в полном объёме возможностей цифровых технологий, активно развивающихся в последнее время, позволяет преодолеть формализацию профессиональной подготовки бакалавров, зачастую выступающей негативным моментом онлайн-обучения, установить непосредственный контакт преподавателя и обучающихся, сделать процесс обучения интересным и творческим.

Изучению различных аспектов подготовки бакалавров, связанные с цифровизацией образовательной среды вуза, посвящены работы С.Г. Евсюкова, Ю.Н. Игнатовой, К.Л. Полупан, М.А. Сорочинского, Е.В. Устюжаниной и других исследователей.

С целью повышения качества профессиональной подготовки формирования профессиональных компетенций будущих психологов мы считаем необходимым актуализировать содержание рабочих программ преподаваемых учебных дисциплин путём активного внедрения цифровых технологий и инструментов, программных продуктов. Так при изучении дисциплины Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований мы знакомим будущих педагогов-психологов с возможностями применения современных цифровых инструментов при отработке и интерпретации полученных результатов (электронные таблицы Excel, статистические пакеты Statistica, SPSS, SYSTAT и др.). Для этого предусмотрены задания на вычисление параметров распределения в Excel, статистических критериев в программе Statistica, визуализацию полученных данных с использованием графических возможностей современных цифровых продуктов (построение графиков и гистограмм Exce и др.).

Переход к цифровой образовательной среде при подготовке бакалавров – будущих педагогов-психологов, в рамках которой может осуществляться и онлайн-обучение, требует применения инновационных педагогических технологий, основанных на применении компьютерных средств и ресурсов сети Интернет.

Особенности внедрения цифровых информационных технологий в процесс подготовки бакалавров раскрыты в работах А.А. Андреева, Я.А. Ваграменко, Е.П. Велихова, Г.Р. Громоав, В.И. Гриценко, М.Е. Дмитриева, Д.В. Зарецкого, В.Г. Минашкина, В.М. Монахова, О.А. Кривошеева, В.П. Поляков, В.В. Рубцова, М.П. Сухлоева, Н.Ю. Фоминых, Н.А. Шевелева и др.

Ю.Н. Игнатова отмечает следующие роли педагога в работе с группой студентов в цифровой образовательной среде вуза независимо от применяемых им технологий:

– сохраняет позицию лидера образовательного сообщества;
– становится участником, модератором процесса обучения;
– помогает студенту конструировать собственное знание [4].

Одной из наиболее распространённых педагогических технологий, широко применяемых в образовательной практике вуза, является технология «геймификации», которая подразумевает использование игровых онлайн-технологий с дидактической целью. Разновидностью данной технологии является веб-квест, который предполагает использование информационных ресурсов сети Интернет и их интеграцию в учебный процесс с целью эффективного формирования ряда компетенций, в том числе и профессиональных.

Применение геймификации в онлайн-обучении возможно с использованием платформы интерактивной доски Miro. Использование данного цифрового продукта, позволяет организовать совместную работу в микрогруппах не только на онлайн-занятиях, но и в любое удобное для обучающихся время для выполнения задания или проекта.

Возможности интерактивной доски Miro рассмотрим на примере проведения с будущими педагогами-психологами игры «Есть идея!» на занятии по учебной дисциплине Психология гендерных различий. Обучающимся предлагалось обсудить такую идею образовательной практики, как повсеместное введение школ, в которых мальчики и девочки обучались бы раздельно.

С помощью опции «Разделение на группы» были созданы 4 группы обучающихся: «Новаторы», «Оптимисты», «Пессимисты» и «Реалисты», каждая из которых имела свою задачу при обсуждении предложенной идеи. Участники игровой группы «Новаторы» обосновывали эффективность введения данной идеи с современную образовательную практику. Обсуждение в группе «Оптимисты» было нацелено на выявление конструктивных сторон введения предложенной идеи в образовательную практику. Участники виртуальной микрогруппы «Пессимисты» в ходе обсуждения подбирали аргументы в пользу несостоятельности предложенной идеи, отмечали негативные последствия её внедрения. «Реалисты» в процессе группового обсуждения давали оценку последствий реального внедрения данной идеи в образовательную практику.

Наша роль в этой игре на платформе Miro заключалась в оценке промежуточных результатов выполнения задания в каждой виртуальной группе, оказания необходимой помощи обучающимся, разрешения возникающих затруднений.

Данная игра способствовала развитию у будущих педагогов-психологов способности проектировать педагогическую деятельность,

способности убеждать оппонентов, отстаивать свою точку зрения; давала возможность применить полученные знания в конкретной ситуации.

Таким образом, одним из условий формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов является широкое использование в процессе их обучения в вузе современных цифровых инструментов и продуктов, а также инновационных педагогических технологий, основанных на применении компьютерных средств и ресурсов сети Интернет.

Список литературы

1. Гончар Т. А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
2. Савенков А. И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С.5-15.
3. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2018. URL: http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf. (дата обращения: 08.09.2021).
4. Игнатова Н. Ю.Образование в цифровую эпоху: монография. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.

Ермакова Ольга Евгеньевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.14.007.2

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОСТОР КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

О. Г. Каверина
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»
e-mail: kaf_engl-2017@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается эффективность влияния иноязычного информационного простора на формирование культуры профессионального общения. Даётся анализ научно-педагогических источников по изучению указанной проблемы. Дефинируются следующие понятия: «культура», «культура профессионального общения», «межкультурная коммуникация». Обосновываются педагогические условия, влияющие на эффективность формирования уровня профессионального общения. Информационный простор рассматривается как важный фактор формирования медиа и информационно-коммуникативной компетентности. С целью оптимизации процесса формирования культуры профессионального общения определены активные формы проведения занятий.

Abstract: the article deals with the effectiveness of foreign informational space influence upon the professional communication culture. The analysis of scientific-pedagogical sources, related to the investigation of the problem under research is given. The following notions are defined: culture, the professional communication culture, intercultural communication. The pedagogical conditions, having an impact upon the effectiveness of professional communication level, are described. Informational space is regarded as the important factor of media and informational-communicational competence formation. The active forms of conducting lessons are investigated with the aim of professional communication culture optimization.

Ключевые слова: информационный простор, культура профессионального общения, уровень профессиональной подготовки, иноязычная коммуникация, коммуникативные умения, медиакомпетентность, информационно-коммуникативная компетентность.

Keywords: informational space, the culture of professional communication, the professional training level, foreign communication, a communicative skill, media competence, informational-communicative competence.

Постановка проблемы. Современная социокультурная ситуация в мире, характеризующаяся установлением и дальнейшим развитием интеграционных связей с зарубежными странами, актуализирует решение вопросов повышения уровня

профессиональной подготовки будущих специалистов. Эти вопросы связаны с усилением внимания педагогов к формированию культуры профессионального общения. Эффективность и дальнейшее развитие необходимого уровня профессионального общения будущих специалистов непосредственно детерминируется уровнем их профессиональной подготовки, что позволяет рассматривать данную проблему как социальный заказ, который отражается в программных документах, в т.ч. в стандартах высшего профессионального образования.

Анализ предмета исследования. Учёные-педагоги отмечают, что в настоящее время уровень культуры профессионального общения выпускников высших учебных заведений не соответствует тем высоким требованиям, которые предъявляет к ним общество. Этим обусловлено внимание исследователей к названной проблеме (В. А. Артемов, Е. С. Быкадорова, Т. М. Гончарова, Е. А. Конопацкая, Е. Н. Софинская, И. В. Ценева и т.д.). Реформирование системы высшего профессионального образования требует нового методологического подхода к его организации и содержанию, главная идея которого состоит в том, чтобы интегрировать учебный материал, установить междисциплинарные связи.

Для системы профессиональной подготовки будущих специалистов это означает усиление их профессиональной подготовки на интегративной основе, расширение комплексных форм и способов организации учебного процесса, углубление связей между кафедрами гуманитарных и технических циклов дисциплин.

Комплексный анализ научно-педагогических источников показал, что изучение проблемы профессионального общения будущих специалистов в последние годы идёт по следующим направлениям: взаимосвязь и интеграция профессионального общения и профессиональной деятельности – разработка перспективных методов обучения профессиональному общению на основе современных информационных технологий [1].

Итак, подготовка будущих специалистов к профессиональному общению является одной из важнейших задач профессиональной подготовки, связанной с воспитанием сильной «языковой» личности, которая объединяет в себе не только фундаментальные и специальные знания, но и имеет высокий уровень культуры.

Изложение основного материала. Обоснование теоретических и методических основ культуры профессионального общения является не только актуальной проблемой педагогической интеграции, но и необходимым условием формирования целостных систем профессиональных знаний, умений и навыков в сочетании с индивидуально-личностными качествами, инвариантными относительно разных отраслей производственной деятельности.

Под культурой профессионального общения понимается уровень взаимопонимания двух или более участников коммуникативного взаимодействия в определенной речевой ситуации с учётом исторических и социально-культурных факторов, выраженный в вербальных и невербальных формах приёма и передачи иноязычной информации, т.е. в информационном просторе [4].

Иноязычный информационный простор способствует увеличению уровня культуры профессионального общения, возможности профессиональной самореализации. Поэтому в условиях модернизации высшего профессионального образования формирование культуры профессионального общения при изучении иностранного языка можно рассматривать как одно из условий интеграции личности специалиста в мировую культуру [3].

Часто под понятием культуры профессионального общения подразумевают сжатые по значению термины «иноязычная коммуникация», «межкультурная коммуникация», «вторичная языковая личность» и т.д. Анализ показывает, что общим для вышеперечисленных понятий является взаимодействие с иноязычной культурой; в то время как культура профессионального общения предполагает умение организовать и реализовать коммуникацию с иноязычными партнёрами на основе владения приёмами вербального и невербального взаимодействия в обусловленной речевой ситуации [2].

Следует отметить, что само понятие «культура» представляет собой сложный феномен, который включает в себя различные явления (материальные, социальные и т.д.), формы индивидуального поведения и организованной деятельности.

Исследованию культуры посвящено значительное число трудов как отечественных, так и зарубежных авторов (Г. А. Антипов, В. Л. Бенин, В. С. Библер, Л. Н. Коган, Д. С. Лихачев, Э. Тайслер, Д. Хаймс и др.). Авторы рассматривают культуру как сложное междисциплинарное понятие, выделяют межкультурные различия, модели культуры, её функции.

Средством освоения культуры является язык. Язык выступает средством коммуникации, хранителем и выразителем культуры. Язык профессионального общения предполагает наличие способностей к его усвоению, коммуникативных умений. Специалиста, владеющего языком профессионального общения, отличает свободное владение большим запасом лексических и грамматических средств, правильное и эффективное их использование в разнообразных видах коммуникации с учетом реальной коммуникативной задачи [3].

В процессе овладения языком профессионального общения будущим специалистам приходится усваивать не только лингвистические нормы и правила, но и нормы и правила иноязычной

культуры, особенности национального характера коммуникантов, их мышления.

Для профессионального общения необходимо сочетать знания языка, профессиональные знания, особенности интерактивного поведения в деловых ситуациях. Для формирования культуры профессионального общения важно учитывать педагогические условия, которые можно охарактеризовать как совокупность важных обстоятельств, в которых протекает учебная деятельность [2].

Информационный простор, являясь фактором влияния на формирование культуры профессионального общения, требует обоснования определённых педагогических условий:

1) наличие уровней планирования и практической реализации образовательных решений при обучении иностранному языку, связанных с осмыслением социально-значимых задач в сфере языкового образования;

2) мотивация к учебной деятельности;

3) педагогическое взаимодействие субъект-субъектного характера всех участников образовательного процесса;

4) поэтапность работы, включающую самостоятельную деятельность и систему контрольных заданий [1].

Рассматривая информационный простор как фактор влияния на формирование культуры профессионального общения отметим, что стремительно развивающиеся информационные технологии и потребности экономики вступают в противоречие с отсутствием специалистов, способных эффективно работать в данных условиях. Речь идет о формировании медиа компетентности как вида профессиональной компетентности, позволяющей искать, получать, потреблять, творчески перерабатывать, передавать и хранить извлеченную информацию [4].

В рамках информационного простора медиа компетентность рассматривается как сложное многоаспектное явление, играющее одну из ведущих ролей в организации эффективного процесса профессионального общения, а также в процессе совершенствования профессиональной деятельности.

Для формирования необходимого уровня профессионального общения большое значение имеет информационно-коммуникативная компетентность как вид профессиональной компетентности, позволяющий получать, преобразовывать и адекватно передавать информацию другим субъектам коммуникативного взаимодействия. Комплекс педагогических условий, влияющий на формирование информационно-коммуникативной компетентности, включает: организационно-содержательные условия (создание информационно-коммуникативной среды, которая организует педагогическое сопровождение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности), методико-технологические

условия (активизирует рефлексивную деятельность, сотрудничество субъектов образовательного процесса) [3].

Процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности обладает системными свойствами (его компонентом является теоретическая, практико-ориентированная подготовка по иностранному языку); технологическими свойствами (диагностическим, организационным, информационным, корректировочным этапами); образовательный процесс имеет специфическую коммуникативную направленность.

Информационный простор как фактор, оказывающий положительное влияние на формирование культуры профессионального общения, предполагает погружение будущих специалистов в благоприятную информационную среду. Данное условие позволяет студенту быстро адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, способствует практической отработке полученных навыков и умений [1].

Информационно-коммуникативная среда рассматривается как вид образовательной среды, оказывающий положительное влияние на формирование профессионального общения. Данное условие обеспечивается посредством специально оборудованных аудиторий, компьютерных классов, использованием аудио, видео и мультимедийного оборудования, различных методических материалов, через выполнение упражнений и заданий, связанных с нахождением, переработкой информации [2].

Информационный простор оказывает существенное влияние на формирование содержания профессионального общения.

К критериям отбора содержания профессионального общения относим: важность гуманитарного образования для целостного формирования личности будущего специалиста; установление интегративных связей между разными элементами содержания дисциплин профессиональной подготовки; теоретическое и практическое единство учебного материала; использование дидактических и методических возможностей реализации учебного материала в процессе обучения; целостная подача заданий творческого характера; профессиональная направленность конкретных заданий гуманитарного характера в соответствии со спецификой профессиональной деятельности [3; 4].

Информационный простор, оказывая влияние на формирование культуры профессионального общения, требует использования интегративных форм обучения, проблемных ситуаций, что безусловно, способствует активизации умственной, познавательной деятельности будущих специалистов, расширению диапазона их знаний.

Методически правильное построение и проведение практических занятий под влиянием информационного простора на

основе фактора интеграции способствует повышению эффективности процесса профессиональной подготовки: знания становятся более системными, комплексными.

Одной из форм активизации формирования культуры профессионального общения под влиянием информационного простора может выступать телевидение. Телевидение обеспечивает постепенное формирование умений и навыков профессионального общения и существенно расширяет возможности практического занятия. Телевидение стимулирует создание и поддержку позитивной мотивации.

Наиболее важными отличительными чертами телевидения как одного из интегративных видов обучения являются: реальное речевое профессиональное общение; активное усвоение учебного материала за счёт объединения слухового и зрительного восприятия учебного материала, вербального и визуального материала.

Одной из новых форм развития культуры профессионального общения выступают Интернет-технологии. К наиболее распространённым формам можно отнести: электронные дискуссии и форумы с использованием программного обеспечения; Интернет-конференции с возможностью организации дискуссии; электронные журналы, которые дают экспертную информацию о состоянии профессиональной области знаний; электронные библиотеки как способ коммуникации профессионалов определенной области.

Процесс формирования культуры профессионального общения предполагает использования мультимедийного учебно-методического комплекса, учитывающего индивидуально-типологические особенности студентов.

Мультимедийный комплекс рассматривается как совокупность модульно-структурированных взаимосвязанных мультимедийных программ, применение которых создает интегрированную профессионально-ориентированную обучающую языковую среду, направленную на формирование культуры профессионального общения. В его структуру входят: 1) теоретические, практические и контролирующие материалы, имеющие профессиональную направленность; 2) учебно-методическое сопровождение, формирующее социальный компонент культуры профессионального общения; 3) педагогический мониторинг за процессом формирования культуры профессионального общения [1; 4].

С целью оптимизации процесса формирования культуры профессионального общения с учетом фактора влияния информационного простора был использован богатый арсенал активных форм проведения занятий, таких как дискуссии, речевые и деловые игры, тренинги, моделирование профессиональных ситуаций.

В ситуациях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности, будущие специалисты приобретают

навыки оперирования профессионально важной информацией, применения теоретических знаний в решении практических задач [4].

Необходимо отметить, что студенты проявляют большой интерес к подобным формам занятий, признают их эффективность для своего профессионального становления, отмечают возможности продемонстрировать свои способности в ситуациях погружения в иноязычный информационный простор.

Вывод. Итак, в ходе исследования изложены аргументы относительно целесообразности использования иноязычного информационного простора для формирования культуры профессионального общения будущих специалистов, что вносит определённый вклад в теорию и методику профессионального образования и способствует расширению представлений о развитии культуры профессионального общения за счёт формирования устойчивого интереса к профессиональной речевой деятельности, освоения стратегий качественного информационного обмена.

Список литературы

1. Приходько О. В. Развитие речевой культуры будущих бакалавров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2017. 24с.
2. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация. М.: ИНФА-М, 2003. 269с.
3. Харченко С. В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. 434с.
4. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб: Знания, 2001. 496с.

Каверина Ольга Геннадиевна, профессор, д-р пед. наук, заведующий кафедрой английского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, Донецкая Народная Республика

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

Е. А. Киянченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития коммуникативных умений старших дошкольников и формирования партнёрских отношений детей старшего дошкольного возраста в условиях организации образовательного процесса в ДОО.
Abstract: the article examines the features of the formation of partnerships among children of senior preschool age in the context of the organization of the educational process in preschool education.
Ключевые слова: коммуникативные умения, партнёрские взаимоотношения дошкольников, взаимодействие между детьми дошкольного возраста, воспитательно-образовательный процесс в ДОО.
Keywords: partnership relations of preschoolers, interaction between preschool children, upbringing and educational process in preschool.

Важность развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в контексте совместной деятельности со сверстниками подтверждается основными принципами государственной образовательной политики России, которые описаны в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором в общем формировании личности ребёнка старшего дошкольного возраста, и необходимость общения со сверстниками в дошкольном возрасте выражается в его стремлении к самопознанию и самооценке, сравнению своего партнёра как равного партнёра.

В то же время практика дошкольного образования с детьми показывает, что между дошкольниками существуют довольно неоднозначные отношения, которые являются отпечатком реальных социальных отношений во «взрослом обществе».

Детей привлекают их сверстники, но когда они вступают в «детское сообщество», они не всегда могут установить конструктивные отношения с другими детьми: правильно обращаться к сверстнику, поддерживать и развивать существующие отношения, координировать свои действия с партнёрами и уступать им. В результате они трудно изучают нормы и правила поведения, погружаются в себя, становятся неуверенными и стараются избегать

контактов со сверстниками, испытывают одиночество в ситуации частого конфликтного столкновения с ними.

В группе детей часто бывают отношения, которые не только не формируют гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, являясь чертами личности ребёнка, приводят к развитию его эгоизма и агрессии.

Отсутствие коммуникативных умений и способностей не только приводит к противоположному результату, но и ставит ребёнка в положение отвержения. Неспособность ребёнка организовывать и поддерживать общение, выражать свое мнение и продолжать диалог может привести к расстройствам личности и поведения, появлению изоляции или ощущению отторжения.

В этой связи возникает необходимость разработки новых подходов к развитию коммуникативных умений старших дошкольников в условиях совместной деятельности, что, в свою очередь, позволило сделать вывод о том, что необходима специально организованная педагогическая работа в данном направлении.

Приобретение старшими дошкольниками опыта партнёрских взаимоотношений и формирование коммуникативных умений в немалой степени зависит от тех форм и методов работы, которые используются в образовательном процессе дошкольной образовательной организации и направлены на оптимизацию общения.

Изучением проблемы развития коммуникативных умений личности занимались Г.М. Андреева, В.А. Кан-Калик, А.А. Кидрон Л.А. Петровская, Л.М. Шипицына и др.

Их исследования стали основой для изучения педагогических аспектов проблемы развития партнёрских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста (Т.П. Авдулова, О.А. Безрукова, Н.А. Короткова, А.Ф. Миннурова и др.)

Содержание понятия «коммуникативные умения» изучалось в работах разных учёных: большинство подходов к интерпретации понятия не противоречивы, а дополняют друг друга.

Например, Л.М. Шипицына под коммуникативными умениями понимает «коммуникативные навыки, прямое и косвенное межличностное общение» [5, с. 27].

Эта интерпретация основана на очень узком подходе, поскольку представляет только поведенческую черту. Это определение не включает в себя важные компоненты, такие как коммуникативные знания и действия, которые определяют поведение ребёнка в общении.

А. А. Кидрон предлагает более широкий подход к определению «коммуникативных умений», учитывающий поведенческие аспекты общения, считая, что коммуникативные умения соотнесены к

правильной структуре поведения, с учетом понимания психологических особенностей личности [3].

Конкретизируя позицию А.А. Кидрон, Т.П. Авдулова считает, что коммуникативные умения это набор приёмов, которые человек приобретает, приёмы восприятия и передачи сигналов связи [1].

С точки зрения деятельностного подхода, О.А. Безрукова отмечает, что навыки общения можно рассматривать как «набор коммуникативных действий, основанных на готовности человека общаться и надлежащем использовании знаний общения для преобразования окружающей реальности» [2, с. 29].

Коммуникативные умения характеризуются информативной, перцептивной и интерактивной деятельностью, которые влияют на способность человека взаимодействовать в данной ситуации общения.

Процесс развития коммуникативных умений это довольно сложный, длительный и многогранный процесс, так как ребёнок дошкольного возраста усваивает общепринятые модели поведения и знакомится с особенностями взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Основываясь на своём раннем детском опыте, дошкольники приобретают социально-нравственные навыки общения во время дошкольного обучения. Можно сказать, что в это время развиваются предпосылки для вхождения ребёнка в социальный мир, которые способствуют тому, чтобы дошкольник мог успешно участвовать в социокультурной жизни.

А.Ф. Миннурова отмечает, что партнёрские взаимоотношения в дошкольном возрасте на самом деле являются «осознанной коммуникативной деятельностью дошкольников и их способностью правильно структурировать и управлять своим поведением, принимая во внимание определенные задачи совместного общения» [4, с. 38].

По мнению автора, это определение содержит два важных момента:

1) партнёрские взаимоотношения основаны именно на осознанных коммуникативных действиях дошкольников, системе имеющихся знаний и базовых навыков;

2) навыки общения также определяются способностью дошкольников уметь контролировать своё поведение и использовать самые эффективные приемы и методы действий для решения проблем общения [4].

Недостаточное развитие коммуникативных умений приводит к тому, что у ребёнка низкий социальный статус в группе сверстников, последствием чего, является его сложные отношения со сверстниками: у такого ребёнка, как правило, усиливается конфликтность в поведении, он не может вести переговоры в процессе совместной деятельности или игры. Дети с низкими коммуникативными навыками по-прежнему склонны играть со

сверстниками, но им очень трудно установить дружеские и партнёрские отношения, общение часто негативное, что приводит к ссоре таких детей и вынуждению их играть в одиночестве.

Социальная среда, особенно взрослые (родители и воспитатели), которые помогают им освоить формы и инструменты общения (как вербальные, так и невербальные), оказывают большое влияние на развитие коммуникативных умений старших дошкольников.

Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников заключается не только в элементарном распознавании фактов слышимой речи и понимания мысли, но и в способности самостоятельно задавать вопросы, поддерживать разговор, налаживать положительное взаимодействие и устанавливать доверительные, личностные, эмоционально позитивные отношения с окружающими.

Коммуникативные умения старших дошкольников основаны на способности, привлекать и удерживать внимание собеседника, к развитию интереса к совместной деятельности. Эти навыки определяют постоянный контакт и участие детей в вербально-коммуникативных ситуациях.

Общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте является определяющим фактором развития у ребёнка самосознания и самооценки, обуславливает его нравственное поведение и стереотипность поступков, поэтому коммуникативные умения старших дошкольников имеют следующие характеристики:

– большая насыщенность различными событиями, которые происходят с ними ежедневно;

– конфликты, ссоры и дружеские отношения в общении со сверстниками;

– взаимопомощь и стремление к конкурентоспособности среди детей;

– эмоциональное богатство, яркие, глубокие чувства [1].

В совместной деятельности со сверстником ребёнок часто оказывается в ситуации, когда возникает необходимость помочь ему, поделиться своим успехом, получить поддержку от него. В таких условиях педагог может показать свое отношение к ребёнку и показать детям необходимые способы проявления чувств к сверстникам, объяснить моральную значимость ситуации, оценить действия детей дошкольного возраста с точки зрения их отношения к моральным нормам. Дети дошкольного возраста понимают роль правил, их важность, как для достижения общих результатов, так и для развития позитивных отношений. Пример желаемого поведения становится привлекательным, он приобретает личное значение для дошкольника.

Поэтому, особое значение имеют задачи создания партнёрских отношений старших дошкольников со сверстниками в процессе

организации совместных мероприятий, которые выражаются не только в проявлении инициативы, действиях по оказанию влияния на партнеров, в сочетании с доброжелательным отношением к ним, но и выражение своего несогласия с ним, способность защищать его, отстаивать мнение, учитывая интересы сверстников.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что процесс развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста является единым комплексным образованием, и состоит из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Особенности формирования партнёрских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста проявляются: в широком спектре коммуникативных поступков, в эмоциональной насыщенности общения, а также, недостаточным развитием способности детей адекватно дифференцировать эмоциональные состояния окружающих, и осуществлять саморегуляцию своего поведения, отсутствием адекватной оценки своего места в мире взрослых, наличие поведенческих нарушений.

Список литературы

1. Авдулова Т. П. Личная и коммуникативная компетентность современного дошкольника. М.: Прометей, 2013. 138 с.
2. Безрукова О. А. Коммуникативная компетентность как основа социокультурной адаптации ребёнка дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. 2013. № 3. С. 26-35.
3. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование. М.: Юнити-дана, 2015. 180 с.
4. Миннурова А. Ф. К проблеме социально-коммуникативного развития дошкольников // Вопросы психологии. 2009. № 3. С.63-70.
5. Шипицына Л. М. Основы коммуникации. СПб.: Образование, 2015. 198 с.

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.013.46

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА

Л. В. Ковтуненко
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
e-mail: kovtunenkolv@mail.ru

Аннотация: среди множества проблем, актуальных для социализации подростков, одной из значимых является роль семьи и семейных ценностей. Автор раскрывает важность семьи в определении нравственных начал подростка, его жизненных принципов, ссылаясь на собственный опыт и аналитическое изучение работ других исследователей, утверждая, что именно в семье ребёнок получает первый жизненный опыт, что актуализирует такие характеристики семьи как благополучие, наличие отца и матери, гармоничность взаимоотношений и др.

Abstract: among the many problems relevant to the socialization of adolescents, one of the most significant is the role of the family and family values. The author reveals the importance of the family in determining the moral principles of a teenager, his life principles, referring to his own experience and analytical study of the works of other researchers, arguing that it is in the family that the child receives his first life experience, which actualizes such characteristics of the family as well-being, the presence of a father and mother, harmony of relationships, etc.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, социализация, воспитание, подросток.

Keywords: family, family values, socialization, upbringing, teenager.

Одним из наиболее значимых для социализации и воспитания подрастающего поколения нститутов российского общества является семья. Представляя собой своеобразную модель общества, семья демонстрирует подрастающему в ней человеку образцы социальных связей и отношений между людьми. Отличительной особенностью реализации идеологических, правовых, нравственных и религиозных отношений в семье является преломление их через особый психологический механизм, содержание которого основано на чувствах взаимной привязанности и уважения, любви и заботы друг о друге. Именно в семье осуществляется создание или разрушение личности, ведь родители, по сути, являются первыми воспитателями, пример их взаимоотношений друг с другом и окружающими оказывает самое сильное влияние на детей, формируя у них привычки, духовные и нравственные ценности.

Выступая на съезде Национальной родительской ассоциации, Президент России отметил, что «именно в семейном кругу прививаются первые гражданские, патриотические чувства, создаётся та атмосфера, в которой формируется личность и мировоззрение

ребёнка. Чем больше семей живут в гармонии и согласии, тем гуманнее, нравственнее и сильнее наше общество» [1].

Роль семьи в развитии и социализации ребёнка представлена в исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Е.А. Личко, В.С. Мухиной и др.

М.С. Яницкий рассматривая факторы влияния семьи на формирование подростка, его ценностную систему, выделяет «структурный состав семьи; типы воспитания и стили родительского поведения; характер взаимоотношений между родителями» [2, с. 45]. Кроме того, определённое влияние на формирование ценностной сферы подростков оказывает социальный статус, материальный достаток семьи, уровень образования родителей; социокультурные, религиозные и этнические корни семьи.

На определяющую роль семьи «по обогащению растущего человека знаниями о нравственных и материальных ценностях, определяющих успех в деятельности и поведении» указывает З.М. Магиярова [3].

Н.В. Хахина в конструктивности освоения семейных ценностей выделяет такие факторы, как «родительские представления об эталонной воспитанной личности; педагогическая культура общения родителей в семье; мотивы рождения ребёнка; родительские установки на воспитание детей в семье; уровень притязания родителей по отношению к ребёнку» [4, с. 120].

Семья представляет среду, оказывающую значительное влияние на физическое, психическое состояние и самочувствие формирующейся личности, её психологические характеристики.

В развитии человека важен каждый период его жизни, но подростковый возраст занимает особое место, поскольку считается самым трудным и сложным и особенно значимым в социализации личности. Негативной фазой пубертатного периода развития считается пятнадцатилетний возраст, когда подросток активно позиционирует собственное «Я», противопоставляет себя взрослым и приобщается к социальным ценностям, выбирая для себя ценностные ориентиры.

В подростковом возрасте центральным психическим новообразованием становится чувство взрослости, которое своеобразно проявляется в виде субъективного переживания отношения к себе самому как к взрослому. Ощущение взрослости подростку дает его физическое возмужание, однако социальный статус и отношение к нему у взрослых практически не меняется. Родители по-прежнему считают его ребёнком, в школе все так же контролируют учителя. Острое переживание непризнания его социальной свободы, отстаивание признания своих прав, самостоятельности, сопровождается у подростка реакциями эмансипации, группирования со сверстниками, оппозиции, гиперкомпенсации, имитации и др. И если родители и учителя не

считаются с подобными психическими новообразованиями и поведенческими реакциями у подростка, являющимися непременными спутниками кризиса подросткового возраста, то это приводит к конфликту между взрослыми и подростками.

Кризисность подросткового возраста приводит к существенной перестройке его отношений с окружающими, референтными для него становятся сверстники, мнением которых он дорожит. На замечания окружающих реагирует болезненно, не терпит критики и нравоучений со стороны взрослых, считая это вторжением в его личную жизнь. У подростка остро проявляется стремление к самоутверждению и самостоятельности в выборе поведения и действий. Со стороны взрослых подобное поведение подростка вызывает неприятие, а часто и раздражение, они категорично реагируют на проявление самостоятельности подростка. «Возникает своеобразный парадокс: готовя ребёнка к самостоятельной жизни, родители не принимают их самостоятельность. Протестные реакции подростков при педагогически неверных методах воспитания и авторитарном стиле общения часто становятся причиной девиантных и деструктивных форм поведения» [5, с. 28].

Жизнь современных подростков динамична, осознание быстрых перемен не всегда сопровождается способностью их адекватной ассимиляции и адаптацией к ним. Кардинальные социальные изменения часто даже у взрослых вызывают состояние дезадаптации, эмоционального срыва, нервно-психической неустойчивости.

С точки зрения психофизиологического и социального развития подростковый возраст характеризуется дестабилизацией защитных сил организма, что снижает сопротивляемость кразличного рода воздействиям. Не способствует успешной социализации и акселерация. Раннее физическое и половое созревание современных подростков приводит к росту у них количества дисгармоний и функциональных нарушений.

Многие современные исследователи отмечают усиление конфликтных, отчуждённых отношений между родителями и детьми. Наблюдается рост дефицита общения в семье, что ведет к отдалению детей от родителей, что сказывается на социальном поведении подростков. Наблюдается отсутствие доверительных отношений в семье уже в раннем возрасте, а это приводит к тому, что подростки предпочитают доверять свои секреты друзьям, одноклассникам, соседям и т.д. Существенные дефекты семейного воспитания обусловливают в большинстве случаев искажённое формирование личности.

Результаты исследования, проведенного А.М. Пановым, показывают, «…что значительная часть родителей (около 43 %) не ставит перед собой задач по систематическому воспитанию детей школьного возраста, считая, что эту обязанность должна выполнять школа. Во многих семьях родители в среднем затрачивают на

непосредственное общение с детьми не более 20-45 минут в день» [6, с. 36.

Данная тенденция опасна тем, что подростки, утратив доверительные отношения с родителями, в трудной жизненной ситуации обращаются за помощью к случайным лицам, которые становятся значимыми в их жизни и в дальнейшем могут оказать на них пагубное влияние. В первую очередь это касается семей, в которых взрослые злоупотребляют алкоголем, ведут асоциальный образ жизни. По статистике, приведенной А. М. Пановым: «67 % несовершеннолетних, совершивших кражи, − дети, родители которых систематически пьянствуют». А изучение данной категории родителей показало, что все они характеризуются «…ярко выраженными антиобщественными взглядами, принципами, привычками, антисоциальной установкой либо отсутствием твёрдых положительных взглядов» [6, с. 56].

Одной из распространённых и травмирующих кризисных жизненных ситуаций сегодня является насилие в семье. По причине домашнего насилия и жестокого обращения с детьми ежегодно погибают тысячи детей, еще больше детей уходят из дома. Применение насилия или поощрение агрессивных действий ребёнка в психологии признается социальным источником формирования деструктивного поведения. К сожалению, для многих семей психологическое и физическое насилие в последние годы совсем не редкость.

На становление ребёнка, по мнению Ю. Б. Можицкого, «…влияют различные семейные факторы: низкая степень сплочённости семьи, конфликтность, недостаточная близость между родителями и ребёнком, применяющие крайне суровые наказания, использующие чрезмерный контроль (гиперопека) или, напротив, не контролирующие занятия своих детей (гипоопека), агрессия отца по отношению к матери (физическое насилие или явное моральное унижение)» [7, с. 78].

Отечественными психологами установлено, «что враждебные формы поведения закладываются в семье в результате фрустрации потребности в родительской любви, постоянного применения наказания (его преобладания над методами поощрения желательного поведения), несогласованности требований со стороны родителей, демонстрации агрессии самими родителями. Установки и поведение, которые развились у ребёнка в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на других людей (одноклассников, учителей, супругов)» [8, с. 23].

Таким образом, семейная атмосфера, моральный климат создают ощущение надежности и уверенности, формируют социально важные качества личности.

В. А. Сухомлинский писал: «Человечность, сердечность, чуткость, отзывчивость – этот моральный иммунитет против зла,

приобретается лишь тогда, когда человек в раннем детстве прошёл школу доброты, школу подлинно человеческих отношений, а этой школой может быть только хорошая семья, только наглядный пример человеческого союза двух любящих сердец – отца и матери» [9, с. 130].

Именно поэтому вектор развития современной России направлен на поддержку семьи, её благополучие, чтобы каждый ребёнок воспитывался в полной семье, там, где царит дух гармоничности и поддержки друг друга.

Таким образом, можно резюмировать, что среди группы факторов, детерминирующих поведение личности подростка, следует выделить: социальные условия, наследственные и психофизиологические предпосылки, внутриличностные причины поведения. При этом значительную роль среди выделенных факторов социализации подростка играют семья и семейные ценности.

Список литературы

1. Путин отметил важность института семьи // Единая Россия официальный сайт партии. URL: https://er.ru/news/101579/ (дата обращения: 07.08.2021).

2. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 98 с.

3. Магиярова З. М. Подросток: проблемы ориентации в современном ценностном пространстве // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: материалы XIV Международной научно-практической конференции. В 4-х томах. 2017. С. 296-303.

4. Хахина Н. В. Семейные ценности, как фактор воспитания подростка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 120-123.

5. Ковтуненко Л. В. Роль семьи в воспитании и ресоциализации несовершеннолетних осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2020. № 8 (219). С. 28-34.

6. Социальная помощь семье и детям: сб. материалов из практики работы / под ред. А. М. Панова. М., 1997. 168 с.

7. Можгинский Ю. Б. Агрессия у подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб., 1999. 127 с.

8. Хачатурян С. Д., Ткаченко Е. С., Худоконенко С. А. Психологический портрет личности несовершеннолетнего осужденного: метод.пособие. Владимир, 2008, 127 с.

9. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1982. 270 с.

Ковтуненко Любовь Васильевна, доцент, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 378.048

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Б. Р. Кодиров
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: bakhtiyor_0663@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены виды основных компонентов профессиональной компетентности учителя естественнонаучных дисциплин, их сущность и формы развития.
Abstract: the article considers the types of the main components of the professional competence of a teacher of natural science disciplines, their essence and forms of development.
Ключевые слова: виды компетенций, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, естественнонаучные дисциплины.
Keywords: types of competencies, professional activity, professional competence, natural science disciplines.

Современная система образования ставит перед собой цель удовлетворения текущих и будущих потребностей людей, общества и страны, а также развития граждан, способных адаптироваться к обществу, заниматься трудовой деятельностью, самообразованием и самосовершенствованием. Учителя, которые свободно думают, предсказывают результаты деятельности и моделируют образовательный процесс, могут гарантировать достижение поставленных целей образования. Поэтому индивидуальный спрос на квалифицированных, творческих и конкурентоспособных учителей, которые могут развивать свою индивидуальность в сегодняшнем быстро меняющемся мире, стремительно растёт.

Сегодня традиционная модель образовательного процесса в высшей школе ориентирована на формирование репродуктивной деятельности, не позволяющей в будущем раскрыть и развить свой творческий потенциал. Современные требования к будущим учителям естествознания включают нестандартное мышление и умение принимать правильные решения. Образование становится более динамичным и обращает внимание на потребности людей и общества сегодня и в будущем.

Современные учителя естественнонаучных дисциплин отличаются творчеством, энтузиазмом и ответственностью. Они отвергают абсолютное суждение, им важно мнение школьника, сокращает объяснения, нацелены на диалог с учеником. Педагог, который постоянно совершенствует свои профессиональные навыки и

работает над собственными знаниями способен качественно осуществлять профессиональную деятельность.

Под профессиональными способностями учителей естественнонаучных дисциплин понимается способность выполнять определённую образовательную деятельность, личный стиль работы учителя и способность активно использовать свои профессиональные знания.

Как научная проблема, компетенция ещё не получила единого общепринятого определения и не анализировалась подробно, хотя интерес к ней имеет долгую историю развития.

Компетентность как понятие появилось в научном словаре в конце 1950-х годов [1]. Изначально отечественные и зарубежные исследования использовали разные смысловые акценты для его интерпретации.

С точки зрения концептуального содержания зарубежные исследователи в первую очередь выдвигают практическое содержание, то есть наличие способности, необходимой для эффективного выполнения конкретных действий в конкретной предметной области (Р. Уайт, Дж. Равен, П. Бурдье, Д. Хаймс, П. Вейл, Ф. Данвер, Ф. Мерн и др.).

Так, по мнению Дж. Равена, компетентность – это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3, с. 253].

Д.Б. Эльконин определяет компетентность как «меру включённости человека в деятельность (в её социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [4, с. 68].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой рассматривается понятие «компетентный» – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области и понятие «компетенция» – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён; круг полномочий, прав [2].

Основными элементами профессиональных способностей учителей естественнонаучных дисциплин являются:

– социально-правовая компетенция–приобретение знаний и навыков в области взаимодействия с государственными учреждениями и людьми, а также профессиональных коммуникативных и поведенческих навыков;

– индивидуальные способности – способность к непрерывному профессиональному росту и профессиональному развитию, а также к самореализации в профессиональной деятельности;

– специальные способности–подготовка к самостоятельному выполнению определённых видов деятельности, способность решать типовые специализированные задачи и оценивать результаты своей работы, самостоятельные новые знания и навыки в дисциплине, способность к обучению;

– экстремальные способности – способность внезапно действовать в сложных ситуациях в случае аварии или нарушении технического процесса.

Поэтому под профессиональными способностями учителей в области естественнонаучных дисциплин понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешности деятельности педагога в процессе реализации учебного процесса.

Профессионально компетентными учителями можно назвать педагогов, которые осуществляют образовательную деятельность и общение на достаточно высоком уровне и достигают стабильно высоких результатов в обучении и воспитании школьников.

Развитие профессиональных способностей учителей естественных наук – это развитие творческой личности, формирование восприимчивости к педагогическим нововведениям и способности адаптироваться к изменяющейся педагогической среде, новым условиям труда. Социально-экономическое и духовное развитие общества напрямую зависит от профессионального уровня учителя.

Исходя из современных требований, можно перечислить основные пути развития профессиональных способностей будущих учителей:

1. Активное участие в образовательных конкурсах и фестивалях.
2. Инновационная деятельность по развитию новых образовательных технологий.
3. Использование информационных и коммуникационных технологий.
4. Научно-исследовательская деятельность.
5. Работа в методических объединениях и творческих группах.
6. Различные формы образовательной поддержки.
7. Распространение своего собственного образовательный опыт.

Реализация обозначенных путей формирования компетентности означает необходимость стимулировать и создавать благоприятные условия повышения учителями своего профессионального мастерства. Анализ собственного педагогического опыта активизирует профессиональное саморазвитие учителей, тем самым развивая навыки исследовательской деятельности, а затем интегрируя их в педагогическую деятельность. Учителя должны участвовать в процессе управления развитием школы, что способствует развитию их профессионализма.

Развитие профессиональной компетентности учителя естественнонаучных дисциплин – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. Освоение новых педагогических технологий учителю естественнонаучных дисциплин позволяет более эффективно осуществлять компетентностный подход в преподавании.

Одна из задач учителей естествознания – внедрить новые методы обучения и современные образовательные технологии в преподавание естественных наук; создать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов учащихся. Учителя естественнонаучных дисциплин в своей работе используют следующие технологии:

– развивающее обучение;
– модульное обучение;
– проблемное обучение;
– игровые технологии;
– групповые технологии;
– расширенные уроки;
– изучение естественнонаучных дисциплин на основе решения задач;
– компьютерные технологии.

Эти технологии дополняют друг друга, тесно взаимосвязаны и содержатся друг в друге.

Перед учителем естественнонаучных дисциплин профессиональный стандарт выдвигает особые задачи:

– ведение диалога с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявление сомнительных мест, подтверждение правильности решения;
– ведение журналов и отчётной документации;
– выявление персональных особенностей каждого ученика для более эффективного применения педагогических методов и инструментов работы;
– использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов;
– организация тематических внеурочных мероприятий с целью развития интереса к естественным наукам;
– осуществление научно-исследовательской и методической работы;
– оценка роста понимания учащихся;
– помощь в восприятии и освоении преподаваемого материала в рамках уроков по естественнонаучным дисциплинам;

– поощрение учащихся объяснять понятия и определения своими словами;

– предоставление информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения естественнонаучных дисциплин в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий;

– пробуждение интереса у учащихся;

– проведение контрольно-оценочных мероприятий с целью выявления уровня усвоения изученного;

– разработка учебно-образовательной программы для организации и проведения уроков естественнонаучных дисциплин;

– раскрытие интеллектуального и творческого потенциала учащихся, его развитие средствами преподаваемого предмета;

– содействие в развитии у учащихся логики мышления и стремления к освоению новых знаний;

– содействие в разработке педагогических средств для повышения продуктивности и качества образовательного процесса;

– формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям естественнонаучных дисциплин, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся;

– формирование конкретных знаний, умений и навыков в области естественнонаучных дисциплин;

– формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого ребёнка и реализующей принципы современной педагогики;

– формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на её ценность;

– формирование способности к постижению основ естественно-математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств;

– формирование способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам;

– формирование теоретических знаний и практических навыков у учащихся в области естественных наук;

– формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий;

– формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно;

– формирование естественнонаучной грамотности и др.

Поставленные задачи диктуют определённые изменения в деятельности участников образовательного процесса, в структурепрофессиональных способностей учителя. В идеале полное соответствие профессионала квалификационным требованиям означает формирование интегрированного набора профессиональных навыков, умений, профессиональной квалификации [3].

Профессиональная компетентность учителя естественнонаучного цикла

↓

Педагогическое творчество: педагогическое сотворчество; педагогическая умелость; педагогическое мастерство; педагогическое новаторство.

↓

Профессионализм: способность превращать свои знания, навыки и умения в необходимый результат; демонстрация высокой степени совершенства в исполнении своей работы; владение разными методами и формами своей работы; совершенствование своих практических знаний, навыков и умений в своей единственной профессиональной деятельности.

↓

Компетентность: способность к аналитическому мышлению; осуществление комплексного подхода к выполнению своих обязанностей; умение овладевать приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности; умение действовать в соответствии с ситуацией; наличие коммуникационных и интеграционных способностей, умение поддерживать отношения, влиять и добиваться своего, владение совместной групповой профессиональной деятельностью, сотрудничество; владение приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда.

↓

Квалификация: готовность работника к профессиональной деятельности; наличие у работника знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения определенной работы.

Структура профессиональной компетентности учителя естественнонаучных дисциплин

Таким образом, в отечественной психологии структурные элементы профессиональной компетентности учителей естественнонаучных дисциплин определяются уровнем знаний, умений и личностных качеств (Т.В. Добудько, Э.Г. Исламгалиев, А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина В.А. Сластенин), либо через специфические компоненты, профессиональные качества (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков и др.),

иные дополнительные профессиональные элементы (И.В. Гришина, Н.Е. Костылева, И.О. Котлярова и др.).

В современных условиях учителю для того, чтобы успешно внедрять в практику различные нововведения и реализовывать поставленные перед ним задачи необходимо в полном объеме овладеть профессиональной компетентностью.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 897 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
4. Эльконин Д. Б. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Самара: Дело, 2001. 67 с.

Кодиров Бахтиер Розикович, д-р пед. наук, профессор кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.147

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЭПИДЕМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Ю. В. Кондусова, А. В. Крючкова, И. А. Полетаева, Н. В. Веневцева
ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России
e-mail: kondusova_yuliya@mail.ru

Аннотация: в статье говорится о проблемах организации обучения в неблагоприятных эпидемических условиях. Освещаются основные аспекты организации лекционных и практических занятий, форм самостоятельной работы обучающихся. Изложены варианты применения платформ, мессенджеров, цифровых инструментов для организации учебного процесса, формирования обратной связи с обучающимися, варианты контроля выполнения заданий. Кроме того, затрагиваются проблемы эффективности контроля и оценивания в ходе дистанционного обучения.

Abstract: the text of the article tells about the problems of organizing training in unfavorable epidemic conditions. The main aspects of the organization of lectures and practical classes, forms of independent work of students are given. Variants of the use of platforms, messengers, digital tools for organizing the educational process, generating feedback with students, options for monitoring tasks are described. In addition, the problems of the effectiveness of monitoring and evaluation in the course of distance learning are touched upon.

Ключевые слова: дистанционное обучение, эффективность обучения, педагогические работники, неблагоприятные эпидемические условия.

Keywords: distance learning, teaching efficiency, teaching staff, unfavorable epidemic conditions.

Новая коронавирусная инфекция COVID-2019 внесла значительные изменения не только в образ жизни всего человечества, но и значительно изменила условия работы и обучения. Крайне трудно себе представить варианты обучения профессиональным навыкам с помощью дистанционных технологий, однако в неблагоприятных эпидемических условиях педагогические работники должны выработать оптимальное соотношение между дистанционными технологиями и очным форматом обучения с целью максимального сохранения здоровья и минимизации неблагоприятных последствий. Поэтому важно постоянно развивать свои педагогические навыки, постоянно осуществлять поиск новых вариантов передачи знаний, умений и навыков, не забывая контролировать эффективность обучения [3].

На сегодняшний день известно достаточное количество цифровых технологий и цифровых инструментов образовательной

деятельности [2; 3]. Возможности данных технологий велики, например:

– отработка и закрепление универсальных навыков общения с помощью вербальных онлайн-тренажеров;

– моделирование проведения лабораторных работ, опытов;

– выполнение индивидуальных и групповых заданий;

– разработка собственных исследований;

– разработка и оформление результатов научно-исследовательской деятельности и много другое.

Перспективы использования дистанционных форм обучения масштабны [3; 4]. По прогнозам эпидемиологов и инфекционистов новая коронавирусная инфекция COVID-2019 будет нашим «постоянным спутником» ещё очень долго. Поэтому всем сферам нашей деятельности необходимо приспосабливаться к возможным вариантам дистанционного взаимодействия, так как в любой момент из-за неблагоприятных эпидемических условий работа и учебный процесс должны быть максимально приближены к условиям самоизоляции. Мы видим, что в условиях отсутствия 100%-эффективного лечения, 100%-эффективной профилактики COVID-2019 самоизоляция и дистанционные формы взаимодействия приводят к снижению заболеваемости, а, значит, и к снижению смертности от COVID-2019. Следовательно, необходимо адаптировать учебно-методические комплексы дисциплин и постараться реализовать их с помощью цифровых технологий.

Рассмотрим некоторые формы организации дистанционного обучения в вузе.

Реализация лекционных и практических занятий возможна с помощью онлайн и оффлайн методик. Наиболее эффективнымипри проведении лекционных занятий являются технологии, позволяющие обучающемуся в любое удобное время ознакомиться с лекционным курсом, составить конспект лекций в комфортных условиях, иметь возможность вернуться к курсу по мере необходимости. Большинство преподавателей предпочитают размещать курс лекций на платформе MOODLE в форме презентаций, PDF-файлов, видео-лекций. Удобство данной платформы заключается еще и в том, что она позволяет осуществлять контроль за выполнением заданий, в том числе просмотра лекций, контроль изучения материала. Кроме того, лекционный материал можно реализовывать с помощью конференций на платформах ZOOM, Webinar. Данные сервисы позволяют осуществлять контроль присутствия, связь с обучающимся в режиме реального времени, обратную связь, возможность определения «слабых точек», определение потребности обучающихся в углублении или разъяснении той или иной проблемы, темы.

Организация практических занятий требует от преподавателя знания более широкого круга цифровых инструментов образовательной деятельности, т.к. необходимо не только дать

теорию, но и проверить эффективность её усвоения [1; 2; 4]. Кроме того, возникают трудности в отработке практических навыков, например: выполнение инъекций, осуществление перевязки раны, наложение гипсовой или марлевой повязки и т.д. В ряде случаев выработка и закрепление практических навыков осуществляется с помощью видеоуроков, а контроль – с помощью обратной связи в ходе видеотрансляции или просмотра видеороликов, снятых обучающимися. В данном случае могут быть полезны сервисы ZOOM, Webinar, а также мессенджеры Watsup, Viber, Telegram и т. д. При этом можно осуществлять как групповой контроль, так и индивидуальный. В любом случае, именно визуализация выполнения навыка должна быть основой для оценивания.

Что касается организации и контроля самостоятельной работы студента, то здесь спектр приложений для преподавателя может быть дополнен такими приложениями, как: Miro, Kahoot, Mentimeter и прочее. Данные приложения способствуют развитию творческих навыков, умений работать индивидуально и в команде, помогают преподавателю выдавать не только стандартные задания, но и формировать интерактивные упражнения, строить логические последовательности, активизировать самостоятельную поисковую и творческую деятельность, стимулировать саморазвитие обучающихся. Не стоит забывать, что при выборе инструмента для организации самостоятельной работы студента должны быть предусмотрены критерии оценивания и их наглядная реализация, иначе есть риск игнорирования заданий или увеличение нагрузки на преподавателя из-за применения «ручного/механического контроля».

Вопрос объективности и эффективности оценки знаний, умений и навыков, приобретённых обучающимися при дистанционной форме обучения, стоит остро, т.к. недобросовестные студенты изыскивают способы «достать правильные ответы», «пройти тест», «выполнить задание чужими руками / умом» и прочее. К сожалению, не всегда возможна 100%-ная идентификация обучающегося без визуализации. Поэтому стоит снизить долю значимости выполнения дистанционных заданий при формировании итоговой оценки. Возможно, грамотная комбинация контроля результатов дистанционных и очных заданий в рейтинге обучающегося даст наиболее эффективную оценку.

Таким образом, становятся очевидными широкие перспективы возможностей преподавания в дистанционном формате. На сегодняшний день создано достаточное количество платформ, мессенджеров, приложений, цифровых инструментов, которые на бесплатной или коммерческой основе помогают и преподавательскому составу, и обучающимся в неблагоприятных эпидемических условиях. Стоит отметить, что часть из них не потеряет своей актуальности и при переходе на очную форму обучения, т.к. позволит эффективно организовывать и контролировать самостоятельную работу студентов, экономить преподавательские

ресурсы, формировать универсальные учебно-методические комплексы дисциплин.

Список литературы

1. Кондусова Ю. В., Крючкова А. В., Семынина Н. М. Глоссарий как инструмент унифицирования базовых знаний обучающихся // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах. Сб. науч. статей XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / под ред. А.В. Сысоева [и др.]. Воронеж, 2021. С. 56-58.
2. Полетаева И. А., Крючкова А. В., Кондусова Ю. В. Достоинства и недостатки разработки и применения тестовых технологий в образовательном процессе // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах. Сб. науч. статей XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / под ред. А.В. Сысоева [и др.]. Воронеж, 2021. С. 277-279.
3. Инновационные образовательные технологии в непрерывном образовательном процессе / А. В. Крючкова, А. М. Князева, Ю. В. Кондусова, Н.М. Семынина, И.А. Полетаева, А.В. Князев, М.В. Булат // Уральский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1. С. 79-81.
4. Использование активных форм обучения в высшем медицинском образовании / Н.М. Семынина, И.Е. Плотникова, А.В. Крючкова, Ю.В. Кондусова, А.М. Князева, С.И. Пятницина // Актуальные вопросы высшей медицинской школы. Материалы научно-практического семинара. М.: Мир науки, 2020. С. 119-122.

Кондусова Юлия Викторовна, канд. мед. наук, доцент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Крючкова Анна Васильева, доцент, канд. мед. наук, заведующая кафедрой организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Полетаева Ирина Алексеевна, канд. мед. наук, доцент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Веневцева Наталия Викторовна, преподаватель СПО кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

УДК 378.146

ПРОБЛЕМЫ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ю. В. Кондусова, Н. М. Семынина,
Г. Н. Карпухин, О. А. Панина, С. И. Пятницина
ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России
e-mail: kondusova_yuliya@mail.ru

Аннотация: в статье говорится о проблемах объективного оценивания знаний студентов в условиях дистанционного обучения. Приведены основные трудности, которые могут возникнуть как со стороны преподавателей, так и обучающихся. Кроме того, уделяется особое внимание технической составляющей процесса обучения. Обозначены основные направления для преодоления возникающих проблем проведения оценивания.

Abstract: the article deals with the problems of objective assessment of students' knowledge in the context of distance learning. The main difficulties that may arise from both teachers and students are given. In addition, special attention is paid to the technical component of the learning process. The main directions for overcoming the emerging problems of the assessment are outlined.

Ключевые слова: дистанционное обучение, оценка знаний, обучающийся, цифровые инструменты.

Keywords:distance learning, knowledge assessment, learner, digital tools.

Проблемы объективности оценки знаний обучающегося актуальны как в период очного, так и дистанционного обучения. При этом объективность должна быть подкреплена определёнными критериями, которые одинаково понятны и однозначно трактуются и преподавателями, и обучающимися [2]. Критерии оценивания показывают результативность обучения, при этом важно учитывать не только приобретенные знания, но и умение ими пользоваться, применять их на практике [2; 3]. Объективность оценки влияет не только на материальное благополучие студента, но и на его самооценку, уверенность в себе и своих силах, а иногда и на социальный статус обучающегося. Нередко спорные ситуации, связанные с оценками, приводят к негативным эмоциям, конфликтам, противозаконным действиям, а последствия могут быть поистине драматичными. Поэтому крайне важно выявить основные проблемы объективности оценки знаний обучающегося, разработать и придерживаться единых правил, в том числе и при дистанционном обучении [3].

Обычно (при очной форме обучения) студенты на рейтинговом занятии непосредственно под контролем преподавателя выполняют какие-либо задания. При этом личность студента идентифицирована,

возможность «списывания» исключена, что весьма проблематично обеспечить при дистанционном обучении. Однако, новая коронавирусная инфекция COVID-2019 ставит под угрозу дальнейшего существования исключительно очное обучение, поэтому необходимо подготовиться к смешанному или исключительно дистанционному формату обучения, разработать критерии оценивания, обеспечивающие объективность [1].

Проблемы объективности оценки знаний могут возникнуть не только со стороны обучающегося или преподавателя, но и по другим, крайне распространённым причинам в условиях дистанционного обучения [3]. Рассмотрим данные ситуации подробнее.

Не секрет, что со стороны обучающихся возникают поползновения получить завышенную оценку, прибегая к «нечистым/ нечестным» методам. Так, например, студенты, ссылаясь на плохое качество связи или технического оборудования, выкраивают себе дополнительное время для ответа, выискивают возможность заглянуть в учебник, конспект или другие справочные материалы, располагают шпаргалки за пределами видимости преподавателя, пользуются подсказками и Интернетом при прохождении тестирования, выполнении заданий. Иногда студенты сознательно прибегают к помощи сторонних лиц, выдавая их результаты за свои собственные. К сожалению, преподавателю нелегко оценить, симулирует ли студент или действительно проблема в качестве связи, не всегда возможно доверять результатам выполненных заданий, т.к. студенты «делятся» своими логинами и паролями, под которыми третьи лица «учатся»за них весьма успешно. Порой только технический специалист может дать заключение, что работа выполнена не самостоятельно (например, слишком малое время прохождения тестирования, работы отправлены с одного компьютера и т.д.). Кроме того, некоторые обучающиеся невнимательно относятся к временным ограничениям и дополнительным условиям выполнения программы обучения, вследствие чего результат может быть занижен или не засчитан.

Необходимо помнить, что и сами преподаватели могут спровоцировать необъективность результатов [4]. Так, например, при составлении тестов или других оценочных средств могут быть допущены ошибки, неверно составлена формула вычисления результата, некорректно поставлен вопрос, возможен двойственный ответ, дано слишком большое ограничение по времени выполнения, введена некорректная дата начала и окончания задания и т.д. Эти досадные недоразумения могут быть устранены в ходе пробных прогонов или дополнительных попыток.

Технические причины в значительной мере могут оказать негативное влияние на оценивание, т.к. могут стать причиной несвоевременного/неполного исполнения заданий, непонимания между студентом и преподавателем и т.д. Чаще всего возникают следующие технические трудности: нестабильность интернет-

соединения, низкие качество и/или скорость связи, устаревшие характеристики техники,используемой для связи, отключение электроэнергии, технические сбои у провайдера, ограничения приложений по количеству участников, профилактические и технические работы на платформах электронной образовательной среды. Данные неполадки возникают независимо от расписания учебного процесса, как правило, на них не могут повлиять ни преподаватель, ни учащийся, предвидеть или быстро устранить их обычно не удается.

Подводя итог, можно сказать, что проблем объективного оценивания знаний обучающегося в условиях дистанционного обучения очень много. Можно предложить ряд вариантов их решений:

– введение надёжных параметров, идентификации студентов;

– привлечение к ответственности обучающихся, распространяющих параметры идентификации, использующих чужие/«подставные» логины и пароли;

– чередование очных и дистанционных проверочных работ;

– актуализация критериев оценивания;

– размещение критериев оценивания в разных локациях для максимального распространения;

– однозначность трактовки критериев оценивания;

– разработка механизма определения личного вклада обучающегося в выполнение заданий;

– возможность повторной сдачи теста/задания при выявлении явных технических сбоев;

– дифференцировка заданий для различных групп обучающихся, создание максимального количества вариантов проверочных работ во избежание «обмена правильными ответами»;

– привлечение технических специалистов для выявления ботов, аккаунтов, с которых присылаются правильные ответы от нескольких учащихся;

– максимальное использование средств видеосвязи, выполнение онлайн заданий при визуальном контроле со стороны преподавателя;

– использование современных цифровых продуктов и средств обучения, применение интерактивных моделей обучения;

– индивидуализация заданий;

– временные ограничения по выполнению заданий должны быть чётко обозначены и доведены до сведения обучающихся и др.

Таким образом, разрабатывая программы дистанционного обучения, необходимо учитывать возможность адекватного и объективного оценивания результатов обучения. Проблемы контроля качества полученных знаний, умений и опыта в современных непростых эпидемических условиях весьма разнообразны, однако необходимо применить весь спектр педагогического мастерства для их решения, и результат будет вполне объективным.

Список литературы

1. Полетаева И. А., Крючкова А. В., Кондусова Ю. В.Достоинства и недостатки разработки и применения тестовых технологий в образовательном процессе // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах. Сб. науч. статей XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / под ред. А.В. Сысоева [и др.]. Воронеж, 2021. С. 277-279.
2. Инновационные образовательные технологии в непрерывном образовательном процессе / А.В. Крючкова, А.М. Князева, Ю.В. Кондусова, Н.М. Семынина, И.А. Полетаева, А.В. Князев, М.В. Булат // Уральский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1. С. 79-81.
3. Использование активных форм обучения в высшем медицинском образовании / Н.М. Семынина, И.Е. Плотникова, А.В. Крючкова, Ю.В. Кондусова, А.М. Князева, С.И. Пятницина // Актуальные вопросы высшей медицинской школы. Материалы научно-практического семинара. М.: Мир науки, 2020. С. 119-122.
4. Роль педагогического мастерства в формировании профессионализма педагога / Ю. В. Кондусова, А. В. Крючкова, Н. В. Веневцева, А. М. Князева, Н. М. Семынина// Материали за 12-а международна научна практична конференция. Бялград: БГ ООД, 2016. С. 62-65.

Кондусова Юлия Викторовна, канд. мед. наук, доцент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Семынина Наталья Михайловна, канд. мед. наук, доцент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Карпухин Геннадий Николаевич, канд. мед. наук, доцент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Панина Ольга Алексеевна, канд. мед. наук, ассистент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

Пятницина Светлана Ивановна, ассистент кафедры организации сестринского дела, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Воронеж

УДК 378:622

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ГОРНЯКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е. Н. Кушниренко
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»
e-mail: alisa.kushnir23@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются принципы личностно-деятельностного подхода и их реализация при обучении специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков с применением компьютерных технологий. Описываются методы обучения, присущие личностно-деятельностному подходу, которые применяются при проектировании и организации учебного процесса с применением компьютерных технологий.

Abstract: the article discusses the personality-active approach principles and their implementation when teaching future mining engineers special disciplines using computer technologies. The article also describes teaching methods peculiar to the personality-active approach, which are used in the design and organization of the educational process using computer technologies.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, компьютерные технологии, эффективность обучения, принципы личностно-деятельностного подхода, интерактивный мультимедийный курс дисциплины, нейролингвистическое программирование.

Keywords: personality-active approach, computer technologies, training effectiveness, personality-activity approach principles, interactive multimedia course of discipline, neurolinguistic programming.

Основная задача образовательных учреждений высшего профессионального образования заключается в подготовке высококвалифицированного специалиста с высокими профессиональными знаниями, способного применять их в своей трудовой деятельности и постоянно повышать свой профессиональный и личностный уровень. Поэтому формирование и развитие профессиональных навыков, мотивов, умения творчески подходить к решению профессионально направленных задач и способности самосовершенствоваться является важной задачей профессиональной подготовки будущего специалиста горной отрасли, которую возможно осуществить, по нашему мнению, применяя компьютерные технологии в обучении.

При проектировании и организации учебного процесса с применением компьютерных технологий в обучении существенным вопросом является его информационное обеспечение, способное

интенсифицировать учебно-воспитательный процесс, содержать большой объём учебного материала, стимулировать развитие творческого мышления и воображения обучающихся, формировать исследовательские, поисковые умения и умения принимать оптимальные решения при выполнении задач профессиональной направленности, вызывать интерес и положительное отношение к учёбе и к будущей профессиональной деятельности. Интерактивные компьютерные технологии на базе мультимедиа позволяют осуществлять образовательный процесс на качественно новом уровне с использованием видео, звука, графики, анимации, текста и т.п. Интерактивность даёт возможностью предоставлять информациюпо запросам пользователя, которая позволяет обучающимся корректировать процесс обучения, получать основной и дополнительныйматериал, выбирать индивидуальный темп работы, наиболее удобный каждому обучающемуся, изучать материал дисциплины, исходя из личностных характеристик восприятия информации. Студенты также могут устанавливать скорость подачи материала и число повторений, удовлетворяющие их индивидуальные академические потребности, что особенно важно в условиях открытого образования. Обучающийся становится активным участником процесса обучения, что обеспечивает расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счёт использования активных деятельностных форм обучения. Мультимедийность даёт возможность взаимодействия визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств. Интерактивные компьютерные технологии могут выполнять две основные функции в процессе обучения: одновременно являться как средством обучения, так и контролирующим органом [1].

С целью повышения эффективности обучения будущих инженеров в рамках нашего исследования был разработан интерактивный мультимедийный курс (ИМК) дисциплины профессионального блока, который содержит информационную (рабочая программа дисциплины, аннотация дисциплины, лекционный материал дисциплины, глоссарий), практическую (лабораторные и контрольные работы, с помощью которых теоретический материал дисциплиныне только закрепляется, но и реализуется в практическом решении возможных профессиональных ситуаций) и контролирующую части (контрольные работыпо курсу дисциплины, направленные на проверку навыков применения различных расчётов и измерений, необходимых в будущей профессиональной деятельности, контрольные вопросы для самопроверки по каждой теме, вопросы для подготовки к экзамену, тесты для оценки полученных теоретических знаний). Особенностью данного ИМК является наличие в нём дополнительных материалов по

обеспечивающим дисциплинам, к которым обучающийся может обратиться в любой момент, а также «Дневник студента», гдеобучающийсяимеет возможность описывать индивидуальное саморазвитие в данной дисциплине (делать необходимые ему заметки, касающиеся изученного материала; записывать свои успехи в изучении того или иного раздела курса, результаты тестов, ответы на экзаменационные вопросы к курсу и т.д.), что предполагает развитие его рефлексивных умений. Ещё одной особенностью ИМК является наличие в нём аудиозаписей каждой лекции.

Эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов также связывают с таким типом обучения, который формирует творческое и критическое мышление, стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности обучающегося, активизирует его потенциальные возможности, развивает его познавательную активность. Мы полагаем, что такой тип обучения возможен при личностно-деятельностном подходе, т.к. он ориентирован на овладение личностью способами профессиональной деятельности. Поэтому методика формирования инженерной деятельности у студентов горных специальностей при решении профессионально направленных задач должна строиться с учётом личностных особенностей обучаемых и быть направленной на формирование у них новых и развитие уже существующих личных качеств, необходимых для профессиональной деятельности (личностный подход), а формирование приёмов инженерной деятельности должно осуществляться в процессе учебной деятельности студентов (деятельностный подход).

Основываясь на личностно-деятельностном подходе в процессе обучения специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков с применением компьютерных технологий, в своём исследовании мы предлагаем опираться на следующие принципы, предложенные Л. П. Овсянниковой [2]:

1. Принцип психологического комфорта. Данный принцип предполагаетсоздание доброжелательной атмосферы на занятиях, устранение стрессовых ситуаций, сотрудничество и взаимопонимание в ходе учебного процесса, установка на успех. Компьютерные технологии позволяют реализовать этот принцип через возможность организации обучения в удобной и дружелюбной атмосфере. Разработанный интерактивный мультимедийный курс дисциплины позволяет студенту самостоятельно выбирать интересующую информацию, последовательность и скорость её передачи. Кроме того, следует отметить, что сдать, например, тест и получить результат в компьютере для многих студентов психологически проще, чем публичное обсуждение в аудитории.

2. Принцип индивидуализации и дифференциации. Данный принцип основывается на учёте психических и физиологических особенностей и возможностей обучающихся. Этот принцип в нашем

исследовании реализуется через возможность построения индивидуальной траектории прохождения учебного курса дисциплины (возможности самостоятельно выбирать скорость прохождения тем и разделов (в рамках семестра), уровня тестов, а также выбора способа изучения материала курса согласно типу ведущей репрезентативной системы студента (аудиальной, визуальной, кинестетической и дигитальной).

Возможности нейролингвистического программирования создают реальные условия для качественного формирования необходимого практического опыта и на его основе развития творческих способностей. Мы рассматриваем НЛП как метод, способствующий повышению эффективности процесса обучения будущих инженеров-горняков специальным дисциплинам, так как он предусматривает различные способы презентации одного и того же учебного материала и позволяет студентам пользоваться удобными для них способами усвоения информации. Это способствует более лёгкому запоминанию учебной информации студентами с различными репрезентативными системами, а также более качественному закреплению материала дисциплины. Так, для визуалов информация представлена в виде зрительных образов: цветные иллюстрации, готовые схемы, графики, фотографии, демонстрационные модели. Также для визуала важную роль играют цвета. Цветовое воздействие на психику человека затрагивает не только его характер и эмоции, но и познавательные процессы. Речь идет об энергетической стороне цветового воздействия. Под воздействием цвета изменяется динамика психической деятельности человека. В различных цветовых средах человеку «думается по-разному»: воздействие может либо препятствовать, либо способствовать решению задачи, цвет оказывает воздействие и на память человека, а именно на процесс запоминания. Цветовой фон и шрифт оказывают влияние на такие свойства внимания, как объём, распределение, концентрация. Так, по мнению исследователя С. З. Садыковой, красный шрифт на зелёном фоне улучшает распределение и концентрацию внимания. Концентрация внимания также усиливается при использовании зелёного шрифта на белом фоне. Использование красного и фиолетового шрифтов на белом фоне усиливают устойчивость внимания [3].

Для аудиалов материал представлен в виде аудиокурса. Для кинестетиков важны движения и ощущения, поэтому материал представлен в виде указаний, направленных на выполнение каких-либо действий. Как отмечалось ранее, главное для дигитала – понять логику и связи в изучаемом материале, упорядочить изучаемое в систему с понятными причинно-следственными связями, поэтому для них материал изложен в виде схем, сжатых планов, тезаурусов. По нашему мнению, учёт индивидуальных особенностей обучающихся является важной составляющей в успешной организации учебного процесса.

3. Принцип разнообразияосновывается на гибком варьировании форм учебного процесса (с учётом целей каждого обучаемого), демонстрации множественности подходов к решению учебных задач, стимулировании инициативности и способности к творческой деятельности.

Компьютерные технологии позволяют обеспечить разнообразие в подаче материала дисциплины, например, аудиолекции аналогичного содержания или видео, показывающие изучаемые явления и демонстрирующие последовательность проведения опытных расчётов или экспериментов.

4. Принцип «лестницы» деятельности. Данный принцип предполагает создание системы сознательного последовательного деятельностного участия каждого студента в освоении программы учебной дисциплины. Реализация данного принципа имеет прямую зависимость от планирования учебной работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенный и т.д.). С целью реализации данного принципа также необходимо осуществлять как бы «опережающее обучение». На каждом занятии при изучении любого учебного материала необходимо создавать основу для изучения последующего. Принцип требует постоянного повторения изученного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного. Необходимо, чтобы при повторении студенты рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим личным опытом, с наблюдениями, знаниями по другим учебным дисциплинам и т.п. Соблюдение данного принципа, по нашему мнению, позволяет повысить мотивацию студентов к изучению дисциплины, а соответственно, к качественному решению профессионально направленных задач и заставить рефлексировать на изученный материал. В интерактивном мультимедийном курсе этот принцип реализуется за счёт возможности предоставить каждому обучающемуся доступ к полным материалам курса, к которому он может обратиться в любой момент. Студент может не только повторить пройденный материал, но и ознакомиться с предстоящим. Как показывает практика, даже те студенты, которые, изучив определенный раздел курса и получив достаточно высокий балл, позднее – на новом уровне понимания и мотивации – возвращаются к ранее пропущенному или недостаточно усвоенному материалу в ходе изучения последующих разделов, тем или при подготовке к итоговому контролю. Такое представление материала обеспечивает постоянное развитие личности, а также самооценивание собственных достижений в изучаемой области.

5. Принцип системного формирования знаний: в результате обучения у обучающегося должны сформироваться системные

представления об изучаемой дисциплине как части научной картины мира, в которой конкретные знания занимают определённое место. В разработанном интерактивном мультимедийном курсе данный принцип реализуется за счёт наличия в нём «Дополнительного материала» по обеспечивающим дисциплинам, что является целостным системным обеспечением изучаемой дисциплины. Личностно-деятельностный подход ориентирует процесс обучения не на накопление обучаемыми знаний, а на построение их системы, которая может применяться в меняющихся условиях. Студент, обладающий системными знаниями, сможет эффективнее самостоятельно осваивать новую информацию как по данной дисциплине, так и по смежным с ней. Поэтому в качестве методов, направленных на рефлексию, с помощью которых студенты могут систематизировать и представить полученные знания, были предложены ПОПС-формула, а также методы когнитивной визуализации: интеллект-карты (mind mapping) и кластеры.

6. Принцип направленности обучения на моделирование профессиональной деятельности инженера-горняка. Данный принцип основывается на связи изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью специалиста, т.е. после объяснения теоретического материала необходимо привести примеры его практической реализации на практике.

7. Принцип деятельностного усвоения знаний заключается в том, что обучающийся, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознаёт при этом содержание и формы своей учебной деятельности, что способствует успешному формированию его способностей и общеучебных умений.

В разработанном ИМК дисциплины после каждой изученной темы даются критерии усвоения материала, т.е. то, что студент должен«знать», «уметь», «владеть».

На занятиях данный принцип может быть реализован с помощью метода тренинга. По нашему мнению, эффективность применения тренингов в обучении студентов можно обосновать следующими фактами: в процессе активного, увлекательного сотворчества членов группы и тренера гораздо проще усвоить необходимый материал; студенты за короткий промежуток времени получают возможность не просто освоить огромный объём новой информации, но и научиться ею пользоваться; тренинг, в отличие от академических лекций, нацелен не столько на овладение новыми знаниями, сколько на создание новых.

8. Принцип самоорганизации и самоконтроля. Данный принцип предусматривает формирование у студентов умений самообучения, самоконтроля, осознание сделанных ошибок и неточностей в обучении и осуществление их самокоррекции, то есть рефлексии собственной деятельности. Для реализации данного принципа в разработанном интерактивном мультимедийном курсе представлен

«Дневник студента», в который он заносит самостоятельно выполненные задания в течение изучения дисциплины или записывает вопросы, которые остались непонятными, на которые необходимо обратить внимание и т.д. Также, например, в конце изученного раздела или темы дисциплины предусмотрены контрольные вопросы, по которым каждый студент оценивает результаты своей внеаудиторной и аудиторной работы, выставляет себе соответствующее количество баллов и показывает презентацию своего «дневника» преподавателю и студентам группы с целью обоснования перед ними объективности своих действий.

Считаем, что предложенные принципы способствуют реализации идей личностно-деятельностного подхода в реальной педагогической практике при обучении специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков, так как они направлены на повышение их мотивации и интереса к изучению специальных дисциплин, формирование способности к рефлексии, организацию оперативной обратной связи между субъектами учебной деятельности, а также способствуют глубокому и осознанному деятельностному усвоению профессиональных знаний, и тем самым способствуют повышению качества профессиональной подготовки будущих инженеров горной отрасли.

Наш опыт работы в системе высшего профессионального образования показывает, что только «знаниевый» подход, то есть передача студентам суммы знаний для их запоминания с минимальным количеством задач для их применения не решает проблемы подготовки высококачественных специалистов. Поэтому полагаем, что устранить данное явление и повысить эффективность обучения будущих инженеров возможно посредством реализации принципов личностно-деятельностного подхода в обучении, а также применения компьютерных технологий и методов обучения, присущих данному подходу.

Список литературы

1. Булах І.Є. Комп’ютерна діагностика навчальної успішності. К.: ЦКМ МОЗ України; УДМУ, 1995. 221 с.
2. Овсянникова Т.Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 2. С. 77-83.
3. Садыкова С.З. Цвет и психические процессы URL: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2011/Psihologia/7_93297.doc.htm (дата обращения: 20.08.2021).

Кушниренко Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры «Английский язык» ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, Донецкая Народная Республика

УДК 378.01

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. Б. Мазкина
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: mazkina-olga@mail.ru

Аннотация: в статье обсуждается проблема роли семейных традиций в нравственном воспитании обучающихся. Автор отмечает её недостаточную разработанность в современной психолого-педагогической науке, хотя в современных условиях данная проблема приобретает повышенную значимость. Рассматривается студенческий возраст как довольно сложный этап нравственного развития. Представлены выводы по результатам анкетирования, направленного на выявление роли семейных традиций в нравственном воспитании студентов образовательной организации.

Abstract: the article discusses the problem of the role of family traditions in the moral education of students. The author notes its insufficient development in modern psychological and pedagogical science, although in modern conditions this problem is becoming increasingly important. The student age as a rather complex stage of moral development is considered. The conclusions on the results of the survey aimed at identifying the role of family traditions in the moral education of students of an educational organization are presented.

Ключевые слова: традиции, семейные традиции, юношеский возраст, студенческая молодёжь, нравственное воспитание, нравственный иммунитет.

Keywords: traditions, family traditions, adolescence, student youth, moral education, moral immunity.

Семья, как университет человеческих отношений, являясь непреходящей ценностью, играет особую роль для каждого человека и даёт ему самое необходимое в жизни: любовь, защиту, знание об окружающем мире, обеспечивает всестороннее и гармоничное развитие личности, сохраняет и укрепляет её физическое, нравственное и психическое здоровье.

В настоящее время исследования проблем семьи и семейных традиций являются актуальными, но недостаточно изученными в социальном, теоретическом и практическом аспектах.

Вопросы по исследованию семьи, её места, роли в жизни современного общества рассматриваются Ю. Е. Алёшиной, С. В. Мерзляковой, Л. Б. Шнейдером [4], Э. Г. Эйдемиллером [5] и др. В сегодняшних условиях особое внимание уделяется таким проблемам, как социально-психологический аспект общения в семье и его роль в процессе формирования личности (Е. И. Артамонова, А. А. Бодалев, О. А. Карабанова, С. В. Несына, М. Н. Петров и др.).

По мнению С. С. Фролова, «семья –носитель культурных образцов, наследуемых из поколения в поколение и необходимое условием социализации личности. В семье происходит обучение социальным ролям, закладываютсяосновы нравственности, духовности и терпимости» [3, с. 49].

А. С. Макаренко считал, что в качестве норм и образцов поведения выступают семейные традиции.

Семейные традиции – это обычные, принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Семейные традиции являются, с одной стороны, одним из важных признаков здоровой (по определению В. Сатир) или функциональной (по определению Э. Г. Эйдемиллера и других исследователей) [5] семьи, а, с другой стороны, наличие семейных традиций является одним из важнейших механизмов передачи следующим поколениям семьи законов внутрисемейного взаимодействия: распределения ролей во всех сферах семейной жизни, правил внутрисемейного общения, в том числе, способов разрешения конфликтов и преодоления возникающих проблем.

Семейные традиции основываются на общественных, религиозных и исторических традициях, но творчески преобразуются и дополняются собственными, поэтому они уникальны для каждой семьи, т.к. способны передавать ценный педагогический опыт, накопленный поколениями предков. Неизменным остаётся их назначение в человеческом обществе: они призваны служить упрочению семейно-родственных связей и отношений, которые функционируют в качестве механизмов передачи личностно и социально-ценных качеств человека (любовь, доброта, сострадание, взаимопонимание), отражать нравственную позицию всех её членов и т.д.

И. Н. Белянкина, рассматривая семейные традиции в воспитании молодой семьи, считает, что «осуществляя свои функции, они аккумулируют родовой опыт социального развития, спрессовывают его в компактную «матрицу» и в таком виде сохраняют на века, фиксируют прошлое и настоящее семьи, обеспечивают устойчивость отношений, подобно вектору, направляют развитие семейных отношений, упорядочивают и структурируют их» [1].

Если рассматривать семью как особого рода сложившийся коллектив, то здесь будет уместным высказывание известного педагога А. С. Макаренко, который писал: «Традиция украшает коллектив, она создаёт для коллектива тот внешний каркас, в котором красиво можно жить и который поэтому увлекает» [2, с. 68]. В умении найти красивую, идейно и эмоционально ёмкую традицию заключается мастерство и опыт старших членов семьи.

Рассматривая роль семейных традиций в нравственном воспитании обучающихся, следует обратить внимание на то, что время обучения в вузе является сензитивным периодом нравственного

развития личности, поэтому особое внимание требуется уделять студенческой молодёжи и тому нравственно-смысловому пространству, в котором протекает её социализация – не только профессиональная, гражданская, но и личностная [4].

Студенческая пора – довольно сложный этап нравственного развития (порой непоследовательная внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, нравственным ценностям и ориентирам). У современных студентов сложность этого процесса выражена особенно ярко – проявляются известные возрастные закономерности, нынешнее поколение студентов сталкивается с противоречивыми тенденциями социальной ситуации развития, в которой оно оказалось в последнее десятилетие (активное становление ценностной сферы личности и мировоззренческой позиции, формирование профессионального и личностного самоопределения, развитие самосознания и социальной идентичности, стремление к самоутверждению и самостоятельности, укрепление волевых качеств и др.). Иными словами, нравственное и личностное развитие в этот период жизни осуществляется под влиянием комплекса внутренних противоречий.

К сожалению, нередко все эти негативные воздействия успешно конкурируют с традиционными институтами социализации: семьёй и системой образования. При этом современные родители не всегда проявляют так называемую родительскую компетентность, а образовательные организации высшего образования во многом утратили воспитательные традиции прошлых лет и с трудом возвращаются к реализации воспитательной функции как неотъемлемой составляющей вузовского образовательного процесса. Всё это создает прямую угрозу нравственному развитию студенческой молодежи и, следовательно, актуализирует задачу его укрепления в период обучения в вузе.

Теоретическая разработка проблемы роли семейных традиций в нравственном воспитаниисовременных студентов легла в основу проведённого нами в 2021 году эмпирического исследования, цель которого – выяснить, каково отношение студенческой молодежи к семейным традициям и какова роль семейных традиций в их нравственном воспитании. В исследовании приняли участие 75 студентов разных направлений подготовки, обучающихся в классическом университете. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета «Семейные традиции», содержащая 25 вопросов.

Приведём примеры некоторых из них:

1. Как вы считаете, должны ли быть в семье свои традиции?
2. Какие семейные традиции вы соблюдаете?
3. Какие традиционные праздники существуют в вашей семье?
3. Какие увлечения есть у членов вашей семьи?
4. К каким из увлечений вы приобщены?
5. Какой труд объединяет вашу семью?

6. Какова роль семейных традиций в нравственном воспитании личности?

В большинстве случаев студенты задумываются о значимости семейных традиций, их роли в нравственном воспитании личности. Радует тот факт, что в их семьях соблюдаются традиции, что является мотивом для их соблюдения в своей будущей семье. Проводя экспериментальное исследование, нам удалось выяснить, что во многих семьях присутствует благоприятная атмосфера, что способствует соблюдению, в том числе, инравственных традиций.

Итак, роль семейных традиций в нравственном воспитании личности студентов и воспитательные возможности традиций связаны с тем, что они:

– во-первых, формируют у студентов и их родителей общие интересы, обеспечивают адекватный нравственный статус семейной жизни, придают родственным взаимоотношениям определённую прочность, надёжность и постоянство;

– во-вторых, придают семейным отношениям своё особое, ни на кого не похожее «лицо»; для молодого человека семья становится особой, неповторимой «ячейкой», которой можно гордиться;

– в-третьих, традиции создают общность интересов, переживаний, сплачивают семью и обогащают жизнь;

– в-четвертых, выработанныйна основе семейных традиций нравственный иммунитет личности приобретает такие психологические фильтры в виде смысложизненных ориентаций, нравственных чувств и нравственной позиции, которые позволяют успешно преодолевать отрицательные социальные влияния, оставаясь в границах высоконравственного и социально-ответственного поведения.

Список литературы

1. Белянкина И.Н. Семейные традиции в воспитании молодой семьи // Психология, социология и педагогика: электронный научно-практический журнал. URL: https://psychology.snauka.ru/2017/08/8358 (дата обращения: 02.09.2021).
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1950. 108 с.
3. Фролов С.С. Основы социологии. М.: Юрист, 1997. 344 с.
4. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М.: Апрель-Пресс, 2000. 512 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкид В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000. 656 с.

Мазкина Ольга Борисовна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 373.2

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Е. Плотникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: plotnikova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье раскрывается содержание понятия «экологическая культура», актуализируется его значимость в контексте ФГОС ДО. Рассматриваются эпистемологические аспекты применения синтеза искусств в формировании экологической культуры дошкольников.

Abstract: the article reveals the content of the concept of «ecological culture», actualizes its significance in the context of the federal state educational standard of education. The epistemological aspects of the application of the synthesis of arts in the formation of the ecological culture of preschoolers are considered.

Ключевые слова: экологическое образование дошкольников, экологическая культура дошкольников, синтез искусств, дошкольная педагогика, дети дошкольного возраста.

Keywords: ecological education of preschoolers, ecological culture of preschoolers, synthesis of arts, preschool pedagogy, preschool children.

В XXI веке связь человека и природы становится настолько явной, что возникает потребность рассмотреть каждое явление и событие, происходящее в обществе, с точки зрения положительного или отрицательного воздействия человека на природу. В былые времена состояние природы не зависело от уровня культурного и нравственного развития человечества настолько, как в современном обществе. Поэтому формирование экологической культуры, в соответствии с ФГОС ДО является неотъемлемой частью процесса экологического образования дошкольников.

Исходя из данной позиции, целью формирования экологической культуры личности является реализация стратегии развития общества и природы, осознание человеком его функции в биосфере, отказ от антропоцентризма и дальнейший переход к системе взглядов биоцентрического характера (Н.Б. Афанасьев, Н.А. Березина, И.Д. Зверев и др.). Так, в своих трудах И.Д. Зверев утверждает, что «экологическая культура отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. Более того, экологическая культура становится ведущим компонентом общей культуры, фундаментом для развития материальных и духовных ценностей» [1, с. 26].

С.Н. Николаева считает, что экологическая культура – это многоступенчатое и многоэлементное понятие, которое входит в состав мировоззрения личности. Её уровень можно определить по имеющимся естественнонаучным и экологическим знаниям, которые необходимы для поддержания системы «человек-природа» [2].

В современной дошкольной педагогике уже определены содержание и целевые установки экологического образования детей, разработаны технологии формирования представлений о природе, различных видов природоориентированной деятельности (трудовой, познавательной, художественно-эстетической и др.), ценностного отношения к природе. Возникает осознание, что для формирования основных элементов экологической культуры у дошкольников необходимо взаимосвязанное освоение её компонентов, соотнесённых с различными аспектами жизни человека (эстетическими, интеллектуальными, деятельностными). В процессе формирования экологической культуры важно развивать не только когнитивную, но и эмоционально-чувственную сферу личности ребёнка, что возможно при активном и целенаправленном применении в воспитательно-образовательной деятельности различных видов искусства как средства художественно-образного отражения действительности.

Художественное и эстетическое направление экологического образования дошкольников, в основе которого лежат восприятие красоты природы и её отражение в произведениях искусства, побуждают к развитию у ребёнка ценностного отношения к окружающему миру и самому себе, способствуют воспитанию нравственных качеств [3].

Художественно-эстетическое воспитание предполагает формирование предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусств (изобразительного, музыкального, словесного), мира природы; формирование эстетического отношения к окружающему миру; становление элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

В течение многих веков искусство остаётся одной из важных составляющих человеческого бытия. Долгое время философы, педагоги дискутируют о том, что важнее для эстетического развития человека – произведения искусства или природа? Что из перечисленного заключает в себе больше красоты и гармонии?

Так, немецкий философ Г. Гегель утверждал, что искусство по своим эстетическим качествам выше природы, так как оно связано с деятельностью человека. По его мнению, красота всегда человечна – это чувственная форма идеи, проявляющаяся в конкретном образе.

Г. Гегель считал, что в мироздании главным является дух, а не материя (материей он называл природу), поэтому вся красота предметного мира исходит от воплощённого в человека духа [4].

Другого мнения придерживался И. Кант, уделяющий большее внимание переживанию человеком прекрасного и возвышенного. Важным философ считал целесообразность (гармоническую связь частей и целого) в природе и искусстве. Созерцание прекрасного вызывает удовольствие и воспринимается как символ нравственно доброго [5].

Подобная полемика продолжается по сей день. Одними из ярких и показательных трудов по данной проблеме являются исследования философа Г.З. Апресяна. Учёный считает, что нужно пробуждать в людях способность чувствовать и понимать красоту природы вне материальной пользы, получаемой от неё, то есть уметь превращать природную красоту в определённый объект духовного наследия. Философ пришёл к выводу, что неоднозначная экологическая ситуация способствует появлению таких терминов и понятий, как «эстетические ценности природы», «природно-эстетические ресурсы», «эстетика ландшафта», «эстетическое освоение окружающей среды» и др. Проводя анализ природной красоты, учёный использует термин «природно-прекрасное», выделяет его параметры, которые оказывают влияние на человека:

– существующее многообразие природы, которое постоянно привлекает внимание людей, вызывает в них удивление и восхищение (флора, фауна, вода и камень, небо, свет и цвет, звуки);

– свет и цвет – главные факторы зрительно-эстетического восприятия. Насыщенность живой природы яркими красками привлекает человека, радует его, вызывает переживания, которые затем могут воплощаться в словесном описании, воспроизведении в живописи, отображении в музыкальных произведениях;

– пейзаж, видимый ландшафт – пространства земли, занятые растительностью, воспринимаются как единство и гармония частностей;

– звуки природы – абсолютная тишина отрицательно влияет на человека и его психику, а тишина природы, которая переполнена шуршанием, шелестом, шорохами, журчанием, пением является символом животворящей сущности природы, успокаивает наблюдателя, способствует размышлениям;

– в движениях животных можно наблюдать грацию – особую красоту, которая заключается в пластичности, изящности движений и их лёгкости [6].

С древнейших времён большое значение придавалось педагогическим возможностям искусства, так как было замечено, что оно может гармонизировать и развивать духовные качества человека.

Искусство – это сложная система, которая объединяет множество независимых друг от друга видов (музыка, театр, кино, литература, изобразительное искусство, скульптура и другие). Каждый из видов искусства обладает определённым набором изобразительно-выразительных средств и приёмов. То, что в силах отобразить музыка, не может показать скульптура, а то, что передаёт литература, не выразить средствами живописи. Поэтому нельзя ограничивать формирование личности восприятием только одного вида искусства – только их совокупность или синтез, может полностью передать гармонию окружающего мира. В контексте образования синтез искусств является необходимостью – это незаменимый элемент педагогического процесса.

В Большом энциклопедическом словаре приводится следующее определение понятию «синтез искусств» – «сочетание разных видов искусства, оказывающее многостороннее эстетическое воздействие. Единство компонентов синтеза искусств определяется единством идейно-художественного замысла» [7, с. 341].

Синтез искусства – это стилевое и идейно-художественное единство различных видов искусства. Только единство, где каждый из видов искусства дополняет другой новыми гранями изображения окружающей действительности, даёт возможность искусству быть частью духовной культуры. Единство видового многообразия искусства формирует представление о неоднородности окружающего мира, в результате чего человек чувствует полноту жизни во всех её проявлениях: красках, звуках, формах. Следовательно, применение синтеза искусств в воспитательно-образовательном процессе ДОО предоставляет возможность направить детей на осмысленное восприятие явлений и событий, на осознание представленного произведениями искусства содержания, а также формировать собственное отношение к окружающей действительности и произведениям искусства.

Синтез искусств включает в себя следующие виды искусства: литературу, музыку, живопись, скульптуру и др. Существуют такие виды искусства, которые сами по себе являются синтетическими – это театр, балет, кино, архитектура, телевидение, песня, танец.

В экологическом образовании дошкольников возможно применение синтеза искусств, так как отдельные виды искусства способны отображать один и тот же объект действительности, но с разных точек зрения и характерными только для данного вида искусства средствами выразительности, которые, интегрируясь, создают целостные образы в представлении детей.

В психолого-педагогическойлитературе, содержащей научные выводы учёныхи результаты опыта работы воспитателей дошкольных образовательных организаций (Н.В. Бутенко, С.А. Важнова, Т.Н. Зенина, С.Н. Николаева и др.), имеется информация о том, что

использование произведений искусства в процессе экологического образования детей обладает большой эффективностью. В подобных трудах встречаются рекомендации по формированию экологической культуры дошкольников посредством представления произведений искусства, соответствующих тематике различных видов детской деятельности: предлагать вниманию дошкольников картины с изображением растений и животных; произведения живописи, отображающие проявления заботы человека о природе; слушать песни и читать художественные тексты, которые повествуют о необходимости взаимодействия с окружающей средой и т.д. Демонстрация пагубного отношения к окружающей среде средствами любого вида искусства способствует формированию критического мышления у детей, поэтому их использование так важно в среднем и в старшем дошкольном возрастах.

Необходимость применения метода художественного представления природы обосновывается в исследованиях С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина. Учёными установлено, что экологическая осознанность ребёнка формируется не только в процессе восприятия информации научного характера, но в большей степени – средствами музыки, литературы, изобразительного и других видов искусства [8].

В работах Д.А. Адам доказана необходимость и результативность формирования эколого-ориентированных ценностей у дошкольников посредством современных видов искусства (инсталляция, комикс, мультипликация, коллаж) [9].

Итак, отдельно взятый вид искусства, который обладает собственным набором изобразительно-выразительных средств, не может полностью раскрыть многообразие картины мира, сформировать основы экологической культуры. Это представляется возможным только при комплексном применении разных видов искусства (музыки, литературы, изобразительного искусства, кино, театра и др.), то есть синтезе искусств, что обеспечит дошкольнику разностороннее познание объектов и явлений действительности в их целостности и единстве.

Список литературы

1. Зверев И.Д. Экология в обучении: новый аспект образования. М.: Знание, 1980. 96 с.
2. Николаева С.Н., Клемяшова Е.М. Эколого-эстетическое и эколого-художественное развитие детей. Актуальные направления экологического воспитания // Дошкольное воспитание. 2021. № 2. С. 21-28.
3. Бондарева Е.Н., Плотникова Е.Е. Специфика формирования у старших дошкольников нравственных норм и представлений // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы

Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». М.: Перо, 2020. С. 59-62.
4. Гегель Г. Эстетика / под ред. Ю.Н. Попова. М.: Искусство, 1968. 330 с.
5. Кант И. Критика чистого разума. М.: Наука, 2017. 936 с.
6. Апресян Г.З. Эстетические отношения к природе в социалистическом обществе. М.: Знание, 1981. 95 с.
7. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. М.: Норинт, 2002. 528 с.
8. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
9. Адам Д.А. Формирование эколого-ориентированных ценностей у дошкольников средствами современного искусства: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2005. 23 с.

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 377

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. А. Подольская
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
e-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Аннотация: в статье автор уделяет особое внимание профессиональной пробе как одной из форм профессиональной подготовки подростков с ограниченными возможностями здоровья. Предлагается использовать профессиональные пробы в процессе профориентационной деятельности в специальной школе с лицами с психофизическими нарушениями в несколько этапов (подготовительный, диагностический, практический, рефлексивный).

Abstract: in the article, the author focuses on the professional test as one of the forms of professional training for adolescents with disabilities. It is proposed to use professional tests in the process of career guidance in a special school with persons with psychophysical disorders in several stages (preparatory, diagnostic, practical, reflective).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная проба, профессиональная подготовка, профориентация, лица с ограниченными возможностями здоровья, выбор профессии.

Keywords: professional self-determination, professional test, vocational training, career guidance, persons with disabilities, choice of profession.

В последнее время особую остроту приобретает проблема подготовки подростков с психофизическими нарушениями к профессиональному самоопределению. В связи с этим, решение данного вопроса в ходе профессионального выбора предопределяет жизненный вектор лиц с ОВЗ в получении образования и дальнейшем трудоустройстве в соответствии с их особыми потребностями и запросами общества.

В ряде законодательных документов (В Конвенции о правах ребенка, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном стандарте основного общего образования и др.) важное место отводится формированию у подрастающего поколения социально-профессиональных компетенций, способствующих успешному обучению и выбору профессиональной деятельности [1; 2; 3].

Результаты проведенного экспериментального исследования показали, что большая часть (53%) подростков с ОВЗ не связывают свою профессиональную деятельность с реальными возможностями и потребностями рынка, 47% ориентированы при выборе профессии на

поддержку взрослых, семьи. Лица с особыми потребностями не имеют представлений о том, какие требования предъявляет профессия к человеку. Следствием этого является отсутствие индивидуального образовательного запроса, несформированная личная потребность в осознанном и взвешенном выборе профессиональной ориентации дальнейшего образования.

Профессиональное самоопределение лиц с психофизическими нарушениями затруднено из-за отсутствия жизненного опыта, ограниченных знаний, представлений, интересов, самооценки. В этом контексте важным фактором профессионального самоопределения подростков с ОВЗ является формирование знаний и умений о видах профессий, условиях труда и включение их в общественно-полезную деятельность.

Одной из наиболее эффективных форм профориентации и социализации детей с особыми потребностями являются профессиональные пробы. Изучением данного феномена занимались Е. О. Гордиевская, П. С. Лернер, М. В. Ретивых, В. Д. Симоненко, С. Н. Чистякова, Т. Г. Шитоева и др.

Ряд исследователей под профессиональной пробой понимают профессиональное испытание, в ходе которого индивид получает опыт в выборе профессии и анализирует, насколько соответствует характер выполняемой работы его склонностям и способностям (С. Фукуяма) [4]; профессиональную проверку, моделирующую элементы определённого вида профессиональной деятельности, благоприятствующей сознательному и мотивированному выбору профессии (С.Н. Чистякова) [5]; практическое испытание, реализующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и имеющие окончательный результат, позволяющий произвести осмысленную самооценку и осуществить аргументированный выбор профессии (Е.О. Гордиевская) [6] и др.

Профессиональные пробы позволяют сформировать у подростков с ОВЗ адекватные представления, интересы, установки и мотивацию о различных видах профессиональной деятельности.

Профессиональные пробы проводятся в несколько этапов.

Подготовительный этап включает знакомство подростков с психофизическими нарушениями с основной информацией о профессиях и особенностях данной профессиональной сферы, а также направлен на изучение технологических, медицинских и психологических характеристик профессиональной деятельности.

На данном этапе оказывается помощь в подборе литературы, показ фильмов, проведение экскурсий на предприятия, организация встреч с различными специалистами и др.

Технологическая составляющая характеризует операционную сторону профессии, позволяет овладеть лицами с ОВЗ приёмами работы с инструментами, материалами, знаниями о

последовательности воздействий на рабочий объект с целью получения готового продукта. Таким образом, этот компонент направлен на ознакомление подростков с особыми потребностями с методами приобретения знаний, умений, навыков и их практическим применением.

Следующий этап – диагностический. Он предполагает выявление готовности к выбору профессии у лиц с психофизическими нарушениями и наличия у них профессиональных качеств, которые необходимы для выполнения работы в определённых сферах деятельности. Для этого предлагаются задания на диагностику способностей и склонностей к данной профессии.

Практический этап позволяет непосредственно проверить себя в выбранной профессии. На этом этапе выполняются серии теоретических и практических упражнений, связанных с элементами конкретной профессиональной деятельности.

В процессе выполнения профессиональных проб педагог в качествепсихолого-педагогической поддержки детально консультирует, ориентирует, формирует и закрепляет необходимый уровень знаний и умений,которые требуются для выполнения заданий подростками с ОВЗ.

Заключительный этап – рефлексивный, в ходе которого завершаются профессиональные пробы и подводятся итоги. При организации профессиональных проб следует учитывать важность определения того, соответствует ли характер выбранной деятельности способностям, наклонностям, предпочтениям и установкам подростков с особыми потребностями.

Проведенный анализ использования профессиональных проб в специальной школе у подростков с ОВЗ показал, что большая часть (43%) респондентов считают профессиональные пробы помощником в выборе профессии. Для 17% определяющую роль сыграли экскурсии, встречи с людьми различных профессий, выставки и др. 16% посещали семинары, конкурсы, диспуты, тематические часы занятий, литературные и художественные вечера, которые подготовили их к выбору профессиональной деятельности. Для 13% стали основополагающими профориентационные беседы, а для 11% – занятия по интересам.

Таким образом, применение профессиональных проб как одной из форм профориентационной деятельности в специальной школе с подростками с психофизическими нарушениями позволит:

− повысить собственные знания о важных качествах профессии;

− соответствовать предъявляемым требованиям к выбору профессии;

− выстраивать свою будущую деятельность согласно выбранному профилю обучения и дальнейшему трудоустройству.

Список литературы

1. Конвенция о правах ребёнка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 02.09.2021).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/79.html (дата обращения: 02.09.2021).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 02.09.2021).
4. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: МГУ, 1989. 105 с.
5. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. М.: Академия, 2007. 128 с.
6. Гордиевская Е. О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: автореф. … дис. канд. пед. наук. СПб, 2009. 24 с.

Подольская Олеся Александровна, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00103

УДК 37.02

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВИКТИМИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Т. В. Попова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: popova@bsk.vsu.ru

Аннотация: статья посвящена вопросам организации педагогической деятельности, нацеленной на предупреждение рисков виктимизации подростков в условиях интернет-коммуникации. Автор рассматривает различные виды рисков в интернет-общении современных подростков, способствующие виктимизации несовершеннолетних. Проблемы обеспечения позитивной социализации подрастающего поколения и предупреждения рисков коммуникации в сети интернет анализируются автором с позиций гуманистической педагогики.

Abstract: the article is devoted to the organization of pedagogical activities aimed at preventing the risks of victimization of adolescents in the conditions of Internet communication. The author considers various types of risks in the Internet communication of modern adolescents that contribute to the victimization of minors. The problems of ensuring positive socialization of the younger generation and preventing the risks of communication on the Internet are analyzed by the author from the standpoint of humanistic pedagogy.

Ключевые слова: риски интернет-коммуникации, виктимизация подростка, позитивная социализация.

Keywords: risks of Internet communication, victimization of a teenager, positive socialization.

В современном обществе очевидным является факт ослабления влияния социальных институтов на воспитание подрастающего поколения. Духовно-нравственный и социально-экономический кризис в обществе существенным образом влияют на функционирование воспитательных систем и организаций, снижая эффективность их работы с подрастающим поколением.

В данном контексте особую актуальность представляют вопросы виктимизации несовершеннолетних и проблемы её предупреждения и преодоления педагогическими средствами. Методология педагогической деятельности, нацеленной на профилактику виктимизации подростков, основана на достижениях целого ряда наук: психологии, виктимологии, философии, криминологии и педагогики.

С позиций гуманной педагогики развитие личности подростка выступает как ориентир для общества, социальных институтов. Общество заинтересовано в том, чтобы будущие его граждане не

только усвоили социальные нормы и ценности и овладели нормативно одобряемым поведением, но и сохранили психологическое здоровье. В современных условиях важно в процессе воспитания учитывать множественные риски, способствующие потере ценностных ориентиров, утрате жизненной стойкости и способности личности противостоять негативному влиянию социума. Следует учитывать, что среди последствий виктимизации несовершеннолетних – формирование моделей асоциального и антисоциального поведения, аутоагрессивное и суицидальное поведение подростков.

Понятие «виктимизация», являющееся междисциплинарным, трактуется в современной науке как процесс и результат превращения человека в жертву. Специфической особенностью виктимизации является то, что приобретение статуса жертвы сопряжено с утратой индивидом способности сопротивляться негативному влиянию.

Целый ряд проблем,связанных с незащищенностью личности в цифровой среде, несёт интернет. Мгновенная скорость распространения информации (не всегда законной, безопасной и достоверной), анонимность виртуальных собеседников и целых групп обуславливают целый спектр проблем, связанных с безопасностью несовершеннолетнего в цифровой среде. В данном смысле интернет выступает в качестве виктимогенной среды для подрастающего поколения. Системе образования сформулирован социальный заказ: обеспечить безопасность подрастающего поколения в виртуальном пространстве, научить несовершеннолетних распознавать риски виртуального общения и критично относиться к преподносимой информации.

Основу профилактической деятельности составляет сложившаяся система нормативно-правового регулирования: принят Федеральный закон от 27.07.2006 №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [1], Федеральный закон от 27.07.2006 №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [2], Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2015 № 2471-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей» [3] и др.

В соответствии с законодательством РФ под информационной безопасностью ребёнка понимается «состояние защищённости детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией, в том числе распространяемой посредством сети интернет, вреда их здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию» [1].

Рассмотрим основные типы угроз коммуникации в сети интернет, влияющие на социализацию подрастающего поколения, выявленные современными исследователями.

1. Зависимость от гаджетов и интернет-аддикция. В современном обществе роль интернета и различных технических устройств, предоставляющих доступ во всемирную паутину и социальные сети, постоянно растёт. Несовершеннолетние являются полноправными пользователями сети интернет и начиная с младшего подросткового возраста у большинства несовершеннолетних есть персональный гаджет, обеспечивающий доступ в интернет. Вовлечённость подростков в интернет-среду постоянно растёт. Среди причин популярности интернет-коммуникации в сравнении с реальным общением исследователи называют: возможности самовыражения подростка в условиях бесконтрольности и анонимности; потребность компенсировать одиночество и низкую самооценку в реальном мире; затруднения в процессе реального общения [4; 5].

2. Распространение деструктивного контента. Под распространением деструктивного контента в сетевой среде имеется в виду «формирование в цифровом пространстве асоциальных ценностей, взглядов и установок, не соответствующих принципам человеческой морали: подталкивание к девиантному поведению (употребление наркотиков, алкоголя), асоциальным поступкам (нанесение физического и морального ущерба определённым людям, представителям конкретных социальных общностей (людям с ограниченными возможностями здоровья, людям без определённого места жительства и т.д.), отрицание семейных ценностей и т.д.)» [6, с. 37]. Подростки чаще всего в силу своих возрастных особенностей не готовы к адекватной оценке распространяемой в интернет-сообществах информации. Являясь активными пользователями социальных сетей, они публикуют фото- и видеоматериалы, распространение которых противоречит нормам и ценностям общества. В современной интернет-среде сложилась особая антикультура, к которой стремятся приобщиться подростки. Можно выделить несколько уровней вовлечённости подростков в распространение деструктивного интернет-контента:

− подросток, являясь пользователем социальных сетей, знакомится с деструктивным контентом, оформляя подписку на сообщества, тематические группы;

− подросток не только знакомится с деструктивным контентом, но и совершает репост (публикацию) асоциальных и антисоциальных материалов;

− подросток сам является автором деструктивного контента и размещает его в сети интернет (публикует фото наркосодержащих растений, видео издевательств над одноклассником и др.);

− подросток, являясь автором деструктивного контента, ведёт в социальных сетях блог, создаёт группы, тем самым вовлекая других несовершеннолетних.

3. Кибербуллинг рассматривается в современной науке как «систематическое и целенаправленное негативное воздействие на пользователя в социально-сетевой среде с целью причинения психологической травмы и введения в состояние депрессии. Это намеренные оскорбления, угрозы, диффамации и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени» [7, с. 54]. В социальных сетях среди подростков подобная травля приобретает угрожающий масштаб, осложняясь анонимностью инициаторов издевательств, их уверенностью в безнаказанности их действий, мгновенной скоростью распространения информации и доступностью различных информационных ресурсов.

4. Подталкивание к суицидальному поведению, в том числе путём вовлечения подростка в деструктивные сообщества, интернет-игры получило распространение относительно недавно, но сразу заняло первые строки в рейтинге опасностей сети интернет.

По оценке исследователей подталкивание к суицидальному поведению в интернете заключается в целенаправленном психологическом давлении на пользователя с целью стимулирования его желания покончить жизнь самоубийством. Проблема, которая носит межведомственный характер, последовательно решается в сотрудничестве деятельности спецслужб и правоохранительных органов, выявляющих факты создания деструктивных сообществ – «групп смерти» и пресекающих их деятельность, образовательных организаций, выявляющих факты вовлечения несовершеннолетних в подобные интернет-сообщества и родителей.

5. Особый тип риска сетевой коммуникации состоит в распространении сетевого контента экстремистского, террористического содержания и вовлечении несовершеннолетних в экстремистскую, террористическую деятельность.

Несмотря на новизну проблемы предупреждения влияния сети интернет на несовершеннолетних, в педагогической деятельности наработан достаточный опыт реализации программ профилактики среди подростков, обобщённый в работах Н. В. Голубых и К. В. Потанина [8], И. А. Коновалова [9], О. В. Кружковой и И. В. Воробьевой [4] и др.

На основе теоретического анализа были определены общие закономерности системы педагогической профилактики виктимизации подростков в условиях интернет-коммуникации: её цель, содержание, направления, формы и методы организации деятельности.

Цель педагогической профилактики виктимизации подростков в условиях интернет-коммуникации: формирование у подростков адекватных представлений о виртуальной среде и её рисках, навыков

критической оценки информации сети интернет и навыков коммуникации в условиях виртуального пространства.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

− своевременное выявление и пресечение доступа подростков к информации, наносящей вред их развитию и здоровью в сети интернет (мониторинг);

− выявление подростков, уязвимых к негативному воздействию интернет-пространства, оценка факторов риска дезадаптивного поведения;

− организация сотрудничества специалистов различных ведомств и учреждений и социально-психолого-педагогической службы образовательной организации;

− реализация системы мероприятий, способствующих предупреждению вовлечения подростков в деструктивные интернет-сообщества.

Среди направлений профилактики можно выделить наиболее эффективные:

− мониторинг социальных сетей, нацеленный на своевременное выявление информации, причиняющей вред здоровью и развитию подростков;

− педагогическое просвещение подростков;

− приобщение подростков к здоровому и безопасному образу жизни;

− включение подростков в социально и личностно значимые виды деятельности;

− реализация тематических профилактических программ и мероприятий;

− сотрудничество с семьёй, социальным окружением в микрорайоне, с органами внутренних дел, с организациями, сопричастными с детством.

Эффективность предупреждения виктимизации подростков в условиях интернет-коммуникации возрастает, если обеспечены следующие педагогические условия:

− своевременно выявлены подростки, уязвимые к вовлечению в сообщества сети интернет;

− разработаны и реализованы профилактические мероприятия среди подростков, включающие: своевременное выявление информации, причиняющей вред здоровью и развитию подростков путём мониторинга социальных сетей; формирование у подростков адекватных представлений о виртуальной среде и её рисках, навыков критической оценки информации сети интернет и навыков коммуникации в условиях виртуального пространства.

Подводя итоги и суммируя данные по рассмотренным аспектам предупреждения виктимизации подростков в условиях рисков интернет-коммуникации, следует отметить, что лишь

последовательная и системная профилактическая работа принесет желаемый результат − обеспечение информационной безопасности подрастающего поколения.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27.07.2006 №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/12181695/ (дата обращения: 12.08.2021).
2. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/12148555/ (дата обращения: 12.08.2021).
3. Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2015 № 2471-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190009/ (дата обращения: 12.08.2021).
4. Кружкова О. В., Воробьева И. В. Личностные особенности подростков, юношей и молодежи, вовлеченных в среду интернет: зоны уязвимости для экстремистского воздействия в условиях цифровизации, // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 4. С. 160-185.
5. Подростки в сети: методика обнаружения потенциальных угроз / Киберлаборатория по вопросам медиабезопасности. Челябинск : АНО Центр культурно-религиоведческих исследований, социально-политических технологий и образовательных программ, 2018. 16 с.
6. Риски интернет-коммуникации детей и молодежи : учеб.пособие / под общ. ред. Н.Ю. Лесконог, И.В. Жилавской, Е.В. Бродовской. М. : МПГУ, 2019. 80 с.
7. Кирюхина Д.В. Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 53-59.
8. Голубых Н.В., Потанин К.В. Предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деятельность деструктивных интернет-сообществ экстремистской направленности // Вестник Уральского юридического института МВД России. 2020. № 4 (28). С. 121-124.
9. Коновалов И.А. Зарубежный опыт профилактики вовлеченности подростков в криминальные субкультуры и группировки // Педагогика. 2019. № 9. С. 107-116.

Попова Татьяна Валерьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 377.8

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И WORLDSKILLS

И. И. Пятибратова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: piatibratova@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема реализации педагогического сопровождения как вида совместной деятельности педагога и обучающихся в организации профессионального образования. Обосновывается актуальность педагогического сопровождения процесса формирования профессиональных умений и навыков студентов педагогической специальности в аспекте требований работодателей и профессионального стандарта педагога. Характеризуются этапы педагогического сопровождения и описывается опыт их реализации в процессе формирования практических умений и навыков студентов педагогической специальности.

Abstract: this article examines the problem of the implementation of pedagogical support as a type of joint activity of a teacher and a student in the organization of vocational education. The urgency of pedagogical support of the process of formation of professional skills and abilities of students of the pedagogical specialty is substantiated in the aspect of the requirements of employers and the professional standard of a teacher.The stages of pedagogical support are characterized and the experience of their implementation in the process of forming practical skills of students of a pedagogical specialty is described.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, виды профессиональной деятельности, педагогическое сопровождение, консультирование, педагогическая мастерская, внеучебная творческая деятельность.

Keywords: professional competencies, types of professional activities, pedagogical support, consulting, pedagogical workshop, extra-curricular creative activities.

Нормативные документы и общественные сообщества профессионалов в качестве основного результата профессионального образования определяют комплекс практических умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение специалистом соответствующих профессиональных видов деятельности.

Профессиональный стандарт педагога [4] установливает единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, отражает её структуру (обучение,

воспитание и развитие ребёнка), трудовые функции, а также обеспечивающие готовность к выполнению указанных видов профессиональной деятельности компетенции и личностные качества педагога.

Ориентиром профессиональной подготовки и инструментом признания навыков специалиста является, по мнению генерального директора Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» Роберта Уразова, Skills-паспорт, содержащий перечень конкретных профессиональных умений и навыков, продемонстрированных специалистом в процессе выполнения основных видов профессиональной деятельности и полученный им в результате участия в процедуре независимой оценки качества образования – демонстрационном экзамене по соответствующей компетенции. Специфика названного экзамена заключается в выполнении выпускниками профессиональной образовательной организации на этапе итоговой государственной аттестации профильных заданий в реальных условиях профессиональной деятельности. Выпускник профессиональной образовательной организации на демонстрационном экзамене должен продемонстрировать не только умение решать типовые задачи профессиональной деятельности, но и гибкость мышления, способность к решению возникающих проблем, коммуникативные навыки, готовность к сотрудничеству в решении профессиональных задач и другие компетенции современного специалиста.

Сложившиеся в современном обществе требования к современному специалисту, выпускнику профессионального образовательного учреждения, усиливают актуальность компетентностно-ориентированного образования, в рамках которого, в свою очередь, акутальным видом и направлением педагогической деятельности, на наш взгляд, становится *педагогическое сопровождение* становления будущего специалиста.

Анализ характеристик понятия *педагогическое сопровождение*, сформулированных Н. О. Яковлевой [5], Е. А. Бережных [1], Е.И. Казаковой [3], М.Р. Битяновой [2] и др., показал, что это понятие определяет специализированную совместную деятельность педагога и обучающихся, обеспечивающую последним успешное обучение и развитие способности к решению профессиональных и жизненных трудностей и проблем. Названная способность, наряду с освоенной системой знаний, умений и навыков, уже на этапе итоговой аттестации гарантирует выпускнику успешность в выполнении заданий, соответствующих освоенным профессиональным модулям, и продемонстрировать высокие результаты овладения профессиональными видами деятельности и соответствующими им компетенциями.

Педагогическое сопровождение студентов специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании

реализуется *с целью* создания эффективных педагогических условий формирования составляющих компонентов профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность специалиста к выполнению практических задач в профессиональных видах деятельности и развитие их способности к адекватному решению возникающих в процессе выполнения профессиональных видов деятельности проблем.

Педагогическое сопровождение студентов в образовательном процессе реализуется в соответствии с охарактеризованными ниже условными этапами.

Диагностический этап предполагает выявление субъективных трудностей, испытываемых студентами в процессе освоения профессиональных модулей, уровня их тревожности, степени готовности к выполнению задач профессионально-педагогической деятельности в соответствии с осваиваемой специальностью, имеющихся пробелов в знаниях, умениях и навыках, составляющих содержание осваиваемых профессиональных компетенций.

Информационно-операционный этап заключается в изучении нормативно-методической документации, регламентирующей процедуру проведения независимой оценки качества профессионального образования по стандартам WorldSkills, требований работодателей, руководителей образовательных учреждений, к современному педагогу, содержания демонстрационного варианта комплекта оценочных средств, включающих задания по различным профессиональным модулям, соответствующим основным видам профессиональной деятельности обучающихся и требований к их выполнению.

Консультационно-деятельностный этап реализуется в формате интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов, студентов друг с другом и студентов с практическими работниками профильных организаций – учителями-практиками. Основными формами педагогического сопровождения студентов на данном этапе являются следующие:

1) *консультирование* (индивидуальное и групповое), обеспечивающее управление самостоятельной учебной деятельностью обучающихся по освоению теоретических основ, методик и технологий преподавания учебных предметов в начальной школе, а также формирование практических умений студентов, связанных с конструированием различного вида методических разработок (технологическая карта урока, технологическая карта внеурочного занятия, дорожная карта (паспорт) проектно-исследовательской деятельности, план-конспект интерактива для родителей и др.) и дидактических материалов (уровневые задания по учебным предметам начальной школы, дидактические материалы к урокам и др.);

2) *педагогическая мастерская*, предполагающая:

– освоение практического педагогического опыта преподавания, классного руководства, организации внеурочной деятельности в начальной школе, использования современных интерактивных средств обучения в процессе мастер-классов учителей-практиков и самих студентов;

– конструирование и анализ ситуаций, моделирующих виды профессиональной деятельности учителя начальных классов; деловые игры и симуляции;

– практикум по проектированию методических и дидактических материалов, обеспечивающих учебный процесс по предметным областям начального общего образования, внеурочную, в том числе проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, деятельность учителя по классному руководству и работе с родителями обучающихся или лицами их заменяющими;

3) внеучебная творческая деятельность студентов, направленная на практическое применение освоенных ими знаний, умений, навыков, общих и профессиональных компетенций в практической творческой педагогической деятельности, реализующейся за рамками учебных занятий (предметные олимпиады и конкурсы, web-квесты, создание обучающих электронных ресурсов и методических рекомендаций по их применению в образовательном процессе начальной школы, создание методических сайтов для учителей начальных классов и родителей обучающихся, для младших школьников и систематическое наполнение создаваемых ресурсов соответствующим контентом).

Рефлексивно-аналитический этап заключается в анализе результатов реализации заданных педагогических условий, проблем в формировании показателей компетенций обучающихся, их способностей и готовностей к выполнению задач профессиональной деятельности, определении корректирующих мероприятий.

Последовательная реализация описанных этапов педагогического сопровождения студентов педагогических специальностей, с учётом их образовательных потребностей и требований современного общества к профессионалу, гарантированно повышает эффективность их практической подготовки, уверенность специалистов в адекватности решения проблемных ситуаций, что, в свою очередь, повышает степень эмоционально-личностной вовлечённости в профессию.

Список литературы

1. Бережных Е. А., Григорьева С. Г., Поташова И. И. Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 83-88.

2. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 23-31.
3. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб, 1995. 186 с.
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 07.09.2021).
5. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮурГУ. 2012. №4. С.46-49.

Пятибратова Ираида Ивановна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.147

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е. Н. Солодовникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: solodovnikova@bsk.vsu.ru

Аннотация: статья посвящена поиску средств формирования такого профессионально значимого качества будущего учителя математики, как его информационная компетентность в процессе подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили подготовки Математика. Информатика и информационные технологии в образовании.

Abstract: the article is devoted to the search for means of forming such a professionally significant quality of a future mathematics teacher as his information competence in the process of preparing bachelors in the direction of 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), training profiles «Mathematics. Computers cience and information technologies ineducation».

Ключевые слова: профессионально значимые качества будущего учителя математики, информационная компетентность, дистанционное обучение.

Keywords: professionally significant qualities of a future mathematics teacher, information competence; distance learning.

Профессиональные требования к уровню подготовленности специалистов постоянно меняются в соответствии с изменяющимися условиями социокультурной среды. Учителю необходимо уметь создавать такие условия обучения, которые будут способствовать формированию у обучающихся определяемых требованиями федеральных образовательных стандартов качеств и компетенций.

В современных условиях в профессиограмме учителя на первый план выдвигаются такие профессионально значимые качества (ПЗК), которые позволяют ему быть мобильным и своевременно реагировать на любые вызовы времени, и среди них, несомненно, ключевыми являются методическая и информационная компетентность, креативность, способность к саморазвитию.

В период пандемии резко возросла актуальность дистанционного обучения, однако не все учителя оказались готовы к его реализации. Возникшая проблема подтверждает необходимость формирования и развития у студентов в процессе обучения в вузетакого ПЗК будущего учителя, как его информационная компетентность. Чёткое однозначное определение информационной компетентности дать практически невозможно, поскольку в педагогической литературе существует целый ряд подходов и точек

зрения. Нам близка позиция А.А. Темербековой [1]: информационная компетентность студентов – будущих учителей позволяет «решать педагогические задачи, связанные с применением информационных средств и мультимедийных технологий, с умением осуществлять разнообразные виды деятельности по сбору, обработке, хранению и передаче информации, с организацией научно-исследовательской и экспериментальной деятельности с использованием технологий автоматизации образовательных процессов» [1]. Для того, чтобы учитель смог реализовывать дистанционное обучение на том же уровне, что и традиционное, он должен не только обладать определённым набором знаний и компетенций в области информационно-коммуникационных технологий, но и уметь модифицировать, адаптировать методику обучения математике под дистанционный формат.

Обратимся к учебному плану по программе прикладного бакалавриата, реализуемой в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ» – направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили подготовки Математика. Информатика и информационные технологии в образовании. Средствами формирования информационной компетентности будущего учителя, в первую очередь, выступают грамотно подобранные задания в рамках практической подготовки студентов. Определим перечень дисциплин и практик, в процессе освоения которых целесообразно формировать информационную компетентность будущего учителя математики.

Дисциплины и практики, способствующие формированию информационной компетентности будущего учителя математики

Блок учебного плана	**Наименование дисциплины / практики**
Блок 1. Дисциплины (модули). Базовая часть	Информационно-коммуникационные технологии
Блок 1. Дисциплины (модули). Вариативная часть	Информатика
	Информационные системы
	Теоретические основы информатики
	Компьютерное моделирование
	Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии
	Методика обучения математике
	Основы информационных технологий
	Лабораторный практикум по информационным технологиям в математике
	Электронные образовательные ресурсы в работе учителя математики
	Современные педагогические технологии при изучении предметной области Математика и информатика
	Разработка и поддержка сайта работника сферы образования

Продолжение

Блок учебного плана	Наименование дисциплины / практики
Блок 2. Практики. Вариативная часть	Учебная практика, компьютерная
	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности
	Производственная педагогическая практика

Из таблицы 1 видно, что для формирования информационной компетентности будущего учителя математики у студентов, обучающихся по указанной образовательной программе, имеется достаточно большое количество дисциплин и практик. Для дисциплин, которые помогут студентам овладеть теоретическими знаниями и умениями в области информатики и информационно-коммуникационных технологий, алгоритм действий преподавателя определён рабочей программой дисциплины. В рамках данной части образовательного процесса средствами формирования информационной компетентности будущего учителя выступают лабораторные работы, практические задания, лекции с ошибками.

Сложнее обстоит дело с теми элементами образовательного процесса, которые в явном виде не предназначены для формирования указанного ПЗК будущего учителя. Из выделенного перечня к ним следует отнести дисциплины «Методика обучения математике», «Современные педагогические технологии при изучении предметной области Математика и информатика» и производственные практики. В рамках перечисленных дисциплин к средствам формирования информационной компетентности будущего учителя следует отнести деловые игры,задания на развитие критического мышления, задания на составление интерактивных презентаций.

Актуальной является проблема корректировки содержания рабочих программ и перестроения методики преподавания дисциплин. Для обеспечения формирования информационной компетентности будущего учителя математики на должном уровне необходимо построение целостной системы, включая формулировку педагогических условий и определение соответствующей технологии.

К педагогическим условиям формирования информационной компетентности будущего учителя математики мы относим:

– развитие мотивации к овладению информационно-коммуникационными технологиями и навыками использования технических устройств;

– информационно-методическое сопровождение учебной деятельности студентов;

– корректировку содержания программ подготовки будущих учителей и методики проведения занятий;

– активное и рациональное применение в образовательном процессе вуза информационно-коммуникационных технологий;

– рефлексию педагогических действий на разных этапах учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов.

Технология формирования информационной компетентности будущего учителя математики в настоящее время находится на стадии разработки. С учётом современных требований необходимым звеном такой технологии должна стать самостоятельная реализация студентами дистанционных технологий в их учебной и квазипрофессиональной деятельности (в первую очередь, в рамках изучения методики обучения математике и прохождения производственных практик).

Список литературы

1. Темербекова А. А. Формирование информационной компетентност и будущего учителя математики посредством использования интерактивных технологий.URL :http://journals.tsu.ru/uploads/import/1055/files/54011.pdf (дата обращения: 10.09.2021).

Солодовникова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 784

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

Гун Цзе, А. С. Петелин
ФГБОУ ВО «ВГПУ»
e-mail: 296524077@qq.com, pasprofi@mail.ru

Аннотация: в статье представлены некоторые особенности формирования творческого, художественно-образного мышления в ходе развития художественной картины мира будущих учителей музыки. Признаётся, что художественное мышление – это интеллектуальная деятельность, особый образ мышления, направленный на создание и восприятие произведений искусства, основанный на сочетании глубоких внутрених чувств и логики практических приёмов их воплощения, а также на отражении музыкальным искусством реального мира и собственных эмоций. Практический опыт показывает, что интеграция национальной музыки и мирового музыкального искусства может формировать художественное образное мышление у обучающихся, объединяющее общечеловеческие ценности и творческое восприятие музыки, в рамках которого индивид учится различать стили музыки, оттенки звучания и мелодии.

Abstract: the article presents some features of the formation of a creative, artistic and imaginative type of thinking in the course of the development of the artistic picture of the world of future music teachers. It is recognized that artistic thinking is an intellectual activity, a special way of thinking aimed at creating and perceiving works of art, based on a combination of musical functions and practical techniques, as well as on the reflection of the real world and one's own emotions by musical art. Practical experience shows that the integration of national music and world music art can form artistic imaginative thinking among students, combining universal values and creative perception of music, within which an individual learns to distinguish the level of music, shades of sound and melody.

Ключевые слова: особенности, художественная картина мира, творческое мышление.

Kegwords: features, artistic picture of the world, the formation of a creative, artistic-figurative.

Развитие художественной картины мира будущих учителей музыки в образовательном процессе педагогического вуза имеет свои особенности. Одна из характеристик, на которой делается акцент в данной статье, формирование творческих способностей, воображения, дивергентного мышления.

В психологическом словаре мышление трактуется как

«психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [1, с. 200]. Что касается процесса реакции объекта, то это творческая трансформация субъективного образа объекта в человеческом сознании. Они полезны для разрешения реальных противоречий в жизни, формирования новых целей, открытия существования новых средств и планов, а также анализа природы и общества.

С точки зрения психологии и педагогики мышление – это «опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения» [2, с. 155]. Реакция на объективный мир, обобщение увиденного, основанное на восприятии и впечатлении от реальности и внешней среды, овладение социальным опытом, принятие новых знаний – всё это способы активного влияния на мышление. Получение, хранение, преобразование и применение информации невозможны без мышления. Данные процессы требуют вынесения суждений, осуществления выбора, выведения обобщения, что и является собственно процессом мышления.

Художественный образ многомодален и разнонаправлен, он трансформирует объективную реальность в дух, сочетающий субъективное и объективное, сущность и возможность, реальность и сюрреалистичность, единое и универсальное, содержание и форму [3].

Художественный образ включается в сферу перцептуального континуума субъекта. Здесь локализуются как ощущения и восприятия, так и представления, фантазии и настроения.

Художественные образы могут получить всестороннюю и все объемлющую ценность только в условиях общественного восприятия за счёт реализации коммуникативной функциональности, большего количества музыкальных образов, интеллектуальной насыщенности музыкальной структуры, которая устанавливается временем физического звучания и временем восприятия произведения. Чем больше отношений, тем медленнее время восприятия, что создает эффект погружения слушателя в концептуальные идеи автора.

Художественно-образное мышление – это творческий язык и эмоциональная форма выражения мыслей художника. Оно обеспечивает связь между миром искусства и реальным эмоциональным миром. В музыкальном искусстве, иллюстративные концепции часто используются для достижения визуальной ясности сути музыкального произведения.

Сознание человека, воспринимая объекты действительности, создает их абстрактный образ, который путём активизации творческого типа мышления преобразуется индивидом в художественный образ, способный стать основой для создания

творческого продукта. Образ объектов и явлений материального мира, отражённых в сознании человека, иллюстрирует когнитивно-чувственную стадию творческого мышления, суть которой сводится к трём процессам: ощущению, восприятию, представлению. «Эмоции – своего рода пусковой механизм этих действий, источник для них» [4, с. 165], «невозможно вникнуть в содержание музыкального образа внеэмоциональным путем» [5, с. 216].

Мыслительные операции, такие как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение определяют специфику любого творческого типа мышления, в том числе музыкального. Особая текучесть и необратимость музыкального текста определяют потребность в непрерывном развитии и анализе звукового потока. Сравнивая различные части музыкального произведения, мы можем оценить его форму и жанр; сопоставление произведения с другими опусами музыкального творчества выявляет характеристики жанрового и стилевого своеобразия. Например, легко узнаваем классический стиль Гайдна, Моцарта, Бетховена и т.д.; узнаваема полифоническая музыка Баха периода барокко; романтизм в произведениях Шопена, Шуберта; импрессионизм у Дебюсси. Различные музыкальные стили сливаются, образуя музыкальные характеристики разных исторических периодов.

Художественное мышление – это интеллектуальная деятельность, особый образ мышления, направленный на создание и восприятие произведений искусства, основанный на сочетании музыкальных средств выразительности и практических приёмов, а также на отражении музыкальным искусством реального мира и собственных эмоций.

Мир музыкального искусства – это мир художественных образов. Понимание деталей художественных образов равносильно пониманию сути искусства. Уникальность музыкальных произведений заключается в том, что они призваны показать зрителю существующие и возможные образы. Художественный образ, его специфика и своеобразие являются переработанным отражением реальной действительности. В то же время он отражает внутренний смысл изображаемого. В этом отношении музыкальные образы позволяют творцу не просто отразить реальность, но и переосмыслить её, придав ей творческую форму в виде потока звуков, восприятие которых вызывает в сознании слушателя ответную реакцию, обогащающую первоначальный художественный образ субъективной спецификой. В основных формах исполнительской деятельности студентов музыкальные произведения оказывают вдохновляющее влияние на творчество обучающихся.

В формировании навыка художественного самовыражения в музыке очень важны средства создания художественной образности произведения. Мастерство музыкантов заключается в умении

обрабатывать имеющийся материал, знании теории музыки, использовании исполнительсних техник, понимании законов развития музыкальной ткани, способности иетерпретации музыки, а также создавать произведения, оказывающие эстетическое влияние на слушателей.

Согласно мнению Г. М. Цыпина «в голове рождаются подчас смутные ассоциативные видения, картины, представления; проносятся хаотичные обрывки воспоминаний. Это естественный процесс: от ассоциации – к звукообразу, от него – к сочинению или исполнению музыки или просто к более глубокому ее восприятию. Важно лишь, чтобы процесс был достаточно активным и разнонаправленным, не замыкающимся на чём-то одном» [6, с. 11].

Практический опыт показывает, что интеграция национальной музыки и мирового музыкального искусства может формировать художественное образное мышление у обучающихся, объединяющее общечеловеческие ценности и творческое восприятие музыки, в рамках которого индивид учится различать стили музыки, оттенки звучания и мелодии. Сложные психические состояния, визуальная память, воображение и ассоциативное мышление играют важную роль в создании образов музыкантами. Кроме того, процесс музыкального творчества сопряжен с потоком непрерывного ассоциативного ряда, глубокими эмоциональными переживаниями, активной интеллектуальной деятельностью, рассуждением и наблюдением, выступающими элементами алгоритма создания нового произведения. Его чувственное содержание основано на восприятии, представлении, памяти, воображении, мышлении, и других способах активизации образов реальности и переводу их в музыкальные формы. Формирование творческого художественно-образного мышления базируется на логических структурах и прямых образах реальных явлений.

Духовно-нравственное содержание музыкальных произведений является категорией личностного самовыражения, способом реализации ценностных приоритетов индивида. В процессе прослушивания произведений музыкального творчества и познания музыкального языка возникает ситуация получения обучающимися эстетического удовольствия и обогащения их духовной сферы. Практика восприятия и исполнения музыкальных произведений способствует общему духовно-нравственному совершенствованию индивида.

Применительно к внутренней речи образное музыкальное мышление – это целенаправленное и структурированное выражение системы содержания музыкального текста, результат продуктивного музыкального творческого мышления. При этом процесс музыкального мышления характеризуется всеми особенностями психологического процесса.

Особый интерес представляет духовное содержание музыки и

семантика музыкального языка. Соотношение искусства, мышления, воображения следует рассматривать как область мирового познания, итогом которого становятся уникальные музыкальные произведения.

Применительно к внутренней речи образное музыкальное мышление – это целенаправленное и структурированное выражение системы содержания музыкального текста, результат продуктивного музыкального творческого мышления. При этом процесс музыкального мышления характеризуется всеми особенностями психологического процесса.

Опираясь на вышеизложенное можно констатировать, что становление и развитие художественной картины мира у студентов невозможно без особого художественно-образного мышления, основанного на восприятии, представленние, воображения, цепной памяти, креативного отношения к национальным и общечеловеческим культурным ценностям. Разум человека, воспринимая увиденное и услышенное, перерабатывает полученную информацию и впечатления. Сама художественная картина мира является источником ассоциативных представлений, глубоких размышлений о созданном творении автора, его субъективном и объективном художественном образе. Развитое мышление человека позволяет понять авторский замысел, серьезно проникнуть в сущность явления и интерпретировать художественный образ в соотвествии со своим субъективным восприятием.

Список литературы

1. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
3. Гегель Г. Наука логики. М. : Мысль, 1999. 1067 с.
4. Арнхей Р. Новые очерки по психологии искусства. М.:Педагогика, 1994. 352 с.
5. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия. М.: Учпедгиз, 1947. 325 с.
6. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М.: Педагогика, 1994. 374 с.

Гун Цзе, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Петелин Анатолий Степанович, профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 372.881.161.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е. П. Черногрудова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: chernogrudova@rambler.ru

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме методики начальной школы – формирование самостоятельности младших школьников. Автор рассматривает эффективные методические формы работы, направленные на решение названной проблемы.
Abstract: the article is devoted to the actual problem of the primary school methodology – the formation of independence of younger schoolchildren. The author considers effective methodological forms of work aimed at solving this problem.
Ключевые слова: самостоятельная работа, самоконтроль, самооценка, начальные классы.
Keywords: independent work, self-control, self-assessment, primary classes.

Самостоятельность в учебной деятельности выражается в потребности и умении самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, видеть задачу и находить подход к её решению.

Назовём и охарактеризуем формы работы, которые будут способствовать организации эффективной самостоятельной работы.

Метод «Инсерт» – это приём такой маркировки текста, когда учащиеся значками отмечают то, что известно, что противоречит их представлениям, что является интересным и неожиданным, а также то, о чём хочется узнать более подробно. Пометки обговариваются заранее, записываются на доске и присутствуют до конца урока. Так, например, в связи с организацией самостоятельной работой по словарю устаревших слов школьникам можно предложить познакомиться с информацией типа такой, которая представлена на слайде. Она не предназначена для запоминания, исключительно для ознакомления и для проведения такого вида работы, как инсерт-чтение. Значками (*) и (!) учащиеся могут обозначать известную и незнакомую им информацию соответственно. Такая работа предполагает анализ и классификацию обучающих текстов.

Метод «Корзина идей». Это приём организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить всё, что знают или думают ребята по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины,

в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. В чём-то этот метод похож на инсерт-чтение, но имеет более практико-ориентированный характер. Так, например, на его основе можно организовать такую самостоятельную работу с использованием Школьного толкового словаря: можно предложить найти в нём многозначные прилагательные, начинающиеся на конкретные буквы и составить предложения с этими словами, реализующими переносное значение. При этом школьники должны отметить те значения выбранных слов, которые им были ранее известны, и те, которые они узнали с помощью словаря [1].

Метод «Эссе». Смысл этого приёма можно выразить следующими словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю». Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы и аргументации. Например, детям можно предложить законспектировать текст небольшого объема из дополнительной литературы (качество конспекта будет свидетельствовать об уровне усвоения материала). А также сопроводить конспектирование можно заданием: продолжить мысль, заключенную в последнем предложении, примерами предложений, содержащих синонимы, которые будут наглядно иллюстрировать различные функции и возможности синонимов в речи.

Метод «Кластер». Выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определённом порядке в виде грозди. Кластеры помогают учащимся, если во время освоения теоретического материала требуется его классификация или моделирование понятия. Система кластеров способна охватывает большое количество информации, поэтому этот метод удобно использовать в процессе изучения родовидовых отношений, устанавливающихся между понятиями.

Метод «Дневник двойной записи». В левой части дневника учащиеся записывают те фрагменты материала, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с уже знакомым, ранее изученным материалом или озадачили их. Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту фразу. Например, учащимся 4 класса, на наш взгляд, вполне по силам самостоятельно или под руководством учителя целенаправленно поработать со школьным фразеологическим словарем. Такая работа имеет два несомненных достоинства: это её направленность на развитие речи через пополнение её образными устойчивыми сочетаниями, а также попутное совершенствование навыков работы со справочной литературой. Следует отметить, что эта работа может осуществляться с любой семантической группой фразеологизмов. Например, данную работу предлагается проводить на материале различного типа фразеологизированных сочетаний с

временной (темпоральной) семантикой. Можно предложить учащимся выбрать из словаря устойчивые обороты и сочетания обозначенной тематической группы и ознакомиться с их значениями, выписать их, чтобы уметь пояснять самостоятельно. Это задание можно выполнять в форме дневника двойной записи, выписывая разные фразеологизмы в левую и правую части страницы в зависимости от возможности или невозможности пояснить их значение. Возможен и другой вариант задания в такой форме. В левой части страницы – предложения с пропущенными фразеологизмами, а в правой дети должны вписать пропущенные устойчивые сочетания с темпоральной семантикой, вявив свое знание или незнание соответствующих единиц. Ещё один вариант: в левой части листа – тематические группы фразеологизмов, которые сформулировали сами дети с помощью учителя, а в правую они вписывают по возможности самостоятельно выбранные из словаря фразеологизмы с соответствующими значениями.

Метод «Знаю, хочу узнать, узнал» - ещё один интересный табличный прием получил такое название. Это один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы.

Метод «Синквейн». Цель данного приёма – систематизировать имеющиеся знания, научить излагать сложные понятия в краткой форме. Это пятистрочный текст: короткое произведение, характеризующее предмет (тему), которое пишется по определённым правилам. В первой строке – само понятие, во второй – два слова, его определяющие (отвечают на вопросы определения), в третьей – три глагола, характеризующих действия, возможности этого явления, в четвертой – фраза, развернуто, но компактно характеризующая данное явление; в пятой – понятие, синонимичное исходному, но выбранное на основании подобранных и отраженных в синквейне характеристик.

Таким образом, рационально организованная самостоятельная деятельность младших школьников, сформированные навыки самоконтроля и самооценки способствует овладению ими прочными знаниями, развитию познавательных способностей к длительной интеллектуальной деятельности, обучению школьников рациональным приёмам самостоятельной работы.

Список литературы

1. Столбунова С.В. Как построить нетрадиционный урок русского языка. Томск: ТГУ, 2013. 107 с.

Черногрудова Елена Петровна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.9.072.43

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В ВУЗЕ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Н. А. Черных
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: Matveshka32@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме дистанционного обучения в вузе. Затрагивается гендерный аспект данной проблемы, заключающийся в различиях функционирования процессов восприятия и обработки информации.
В статье приводятся результаты исследования, направленного на выявление проблем, возникающих у студентов-заочников в процессе дистанционного обучения, проведённого в Борисоглебском филиале Воронежского государственного университета. Сравниваются данные, полученные в феминной и маскулинной группе.
Abstract: the article is devoted to the problem of distance learning at a university. The gender aspect of this problem is touched upon, which consists in the differences in the functioning of the processes of perception and information processing.
The article presents the results of a study aimed at identifying problems encountered by part-time students in the process of distance learning, conducted at the Borisoglebsky branch of Voronezh State University. The data obtained in the feminine and masculine groups are compared.
Ключевые слова: дистанционное обучение, гендер, гендерные различия, психологический дискомфорт, заочная форма, опрос.
Keywords: distance learning, gender, gender differences, psychological discomfort, correspondence form, survey.

Обучение в онлайн-режиме имеет как достоинства, так и недостатки. С одной стороны модульность и вариативность, создание дополнительных стимулов к проявлению самостоятельности, развитие критического мышления [1; 2] и таких важных качеств личности, как: целеустремлённость, ответственность, способность к принятию конструктивных решений [3], «стирание границ и расстояний» между участниками образовательного процесса [4, с. 27]. А с другой – трудности, связанные с определённым психологическим дискомфортом, снижающие эффективность обучения.

Студенты-заочники (далее ЗФО) испытывают гораздо больше трудностей при обучении в дистанционном формате, особенно это касается первокурсников, у которых меньше навыков самостоятельной работы. Кроме того, такая форма не является стереотипной и вызывает зачастую негативные эмоции, связанные с определёнными трудностями.

Для выяснения характера трудностей в обучении студентов ЗФО Борисоглебского филиала ВГУ нами было проведено эмпирическое исследование с помощью специально разработанного опросника. Контингент составляли студенты ЗФО в количестве 71 человека (23 первокурсника, 18 студентов 3 курса и 30 – 4 курса).

Мы выяснили, что трудности носят в основном технический характер, однако гораздо больше студентов волнуют отсутствие «живого общения», визуального непосредственного контакта как с преподавателями, так и с другими обучающимися, что, безусловно, сказывается на эмоциональной удовлетворённости процессом обучения.

Также мы отметили, что многие студенты, не испытывающие особых трудностей в процессе дистанционного обучения, всё же хотят вернуться к традиционной форме, так как она является более привычной. Они считают её более эффективной в плане восприятия информации, усвоения материала и отработки необходимых умений и навыков.

Как и во многих исследованиях, нас также интересовал гендерный аспект изучаемой проблемы, т.к. половые различия в процессе восприятия и переработки информации в последние десятилетия вызывают особый интерес учёных, а полученные данные используются в разных сферах деятельности, в том числе – в обучении. Выявление гендерных различий в когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах психики позволит повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения [5].

В исследовании, проведённом среди студентов, обучающихся на психологических факультетах Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и Красноярского государственного медицинского университета им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, был выявлен ряд гендерных различий в особенностях восприятия и обработки информации.

Так, например, отмечено, что юноши отдают предпочтение схемам и диаграммам в качестве наглядностей, девушки же предпочитают использовать в качестве подобного материала фильмы. У девушек гораздо более выражена потребность в образце, примере при решении какой-либо задачи. А юноши более самостоятельны при их решении, причём предлагают, как правило, несколько вариантов. Интересно то, что, даже при гораздо большей ориентации женщин на процесс общения, дискуссию как метод обучения юноши воспринимают лучше [5].

В процессе нашего исследования мы выясняли, существуют ли половые различия в восприятии дистанционной формы обучения, в отношении к нему, а также влияет ли пол на характер трудностей.

Из 71 человек, опрошенных нами, подавляющее большинство составляли женщины (91%), однако были и молодые люди (9%).

Можно отметить, что все мужчины отметили отсутствие трудностей в процессе дистанционного обучения при ответе на первый вопрос. В то же время у женщин ответ в большинстве случаев был утвердительным (51%).

Это можно объяснить тем, что женщины в целом более внимательны к мелочам (в том числе и в процессе обучения к каким-либо деталям процесса) и не стесняются говорить о своих трудностях. Мужчины предпочитают решать проблемы самостоятельно, не прибегая к помощи, и не склонны обсуждать их.

Далее студенты должны были конкретизировать, трудности какого характера (психологические или технические) они испытывали, изучая материал в дистанционном формате. Выяснилось, что женщины (33,1%) в основном испытывали технические трудности (плохое соединение (отсутствие), низкая скорость), а также психологические проблемы, связанные с восприятием материала в онлайн-формате (17,9%).

Такой результат является закономерным, так как женщины в меньшей степени разбираются в технических вопросах и воспринимают такого рода помехи порой слишком эмоционально, что мешает им сосредоточиться на сути проблемы и её решении.

На третий вопрос «Является ли для вас важным визуальный контакт с преподавателем?» и четвёртый «Является ли для вас важным визуальный контакт с другими студентами во время занятий?» испытуемые должны были ответить утвердительно или отрицательно.

На вопрос №3 утвердительно ответили 70,6% испытуемых, а отрицательно – 29,4% респондентов. Из последних мужчин было 8%. На вопрос №4 было получено 45,1% положительных и 54,9% отрицательных ответов (9% мужчин ответили отрицательно). Можно сделать вывод о том, что женщины больше заинтересованы в «живом» общении, чем мужчины, что в принципе соответствует общепринятому мнению.

Психологи считают, что женщины более эмоциональны в разных жизненных сферах, больше настроены на общение, причём их интересует сам процесс, в отличие от мужчин, которые, общаясь, обязательно имеют какую-либо цель и стараются её достигнуть.

Причины, вызывающие дискомфорт, мужчинами и женщинами были указаны разные. Женщины называли технические: «проблемы с интернетом», «плохое соединение, возникает раздражение», «пропадает связь», «посторонние шумы, некачественный звук», «технические неполадки»,

Мужчинами было отмечено «отсутствие компьютерной грамотности, несовместимость платформ с операционной системой,

что привело к пропуску занятий и сложностям с загрузкой ответов на задания» и т.п.

Среди опрошенных женщин 21,6% настаивали на том, что процессу обучения мешают «отсутствие живого общения», «нехватка искренности чувств и эмоций», «стесняюсь отвечать». Т.е. они подчёркивались недостатки, связанные с непривычной ситуацией общения, опосредованностью восприятия. Некоторые отмечали дискомфорт, связанный с негативным влиянием домашней обстановки на процесс обучения (11,8%). Это обусловлено тем, что у женщин лучше развито периферийное зрение и слух (например, они больше «настроены» на голоса детей, чем мужчины) и поэтому их легче отвлечь от занятий. С другой стороны – у женщин больше развита способность к переключению внимания.

На вопрос «Хотели бы вы вернуться к традиционной форме обучения и почему?» подавляющее большинство респондентов ответили утвердительно (64,7%), отрицательно ответили 17,3% респондентов (в том числе все мужчины), затруднились ответить 3,9%.

Большинство женщин предпочитают традиционную форму обучения из-за «возможности непосредственного контакта с другими студентами, преподавателем», а также потому, что материал, по их мнению, лучше воспринимается, запоминается и усваивается.

Специалисты обмечают, что в ходе совместного обучения, наблюдая иной способ восприятия и мышления, студенты обоих полов научаются воспринимать информацию более разностороннее, шире, как бы «под другим углом», что повышает эффективность образовательного процесса.

Список литературы

1. Сеидов Б. К. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму // Перспективы. 1999. Т. 27. № 3. С. 77-90.

2. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В., Суворова М. А. Использование системы дистанционного обучения MOODLE для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. №4. С. 170-174.

3. Волов В. Т., Сопов В. Ф., Капцов А. В. Социально-психолого-педагогические детерминанты успешности обучения при дистанционной форме образования. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 76 с.

4. Шпагина Е. В. Основные положения и различия открытого и дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного

университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т.22. №2. С. 26-29.
5. Дусказиева Ж. Г. Гендерные особенности восприятия и переработки информации студентами при обучении психологии // Психология обучения. 2015. № 2 (февраль). С. 49-54.

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 784

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ф. Чжун, А. С. Петелин
ФГБОУ ВО «ВГПУ»
e-mail: 290286986@qq.com, pasprofi@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы эстетического самоопределения китайских студентов в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов, использование синергетического подхода создает основу для включения внутреннего потенциала с целью саморазвития, самоутверждения и самоорганизации профессиональной подготовка в вузе. Открытость и сотворчество в совместной деятельности стимулируют повышение профессионально значимых качеств личности, эстетическое самоопределение.

Abstract: the article examines the issues of aesthetic self-determination of Chinese students in the process of joint activities of teachers and students. the use of a synergistic approach creates a basis for the inclusion of internal potential for the purpose of self-development, self-affirmation and self-organization; professional training at the university. Openness and co-creation in joint activities stimulate the improvement of professionally significant personality traits, aesthetic self-determination.

Ключевые слова: эстетическое самоопределение, совместная деятельность, синергетический подход, сотворчество.

Keywords: aesthetic self-determination synergistic, joint activity, approach, co-creation.

Стиль деятельности педагогов, способствующий саморазвитию, самоутверждению и самоорганизации обучаемых на основе содружества, сотрудничества приобретает всё большую актуальность. Это осознаётся и понимается всё большим количеством последователей данного направления.

Проблемы саморазвития, самоутверждении и самоактуализации личности глубоко разработаны в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Олппорта, С. Л. Рубинштейна, К. Роджерса, Б. М. Теплова и др. Самоорганизация с педагогической точки зрения освещена в работах В. А. Аршинова, В. А. Игнатовой, С. П. Курдюмова, Л. Н. Макаровой, Ю. В. Шаронина и др.

Работы этих учёных подчёркивают то, что методологической основой развития, самоутверждения и самоорганизации является признание того, что различные системы способны к саморазвитию. Причём это происходит не только за счет поступления информации от

окружающей среды, образовательной системы, но и за счёт использования их собственных, внутренних способностей.

Синергетика образования предусматривает синергетичность самого процесса образования, становления личности через знания и компетенции. Педагогическое мастерство и авторские методики есть лучшие образцы приложения синергетического подхода. Однако сегодня проблема не в том, чтобы создать методику обучения, а в том, чтобы научить педагога осознанно создавать свою, только ему присущую методику и определить свой стиль деятельности, оставаясь на позициях науки о человеке.

В. И. Андреев считает, что открытость, сотворчество и ориентация на саморазвитие обучаемых являются основой образовательного процесса в современных условиях, поэтому следует область педагогических знаний назвать педагогической синергетикой. Педагогическая синергетика даёт новый импульс в разработке различных проблем развития педагогических систем [1].

А. А. Ворожбитова рассматривает педагогическую синергетику в качестве многофакторного анализа таких процессов как: воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, которые непременно реализуются в личности обучаемых [2].

В. А. Игнатова, в своих исследованиях, остановилась на трёх главных составляющих использования идей синергетики в образовательном процессе:

– адаптационные аспекты идей синергетики в содержании образования;

– возможность использования этих идей в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;

– применение их в управлении учебно-воспитательным процессом [3].

Для педагогики идеи синергетики направленные на саморазвитие, самоутверждение и самоорганизацию обучаемых на основе содружества, сотрудничества выступают не только как необходимое педагогическое условие эффективной деятельности педагога, но и как один из методологических принципов целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемых с целью их эстетического самоопределения.

В условиях музыкально-образовательного процесса обучение представляет собой специфическую деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и её практической реализации в рамках определённых дисциплин с ориентацией на развитие и саморазвитие личностных свойств китайских студентов, учитывая их потребности и возможности эстетического самоопределения. Педагогический процесс в музыкальном образовании определяется спецификой музыки как основы образовательного процесса,

протекающей периодически в индивидуальном режиме занятий, характеризующийся вниманием к личности студента, доверительным стилем взаимоотношений (субъект-субъектные отношения) с преподавателем. Однако развитие и саморазвитие личностных свойств китайских студентов, требует применение вариативных педагогических методов и приёмов, учитывающих уровень развития музыкальных способностей обучаемых, их темперамент, характер, стиль общения. В процессе музыкальных занятий педагогу приходится мгновенно реагировать на изменение эмоционально-психологического состояния студента, его исполнительских намерений и, соответственно, корректировать свою деятельность, менять методы педагогического взаимодействия.

Музыкально-образовательный процесс российского вуза представляет собой своеобразную модель, которая преобразует студента образовательного учреждения в специалиста готового к эстетическому самоопределению к профессиональной деятельности и реальной жизни.

Целью учебной деятельности является общее и профессиональное развитие личности. Результатом – способности личности к взаимному существованию в обществе, в отношении к миру, людям, себе. Поэтому, самое главное для педагога пробудить в студентах потребность в учении, стимулировать познавательный мотив, желание к постижению учебной информации. Используя при этом различные формы обучения, которые непосредственно связаны не только с профессиональной деятельностью и эстетическому самоопределению, но и с воспитанием интеллектуального и духовно-нравственного потенциала.

В музыкальном образовании концептуальной основой педагогического процесса традиционно является его творческая составляющая. Взаимосвязь музыкального искусства с другими видами искусства предполагает взаимопроникновение творческого контекста в созидательную деятельность личности композитора, исполнителя, педагога на основе их взаимозависимости и принципа дополнительности, что, несомненно, будет способствовать более глубокому пониманию сущности художественных ценностей разных культур, а, следовательно, более эффективному эстетическому самоопределению китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза.

Американский психолог Абрахам Гарольд Маслоу [4] подчёркивал, что обучение творчеству, или, вернее, обучение через творчество, может быть чрезвычайно полезно не столько для подготовки людей к творческим профессиям или производству продуктов искусства, сколько для создания хорошего человека.

Поэтому для достижения единства общечеловеческих идей и потребностей, желаний обучаемого наряду с целью формирования

личности как высококвалифицированного специалиста, в музыкально-образовательном процессе российского вуза, необходимо обучение, обеспечивающее трансформацию результатов познавательно-профессиональной деятельности китайских студентов в соответствии с принципами единства общечеловеческих идей. А это может осуществиться только при высоком уровне духовного совершенства самого педагога.

Наличие у педагога сложившейся системы ценностей может служить ориентиром при выборе воспитательных методов в процессе взаимодействия с обучаемыми. И только при гуманном отношении педагога к студентам, эмоциональном участии в их проблемах быта, компетентность, ответственность за результаты собственной деятельности, воспитательные идеи, приёмы, методы ими будут восприняты.

Таким образом, сотрудничество и совместная творческая деятельность китайских студентов и преподавателей будет способствовать их эстетическому самоопределению.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. 568 с.
2. Ворожбитова А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Вестник высшей школы. 1999. № 2. С. 22-26.
3. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26-31.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432с.

Чжун Фанцзян, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Петелин Анатолий Степанович, профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО«Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

И. И. Шайхутдинова
ФГБОУ ВО «УГАТУ»
e-mail: peacelife@mail.ru

Аннотация: система высшего образования претерпевает значительные изменения в области повышения эффективности и качества воспитательной работы в технических вузах, развития самостоятельной управленческой деятельности студентов под педагогическим руководством. В статье рассмотрено современное состояние наставничества при подготовке специалистов высших технических учебных заведений. Проведен анализ основной деятельности наставников. Рассмотрены прямые обязанности наставников академических групп.

Abstract: the system of higher education is undergoing significant changes in the field of improving the efficiency and quality of educational work in technical universities, the development of independent management activities of students under pedagogical guidance. The article examines the current state of mentoring in the training of specialists of higher technical educational institutions. The analysis of the main activities of mentors is carried out. The direct responsibilities of mentors of academic groups are considered.

Ключевые слова: наставничество, куратор, наставник, академическая группа, ВУЗ.

Keywords: mentoring, curator, mentor, academic group, university.

При изучении современного состояния подготовки специалистов высших технических учебных заведений было выявлено, что основой профессиональной подготовки является углубленное изучение технических дисциплин (математика, физика, теоретическая механика, сопротивление материалов, детали машин и т.д.), а интерес к гуманитарной части, в особенности к психологической стороне минимален. Однако в системе любого технического и не технического вуза взаимодействуют системы обучения и воспитания. Именно воспитательная часть системы отведена наставникам, кураторам студенческих групп.

Кто такой наставник студенческой группы? Наставник – (от лат.curator – попечитель), лицо, которому поручено наблюдение [1], остаётся известным фактом то, что в ведущих вузах России кураторы назначаются только на первых курсах, чтобы помочь в адаптации к обучению в вузе. Однако этого недостаточно, так как воспитательные задачи наставников курируемых групп расширяются и в целом повышается его роль и обязанности. Для данной цели ряд ведущих

технических вузов России внедряют систему наставничества на программах бакалавриата и специалитета. Наставник закрепляется за группой не только на первом курсе, но и продолжает курировать группы на вторых и третьих курсах. Наставник учебной группы назначается приказом ректора по представлению деканов факультетов из числа наиболее квалифицированных преподавателей выпускающих кафедр, он работает в одной учебной группе в течение трёх лет. Назначение кураторов в учебных группах первого, второго, третьего курсов является обязательным. Необходимость назначения наставника для старших курсов определяется деканами факультетов. Наставническая деятельность осуществляется в соответствии с законодательными актами об образовании, Уставом и локальными актами университета, распоряжениями администрации университета, Положением о кураторе студенческой группы, Программой воспитательной деятельности, если такая имеется, Положением о студенческом общежитии, Правилами внутреннего распорядка университета, Положением о периодической аттестации студентов и документами, регламентирующими проведение учебного процесса.

Наставническая деятельность имеет свои истоки в семидесятых годах прошлого столетия, тогда должность наставника существовала высших учебных заведениях. Наставник закреплялся за учебной группой, наблюдал за учебной деятельностью подопечных и при необходимости оказывал им всевозможную помощь. Однако к началу 21 века эта должность была упразднена [2].

Сегодня в технических университетах работа наставника является составной частью работы преподавателя и включается в его индивидуальный план в раздел «Учебно-воспитательная работа». Преподавателям выделяется определённое количество часов в индивидуальном плане для занятия кураторской деятельностью, организуются школы кураторов с выступлением более опытных коллег и руководителей структурных подразделений. В целях активизации деятельности наставников, им устанавливается ежемесячная надбавка.

Если раньше наставниками студенческих групп назначали опытных преподавателей с огромным стажем работы, то сейчас наставниками являются молодые педагоги. Как показал анализ, то более 70 % наставников – это преподаватели до 35 лет, которые не имеют опыта наставнической деятельности и, как правило, будучи студентами, не имели полноценных наставников. Поэтому сейчас имеется потребность в овладении современными социально-педагогическими и информационными технологиями и знаниями специфики психологии развития и возрастной психологии.

Работа наставника академической группы в техническом вузе многогранна и в целом, способствует адаптации студентов к новой

системе обучения [3]. При этом основная роль наставника призвана помочь студенту:

– в оказании помощи студентам младших курсов в период адаптации;

– в содействии самореализации личности студента, повышению интеллектуального, духовного и нравственного потенциалов;

– в воспитании у студентов уважения к университету, своему факультету и выпускающей кафедре;

– в формировании у студентов идейных ценностей, активной жизненной позиции, интереса к выбранной профессии, способности к труду и жизни в современных условиях, культуры здорового образа жизни.

Среди прямых обязанностей наставника [4]:

– регулярно проводить кураторские часы в соответствии с принятыми в университете направлениями воспитательной работы;

– информировать студентов об общественной жизни университета;

– ознакамливать студентов с нормативными актами и положениями, регулирующими учебно-организационные отношения в университете, а также определяющими их права и обязанности;

– консультировать студентов по проблемам, связанным с учебным процессом;

– содействовать привлечению студентов к научно-исследовательской работе, участию в олимпиадах, научных конференциях, неделях науки;

– оказывать помощь активу учебной группы в подготовке и проведении субботников, культурно-массовых, спортивных и других университетских и факультетских мероприятиях;

– сотрудничать со специалистами в разных сферах (здравоохранение, служба психологической поддержки, спортклуб и т.д.), которые могут оказывать помощьв организации воспитательной работы в студенческом коллективе;

– прилагать возможные усилия на создание дружного сплочённого коллектива в курируемой группе, помогать при выборе старосты, заместителя старосты и профорга группы, оказывать им помощь при ознакомлении с их обязанностями;

– подходить индивидуально к каждому студенту, учитывать их интересы и увлечения, семейное положение, состояние здоровья и условия проживания, при необходимости поддерживать связь с родителями студентов;

– анализировать академическую успеваемость студентов по результатам промежуточной аттестации, зачётной и экзаменационной сессии, поддерживать связь с преподавателями, ведущими учебные занятия в учебной группе;

– регулярно посещать студентов, проживающих в общежитии;
– принимать меры по разрешению споров и конфликтов;
– соблюдать правила педагогической этики;
– повышать уровень педагогических знаний, участвовать в курсах повышения квалификации, в работе семинаров и совещаний по вопросам кураторской работы.

Таким образом, наставник студенческой группы в техническом вузе – это преподаватель, воспитательная деятельность которого существенно влияет на то, каким будет будущий специалист, как он будет относиться к своим профессиональным обязанностям, что для него будет главным ориентиром и критерием профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Баландина Т.Ю. Студенческое самоуправление: монография. Екатеринбург: УГТУ-упи, 2007. 151 с.
2. Проблемы организации кураторской работы в вузе / В.П. Бабинцев, В.А. Воронов, Б.В. Заливанский, Е.В. Самохвалова // Высшее образование в России. 2010. №6. С. 123-127.
3. Лазаренко Л.А., Гапонова Г.И., Недбайло В.Г. В помощь куратору академической группы: метод. пособие. Краснодар: КСЭИ, 2015. 137 с.
4. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. Деятельность куратора студенческой группы: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2013. №6. С. 149-152.

Шайхутдинова Ирина Ириковна, старший преподаватель кафедры сварочных, литейных и аддитивных технологий ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Уфа, Республика Башкортостан

УДК 378

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

А. И. Щербакова
ФГКВОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ
e-mail: alex.shcher0104mail.ru

Аннотация: в статье раскрывается взаимосвязь профессиональной компетентности и экономической культуры. Освещены результаты исследования понятия и содержательной сущности профессиональной компетентности, профессионализма и экономической культуры. Обосновывается необходимость данных интегральных характеристик личности для успешной служебной деятельности, удовлетворения индивидуальных потребностей и реализации амбиций выпускниками высшей военной школы. Обозначены задачи, решение которых необходимо при формировании и развитии экономической культуры, важного компонента профессиональной компетентности будущего офицера.

Abstract: the article reveals the connection between professional competence and economic culture. The results of the study of the concept and the substantive essence of professional competence, professionalism and economic culture are highlighted. The necessity of these integral personality characteristics for successful service activities, satisfaction of individual needs and realization of ambitions by graduates of the higher military school is substantiated. The tasks are identified, the solution of which is necessary for the formation and development of economic culture, an important component of the professional competence of the future officer.

Ключевые слова: экономическая культура, профессиональная компетентность, экономические дисциплины, образовательный процесс, развитие экономической культуры.

Keywords: economic culture, professional competence, economic disciplines, educational process, development of economic culture.

В современном мире, претерпевающем постоянные изменения, когда общество сталкивается с различными проблемами: политического (эскалация конфликтов; появление новых регионов нестабильности; углубление противоречий между странами, конкурирующими в установлении зон влияния и т.д.), экономического (неустойчивость рынков, валют; «санкционная борьба» за рынки сбыта наиболее востребованных ресурсов и др.), социального (изменение уровня жизни граждан; ухудшение жилищных условий и

др.), духовного (утрата жизненных ориентиров, подмена ценностей), экологического (загрязнение окружающей среды, проблемы утилизации отходов) и другого характера, всё более весомое значение приобретает профессионализм. Человек как существо разумное, вынужден постепенно становиться существом высокоорганизованным и высокообразованным, обладающим так называемыми метапрофессиональными, или надпрофессиональными качествами, позволяющими реализоваться не только в профессиональной сфере, но и жизни, как полноправныйчлен общества.

Усложнением социально-экономической среды, где осуществляет свою деятельность и выпускник высшей военной школы, обосновывается актуальность развития экономической культуры в военном вузе. Выпускники высшей военной школы наряду с несением воинской службы, выполняют и другое не менее важное предназначение, являясь носителями общечеловеческой культуры, включающей техническую, экономическую, экологическую и др. составляющие.

Система образования Российской Федерации, в процессе приобщения к мировым стандартам, а также следуя путем прогрессивного развития стремится к максимальному совершенствованию личностных качеств обучающегося, а, следовательно, к подготовке компетентного конкурентоспособного военного специалиста. Не осталось в стороне и военное образование. Современность предъявляет такие требования к профессии, что обосновываются не толькосложной военно-политической ситуацией в мире и новыми реалиями и целями, стоящими перед Вооруженными Силами, но и технической и технологической сложностью вооружения и военной техники, поступающего в войска по программе перевооружения, выполнением боевых задач в экстремальных условиях, а также высокой степенью морально-нравственной ответственности за свои действия и действия личного состава.

По мнению авторов (А.А. Бодалев, А.К. Маркова и др.), занимающихся исследованиями данного направления основополагающими являются субъектно-личностные характеристики деятельности, а именно, «профессионализм», «мастерство», «компетентность». Следует отметить, что эти понятия наделяют деятельность ореолом совершенства, качествами превосходства, максимального результата чему противопоставляется выполнение своих обязанностей обычным исполнителем.

Британский психолог Джон Равен, занимавшийся исследованием, в том числе, и типов мотивации, которые жизненно необходимы представителям современности, так охарактеризовал компетентность: «специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого

рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [2, с. 145].

Научные направления развития личности в профессиональной среде, изыскание проблем которых проводят представители отечественной науки:

– психология профессий (исследования К.К. Платонова, М.А. Рыбакова и др. предоставили возможность определить содержание и истолковать природу базовых категорий психологии, а именно: профессиональная пригодность, профессиональное самоопределение, профессиональный отбор и другие);

– индивидуально-психологические особенности, то есть уникальные свойства личности, определяющие специфику профессиональной деятельности. В работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др. сформулирована «концепция формирования и развития психологических профессионально значимых качеств ПЗК специалиста», тех качеств трудовой деятельности, определяющих её плодотворность – это такие особенности личности как способности, характер, темперамент и т.д.;

– психология труда (Г.Г. Голубев, А.К. Маркова, К.К. Платонов) – направление занимающееся основами профессионального мастерства, в котором определяются источники и обстоятельства повышения квалификации, уровня профессиональной компетентности и т.д.;

– акмеологическое (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, П.А. Корчемный и др.) исследует факторы и закономерности совершенствования профессионализма, что характерно для зрелой личности.

Изложенные выше направления и результаты их применения позволяют дать определение профессиональной компетентности. Будем считать, что профессиональная компетентность есть единство приобретенных компетенций, которые позволяют исполнять служебные обязанности, не просто проявляя разумную инициативу, а реализуя креативные подходы в решении наиболее сложных задач.

Профессионализм представляет собой симбиоз различных видов профессиональной компетентности. Базовая основа профессионализма – компетентность или способность, которая находится в прямой зависимости от общеизвестных знаний, умений и навыков, а также желания использовать эту способность. Выделим группы профессиональной компетентности и её виды:

– в профессиональной сфере (правовая, экономическая, специальная, технологическая и т.д.);

– в профессиональных контактах (межкультурная, дифференцально-психологическая, коммуникативная, этическая, эмпатийная, конфликтная и др.);

– в социализации и реализации личности профессионала (культурная, индивидуальная, рефлексивная и др.).

Следствием наших изысканий стало утверждение, что одним из видов профессиональной компетентности, является экономическая компетентность, что в свою очередь представляет собой основнойструктурный элемент экономической культуры.

Понятие «культуры» всеобъемлюще, поскольку распространяется на все сферы человеческой деятельности. Как было сказано ранее, различают следующие виды культур: политическую, экономическую, правовую, нравственную, экологическую, технологическую, профессиональную и др., наиболее актуальными из вышеназванных считаются технологическая и экономическая. Определённая культурная программа заложена в каждом человеке, именно она определяет наше потребительское и служебное (трудовое) повседневное поведение. Понятие культуры многогранно, что подтверждает значительное число его толкований, и, как правило, все они связаны с воспитанием и образованием.

Экономическая культура, совокупные элементы которой формируются в процессе становления и подготовки будущего офицера и служат для курсанта ориентиром (представлением об «идеальных» формациях службы), которое будет соответствовать действительности отчасти. Несмотря на эти расхождения, в процессе развития экономической культуры курсанта закладывается система ценностей и служебных ориентаций, ожиданий и предпочтений, норм и стереотипов.

Сущность сложного и объёмного определения «экономическая культура обучающегося» складывается из отдельных понятий – экономика и культура. Рассмотрев и проанализировав эти два понятия, можно сформулировать определение. Экономическая культура есть единство и слияние методов и различных практик, позволяющее в процессе становления личности прививать основы экономических знаний, пробуждать интерес к рационализаторской и исследовательской деятельности, воспитывать экономически грамотного профессионала, обладающего задатками и качествами лидера,формировать способности к экономическому анализу и прогнозу.

Так представитель российских экономистов Я.И. Кузьминов определил, что экономическая культура есть совокупность методов адаптации человека к экономическим условиям среды его обитания. «Экономическая культура складывается из поведенческих стереотипов и экономических знаний» [4, с. 321].

Действительность предопределяет такой тип экономической культуры, что предполагает становление «человека экономического», обладающего современной культурой непосредственного участия, не обладающего профессиональными навыками экономиста, но

вынужденного подчиняться веяниям нового времени. А именно, следуя путем прогрессивного развития общества, соприкасаясь с этой средой, принимать активное участие в современных экономических процессах, максимально используя те блага и «финансовые продукты», что предлагает современная экономическая система.

Одним из значимых показателей уровня развития социума является экономическая культура, что свидетельствует о новой степени развития нравственности и познаний, появлении новых стандартов мышления и эталонов.

Актуальной темой на различных уровнях образования остаётся проблема привития экономической культуры, формирования экономической компетенции. Экономическое образование является частью общего образования и как следствие важным звеном формирования полноценной личности, обладающей лучшими качествами, знаниями и умениями для успешной социализации и реализации на профессиональном поприще.

Следует отметить, не менее важное значение имеет мотивация, один из компонентов процесса развития экономической культуры курсанта, среди которых: мотивационно-ценностный, интеллектуально-когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Обладание этими компонентами позволит курсанту в будущей профессиональной служебной деятельности быть экономически грамотным, самостоятельно-активным, уверенно адаптировавшимся в социально-экономическом пространстве.

Исследования отечественной науки в данной области позволяют сделать следующее умозаключение, что развитие у обучающихся в высшей военной школе экономической культуры будет способствовать решению задач, таких как:

– воспитание члена военного сообщества и гражданского общества экономически активного и грамотного, обладающего навыками анализа, прогноза и реализации найденных решений;

– реализация принципов непрерывного экономического образования на различных уровнях российской образовательной системы от ученика общеобразовательного учреждения до слушателя Военной академии Генерального штаба;

– формирование у курсантов и офицеров концепций экономического мышления, предоставляющих возможность, обосновано и взвешенно действовать, в различных служебных и социально-экономических ситуациях;

– стимулирование приобретения навыков и опыта принятия решений самостоятельно как военнослужащий, как гражданин, как потребитель товаров и услуг, опираясь на фундаментальные основы экономических знаний;

– воспитание патриотов своего Отечества;

– личностное развитие экономических способностей при решении на практике задач повышения уровня подготовленности к различным условиям службы, взаимодействия с подчиненными, ведения войскового хозяйства и др. [1; 3; 5; 7].

Ступени продвижения военных кадров должны соответствовать следующей последовательности: военно-экономическое образование → военно-экономическая подготовка → выработка навыков экономического мышления → формирование экономической культуры [6], что особо важно для выпускников высших военных учебных заведений.

Предположив, что экономическая культура является обязательной частью профессиональной подготовки, мы исследовали аспекты экономического образования в высшей школе и его влияние на становление профессиональной компетентности будущего офицера, специалиста Вооруженных Сил Российской Федерации. Обосновали связь экономической культуры и профессиональной компетентности, а также продиктованную временем необходимость привития в процессе обучения в высших военных учебных заведениях новых экономических принципов, способов мышления, установок.

Список литературы

1. Казьмина И.В. Формирование экономической готовности курсантов высших военных учебных заведений:сайт. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 05.09.2021).
2. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-центр, 2002. 396 с.
3. Коленко Ю.В. Профессиональная компетентность военного специалиста как психолого-педагогический феномен: сайт. URL: https://superinf.ru/view (дата обращения: 31.08.2021).
4. Кузьминов Я.И., Бендукидзе К.А., Юдкевич М.М. Курс институциональной экономики. М: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2006. 436 с.
5. Компетентностный подход и его особенности в военном образовании / И.Ф. Бережная, А.Г. Смеянов, А.А. Ширан: сайт. URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf (дата обращения: 02.09.2021).
6. Роль экономических знаний в сфере военной деятельности / А.С. Сорокин [и др.] // Молодой ученый. 2021. № 11 (353). С. 238-240.
7. Мураев Н.П. Формирование основ профессиональной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2015. 294 с.

Щербакова Александра Ивановна, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ, г. Санкт-Петербург

УДК 377

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

И. В. Яковлева
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
e-mail: yakovlevairinavas070882@mail.ru

Аннотация: в данной статье представлен анализ инновационных технологий в профессиональном самоопределении детей с интеллектуальными нарушениями. Автор затрагивает вопросы получения профессионального образования и выбора профессии как главного критерия самореализации и успешной социализации в современном мире.
Abstract: this article presents an analysis of innovative technologies in the professional self-determination of children with intellectual disabilities. The author touches upon the issues of obtaining professional education and choosing a profession as the main criterion for self-realization and successful socialization in the modern world.
Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональное самоопределение, дети с интеллектуальной недостаточностью, социализация, профессия.
Keywords: innovative technologies, professional self-determination, children with intellectual disabilities, socialization, profession.

В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению количества детей с интеллектуальными нарушениями. Значительное число представленной категории детей не способны усвоить материал традиционной образовательной программы из-за быстрого и динамичного темпа. В дальнейшем у детей возникают проблемы в социальной сфере, им сложно адаптироваться к условиям образовательного учреждения, как к учебному процессу, так и к организации в целом. Для детей с интеллектуальной недостаточностью образовательное учреждение в первую очередь должно организовать специальный учебно-воспитательный процесс, в котором формы и методы работы соответствуют возможностям детей [2].

В связи с данным фактом в работе Министерства образования и науки РФ остро встаёт вопрос о получении такой категорией детей профессионального образования. Это очень важный критерий для самореализации в разных видах социально-профессиональной деятельности и успешной социализации в жизни.

Современный мир предъявляет всё более высокие требования к профессии и успех в данном направлении является главным показателем эффективности модернизации образования в России. Неуклонный рост темпа и качества производства, сокращение простейших видов работ, осуществление перехода на более

совершенные пути профессиональной деятельности приводит к ряду сложных проблем социальной адаптации у лиц с интеллектуальной недостаточностью. Исходя из сложившейся ситуации в нашей стране, вопрос выбора профессии имеет колоссальное значение в жизненном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья (особенно с интеллектуальными нарушениями).

Одна из важнейших целей государственной политики в области образования, социально-экономического развития должно являться обеспечение реализации права детей с интеллектуальной недостаточностью на доступность качественного образования, создание необходимых для этого условий и повышения профессиональной компетентности специалистов.

Работу по профессиональному самоопределению детей с интеллектуальными нарушениями следует начинать с начальной школы, так как данная категория лиц способна реализовать свой потенциал лишь при условии своевременного и специально организованного процесса обучения и воспитания. Именно от правильно созданных форм, условий и наполненного содержания профессионально-трудовой подготовки зависит успех в освоении профессиональных программ, трудовых умений и навыков, социализации личности [1].

Осуществить подготовку ребёнка с интеллектуальной недостаточностью и овладеть набором современных знаний, умений – задача каждого образовательного учреждения. Для реализации поставленной задачи требуются инновационные технологии, которые позволяют повысить качество образования, уменьшить долю репродуктивной деятельности, обеспечить образовательные потребности каждого ребёнка с данной патологией, воспитать нравственные ценности. Оказать помощь при выборе современных технологий в образовательном и воспитательном процессе помогут факторы, которые оказывают непосредственное влияние. Прежде всего, это приоритет в отборе целей и специфики образования, влияющее значение проявляет степень подготовленности и мотивация. Также необходимо помнить об уровне развития технического оснащения воспитательно-образовательного процесса.

В профессиональном самоопределении детей с интеллектуальной недостаточностью используют самые разнообразные инновационные технологии, которые представлены следующими направлениями [2]:

– технология мастерских, которая позволяет самостоятельно осуществить выбор пути исследования и средств достижения цели. Основная цель данной технологии, заключается в передаче способов работы, овладении творческими умениями и навыками, устранении ограниченности или ошибочности опыта ребёнка;

– здоровьесберегающие технологии направлены на чередование умственной и практической деятельности, использование красочного

наглядно-дидактического материала. Основная задача заключается в создании комфортных условий и развития эмоционального благополучия;

– модульная технология (операционные, познавательные, смешанные). Применяют для разработки отдельной темы, в которой материал представлен блоком-модулем в доступной форме, и с подробными иллюстрациями;

– арт-педагогические технологии (изотерапия, оригамитерапия, музыкотерапия, пескотерапия);

– кейс-технологии направлены на решение коррекционно-развивающих задач и проблемных ситуаций;

– информационно-коммуникативные технологии позволяют использовать компьютерные игры, тренажёры и приложения, аудиовизуальные технологии, презентации, мультифункциональные интерактивные доски;

– компенсирующая технология (используют элементы реабилитационного пространства);

– игровые технологи влияют на всестороннее развитие (игропластика, динамические паузы, игры с водой, интеллектуальные, настольные, творческие, подвижные, имитационные, сюжетно-ролевые игры, виртуальные экскурсии, словарные диктанты, викторины);

– проектные технологии направлены на умение ориентироваться в информационном пространстве и подразделяются на следующие разделы [4]:

а) творческий;

б) информационный;

в) исследовательский;

г) практикоориентированый;

д) презентация;

ж) игровые;

– разноуровневая технология (создание комфортных психолого-педагогических условий, диагностика, сетевое планирование);

– дистанционные технологии (ИКТ-технологии, веб-занятия, веб-форумы, телеконференции, электронные почты, интернет-дисскусии, онлайн-консультации, кейс-технологии);

– логопедические технологии («Видимая речь», «Мир за окном», «Играя, учимся LOGO», «Тойс-терапия», «Логосказки», кинезиотерапия, «Умное зеркало», «БОС», тренажер «Дэльфа-142», программно-дидактический комплекс «Логомер 2», «Технология движений кистей рук с движениями органов артикуляционного аппарата», «Логоритмика», арттерапия, логомассаж, «Ауриколотерапия», литотерапия, хроматерапия, имаготерапия, фитотерапия, биоэнергопластика) [1];

– PECS-технологии (методика общения и обмен коммуникацией посредством карточек);

– альтернативные технологии коммуникации (система Макатон, невербальная коммуникация «Я говорю!», пиктограммы);

– технологии сенсорного воспитания (кинезиологические упражнения, коллекционирование, игры-эксперименты, проектирование, интерактивные выставки, сенсорное пано) [1].

Наибольшую эффективность и успех в работе с детьми с данной патологией занимают игровые, проектные, здоровьесберегающие, сенсорные логопедические, ИКТ технологии.

Реализация возможностей инновационных технологии позволяет выявить коммуникативные навыки, мотивы выбора профессии, интересы и личностные особенности детей с интеллектуальными нарушениями. А так же расширяет спектр удивительного мира профессий и осуществить самые разнообразные экскурсии (в том числе интерактивные) для ознакомления с рабочими местами и требованиями к профессиональной деятельности. Благодаря внедрению современных технологий в образовательную структуру совершенствуются и появляются новые организационные формы и методы обучения и воспитания [3].

Использование такого разнообразия инновационных технологий позволяет специалистам добиваться высоких результатов в формировании готовности к профессиональному самоопределению, развивать творческие способности, активно вовлекать детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс и ориентироваться в современном обществе.

Список литературы

1. Борозинец Н.М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии: учеб.пособие. Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2014. 256 с.
2. Московкина А.Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье: учеб.пособие / под ред. В.И. Селиверстова. М.: Прометей, 2015. 252 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 1-3.
4. Репина З.А., Лизунова Л.Р. Новые информационные технологии // Вопросы гуманитарных наук. 2004. № 5. С. 285-287.

Яковлева Ирина Васильевна, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00103

УДК 378.046.4

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В. С. Белый, А. А. Табакова
АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА), МОУ Сергиевская СОШ
e-mail: el.belaya2015@yandex.ru, tabakova-nastyona1802@mail.ru

Аннотация: квалификация учителя математики играет немаловажную роль, если речь идёт о математическом образовании учащихся общеобразовательных школ. Для эффективной практической реализации процесса повышения квалификации учителя математики в настоящей статье авторами предлагается методический инструментарий, позволяющий совершенствовать профессиональную компетентность учителя математики в условиях модернизации образования РФ. В данном научном труде отражены методические основы повышения квалификации учителя математики современной основной и средней общеобразовательных школ.

Abstract: the qualification of a mathematics teacher plays an important role when it comes to the mathematical education of secondary school students. For effective practical implementation of the process of advanced training of a mathematics teacher in this article, the authors propose a methodological approach, the purpose of which is to improve the professional competence of a mathematics teacher in the context of the modernization of education in the Russian Federation. This scientific work reflects the methodological foundations of advanced training of mathematics teachers in modern primary and secondary schools.

Ключевые слова: повышение квалификации, информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, дистанционное обучение, учебно-методические материалы, форма обучения, учебно-методический комплекс, обучающие программы, практико-значимая работа.

Key words: professional development, information and communication technologies, digital educational resources, distance learning, educational materials, form learning, teaching and methodical complex, educational programs, practice-relevant work.

Введение. Подготовка учителя математики в вузе, а также послевузовское повышение квалификации, имеют свои специфические особенности. Для реализации процесса повышения квалификации учителя математики в педагогических вузах

разрабатываются типовые Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации учителей математики (далее – программы), в частности, «Инновационные технологии на уроках математики в 6-х классах общеобразовательных школ». Целью повышения квалификации учителя математики является совершенствование его профессиональной компетентности в условиях модернизации образования РФ в основной и средней общеобразовательной школе. Профессиональная компетентность учителя математики, по мнению авторов, должна заключаться в его способности:

− осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, а также применять системный подход для решения поставленных задач [1; 2];

− осуществлять контроль и оценку формирования результатов обучения школьников [3], а также выявлять и корректировать трудности в обучении;

− проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований [4].

По завершении процесса повышения квалификации, при наличии у учителя математики вышеперечисленных способностей, считается, что он знает методические основы и особенности обучения математике школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), используемых при обучении, основы проектной деятельности и инновационные виды контроля знаний и умений обучаемых [5]. Кроме того, учитель математики получает умения правильно работать с ЦОР по школьному курсу и первичные навыки дистанционного обучения школьников, что в настоящее время является актуальным и практически важным.

Содержание программы повышения квалификации учителя математики. Поскольку речь идёт о повышении квалификации учителей математики образовательных организаций основного и среднего уровней общего образования, наиболее предпочтительной является очно-заочная форма обучения без отрыва от работы. Реализация программы предусматривает использование как традиционных образовательных технологий, так и ИКТ. Возможна реализация дистанционного обучения, что в настоящее время является актуальным и практически важным. Теоретический материал изучается на лекциях, а затем отрабатывается на семинарах, практических занятиях и в процессе проведения дискуссии за круглым столом. Около 60% бюджета времени, отводимого на аудиторную работу, посвящается интерактивным формам занятий. Обязательно предусматривается самостоятельная работа. Занятия проводятся в течение одного семестра, как правило, один раз в неделю.

Содержание программы повышения квалификации включает в себя три раздела:

1. Инновационные технологии обучения математике в общеобразовательной школе.
2. Дидактические особенности использования информационных технологий в обучении математике.
3. Организация и проведение уроков математики с использованием новых информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов.

Первый раздел посвящён изучению сущности и содержания педагогических и частно-педагогических технологий обучения математике. Рассматриваются технология укрупнения дидактических единиц П. Эрдниева и технология обучения математике на основе ключевых задач Р. Хазанкина. Кроме того, изучаются системы эффективных уроков А.А. Окунева и особенности интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В. Шаталова. Достаточно внимания уделяется особенностям модульного и дистанционного обучения, а также использования информационно-коммуникационных и других технологий в обучении. Более того, изучается методика обучения типа «взаимообмен заданиями».На одном из первых практических занятий осуществляется входное тестирование зачисленных на курсы повышения квалификации учителей математики (далее – слушателей). Практические занятия посвящены разработке технологической карты проведения урока математики с использованием ИКТ по разделу «Дроби». Основные задачи практического занятия сводятся:

– к определению темы, цели, задач и разработка плана урока;
– к определению роли и места ИКТ в плане проведения урока;
– к разработке технологической карты урока по типовому образцу.

Изучение слушателями материалов первого раздела даёт им теоретический задел для разработки итоговой практико-значимой работы (ПЗР). По завершении изучения первого раздела слушателям рекомендуется начинать подготовку этой работы.

Во втором разделе слушателями изучаются дидактические особенности использования информационных технологий в обучении школьников математике. Особое внимание уделяется изучению новых информационных технологий в образовании, особенностей реализации дидактических принципов при обучении математике с использованием последних, а также цифровых образовательных ресурсов. Более того, уделяется внимание изучению особенностям технического оснащения лабораторий цифровых образовательных ресурсов и педагогического проектирования. В частности, изучаются правила эксплуатации электронной доски и методические рекомендации по её использованию на уроках математики. Семинар

посвящён методическому и техническому обеспечению педагогических процессов с использованием новых информационных технологий. Основными задачами семинара являются:

1. Определение перечня требований, предъявляемых к цифровым образовательным ресурсам.

2. Определение перечня задач комплекта цифровых образовательных ресурсов, предназначенных:

– в помощь учителю при подготовке к уроку;

– в помощь при проведении урока;

– в помощь учащимся при подготовке домашних заданий.

3. Обсуждение способов организации новых нетрадиционных видов учебной деятельности учащихся и другие задачи.

Практическое занятие преследует цель приобретения практических навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами с разработкой технологической карты проведения урока математики.

Задачами практического занятия являются:

1. Определение темы, цели, задач и разработка плана урока.

2. Определение роли и места цифровых образовательных ресурсов в плане проведения урока.

3. Разработка технологической карты урока по типовому образцу.

Конечным результатом практического занятия является разработанная слушателем технологическая карта проведения урока на тему «Координатная прямая».

Третий раздел предусмотрен для обучения слушателей организации и проведению уроков математики с использованием новых информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов. Обучение направлено на совершенствование процессов планирования уроков и изучение средств современных ИКТ таких как информационная среда «Живая математика» и инструмент «Математический конструктор». Кроме того, слушателям показываются демонстрационные варианты тестов по математике, ряд инновационных учебных материалов, а также некоторые электронные издания и коллекции.

С целью ознакомления и приобретения первичных практических навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами по курсу математики 6 класса общеобразовательной школы с показом фрагментов мастер-классов, организуются практические занятия, основными задачами которых являются:

– ознакомление и приобретение первичных практических навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами «Математика 5-6 классы. Практикум» («Дрофа»), («1С»);

– ознакомление и приобретение первичных практических навыков работы с другими цифровыми образовательными ресурсами по курсу математики общеобразовательной школы;

– подготовка мастер-классов проведения фрагментов уроков с применением цифровых образовательных ресурсов.

По окончании изучения третьего раздела осуществляется выходное тестирование слушателей и защита подготовленных ими ПЗР.

Общей формой контроля по трём разделам дисциплины являются тесты. Входное тестирование проводится, как правило, по завершении первой лекции. Остальные тесты проводятся по окончании процесса теоретического обучения по каждому последующему разделу.

Обеспечение программы повышения квалификации учителя математики. Для полного и всестороннего обеспечения повышения квалификации учителя математики требуется создание определённых организационно-педагогических условий реализации программы:

- учебно-методических;
- информационных;
- материально-технических.

Учебно-методические условия достаточно чётко и подробно изложены в первой части текста настоящей статьи.

Информационное обеспечение включает в себя основную и дополнительную литературу для слушателей, а также интернет-ресурсы. К основной литературе по состоянию на 2021-2022 учебный год относится:

1. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Талызина [и др.]; под редакцией Н.Ф. Талызиной. М.: Юрайт, 2018. – 193 с.

2. Методика обучения математике в 2 ч. Часть 1: учебник для академического бакалавриата / Н.С. Подходова [и др.]; под редакцией Н.С. Подходовой, В.И. Снегуровой. М.: Юрайт, 2018. 274 с.

3. Ястребов А.В. Методика преподавания математики. Задачи:учеб. пособие для академического бакаллавриата. М.: Юрайт, 2017. 150 с.

Дополнительная литература включает в себя следующие источники:

1. Далингер В.А., Симонженков С.Д. Методика обучения математике. Когнитивно-визуальный подход: учебник. М.: Юрайт, 2018. 340 с.

2. Камышов А.В. Избранные вопросы методики математики: учеб.-метод. комплекс. Коломна: МГОСГИ, 2013. 27 с.

3. Кайнова Э.Б. Качество образования и способы его измерения. М.: Баллас, 2006. 120 с.

4. Коротков Э.М. Управление качеством образования. М.: Gaudeamus, 2007. 316 с.

5. Методика обучения математике. Практикум: учеб. пособие для академического бакалавриата / В.В. Орлов [и др.]; под ред. В.В. Орлова, В.И. Снегуровой. М.: Юрайт, 2019. 379 с.

6. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. Волгоград: Учитель, 2009. 248 с.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.

8. Ткачук В.В. Математика – абитуриенту. М.: МЦНМО, 2017. 910 с.

Следует отметить, что приведённый список дополнительной литературы носит рекомендательный характер и не является догмой. Слушатели по своему усмотрению могут использовать любую другую научную литературу по теории методике преподавания математики.

Рекомендованные интернет-ресурсы:

1. Единая национальная коллекция цифровых образовательных ресурсов: http://www.school-collection.edu.ru;

2. Методическая копилка учителей математики: http://www.metodkopilka.com;

3. Образовательный портал для подготовки к экзамену по математике: https://math-ege.sdamgia.ru;

4. Поурочные планы в помощь учителям математики: http://www.unimath.ru/;

5. ЭБС Юрайт [сайт]. URL: https://biblio-online.ru/bcode/411523;

6. ЭБС Юрайт [сайт]. URL: https://biblio-online.ru/bcode/420917;

7. ЭБС Юрайт [сайт]. URL: https://biblio-online.ru/bcode/433439.

Перечень рекомендуемых интернет-ресурсов с каждым последующим учебным годом может дополняться. В частности, с 2020 года актуальным направлением в педагогике стало широкое использование образовательных онлайн-платформ.

Материально-технические условия реализации программы реализуются при выполнении ряда требований к аудиториям для проведения занятий, оборудованию рабочих мест преподавателя и слушателей, специализированному оборудованию и программному обеспечению. Для проведения аудиторных занятий необходим стандартный набор мебели и оборудования: учебные столы и стулья, маркерная и интерактивная доска. Обязательным требованием является наличие компьютера с установленным пакетом программ Microsoft Office 2007 или выше, а также проектора. Наличия в аудиториях специализированного оборудования не требуется.

Критерии оценивания и итоговая аттестация слушателей. Для оценивания степени усвоения слушателями изучаемого материала и качества выполнения ими учебных заданий разработаны критерии оценивания тестовых заданий и ПЗР. Считается, что слушатель успешно справился с тестовым заданием, если он по результатам тестирования набрал минимально допустимое количество баллов. Если слушатель представил на кафедру технологическую карту изучения школьниками раздела «Дроби», то считается, что он успешно справился с ПЗР. В исключительных случаях, по согласованию с преподавателем, слушатель может предоставить технологическую карту изучения другого раздела.

Итоговая аттестация слушателей проходит в форме зачета, который представляет собой учет всех результатов текущего контроля:

- результатов тестирования;
- степени участия в семинарах;
- результатов выполнения ПЗР.

Если все текущие работы выполнены успешно, то слушатель получает «зачёт». Если какая-то текущая работа не выполнена, то она сдается слушателем во время проведения зачёта.

Обсуждая со слушателями контрольные вопросы важно обратить их внимание на возможность обоснования рассмотренных утверждений [6]. В дальнейшем эту идею слушатель, как учитель, может использовать в своей профессиональной деятельности для организации самостоятельных исследований школьниками.

Вывод. Таким образом, в статье приведена полная характеристика программы повышения квалификации учителя математики, всесторонне и полно отражающая методические основы данного процесса.

Список литературы

1. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету Алгебра // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы. Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. М.: Перо, 2019. С. 175-180.

2. Белый В.С. Технология повышения качества знаний по математике учеников общеобразовательных школ // Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сб. статей VII Международной научно-практической конференции. Пенза, «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 136-141.

3. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Геометрия» //

Инновационные процессы в науке и образовании. Сб. статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч.Пенза, «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 123-128.
4. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Математика» // Сб. научных статей и материалов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Современные векторы в образовании: теория и практика». 2018. С. 34-44.
5. Белый В.С. Применение технологии RET для повышения качества знаний школьников // Актуальные проблемы методики преподавания математики в средней школе: материалы V региональной научно-практической конференции (очно-заочной). Коломна: ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2019. С. 19-25.
6. Белый В.С. Исследование процесса формирования личности студента // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2019. № 2 (34). С. 32-35.

Белый Вячеслав Сергеевич, канд. техн. наук, преподаватель кафедры общих математических и естественно-научных дисциплин АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА), г. Москва

Табакова Анастасия Александровна, учитель математики МОУ Сергиевская СОШ, г. Коломна

УДК 378.046.4

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ БЛОКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ С РАЗЛИЧНОЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ ВОСПРИЯТИЯ ИМИ ИНФОРМАЦИИ

В. С. Белый, А. А. Табакова
АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА), МОУ Сергиевская СОШ
e-mail: el.belaya2015@yandex.ru, tabakova-nastyona1802@mail.ru

Аннотация: в данном научном труде обсуждается проблема учебной мотивации выпускников средних общеобразовательных школ, имеющих разную модальность восприятия информации, в ходе их подготовки к сдаче выпускных государственных экзаменов по предметам математического блока. Показано, что от степени восприятия учебной информации учащимися сильно зависит эффективность обучения последних. Поскольку любая учебная информация структурирует процесс обучения, то способы передачи и восприятия учебного материала являются основанием для дифференциации данного процесса.

Abstract: this scientific work discusses the problem of educational motivation of graduates of secondary schools with different information perception modality in the course of their preparation for the final state exams in the subjects of the mathematical block. It is shown that the effectiveness of teaching the latter strongly depends on the degree of perception of educational information by students. Since any educational information structures the learning process, the ways of transmitting and perceiving educational material are the basis for differentiating this process.

Ключевыеслова: средняя общеобразовательная школа, выпускной государственный экзамен, модальность восприятия информации, предметы математического блока, учебная мотивация, технология нейролингвистического программирования.

Key words: secondary school, final state exam, modality of information perception, block of mathematical disciplines, educational motivation, neuro-linguistic programming technology.

Введение. В связи с тем, что требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к уровню подготовки выпускников средних общеобразовательных школ (СОШ) постоянно изменяются, учащимся приходится прикладывать много усилий для того, чтобы систематизироватьсвои знания, особенно при подготовке к сдаче выпускных государственных экзаменов (ВГЭ). В связи с этим обстоятельством:

– необходима разработка новых методик, позволяющих учителям передатьвыпускникам большие объёмы учебной информации [1; 2];

– необходима разработка методических рекомендации для выпускниковпо подготовке последних к сдаче ВГЭ.

Таким образом,в конечном итоге, способ подготовкик итоговой аттестации выбирает сам выпускник. Поэтому в данном научном труде обсуждается проблема учебной мотивации выпускников СОШ, имеющих разную модальность восприятия информации,в ходе их подготовки к сдаче ВГЭ по предметам «Алгебра» и «Геометрия».

Технологиями нейролингвистического программирования (НЛП) основная идея обучения реализуется в следующем направлении:в обучении пользовать ведущий тип восприятия информации, индивидуальный для каждого обучаемого. Действительно, с психологической точки зрения, восприятие человека, как чувство, имеет свои особенности. Именно поэтому проблема восприятия учебной информации учащимися на сегодняшний день является актуальной и практически важной.

Общая характеристика типов модальностей восприятия информации учащимися. Под модальностью понимается принадлежность восприятия человека к определенной сенсорной системе. В настоящее времясуществуетсовокупностьвзглядов на проблемумодальности восприятия информации человеком. Полимодальное поле перцепции человеческой личности характеризуется:

– как главный компонент её поведения;

– как регулятор любого вида её деятельности, в частности, педагогической.

Таким образом, ощущение и восприятие это такие психические процессы, посредством которых осуществляется тесная взаимосвязь биологической и социальной компонент личности.

Как было отмечено выше, от степени восприятия учебной информации учащимися сильно зависит эффективность обучения, которое является первичным этапом любой познавательной деятельности учащихся [3; 4; 5]. Очевидно, что информация является связующим звеном между обучающим и обучающимся. Поэтому любая учебная информация структурирует процесс обучения, а способы передачи и восприятия учебного материала являются основанием для дифференциации процессов обучения.

Как и в любом педагогическом процессе, в процессе обучения выпускников СОШ предметам математического блока,существуют три вида ведущих источника информации:

– звук (объяснения учителя, репетитора и т. п.);

– изображение (текст, формулы, чертежи в учебнике, тетради или на доске);

– комплексный источник информации, где имеет место вышеперечисленная совокупность источников информации (урок или видеоролик урока).

Помимо этого, технологии НЛП предполагают наличие у людей определённого количества типов модальностей [6]. Рассмотрим следующие типы модальностей, которые могут использоваться при изучении учащимися предметов «Алгебра» и «Геометрия»:

1. Визуальная.
2. Кинестетическая.
3. Аудиальная.
4. Образная.

Для визуального типа модальности характерна переработка и хранение информации в виде зрительных образов. Внимание учащихся с данным типом модальности естественным образом обращено на признаки знакомых объектов. Ими хорошо запоминается такие характеристики как форма, цвет, движение и размеры. Их занятия рассчитаны на взаимодействие глаз и рук [6]. С позиции изучения предметов математического блока, данными учащимися хорошо осваиваются и запоминаются процессы, связанные с динамикой изменения величин, например, характер «поведения» функций на заданных интервалах изменения значений их аргументов.

Для кинестетического типа модальности переработка и хранение информации основывается на ощущениях учащихся. Основным видом памяти «кинестетов» является мышечная память. Они познают окружающий мир путем прикосновения или движения. Такой способ получения информации предполагает наличиеактивного движения и сильно развитой моторики. Учащиеся с кинестетическим типом модальности наиболее успешны при выполнении тестовых заданий, где интуиция помогает выбрать им верный вариант ответа. Эта особенность психики обучаемых помогает учащимся успешно решать тестовые задания и математические диктанты.

Учащиеся с аудиальным типом модальности довольно неплохо запоминают учебную информацию на слух. С точки зрения обучения блоку математических предметов, такие учащиеся хорошо ориентируются в определениях терминов, наизусть хорошо запоминают формулировки и доказательства теорем. Кроме того, такие учащиеся довольно легко и быстро запоминают чертежи и схемы, что немаловажно при изучении предмета «Геометрия».

Учащиеся, имеющие образный вид модальности, используют, как правило, приёмы логического мышления. Они могут испытывать трудности, если в общей картине не хватает какого-нибудьэлемента. Действия направлены на аналитическую оценку картины и создание своего собственного умозаключения. Личности с таким типом

модальности восприятия информации в литературе характеризуются таким термином как «дигиталы» [6, с. 199]. Как показывает практика, такие учащиеся хорошо осваивают дисциплины экономического направления, способны успешно решать задачи, связанные с анализом рынка, маркетинга и т.п. Характеристика типов модальностей приведена в таблице.

Характеристика типов модальностей

Показатели		Типы модальностей			
		Визуальная	Кинестетическая	Аудиальная	Образная
1	Особенности внимания	Устойчиво	Неустойчиво	Неустойчиво	Устойчиво
2	Особенности запоминания	Запоминают картинами	Запоминают двигаясь	Запоминают услышанное	Запоминают целостную картину
3	Стратегия сопровождения	Использовать слова, описывающие цвет, размер, форму	Использовать жесты	Преподавать больше информации на слух	В полном объеме предоставлять информацию
4	Ключевые слова	Видеть, наблюдать, смотреть, мелькать, перспектива, картина, отчетливо, ярко, туманно и т.п.	Чувствовать, ощущать, притрагиваться, хватать, гладкий, шероховатый, холодный и т. п.	Слышать, звучать, настраивать, кричать, оглушить, скрипеть, звенеть, скрежетать, громкий и т.п.	Думать, рассуждать, считать, классифицировать, учить, знать, план, схема, событие

Вывод. Таким образом, в статье приведены типы и характеристики различных типов модальности восприятия учащимися учебной информации. Для успешной организации обучения, а, следовательно, успешной подготовки и сдачи ВГЭ по предметам математического блока, нет необходимости «делить» учащихся на «хороших» и «плохих». Вполне возможно, используя ту или иную методику для подготовки выпускника к сдаче ВГЭ, добиться высокого качества знаний, независимо от конкретного типа модальности. Переход, в конечном итоге, от личности выпускника СОШ к личности студента вуза формируется с учётом ряда общих особенностей.

Список литературы

1. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету Алгебра //Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы. Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. М.: Перо, 2019. С. 175-180.

2. Белый В.С. Технология повышения качества знаний по математике учеников общеобразовательных школ // Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сб. статей VII Международной научно-практической конференции. Пенза, «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 136-141.
3. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Геометрия» // Инновационные процессы в науке и образовании. Сб. статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Пенза, «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 123-128.
4. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Математика» // Сб. научных статей и материалов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Современные векторы в образовании: теория и практика». 2018. С. 34-44.
5. Белый В.С. Применение технологии RET для повышения качества знаний школьников // Актуальные проблемы методики преподавания математики в средней школе: материалы V региональной научно-практической конференции (очно-заочной). Коломна: ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2019. С. 19-25.
6. Белый В.С. Исследование процесса формирования личности студента // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2019. № 2 (34). С.32-35.

Белый Вячеслав Сергеевич, канд. техн. наук, преподаватель кафедры общих математических и естественно-научных дисциплин АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА), г. Москва

Табакова Анастасия Александровна, учитель математики МОУ Сергиевская СОШ, г. Коломна

УДК 636.093

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АГРОСТРАЖ ФЕРМА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ ЧИСЛЕННОСТИ КРАСНОГО КУРИНОГО КЛЕЩА (DERMANYSSUS GALINAE (DE GEER) В ПРОМЫШЛЕННОМ ПТИЦЕВОДСТВЕ

Е. Е. Биломар, И. Н. Никонов, П. В. Белов
ООО «Донтрейд», ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА им. К.И. Скрябина, ООО «Лайтор»
e-mail: elena.bilomar@agrostrazh.ru, ilnikonov@yandex.ru, peter.belov@lightore.com

Аннотация: на основе опыта обработок более 12 птицефабрик европейской части РФ выявлен ряд технологических моментов, позволяющих увеличить эффективность применения зоогигиенического средства «АгроСтраж Ферма» в борьбе с дерманиссиозоми снизить, таким образом, затратыпредприятий.

Abstract: based on the experience of treatment of more than 12 poultry farms in the European part of the Russian Federation, a number of technological aspects have been identified that allow increasing OrePowder RPM effectiveness against dermanissiosis and, thus, reducing the costs of the enterprises.

Ключевые слова: дерманиссиоз, птицеводство, клеточное содержание птицы, физико-механический способ борьбы, эктопаразиты птиц.

Keywords:dermanissiosis, poultry farming, poultry cage maintenance, physical and mechanical method of control, bird ectoparasites.

Введение. АгроСтраж Ферма является новым зоогигиеническим средством физико-механического спектра воздействия на членистоногих. Данный класс средств не нов на рынке и представлен рядом аналогов, основным компонентом которых являются природные минералы на основе диоксида кремния (кремнезём), являющего в аморфной форме разрешенной пищевой добавкой Е551. В составе кремнезема АгроСтраж Ферма содержание аморфного диоксида кремния является очень высоким и составляет 83,2±2,3%.

Физико-механический способ снижения численности членистоногих на примере красного курного клеща достигается благодаря высокой лиофильности частиц АгроСтраж Ферма, которая обусловлена рядом параметров: тонкодисперсным помолом (преобладающие размеры частиц 3,8 и 5,2 мкм), высокая пористость (не менее 100 $м^2/г$).

Лиофильность позволяет образовывать тонкий слой на любой поверхности: не только горизонтальной, но и вертикальной; металлической, пластиковой и даже стеклянной, на поверхности перьев, волос, коже позвоночных, кутикуле членистоногих и т.п.

Подобный слой на конструкциях птичников и на ногах клещей препятствует активному передвижению и способствует созданию ситуации вынужденного голода клещей. Налипание частиц на ротовые органы усугубляет её.

Слой частиц на поверхности тела клещей впитывает тонкий слой эпикутикулы, оставляя его организм без защиты от испарения [4], что при имеющемся соотношении площади поверхности к объему тела эктопаразита является губительным и вызывает гибель всей популяции в лабораторных условиях в течение четырех суток [5] при дозировке 30 г/м^2.

В связи с широкой распространенностью дерманиссиоза [1; 2; 6-9] и способности красного куриного клеща быстро вырабатывать устойчивость к инсектоакарицидам химического действия [6], что подтверждается мнениями главныхветврачей обследованных птицефабрик, разработка технологии использования биобезопасного средства, каковым является АгроСтраж Ферма [3], является актуальным.

Материалы и методы. Зоогигиеническое средство АгроСтраж Ферма испытан в производственных условиях 12 птицефабрик ряда регионов: Воронежской, Ростовской, Нижегородской, Ленинградской, Липецкой, Волгоградской, Пензенской областей, Краснодарского края, Республики Крым в птичниках с клеточным содержанием кур в течение 2020-2021 гг.

Объём обработок составил 18 птичников с общей площадью более 30 тыс.м^2 (без учёта повторных обработок). При обработке пустых помещений испытаны дозировки 28-31 г/м^2, при обработке в присутствии птицы – от 0,7 до 2,8 г/гол. Возраст взрослой птицы от 115 до 1090 сут. (на начало обработок) промышленного стада и 408 сут. родительского стада. Апробированы несколько схем обработок в птичниках с разной степенью заражения (табл. 1).

Таблица 1. Основные схемы обработок

№	Характеристика схемы	Уровень заражения
1.	однократная обработка	средний – очень высокий
2.	двукратная обработка с интервалом 1 неделя	низкий и средний
3.	два цикла двукратной обработкис перерывом между циклами 2 недели	средний
4.	троекратная обработка с перерывом 1 неделя	средний – очень высокий
5.	два цикла троекратных обработок с перерывом между циклами 2 недели	средний – очень высокий (на начало первой обработки первого цикла)
6.	два цикла троекратных обработок с перерывом между циклами 3 месяца	средний – очень высокий (на начало первой обработки первого цикла)
7.	регулярная обработка с частотой один раз в две недели (в летний период)	средний (на начало обработок)

Степень заражения определялся по шкале логарифмического характера (табл. 2).

Таблица 2. Шкала уровней зараженности дерманиссиозом

№	Уровень	Численность *D. gallinae*
1.	Низкий	до 99 экз./м^2
2.	Средний	от 100 до 999 экз./м^2
3.	Высокий	от 1 000 до 9 999 экз./м^2
4.	Очень высокий	более 10 000 экз./м^2

Красный куриный клещ собирался двумя основными методами: смётками широкой кистью на белый лист бумаги с последующим сбором в пакет с зип-замком и ловушками. Каждая ловушка представляла собой целый и часть листа А4, свернутого неплотной «гармошкой», и расположенного в непосредственной близости к птице в разных частях птичника. Экспозиция ловушек – 1 сутки. Поскольку уловистость ловушек и смёток различная, для выяснения вычислялась средняя арифметическая.

Подсчет велся либо прямым способом с использованием бинокуляраМБС-10 (при численности менее 1000 в суммарной пробе) или с использованием размерной сетки (рис. 1), по которой собранный материал пробы (клещи, их яйца, пыль, перьевая перхоть, остатки кома и т.п.) распределялся ровным тонким слоем.

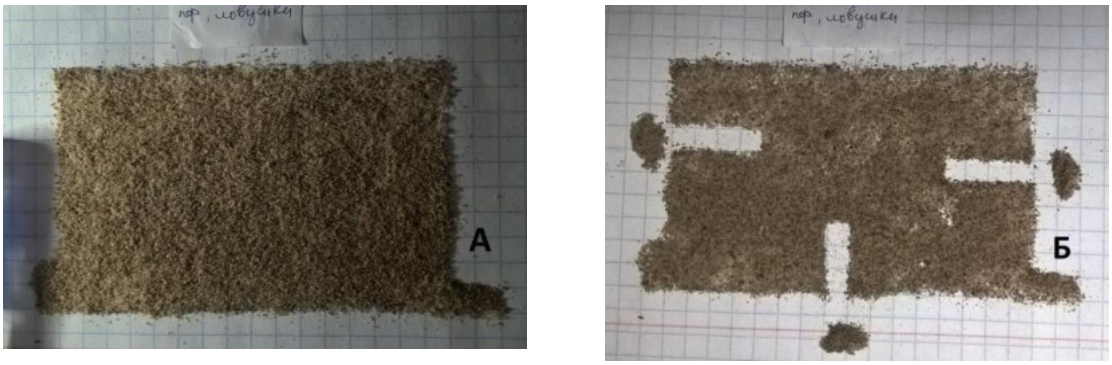


Рис. 1. Пример подсчёта клещей при помощи размерной сетки
А – распределение суммарной пробы на размерной сетке;
Б – выборка части материала для прямого подсчёта

Затем отбирался материал с части площади (около5% от общей площади), в котором подсчитывалась численность клещей прямым способом. Путём вычисления пропорции определялась численность клещей во всей пробе.

Апробированы методы сбора клещей с наволочек, в которые была завернута птица в течение 1,5 часов и сбор клещей с липкой ленты для мух.

Результаты и их обсуждение. Эффективная дозировка АгроСтраж Ферма (табл. 4 и 5) и интервал между обработками (табл. 5 и 6) зависит от двух основных параметров: температура в птичнике

и степень заражения, поэтому для определения экономически оправданной схемы применения АгроСтраж Ферма нами рекомендован предварительное определение зараженности как обязательный этап.

Среди всех вариаций устройств ловушек наиболее предпочтительными является следующий вариант. Из половины листа А4, разрезанного вдоль длинной стороны, сгибается неплотной гармошкой ловушка, которая ниткой фиксируется в таком положении (рис. 2).

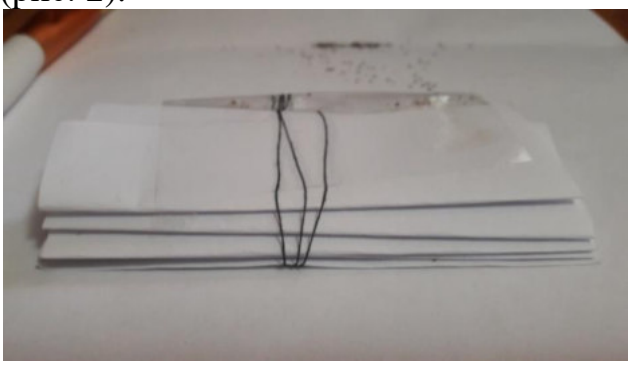


Рис. 2. Наиболее предпочтительный вариант ловушки

Каждая такая ловушка фиксируется на конструкциях при помощи тонкой проволоки так, чтобы ловушка касалась конструкций одной из граней. Фиксация при помощи скотча сопровождается налипанием клещей, поэтому для мониторинга динамики численности клещей рекомендуется использовать один вид фиксации. Располагать ловушки следует не только в разных частях птичника в горизонтальной плоскости, но и в вертикальной, то есть на разной высоте, так как количество клещей увеличивается сверху вниз.

В пустом помещении возможна установка ловушек без фиксации.

Метод смёток показал себя как более уловистый (то есть больше экземпляров клещей на единицу площади) в среднем на 20%, чем ловушки, выставленные на сутки. Недостатком метода смёток является трудоемкость подсчета клещей, так как они находятся среди большого количества мусора (рис. 3). В связи с этим при использовании только ловушек считаем возможным рекомендовать установку ловушек на срок до 30 часов.

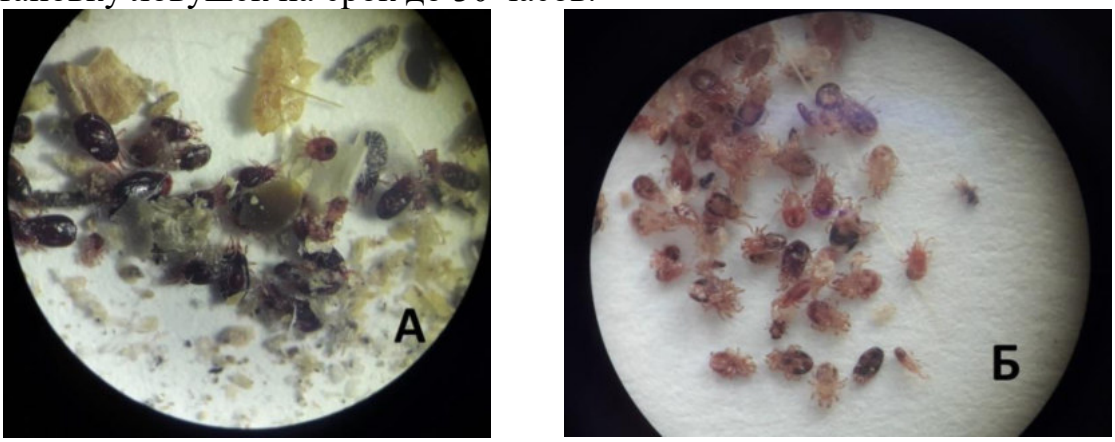


Рис. 3. Общий вид материала, собранного разными способами
А. – методом смёток; Б. – методом ловушек

Использование липких лент для мух в птичниках в период промышленного использования, когда работают вентиляторы и формируется большое количество пыли нецелесообразно. Подсчёт клещей практически невыполним.

Метод сбора клещей с наволочек в дневной период оказался малоинформативным даже в птичнике с явными признаками дерманиссиоза, поэтому не может быть рекомендован для определения уровня заражения.

Вторым обязательным мероприятием является тщательная механическая уборка птичника. При температуре выше 25˚С возможна влажная уборка, ниже – рекомендована сухая.

При клеточной системе содержания наиболее предпочтительным способом внесения является применение с помощью механизированных устройств типа StihlSR 450 и RedvergRV-SM243 на средней скорости. Внесение АгроСтраж Ферма должно проводиться на сухую поверхность, так как действенность влажного АгроСтража Ферма снижается на 7-10% по сравнению с эффективностью сухого [1]. Особое внимание оператор должен уделять местам, где наиболее вероятно формирование или уже есть колонии клещей, например, кронштейны конструкций. В связи с этим периодически оператору нужно наклоняться и направлять струю на стойки конструкций из профильного железа, вокруг которых часто наблюдается скопления этих эктопаразитов. Целенаправленной обработкой колоний можно добиться увеличения вероятности налипания частиц АгроСтраж Ферма на большее количество клещей.

Для предотвращения потери АгроСтраж Ферма на время обработки и последующие 2-3 часа рекомендуется отключать вентиляцию. В противном случае эффективность воздействия однократной обработки средством АгроСтража Ферма может снизиться с обычных72-89% до 28%. Отключение должно проводиться под наблюдением сотрудника вет. отдела. Длительность отключения определяется, прежде всего, скоростью достижения максимального предела оптимальных температур для поголовья. При повышении температуры до указанных величин рекомендуется вентиляцию включать, аобработку останавливать, пока температура вновь не опустится. После перерыва вентиляция вновь останавливается, а обработка возобновляется.

Обработку рекомендуется проводить в наиболее кратчайшие сроки. Ускорить обработку помогали следующие приемы:

– одновременная обработка двумя операторами;

– деление рассчитанного объёма материала на две порции при соответственном увеличении в два раза частоты обработки. Данный приём рекомендован для обработок, проводимых в периоды высоких температур, в больших птичниках с высоким и очень высоким уровнем заражения;

– равномерное рассыпание не более 1/3 объема АгроСтраж Ферма на пол и конструкции перед внесением с последующим поднятием материала в воздух во время обработки. Приём возможен только после механической уборки.

При обработке мест содержания птицы в продуктивном периоде рекомендуется для минимизации налипания частиц АгроСтража Ферма на яйца обработку приурочить к:

– части суток с относительно сниженной интенсивностью яйцекладки, в частности после 16.00. При использовании в птичнике прерывистого режима освещения обработку можно проводить и в ночной период;

– предкладковому периоду, то есть сразу после посадки птицы в помещения промышленного содержания;

– периоду линьки.

В случае проведения обработки в период интенсивной откладки яиц необходимо непосредственно перед обработкой осуществить полный сбор яйца. Собранное яйцо рекомендуется вывезти из помещения. А через 1-2 часа после окончания обработки рекомендуется провернуть яйцесборные ленты для стряхивания с них излишков порошка и сбора яйца.

При заражённости выше средней степени или при первом применении рекомендованы оздоровительные дозировки.

Профилактические дозировки назначаются:

– после проведения цикла с оздоровительными дозировками;

– при низком уровне заражения;

– при наличии явного риска заражения эктопаразитами в составе мероприятий по обеспечению биобезопасности хозяйства;

– для первой обработки в присутствии птицы после обработок на этапе технического перерыва, после которых не была проведена механическая уборка (табл. 3).

Таблица 3. Рекомендуемые нормы внесения осушителя подстилки «АгроСтраж Ферма» для клеточного содержания кур

Технологическая группа	Оздоровительные дозировки		Профилактические дозировки	
	г/гол.	г/м^2*	г/гол.	г/м^2*
Цыплята всех кроссов	-	30-35	-	30-35
Молодняк и промышленное стадо кур мясных и мясояичных кроссов	1,5-3	-	0,5-1	-
Племенное стадо кур мясных и мясояичных кроссов	2-3	-	0,5-1,5	-
Племенное стадо кур яичных кроссов				
Молодняк и промышленное стадо кур яичных кроссов				

Примечание. *Расчёт производится на площадь пола птичника

Вариации дозировок зависят от температуры и уровня заражённости. Распределение их для пустого помещения показано в

таблице 4, а для одной из технологических групп – промышленного и племенного стад – в таблице 5.

Таблица 4. Дозировка (не менее, г/м^2) и кратность обработок на этапе производственного перерыва

Температура / Уровень заклещеванности	Ниже 10˚С			10-19˚С			Выше 20˚С		
	Количество ярусов								
	3-4	5-6	7-8	3-4	5-6	7-8	3-4	5-6	7-8
	Кратность, дозировка в г/м^2								
Низкий	Однократно			Однократно			Однократно		
	30			30		31	30	31	
Средний	Однократно			Однократно			Двукратно, интервал 1 неделя		
	30		31	30		31	30		31
Высокий и очень высокий	Двукратно						Двукратно, интервал 1 неделя		
	30			30		31	30	31	32

Примечания:

1. Дозировка может быть увеличена при необходимости до 35 г/м^2.
2. Интервал между обработками при температурах ниже 20˚С определяется производственным планом обработок в данный период. В условиях с более высокими температурами рекомендованный интервал – 1 неделя – может быть превышен при увеличении экспозиции АгроСтраж Ферма.

Таблица 5. Дозировки для птичников с поголовьем на этапе промышленного использования

Уровень заражения / Среднесуточная температура в помещении, ℃	Низкий (плановые дозировки, г/гол)	Средний	Высокий	Очень высокий
		Оздоровительные дозировки, г/гол		
t<+10,0	1,0	2,0	2,0	2
+10,1>t>+15,0	1,0	2,0	2,0	2,0
+15,1>t>+19,9	1,0	2,0	2,0-2,4	2,0-2,4
t>+20,0	1,0-1,5	2,0-2,4	2,4-2,7	2,4-3,0

Интервал между обработками при заражении эктопаразитами также зависит от величины температуры – ведущего фактора, определяющего скорость развития и размножения эктопаразитов (табл. 6).

Таблица 6. Рекомендуемая длительность интервала между обработками

Среднесуточная температура в помещении, ℃	Длительность интервала, сут.		
	Между обработками внутри одного цикла		Между первым (последней обработкой внепланового цикла) и вторым (первой обработкой планового цикла) циклами
	Цыплята	Остальные группы птиц	Все технологические группы
t<+10,0	-	14-30	29-31
+10,1>t>+15,0	-	10-12	21-25
+15,1>t>+19,9	28	8-9	15-20
t>+20,0	21	5-7	14

Так как в лабораторных условиях 100% смертность популяции наблюдалась на четвертые сутки, период экспозиции АгроСтраж Ферма должен быть не менее четырех суток.

Наиболее высокие результаты использования АгроСтраж Ферма в присутствии птицы показали две схемы: №5 и №7. Пятая схема состояла из двух циклов, каждый из которых состоит из трех обработок. Первый цикл проводился с оздоровительными дозировками (для взрослой птицы не менее 2 г/гол.), второй цикл, так как численность клеща снижалась до низкого уровня, проводился уже с профилактическими дозировками (не менее 1 г/гол.). Причем интервал между циклами должен быть небольшой.

Седьмой цикл используется на двух птицефабриках на юге России, где в летний период стоят высокие температуры. Он отличается регулярными обработками с профилактическими дозировками. Это позволяет сократить время обработки и избежать риска перегрева птицы.

Так как затраты при обработке пустого помещения ниже, чем при обработке в присутствии птицы, наиболее экономичным вариантом, который планируется апробировать в ближайшее время, является схема, в которой первая обработка оздоровительного цикла проводится на этапе технического перерыва, а две последующие – на этапе промышленного использования, то есть в присутствии птицы.

Выводы. Благодаря используемым приёмам создаётся возможность снижения дозировок по сравнению с зарубежными аналогами в 2-3 раза и обеспечить эффективность не менее 72% уже через одни сутки после первой обработки и отсутствия клеща в течение трёх месяцев после проведения полного курса обработок, который в условиях заражённости:

– низкого уровня представляет троекратную обработку (1 цикл, с дозировками около 1 г/гол.в присутствии птицы и 29-30 г/м^2);

– выше среднего уровня составляет два вышеуказанных цикла.

При обработке птичника с птицей в период высоких температур (выше 25-27˚С) рекомендована регулярная обработка с частотой раз в две недели и дозировками не менее 1 г/гол.

Списоклитературы

1. Акбаев Р.М., Василевич Ф.И. О проблемах борьбы с клещом *Dermanyssus gallinae* в промышленном птицеводстве // Ветеринария. 2016. №.11. С. 30-33.

2. Бородай В.П., Тертична О.В., Свалявчук Л.І. Екологічні та епідеміологічні аспекти по ширення популяцій пташиного червонного кліща // Environmental&Health. №1. 2017. С. 23-26.

3. Закладной А. Отчёт о научно-исследовательской работе по теме «Изучение биологической эффективности препарата АгроСтраж, П (800 г/вг диоксида кремния) на хранящемся зерне и оценка его безопасности для зерна». М., 2019, 64.с.

4. Тыщенко В.П. Физиология насекомых: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1986. 303 с.
5. Якимова Я.Л., Кузнецов Ю.А. Отчёт по исследовательской работе акарицидных свойств АгроСтраж Ферма, выполненный на кафедре паразитологии Санкт-Петербургского университета ветеринарной медицины. СПб, 2020. 13 с.
6. Katsavou E., Vlogiannitis S., Karp-Tatham E. and et. Identification and geographical distribution of pyrethroid resistance mutations in the poultry red mite *Dermanyssus gallinae* // Society of Chemical Industry. 2019. 76(1): 125-133 с.
7. Shanta I.S. and et. Prevalence and Clinico-Pathological effects of ectoparasites in Backyard Poultry. Bangl. J. Vet. Med. 2006. 4 (1): 19-26 с.
8. Sparagano O.A.E. and et. Prevalence and key figures for the poultry red mite *Dermanyssus gallinae* infections in poultry farm systems. Exp. Appl. Acarol., 48. 2009. 3-10 с.
9. Tomasz Cencek Prevalence of *Dermanyssus gallinae* in poultry farms in Silesia region in Poland. Bull. Vet. Inst. Pulawy 47. 2003. 465-469с.

Биломар Елена Евгеньевна, канд. биол. наук, технолог ООО «Донтрейд», с. Губарево Семилукского района Воронежской области

Никонов Илья Николаевич, канд. биол. наук, доцент кафедры зоогигиены и птицеводства им. А. К. Даниловой, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии МВА – им. К.И. Скрябина», г. Москва

Белов Петр Васильевич, директор ООО «Лайтор», с. Губарево Семилукского района Воронежской области

УДК 338.482

ПРОБЛЕМА ОРНИТОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ УЩЕЛЬЯ КОНДАРА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

Г. Д. Гарибмамадов
Институт зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского
e-mail: garibmamadov-g@mail.ru

Аннотация: в статье обсуждается проблема орнитологического туризма в Таджикистане.
Abstract: in the article discusses the problem of ornithological tourism in Tadjikistan.
Ключевые слова: Таджикистан, ущелье Кондара, туризм, птицы.
Keywords: Tadjikistan, gorge Kondara, tourism, birds.

Экологический туризм – одна из наиболее быстро развивающихся отраслей мировой туристской индустрии, основная цель которого обеспечить сохранение биологического разнообразия и этнографического статуса рекреационных природных территорий с возможностью способствовать их защите, а также повышение уровня экономической устойчивости регионов, вовлеченных в данной сфере. Орнитологический туризм (второе название «бёрдвотчинг», англ. birdwatching или «бёрдинг», англ. birding –**«птичничество»**) – одно из самых развивающихся направлений экологического туризма, который посвящён посещению уникальных природных территорий, мало затронутых хозяйственной деятельностью. Республика Таджикистан также имеет большие перспективы в плане развития орнитологического туризма, так как регион отличается зонально-ландшафтным разнообразием, благодаря чему, здесь сформировалась богатая в видовом отношении и по обилию населения флора и фауна,в том числе птиц. Помимо этого, страна расположена в центре пересечения двух глобальных миграционных трасс: 1. Западносибирский регион – Центральная и Восточная Африка, Аравийский полуостров. 2. Страны Центральной Азии – Индия, Пакистан, Афганистан. Такое деление подтверждено многолетними данными кольцевания птиц, полученными в 70-90 гг. прошлого столетия (Э. И. Гаврилов, 1979; И. А. Абдусалямов и др., 1986; Р. Ш. Муратов, 1989; В. С. Пулатов, 1989) [1; 2; 3]. Однако приходится констатировать, что за отсутствие рекламный проспектов орнитологических туров по Республики Таджикистан в социальных сетях и профессиональных гидов орнитологов, туристы часто сталкиваются с большими проблемами, которые влияют на поток туристов в стране. Национальные парки, биосферные заповедники, охраняемые природные ландшафты, природные парки и т.д. (кроме заповедников), объединенные общим названием – охраняемые

природные территории (ОПТ) – в которых достаточно изучены фауна и флора, описаны территории, в настоящее время являются основным ресурсом для развития экологического туризма.

Одним из таких перспективных мест является ущелье р. Кондара, которое расположено на южном склоне Гиссарского хребта в 36 км севернее г. Душанбе. Имеет длину 12-15 км при средней ширине до 2 км и направление с запада на восток. В 1935 году в ущелье реки Кондара была организована Варзобская горно-ботаническая станция Института ботаники, физиологии и генетики растений Национальной академии наук Таджикистана, которая функционирует до настоящего времени. Вся территории станция находится под охраной. Поэтому растительный и животный мир ущелья (в том числе и орнитофауна) сохранились почти в первозданном состоянии.

По нашим данным и литературным источникам, орнитофауна ущелья Кондара насчитывает 146 видов птиц, относящихся к 11 отрядам и 44 семействам. По характеру пребывания они распределяются на: 34 вида оседлые; 87 видов перелётно-гнездящиеся; 28 видов пролетные и 20 видов зимующие [4; 5; 6].

К оседлым видам относятся: *Gypaetusbarbatus, Aegypiusmonachus, Gypsfulvus, Aguilachrysaetos, Tetraogallushimalayensis, Alectorischukar, Streptopeliasenegalensis, Dendrocopusleucopterus, Cincluspallasii, Chaimarrornisleucocephala, Rhyacornisfuliginosis, Turdusmerula, Turdusviscivorus, Myophonuscoeruleus, Enicurusscjuleri, Garrulaxlineatus, Parusbokharensis, Sittatephronota, Tichodromamuraria, Picapica, Corvuscorone, Corvuscorax, Acridoterestristis, Passermontanus, Cardueliscaiceps, Coccothraustescoccothraustes, Mycerobascarnipes*.

Изперелётно-гнездящихсявстречаются: *Milvusmigrans, Hieraatuspennatus, Falcotinnunculus, Falcosubbuteo, Falcocherrug, Streptopeliaturtur, Streptopeliaorientalis, Cuculuscanorus, Otusscops, Meropsapiaster, Upupaepops, Caprimulguseuropaeus, Coraciasgarrulous, Calandrellaacutirostris, Alaudaarvensis, Ripariarupertris, Hirundodaurica, Lusciniapectoralis, Cettiacettia, Hippolaisrama, Sylviahortensis, Phylloscopusgriseolus, Leptopoecilesopiae, Tersiphoneparadise, Parusflavipectus, Certhiahimalayana, Remizcoronatus, Oriolusoriolus, Laniusphoenicuroides, Laniusschach, Laniusminor, Sturusrozeus* и др.

Зимующие виды представлены: *Circaetusgallicus, Accipitergentalis, Accipiternisus, Bubobubo, Falcocolumbarius, Charadriusdubius, Scolopaxrusticola, Regulusregulus, Sturnusvulgaris, Fringillacoelebs, Fringillamontifringilla, Carduelisspinus, Loxiacurvirostra, Carpodacuserythrinus*.

В качестве наиболее ценных объектов наблюдений (исследований) туристов выступают узко ареальные и редкие

представители орнитофауны: бородач (*Gypaetusbarbatus),* стервятник *(Neophronpercnopterus),* черный гриф (*Aegypiusmonachus),* кумай (*Gypshimalayensis),* беркут (*Aquilachrysaetos),* балобан (*Falcocherrug),* вяхирь (*Columbiapalumbus),* белошапочная водяная горихвостка (*Chaimarrornisleucocephala),* синяя птица (*Myophonuscoeruleus),* гималайский пегий дрозд (*Enicurusscouleri),* желтоголовый королек (*Leptopoecilesophiae),* райская мухоловка (*Tersiphoneparadise),* кустарница (*Garrulaxlineatus)* и др. Кроме того вущелье Кондара можно встретить других представителей фауны: рыб– *Glyptosternumreticulatum, Schizothoraxintermedius; з*емноводных – *Bufoviridis;* пресмыкающихся – *Ablepharusbrandtii, Agamalehmanni, Eumecesschneideri, Eryxtataricus, Coluberrhodorhachis, Coluberravergieri, Elaphedione, Typhlopsvermicularis, Viperalebetina;* млекопитающих – *Ellobiustalpinus, Musmusculus, Apodemussylvaticus, Rattusturcestanicus, Histryxleucura, Dyromysnitedula, Ochotonarutile, Marmotacaudate, Cricetulusmigratorius, Microtuscarruthersi, Crocidurasuaveolens, Pipistrelluspipistrellus, Epteaicusserotinus, Vulpesvulpes, Canislupus, Felisocreala, Ursusarctos, Lutralutra, Mustelaermine, Melesmeles, Susserofa, Caprasibirica.* Фауна ущелья Кондара насчитывает около 1800 видов беспозвоночных животных.

Список литературы

1. Абдусалямов И.А. Фауна Таджикской ССР: в 20 т. Душанбе: Дониш, 1971. Т. 19, ч. 1. Птицы. 330 с.
2. Абдусалямов И.А. Фауна Таджикской ССР: в 20 т. Душанбе: Дониш, 1971. Т. 19, ч. 2. Птицы. 332 с.
3. Абдусалямов И.А. Фауна Таджикской ССР: в 20 т. Душанбе: Дониш, 1971. Т. 19, ч. 3. Птицы. 327 с.
4. Красная книга Таджикской ССР: редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животных и растений ТаджССР / отв. ред. И.А. Абдусалямов. Душанбе: Дониш, 1988. 336 с.
5. Красная книга Республики Таджикистан. Душанбе: «Ганчинашриёт», 2017. 590 с.
6. Скляренко С.Л. Исследования по ключевым орнитологическим территориям в Казахстане и Средней Азии. Алматы: Ассоциация сохранения биоразнообразия Казахстана, 2006. 318 с.

Гарибмамадов Гарибмамад Давлатмамадович, канд. биол. наук, старший научный сотрудник Института зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского АН Республики Таджикистана, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 517.955

ОБ ОБОБЩЕННОМ РЕШЕНИИ СМЕШАННОЙ КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ТРЕТЬЕГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ

М. Гадозода, Х. М. Хафизов
ТТУ имени академика М. С. Осими
e-mail: gadozoda51@mail.ru, hafizov7171@mail.ru

Аннотация: в работе рассматривается смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных третьего порядка, её единственное обобщённое решение представляется в виде m-мерного равномерно и абсолютного сходящегося ряда.
Annotation: this article is devoted to a mixed boundary value problem for a partial differential equation of the third order, and its only generalized solution is represented in the form of an m-dimensional uniformly and absolute converging series.
Ключевые слова: краевая задача, метод разделения переменных, начальные и граничные условия, произвольные постоянные, собственные функции, многомерной области.
Keywords: boundary value problem, variable separation method, initial and boundary conditions, arbitrary constants, own functions, multidimensional domain.

Целью данного доклада состоит в исследовании слабого решения смешанной краевой задачи для дифференциального уравнения в частных производных третьего порядка с постоянными коэффициентами вида [1]:

$$\left(\frac{\partial^3 u}{\partial t^3}\right)^{2n-1} = \sum_{j=1}^{m}\left(\frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2} + p_j\frac{\partial u}{\partial x_j} + q_j u\right)^{2n-1}, \qquad (1)$$

где $n \in N$, $t \in [0,T]$, $T > 0$,

$$\bar{x} = (x_1, x_2, \cdots x_m) \in \overline{\Omega} = \{(x_1, x_2, \cdots x_m): 0 \le x_j \le a_j \ (j = \overline{1,m})\} \in R^m;$$

$p_j, q_j \ (j = \overline{1,m})$ – заданные вещественные числа $u(t,\bar{x})$ – искомая функция.

В работах [1; 2] доказано, что модельное уравнение с экстремальным свойством вида $Lu = \max\limits_{\alpha \in A}\{\sum\limits_{j=1}^{m}\alpha_j (L_j u)^s\}^{\frac{1}{s}}$, где

$$A = \{\alpha = (\alpha_1, \alpha_2, \ldots \alpha_m): 0 < \alpha_j < 1, \sum_{j=1}^{m}\alpha_j^{\frac{k}{k-s}} = 1\}, k > s > 0$$

эквивалентно операторному уравнению $(Lu)^k = \sum_{j=1}^{m} (L_j u)^k$.

Следствием этого уравнения при заданных дифференциальных операторах

$$L = \frac{\partial^3}{\partial t^3},\ L_j = \frac{\partial^2}{\partial x_j^2} + p_j \frac{\partial}{\partial x_j} + q_j,\ k = 2n-1, n \in N, (j = \overline{1,m})$$

является уравнение (1).

В работах [3-9] были исследованы смешанные краевые задачи для подобного уравнения (1) и полученные результаты.

Поставленной задачей наших исследований является изучение обобщенного решения уравнения (1) в ограниченной многомерной области. Для этого к уравнению присоединим начальные и граничные условия:

$$\frac{\partial^{i-1} u}{\partial t^{i-1}}(0, \bar{x}) = u_{0i}(\bar{x}), \quad \bar{x} \in \overline{\Omega}, (i = 1,3), \tag{2}$$

$$u(t, \bar{x})\big|_{x_j=0} = 0; u(t, \bar{x})\big|_{x_j=a_j} = 0,\ t \in [0, T], (j = \overline{1,m}), \tag{3}$$

где $u_{0i}(\bar{x}), (i = 1,3)$ – заданные непрерывно дифференцируемые в пространстве $L_2(\overline{\Omega})$ функции.

Решения задач (1)-(3) будем искать с помощью методом Фурье, т.е. разделения переменных в виде [10-12]

$$u(t, \bar{x}) = T(t) \cdot X(\bar{x}), \tag{4}$$

где $X(\bar{x})$ – функция только переменной $\bar{x}$, $T(t)$ – функция только переменной t. Подставим предполагаемую форму решения (4) в уравнение (1) и, разделяя переменные, получим для $T(t)$ обыкновенное дифференциальное уравнение третьего порядка

$$T'''(t) + \lambda T(t) = 0, \tag{5}$$

а для функции $X(\bar{x})$ – следующую краевую задачу:

$$\sum_{j=1}^{m} \left(\frac{\partial^2 X}{\partial x_j^2} + p_j \frac{\partial X}{\partial x_j} + q_j X \right)^{2n-1} + (\lambda X)^{2n-1} = 0, \tag{6}$$

$$X(\bar{x})\big|_{x_j=0} = 0;\ X(\bar{x})\big|_{x_j=a_j} = 0,\ (j = \overline{1,m}). \tag{7}$$

Также применим метод Фурье к данной задаче, т.е. полагая

$$X(\bar{x}) = \prod_{j=1}^{m} X_j(x_j) \tag{8}$$

и разделяя переменных, получаем следующие одномерные задачи типа Штурма-Лиувилля [10-12] для собственных функций и собственных чисел:

$$X_j'' + p_j X_j' + (\mu_j + q_j) X_j = 0,\ (j = \overline{1,m}) \tag{9}$$

$$X_j(0)=0;\quad X_j(a_j)=0\ ,(j=\overline{1,m}) \tag{10}$$

где μ_j $(j=\overline{1,m})$ – постоянные разделения переменных, связанные с λ соотношением $\sum_{j=1}^{m}\mu_j^{2n-1}=\lambda^{2n-1}$, так называемые уравнения согласования. Находим собственные функции и собственные числа задачи (9)-(10). Характеристическое уравнение $k_j^2+p_jk_j+\mu_j+q_j=0,\ (j=\overline{1,m})$ имеет корни $k_j=\dfrac{-p_j\pm\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}$.

1. Пусть $p_j^2-4(\mu_j+q_j)>0$, тогда общее решение уравнения (9) представляется в виде

$$X_j(x_j)=Ae^{\frac{-p_j+\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}x_j}+Be^{\frac{-p_j-\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}x_j},(j=\overline{1,m}).$$

Потребуем выполнения граничных условий (10):

$$\left.\begin{aligned}&X_j(0)=A+B=0\Rightarrow B=-A\\&X_j(a_j)=Ae^{\frac{-p_j+\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}+Be^{\frac{-p_j-\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}=0\end{aligned}\right\}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow e^{\frac{-p_j}{2}a_j}[Ae^{\frac{\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}+Be^{-\frac{\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}]=0\Rightarrow$$

$$\Rightarrow e^{\frac{-p_j}{2}a_j}\neq 0,\quad e^{\frac{\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}-e^{-\frac{\sqrt{p_j^2-4(\mu_j+q_j)}}{2}a_j}\neq 0;\ A=0,$$

Отсюда следует, что $B=0$, значит в рассматриваемом случае уравнение (9) не имеет нетривиальных решений.

2. Пусть $p_j^2-4(\mu_j+q_j)=0$. Общее решение запишем в следующем виде:

$$X_j(x_j)=(A+Bx_j)e^{-\frac{p_j}{2}x_j},\ (j=\overline{1,m})$$

В силу граничных условий (10) получим:

$$\left.\begin{aligned}&X_j(0)=A=0\\&X_j(a_j)=(A+Ba_j)e^{\frac{-p_j}{2}a_j}=0\end{aligned}\right\}\Rightarrow\left\{\begin{aligned}&A=0;\\&e^{\frac{-p_j}{2}a_j}\neq 0;\ A+Ba_j=0\Rightarrow B=0\end{aligned}\right.$$

В рассматриваемом случае уравнение не имеет нетривиальных решений.

3. Пусть $p_j^2-4(\mu_j+q_j)<0.$ Тогда общее решение уравнения (9) принимает следующий вид

$$X_j(x_j)=e^{-\frac{p_j}{2}x_j}[A\cos\frac{\sqrt{4(\mu_j+q_j)-p_j^2}}{2}x_j+B\sin\frac{\sqrt{4(\mu_j+q_j)-p_j^2}}{2}x_j],(j=\overline{1,m})$$

Потребуем выполнение граничных условий (10):

$$X_j(0) = A\cdot 1 + B\cdot 0 = 0 \Rightarrow A = 0;\ B \neq 0$$

$$X_j(a_j) = e^{-\frac{p_j}{2}a_j}[A\cdot\cos\frac{\sqrt{4\mu_j - p_j^2}}{2}a_j + B\cdot\sin\frac{\sqrt{4\mu_j - p_j^2}}{2}a_j] = 0;$$

отсюда получаем

$$e^{-\frac{p_j}{2}a_j} \neq 0;\ \sin\frac{\sqrt{4\mu_j - p_j}}{2}a_j = 0 \Rightarrow \frac{\sqrt{4\mu_j - p_j^2}}{2}a_j = \pi k_j, k_j \in N,\ (j = \overline{1,m})$$

Далее, имеем

$$\mu_j = \left(\frac{\pi k_j}{a_j}\right)^2 + \frac{p_j{}^2}{4} - q_j > \frac{p_j{}^2}{4} - q_j,\ k_j \in N,\ (j = \overline{1,m}) \tag{11}$$

которые являются собственными числами задачи (9)-(10) и, этими собственными числами получаем собственные функции в виде

$$X_j(x_j) = \exp(-\frac{p_j}{2}x_j)\sin\frac{\pi k_j}{a_j}x_j,\ (j = \overline{1,m}) \tag{12}$$

Следовательно, используя уравнения согласования получаем

$$\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m} = \sqrt[2n-1]{\sum_{j=1}^{m}\left[\left(\frac{\pi k_j}{a_j}\right)^2 + \frac{p_j{}^2}{4}\right]^{2n-1}}, \tag{13}$$

и этим собственным числам, соответствуют в силу (8) и (12) ортогональные с весом $\rho(\bar{x}) = \prod_{j=1}^{m}\rho(x_j) = \prod_{j=1}^{m}\exp(\rho_j x_j)$ собственные функции задачи (6)-(7) в виде

$$X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x}) = A_{k_1,k_2,\cdots,k_m}\prod_{j=1}^{m}\exp(-\frac{p_j}{2}x_j)\sin(\frac{\pi k_j}{a_j}x_j),\quad (k_j \in N), \tag{14}$$

где $A_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ – произвольная постоянная. Выберем её так, чтобы норма функций $X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x})$ с весом $\rho(\bar{x}) = \exp\sum_{j=1}^{m}\rho_j x_j$ была равна единице:

$$\left\|X_{k_1,k_2,\ldots,k_m}\right\|^2 = A^2_{k_1,k_2,\ldots,k_m}\prod_{j=1}^{m}\int_0^{a_j}p(x_j)X_j^2(x_j)dx_j = \prod_{j=1}^{m}\int_0^{a_j}\sin^2\frac{\pi k_j}{a_j}x_j dx_j =$$

$$= A^2_{k_1,k_2,\ldots,k_m}\prod_{j=1}^{m}(\frac{a_j}{2}) = 1,$$

откуда $A_{k_1,k_2,\cdots,k_m} = \sqrt{\dfrac{2^m}{\prod_{j=1}^{m}a_j}}$.

Ортогональность функций $X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x})$ очевидна (см. напр. [10-12]) и, следовательно, функции

$$X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x}) = \prod_{j=1}^{m} \sqrt{\frac{2^m}{\prod_{j=1}^{m} a_j}} \exp(-\frac{p_j}{2} x_j) \sin(\frac{\pi k_j}{a_j} x_j),\ (k_j \in N),$$

образуют полную ортонормированную систему собственных функций в пространстве $L_2(\overline{\Omega})$.

Собственными числами $\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$, определяемыми формулой (13), найдём общее решение уравнения (5). Для этого составляем характеристическое уравнение $k^3 + \lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m} = 0$ и находим ее корни

$$(k + \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}})(k^2 - \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}} k + \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}}) = 0$$

$$k_1 = -\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}};\ k_{2,3} = \frac{1}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}} \pm \frac{\sqrt{3}}{2} \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\ldots,k_m}}\, i\,.$$

Тогда общее решение дифференциального уравнения (5) представится в виде

$$T_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(t) = \prod_{j=1}^{m} \{A_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \cdot \exp(-\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t) + B_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \times$$

$$\times cos(\frac{\sqrt{3}}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t) + C_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \sin(\frac{\sqrt{3}}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t)] \exp(\frac{1}{2} \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t)\},$$

где $A_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$, $B_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$, $C_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ – произвольные постоянные. Теперь вернёмся к решению исходной задачи (1)-(3). Легко заметить, что функция

$$u(t,\bar{x}) = \prod_{j=1}^{m} \sum_{k_j=1}^{\infty} X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x}) \{A_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \cdot \exp(-\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t) + [B_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \cdot \cos(\frac{\sqrt{3}}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t) +$$

$$+ C_{k_1,k_2,\cdots,k_m} \cdot \sin(\frac{\sqrt{3}}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t)] \exp(\frac{1}{2} \cdot \sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}\, t)] \qquad (15)$$

где $X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x})$ – собственные функции, определяемые формулой (14), а $A_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$, $B_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ и $C_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ являются коэффициентами Фурье множеств функций $u_{0i}(\bar{x}),\ (i = \overline{1,3})$ при разложении по полной ортогональной системе собственных функций $X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x})$ в пространстве $L_2(\overline{\Omega})$ и выражаются формулами

$$A_{k_1,k_2,\cdots,k_m} = \frac{2^m}{3} \prod_{j=1}^{m} \frac{1}{a_j} \int_0^{a_j} \{u_{01}(\bar{x}) - \frac{u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}} + \frac{u_{03}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda^2_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}}\} \times \exp(\frac{p_j}{2} x_j) \sin \frac{\pi k_j}{a_j} x_j dx_j \qquad (16)$$

$$B_{k_1,k_2,\cdots,k_m} = \frac{2^m}{3} \prod_{j=1}^{m} \frac{1}{a_j} \int_0^{a_j} \{2u_{01}(\bar{x}) + \frac{u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}} - \frac{u_{03}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda^2_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}}\} \times \exp(\frac{p_j}{2} x_j) \sin \frac{\pi k_j}{a_j} x_j dx_j \qquad (17)$$

$$C_{k_1,k_2,\cdots,k_m} = \frac{2^m}{3} \prod_{j=1}^{m} \frac{1}{a_j} \int_0^{a_j} \{\frac{u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}} + \frac{u_{03}(\bar{x})}{\sqrt[3]{\lambda^2_{k_1,k_2,\cdots,k_m}}}\} \times \exp(\frac{p_j}{2} x_j) \sin \frac{\pi k_j}{a_j} x_j dx_j \qquad (18)$$

будет единственным слабым решением задачи (1)-(3).

Теорема. Пусть $u_{0i}(\bar{x}) \in L_2(\overline{\Omega})$, $(i=\overline{1,3})$ удовлетворяют условиям: $u_{0i}(\bar{x})\big|_{x_j=0}=0; u_{0i}(\bar{x})\big|_{x_j=a_j}=0$, $(j=\overline{1,m}; i=\overline{1,3})$. Тогда функция $u(t,\bar{x})$, определяемая рядом (15), где $X_{k_1,k_2,\cdots,k_m}(\bar{x})$ собственные функции определяется формулой (14), а $A_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$, $B_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ и $C_{k_1,k_2,\cdots,k_m}$ коэффициенты Фурье, определяемые формулами (16)-(18), является единственным слабым решением заданной задачи (1)-(3), принадлежащей пространством $C^1([0;T]; L_2(\overline{\Omega})) \bigcap C^2((0;T); L_2(\overline{\Omega}))$.

Список литературы

1. Юнуси М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальным свойством // Вестник ТНУ. Серия: Математика.2004.№ 1. С. 128-135.
2. Юнуси М. Теорема о представлении сложных объектов описываемых дифференциальными уравнениями полиномами // Вестник ТНУ. Серия: Математика. 2013. № 1 (102). С. 3-12.
3. Гадозода М. Об одной смешанной задаче для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка // Вестник технического университета. 2014. № 1(25). С. 5-7.
4. Гадозода М. Об одной начально-краевой задаче для модельного уравнения теплопроводности // Вестник технического университета. 2014. № 3 (27). С. 8-11.
5. Гадозода М. Об одной смешанной задаче для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка //Вестник технического университета. 2015. № 1 (29). С. 4-6.
6. Гадозода М. О смешанной краевой задаче для одного модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка // Вестник технического университета. 2015. № 2 (30). С. 4-6.
7. Гадозода М. Об обобщенном решении смешанной задачи для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка // Вестник технического университета. 2015. №3 (31).С.14-17.
8. Гадозода М. Смешанная краевая задача для модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка // Вестник ТНУ. 2017. № 1(4). С. 26-28.
9. Гадозода М., Хафизов Х.М. Смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами// Вестник ТНУ. Серия: Естественные науки. 2019. №1. С.79-84.
10. Тихонов А.И., Самарский А.А. Уравнения математической физики. М.: Наука, 1977. 736 с.
11. Бицадзе А.В. Уравнения математической физики. М.: Наука, 1982. 296 с.
12. Ладыженская О.А. Краевые задачи математической физики. М.: Наука, 1973. 296с.

Гадозода Мирзомурод, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

Хафизов Хасан Маджидович, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 378

ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ И ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Д. А. Давлатов, Б. Р. Кодиров, А. Я. Куджмуратов, С. Д. Раджабова
Таджикский педагогический институт в городе Пенджикент,
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
ГОУ Худжандский государственный университет
имени академика Б. Гафурова
e-mail: davlat_davlatov_1991@mail.ru, bakhtiyor_0663@mail.ru,
saodat_6@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены основные факторы, влияющие на развитие креативности студентов на занятиях естественнонаучных дисциплин средствами информационно-коммуникационных технологий.
Abstract: the article considers the main factors affecting the development of students ' creativity in the classes of natural science disciplines by means of information and communication technologies.
Ключевые слова: развитие, креативность, студенты, естественнонаучные дисциплины, обучение, технология.
Keywords: development, creativity, students, natural science disciplines, training, technology.

В современном демократическом мире одну из наиболее важных ролей в прогрессе играет приспособление людей к жизни в сложных и постоянно меняющихся условиях, а так же возможность реализовать самих себя. На данный момент значительно увеличилась ответственность каждого человека за собственную судьбу во многих её значениях, например, в личностном, социальном и профессиональном. Существует целый ряд причин, вследствие которых молодежь развивается с некоторой сложностью и неоднозначностью. Такое условие требует повторного рассмотрения научного подтверждения содержания, способов и всевозможных форм в многочисленных областях нашего образования.

Система образования в последние годы претерпела ряд изменений, появились новые образовательные тенденции – «мегатенденции» системы образования. Это: массовость системы образования, её постоянство, значимость для каждого обучающегося, общества в целом, мотивация каждого обучающегося на активное получение новых знаний, приспособление новых технологий к системе образования, потребностям общества, личности, направленность системы образования на развитие личности каждого

студента, возможность к реализации самообразования. Современная система обучения направлена на подготовку студентов, передача им новых знаний, их адаптация к современным условиям труда, обучение их конкурентоспособности.

По многочисленным исследованиям выявилось, что ученик, активно работающий с технологиями, такими как компьютер, обладает наибольшим уровнем развития самостоятельности, а конкретно в самостоятельности действий, наиболее высокой ориентированностью в информационной среде, способностью выделять главные аспекты, а так же делать выводы и обобщать весь материал.

Вот именно для этого необходимо применять информационно-коммуникационные технологии при обучении естественнонаучным дисциплинам. Поэтому на занятиях естественнонаучных дисциплин педагогу необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии чтобы достигнуть развития креативности у учащихся, что существенно позволит повысить качество их обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по естественнонаучным дисциплинам позволяет представить учебный материал в виде системы ярких опорных образов, что позволяет вынести информацию (не только в фактическом, но и в ассоциативном виде) в долгосрочную память студентов. Использование информационных и коммуникационных технологий на занятиях по естественнонаучным дисциплинам дает возможность активизировать мыслительный механизм ученика, включить его воображение и мышление.

Объединение текстовых материалов, аудио и видео файлов на занятиях по естественнонаучным дисциплинам, обеспечивает более глубокое погружение в представленный материал, помогает способности к творческому осмыслению, а так же повышает мотивацию к более продуктивному обучению. Такие занятия никогда не бывают одинаковыми, так как информационно-коммуникационных технологии дают возможность за счёт совмещенияразных материалов, будь то иллюстрация или какие-то иные виды, превратить каждый из них в чудесное открытие для учащихся. Применение технологий во время изучения естественнонаучных дисциплин значительно упрощает работу преподавателя, но как и везде, стоит учитывать различные особенности отдельных групп, когда нет возможности предоставлять материал, исходя из уровня развития группы, поэтому часто используются лишь небольшие фрагменты уже готовых материалов.

Благодаря использованиюинформационно-коммуникационных технологий повышается социализация студентов на занятиях, развиваются их коммуникативные способности, повышается их

самооценка, всё это ведёт к повышению уровня мотивации к обучению.

Но есть и особые факторы, которые мешают развитию креативности на занятиях по естественнонаучным дисциплинам:

- попытки избежать риски;
- чрезмерное стремление к успеху;
- слишком жесткие стереотипы в мышлении и поведении;
- конформность;
- недооценка своего воображения, фантазии, исследования;
- преклонение авторитетам [3].

Среди личностных черт, которые благоприятствуют развитию креативности у учащихсяпосредством информационно-коммуникационных технологий наестественнонаучных дисциплинах, выделим следующие:

– уверенность в собственных силах;

– доминирование эмоций радости и даже небольшая доля агрессивности; склонность к риску;

– отсутствие страха показаться странным и необычным;

– отсутствие конформности;

– развитое чувство юмора;

– обладание богатым подсознанием по содержанию (видит разнообразные по содержанию и красочности сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает синестезические феномены и т.п.);

– абсолютная любовь к фантазированию и построению планов на будущее, и т.п.

Исследователи Е.П. Ильин, М.М. Жердева, В.М. Воскобойников выявили определенные барьеры, затрудняющие развитие креативности у обучающихся. Барьеры делятся на: внешние – культурные и творческие ценности семьи, взаимоотношения с родителями и обществом, отсутствие поддержки со стороны окружающих; внутренние – страх, что не получится, лень, отсутствие мотивации, отсутствие цели, невнимательность, отсутствие необходимых качеств для реализации творческого процесса [1].

Данные обстоятельства приводят к бездействию, отсутствию творческого потенциала. Действуя в рамках данных барьеров, у обучающегося появляется нежелание получать новые знания, активно взаимодействовать в процессе обучения, ставит перед собой цель просто отсидеть на занятии, не участвуя в нем. Таким образом, необходимо говорить о колоссальном изменении системы образования в целом, направленном на продуктивное взаимодействие учителя с каждым учеником. Ученик не сможет активно вести диалог, если тема ему не близка и не интересна, а учителя и одноклассники не поддерживают его позицию, его мнение. Не будет продуктивным и требование к реализации проектов, тема которых не близка студенту, у него нет идей на данную тему.

Как считает А.Н. Лук [2], самый опасный враг развития креативности – страх. Наибольшую скованность на воображение оказывает боязнь неудачи.

Так же если ученик будет чрезмерно критичен к себе, это так же будет являться врагом развития креативности. У всех людей должен быть определенный баланс между одаренностью и самокритичностью, потому что чрезмерно слишком строгая самооценка спровоцирует творческий тупик или кризис.

Лень обуздала современных учеников, это один из самых опасных врагов для развития креативности .

Э. де Боно [4] определяет под творческим мышлением определённое нестандартное мышление, которое включает в себя различные области знаний. Такое мышление позволяет создать необычные идеи, новый взгляд на определённую тему, нестандартное решение задачи, что является важнее истинного творчества. Таким образом, творческое мышление – составляющая таланта, нестандартное мышление – мышление, которому можно научиться. Студенты, которые заинтересованы в реализации новых идей, ищут необычные решения, используют нестандартное мышление. Ряд психологов не разделяют нестандартное и творческое мышление, иные употребляют термин «креативное мышление». По их мнению, креативное мышление – высшая степень мыслительной деятельности, включающая оригинальные идеи, мысли, не имеющие аналогов. Мы, как и многие учёные, не рассматриваем творческий потенциал как навык, которым можно овладеть, но мы убеждены, что творчеству можно научиться.Условия или факторы, влияющие на развитие творческих способностей учащихся с помощью информационных и коммуникационных технологий в классах естественных наук, можно разделить на два типа: ситуативные и личные.

Ситуационные факторы в классах естественных наук, в которых используются информационные и коммуникационные технологии для развития творческих способностей учащихся, включают:

– ограниченность по времени;

– стресс;

– состояние повышенной тревоги;

– желание найти способ быстро справиться с проблемой;

– слишком сильная или наоборот слишком слабая мотивация;

– наличие фиксированной установки на конкретный способ решения;

– неуверенность в собственных силах, вызванная предыдущими неудачами;

– страх;

– повышенная самоцензура;

– способ предъявления условий задачи, которые провоцируют неверный путь решения и др.

К личностным составляющим технологий развития творческих способностей обучающих относят устойчивые качества человека, характеристики личности, сама личность обучающегося. Данные составляющие оказывают определенное воздействие на условия различных ситуаций.

К личностным факторам, которые негативно влияют на процесс развития креативности учащихся средствами информационно-коммуникационных технологий на занятиях естественнонаучных дисциплин относят:

– конформизм (соглашательство);

– неуверенность в себе (часто это студенты с общей низкой самооценкой), а также чрезмерно сильная уверенность (самоуверенность);

– эмоциональная подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций;

– избегание рискованного поведения и рисованных ситуаций;

– доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху;

– высокая тревожность как личностная черта, сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Существуют определённые факторы, которые повышают эффективность развития креативности учеников средствами информационно-коммуникационных технологий на занятиях.

Во-первых, чтобы провести занятие сперва необходимо проветрить помещение, проверить хорошо ли работает освещение, проверить и оценить состояние доски и мела и т.д. Немаловажным является и настроение педагога во время проведения занятия, ни в коем случае нельзя показывать своё плохое настроение учащимся, ведь негативные эмоции имеют свойство передаваться, а педагог должен создать правильный настрой на работу имея при этом положительные эмоции.

Во-вторых, паузы и передышки так же играют немаловажную роль во время урока, они позволяют учащимся избежать переутомления, повысить творческий потенциал как самого преподавателя так и у учеников.

В-третьих, материалы, которые будут полезны и интересны студентам, будут усваиваться более чётко. Поэтому при составлении урока необходимо разделить материал на части: после урока нужно дать краткий обзор следующей темы, потому что «идентифицируемая» информация может заинтересовать учащихся.

В-четвертых, необходимо поощрять учащихся к деятельности. Создается впечатление, что учащиеся приобрели все знания и навыки, необходимые для выполнения задания, и будут продолжать добиваться успехов.

В-пятых, студенты должны не только овладеть предметными материалами, необходимыми для создания творческого поля поиска, но и изучить эвристику для решения творческих задач.

Среди условий, представляющих интерес к творческому развитию у учащихся информационных и коммуникационных технологий на уроках естественных наук, мы также выделили:

– ситуации с неопределённым количеством времени или незавершенностью;

– разрешение и поощрение множества вопросов;

– стимулирование ответственности и независимости;

– акцент на собственных мыслях человека, его чувствах и идеях.

Таким образом, характерной чертой использования информационных и коммуникационных технологий для развития креативных способностей учащихся в классах естественнонаучных дисциплин является то, что создаваемые продукты являются в высшей степени новыми, а процесс получения продуктов отличается оригинальностью процесса и, наконец, значительным влиянием на интеллектуальное совершенствование обучающегося. Вообще говоря, он играет решающую роль в психологической деятельности и обеспечивает реальный прогресс для получения новых знаний.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448с.
2. Лук А.Н.Психология творчества. М.: Наука, 1976. 127 с.
3. Пономарев Я.А.Психология творчества. М.: Наука, 1976. 302 с.
4. Эдвард де Боно. Использование латерального мышления. М., 2005. 178с.

Давлатов Давлат Амриддинович, преподаватель кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикент, Республика Таджикистан

Кодиров Бахтиер Розикович, д-р пед. наук, профессор кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Куджмуратов Абдулло Якубович, канд. физ.-мат. наук, заведующий кафедрой математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикент, Республика Таджикистан

Раджабова Саодат Джамоловна, канд. пед. наук, заведующий кафедрой методики преподавания математики ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова», г. Худжанд, Республика Таджикистан

UDC 595.789

POPULATION EXPLOSION OF VANESSA CARDUI (Linnaeus, 1758) (LEPIDOPTERA, NYMPHALIDAE) IN TAJIKISTANIN YEAR 2019

A. M. Davlatov
Institute of Zoology and Parasitology after E. N. Pavlovsky
e-mail: abdulaziz19@mail.ru

Abstract: in the summer (May-June) of 2019, an explosion of the number of *Vanessa cardui* was noted in Tajikistan.Butterflies in a large numbers flew insettlements and natural landscapes, with dense populations observed in Central and Southwestern Tajikistan.Such a case previously has not been noted in Tajikistan.

Keywords: Lepidoptera, Nymphalidae, *Vanessa cardui*, quantity, Tajikistan.

Аннотация: летом (в мае-июне) 2019 года в Таджикистане был отмечен взрывной рост численности бабочки-репейницы (лат. Vanessacardui). Бабочки в большом количестве присутствовали в населённых пунктах и природных ландшафтах, при этом высокая плотность их популяции наблюдалась в Центральном и Юго-Западном Таджикистане. Ранее ничего подобного в Таджикистане не отмечалось.

Ключевые слова: Lepidoptera, Nymphalidae, Vanessacardui, количество, Таджикистан.

Vanessa cardui is a fairly large butterfly with a wingspan of up to 55-65 mm.It is a cosmopolitan species widespread in the worl dexcept in South America.The species is capable ofmigration.In Tajikistan, this species is considered typical and is widespread from valleys to highlands (Stshetkin,1963) [1].Ithas severalgenerationsperyear(Tshikolovets, 2003), for example, in the Vakhsh Valley (Southwestern Tajikistan), up to 5 generations is recorded(Stshetkin, 1960) [2].This species occurs in a range of biotopes, but most often prefers irrigated lands.There is no previous information in the literature about the explosion of quantity of this butterfly in Tajikistan.

At the end of May and beginning of June 2019, large numbers of *V. cardui* butterflies suddenly appeared in the city of Dushanbe.Butterflies were observed on streets, roads, walls of houses, parks, etc. On behalf of the National Academy of Sciences of Tajikistan, the author of this article was tasked to investigate the situation. The goal was: 1) to find out the reason(s) for the appearance of butterflies in such massivenumbers in the city; 2) estimate the population density of this butterfly; 3) explain to the public about the harmlessness of this butterfly for human health. During the research, it was found that the population density of *V. cardui* in the city of Dushanbe is quite high (5-6 individuals per 100 m^2). Exeptforthe

population density, also the flightof these butterflies in large numberswas observed in some parts of the city. It wasdetermined that the butterflies migrated from the south (Hissar and Shakhrinav districts, the Tursunzade city), that is, from the neighboring districts of Dushanbe. When examining the territory of these districts, as well as the districts located to the north of Dushanbe (Vakhdat and Fayzabad districts), the situation was different. The population density in these places has reached 9-11 individuals per 100 m^2 and sometimes higher. Here butterflies were found everywhere, in the valleys, foothills and mountains. Deadbutterflies struckby passing cars were observed on roads.In places, the flight of butterflies was similar toflocks of locusts. Despite the fact that the quantity of butterflies in the studied territories was high, the caterpillars were not found. The public wasmost concerned about this situation, because of the belief that these butterflies are poisonous and they can cause allergic reactions when they come into contact, as such a case was noted in Tajikistan in 2006 – 2008 during the invasion of moths (*Euproctischrysorrhoea*L., 1758) (Davlatov, 2007) [4]. In those years, many people turned to doctors with complaints about allergic reactions when they came into contact with this moth.

At the same time, in Southwestern Tajikistan, the population density was also high (9-10 individuals per 100 m^2). The invasion of butterflies was noticeable everywhere, especially in the foothills and extending valleys. In contrast to Central Tajikistan, caterpillars of *V. cardui*were found on thistles (*Carduus*). After counting 50 plants, on average 3-4 caterpillars were foundon each plant, and according to some reports, the number of caterpillars in the Dangara district was even higher. Despite the number of caterpillars, no harm to agricultural landscapes has been recorded, although such a case has been noted in Ukraine (Fokin, 2009) [5].It should be noted that at the same time there were reports of the invasion of *V. cardui* also inother parts of Tajikistan.

Results and discussion

During the period of thisstudy (2006-2021), *V.cardui* was observed as a rare species throughout the territory of Tajikistan. At the same time, the caterpillars of this butterfly were also found insingles. Given the quantity of butterflies and their caterpillars found at that time, it can be concluded that the local population would not be capable to provide such a sharp increase in numbers. It is difficult to predict the reason for the sudden increase in the quantity of this butterfly in Tajikistan, but several hypotheses can be proposed, in particular the influence of solar activity, as well as the role of other populations due to migration (Fokin, 2009) [5]. Migration of *V. cardui*in Europe has been studied for centuries and valuable data isavailable. Availability of long-term data on the migration of a particular species to certain territories and the possibility of comparing these data with the ecology and phenology of the species makes it possible to infer the reasonsbehind fluctuations in butterfly numbers over the years

and to find out whether this phenomenon is connected with migrations or it occurrsunder the influence of climatic conditions.

It should be noted that migration of butterflies, including *V.cardui*, has not been studied in Central Asia, and therefore only the data obtained via this study as well as literature based on the ecology and phenology of *V. cardui* in this region were consulted. The low quantity and localized presence of caterpillars found by the author and his colleagues this year in the South-West of Tajikistancannot adequately explain the reason for such a mass appearance of butterflies. Thus, special attention was paid to the flight of butterflies, which were observed flying from the south, heading to north.Given the direction of flight, it can be assumed that this explosion was the result of the migration of butterflies from Afghanistan or Uzbekistan, since Tajikistan borders these countries in the south. The invasion of *V.cardui* was also noted this year in Uzbekistan [6], but, unfortunately, no data on Afghanistan was available.As a migratory species, *V. cardui* is able to travel long distances. There fore, it is necessary to conduct annual monitoring not only to clarify the state of the populations of this butterfly, but also the process of its migration to Central Asia in the future.

Acknowledgements

The work was carried out with the support and funding by Chinese Academy of Sciences under the program «President's International Fellowship Initiative (PIFI). Grant No. 2020PB0011», and Alliance of International Science Organizations (ANSO) Joint Research Cooperation Program. Grant No. ANSO-CR-KP-2020-04 which the author very grateful.The author also expresses his sincere gratitude Prof. GexiaQiao (DirectorNational Animal Collection Resource Center, Institute of Zoology, Chinese Academy of sciences), Dr. Jun Chen (Deputy Director of theNational Animal Collection Resource Center, Institute of Zoology, Chinese Academy of sciences) and Mr. Peng He (the staff of this Center) forguidance and monitoringthe progress of this research.I would like to thank Vazrick Nazari (Ottawa, Ontario, Canada) for reviewing an earlier draft of this paper.

References

1. Stshetkin Y.L. Butterflies of sands of the Vakhsh Valley (Lepidoptera: Phopalocera and Heterocera). Dushanbe, 1963. 190 p.(In Russian).
2. Stshetkin Y.L. Butterflies of the Vakhsh Valley (Tajikistan). Part 1. Lepidoptera: Phopalocera and Heterocera (without Noctuidae and Geometridae). Stalinabad, 1960. 303 p. (In Russian).
3. Tshikolovets V.V. The butterflies of Tajikistan (Lepidoptera, Phopalocera). Brno, Kiyv, 2003. 500 p.
4. Davlatov A.M. Biology and distribution of the brown-tail moth – Euproctischrysorrhoea L. (Lepidoptera: Lymantriidae) in Tajikistan // News of the Academy of sciences of the Republic of Tajikistan.

Department of biological and medical sciences. 2007. №3 (160). pp. 12-16. (In Russian).
5. Fokin A.V. The reasons for the mass appearanceof V. cardui in Ukraine // Diagnostics and forecasts. 2009. pp. 55-56. (In Russian).
6. The invasion of *V. cardui* butterflies and human ignorance.What is common? URL: zen.yandex.ru/media/id/5cc9b02724de2d00b2ddd704/nash. (In Russian).

Davlatov Abdulaziz, Candidate of Biological Sciences, Senior Researcher of the Institute of Zoology and Parasitology after E.N. Pavlovsky National Academy of science of the Republic of Tajikistan, Dushanbe, the Republic of Tajikistan

УДК 517.968.220

К ТЕОРИИ ТРЕХМЁРНОГО СИММЕТРИЧНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ ТИПА ВОЛЬТЕРРА С СИНГУЛЯРНОЙ ОБЛАСТЬЮ

С. Б. Зарипов
ТТУ имени академика М. С. Осими
e-mail: Zaripov_s89@mail.ru

Аннотация: изучен класс модельных трёхмерных симметричных интегральных уравнений вольтерровского типа, ядро которого имеет граничную и внутреннюю фиксированную сингулярную область в случае, когда когда один коэффициент уравнения не связан с остальными.

Abstract: in this work, we investigation one new class of the model three dimensional symmetrical Volterra type integral equations with one boundary and one interior singular domains in the case when one coefficient of the equation is not related to each other.

Ключевые слова: трёхмерное интегральное уравнение – сингулярная область– симметричное уравнение.

Keywords: three dimensional integral equation – singular domains – symmetrical equations.

Через D обозначим

$$D=\{(x,y,z):-a\prec x\prec a,0\prec y\prec b\ ,0\prec z\prec c\}.$$

Соответственно обозначим

$$D_0^{-}=\{-a<x<\text{o},\ 0<y<b,0<z<c\},D_0^{+}=\{\ 0<x<a,\ 0<y<b,0<z<c\},D_1=\{(x,y):-a<x<a,\ 0<y<b,\ z=0\},D_2=\{(x,z):-a<x<a,\ y=0,\ 0<z<c\},D_3=\{(x,z):\ x=0,0<y<b,\ 0<z<c\},\ \Gamma_1=\{x;-a<x<a,y=0,z=0\},\Gamma_2=\{y;x=0,0<y<b,\ z=0\},\ \Gamma_3=\{;x=0,y=0,0<z<c\}.$$

В области D рассмотрим трехмерное интегральное уравнение вида

$$\varphi(x,y,z)+\lambda_1\int_{-x}^{x}\frac{\varphi(t,y,z)}{|t|}dt+\lambda_2\int_0^y\frac{\varphi(x,s,z)}{s}ds+\lambda_3\int_0^z\frac{\varphi(x,y,\tau)}{\tau}d\tau+\mu_1\int_{-x}^{x}\frac{dt}{|t|}\int_0^y\frac{\varphi(t,s,z)}{s}ds+\mu_2\int_{-x}^{x}\frac{dt}{|t|}\int_0^z\frac{\varphi(t,y,\tau)}{\tau}d\tau+\mu_3\int_0^y\frac{ds}{s}\int_0^z\frac{\varphi(x,s,\tau)}{\tau}d\tau++\delta_3\int_{-x}^{x}\frac{dt}{|t|}\int_0^y\frac{ds}{s}\int_0^z\frac{\varphi(t,s,\tau)}{\tau}d\tau=f(x,y,z),\ (1)$$

где $\lambda_1,\lambda_2,\lambda_3,\mu_1,\mu_2,\mu_3,\delta_3$– заданные постоянные, $f(x,y,z)$ – заданная, $\varphi(x,y,z)$ – искомая функции.

Решение трёхмерного симметричного интегрального уравнения (1) будем искать в классе функций $\varphi(x,y,z)\in C(\overline{D})$, обращающихся в нуль в особых областях $D_j(1\le j\le 3)$.

Целью настоящей работы явилось изучение трёхмерного симметричного интегрального уравнения (1), когда коэффициенты этого уравнения связаны определённым образом.

Пусть коэффициенты уравнения (1) между собой связаны и одного из них не связаны равенствами:

$$\mu_1=\lambda_1\lambda_2,\mu_2=\lambda_1\lambda_3,\mu_3\ne\lambda_2\lambda_3,\delta_3=\lambda_1\mu_3.$$

Согласно [2], уравнение (1) представим в виде

$$\Omega(x,y,z)+\lambda_2\int_0^y\frac{\Omega(x,s,z)}{s}ds+\lambda_3\int_0^z\left[\Omega(x,y,\tau)+\lambda_2\int_0^y\frac{\Omega(x,y,\tau)}{s}ds\right]\frac{d\tau}{\tau}=$$

$$f(x,y,z)++\delta_1\int_b^y\frac{ds}{s}\int_c^z\frac{\Omega(x,s,\tau)}{\tau}d\tau,\ \delta_1=\lambda_2\lambda_3-\mu_3.$$

Если функцию $F_1(x,y,z)=f(x,y,z)+\delta_1\int_b^y\frac{ds}{s}\int_c^z\frac{\Omega(x,s,\tau)}{\tau}d\tau$, считать известной, тогда задача нахождения решения трёхмерного симметричного интегрального уравнения сведется к решению интегрального уравнения

$$\Omega(x,y,z)+\lambda_2\int_0^y\frac{\Omega(x,s,z)}{s}ds+$$

$$\lambda_3\int_0^z\left[\Omega(x,y,\tau)+\lambda_2\int_0^y\frac{\Omega(x,y,\tau)}{s}ds\right]\frac{d\tau}{\tau}=F_1(x,y,z).$$

Вводя новую неизвестную функцию

$$\Omega(x,y,z)+\lambda_2\int_0^y\frac{\Omega(x,s,z)}{s}ds=\psi(x,y,z)\qquad(2)$$

приходим к решению трёхмерного симметричного интегрального уравнения

$$\psi(x,y,z)+\lambda_3\int_0^z\frac{\psi(x,y,\tau)}{\tau}d\tau=F_1(x,y,z)\qquad(3).$$

Если $\lambda_3<0$ и функция $F_1(x,y,0)=0$ обращается в нуль и имеет следующий асимптотический порядок

$$F_1(x,y,z)=o\left[|z|^{\gamma_4}\right],\ \gamma_4\succ|\lambda_3|,\text{ при } z\to 0,\qquad(4)$$

тогда решение уравнения (3), согласно [2] выражается формулой

$$\Psi(x,y,z)=z^{|\lambda_3|}c_{1.\alpha}(x,y)+F_1(x,y,z)-\lambda_3\int_0^z\left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|}\frac{F_1(x,y,\tau)}{\tau}d\tau,\qquad(5)$$

где $c_{1.\alpha}(x,y)$– произвольная функция точек области D_1. Если $\lambda_3>0$ и $F_1(x,y,c)=0$ с асимптотическим поведением $F_1(x,y,z)=o\left[(z)^{\varepsilon}\right]$, $\varepsilon\succ 0$ при $z\to 0$, тогда решение уравнения (2) задается формулой

$$\Psi(x,y,z)=F_1(x,y,z)-\lambda_3\int_0^z\left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|}\frac{F_1(x,y,\tau)}{\tau}d\tau. \qquad (6)$$

Аналогично, решение одномерного уравнения (2) при $\lambda_2<0$, задается формулой

$$\Omega(x,y,z)=y^{|\lambda_2|}c_{2.\alpha}(x,z)+\Psi(x,y,z)-\lambda_2\int_b^y\left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|}\frac{\Psi(x,s,z)}{s}ds, \qquad (7)$$

где $c_{2.\alpha}(x,z)$ – произвольная функция точек области D_2. Решение вида (7) получено при условии, что $\psi(x,0,z)=0$ с асимптотическим равенством

$$\psi(x,y,z)=o\left[(y)^{\gamma_2}\right],\ \gamma_2>|\lambda_2| \text{ при } y\to 0 \qquad (8).$$

Функция $\psi(x,y,z)$ при $y\to 0$ будет обладать свойством (8) тогда, когда $F_1(x,0,z)=0$ с асимптотическим поведением $F_1(x,y,z)=o\left[|y|^{\gamma_2}\right]$, при $y\to 0$ и $c_{1.\alpha}(x,0)=0$ с асимптотическим поведением $c_{1.\alpha}(x,y)=o\left[y^{\gamma_2}\right]$,при $y\to 0$.

Если $\lambda_2>0$ и $\psi(x,0,z)=0$ с асимптотическим поведением $\psi(x,y,z)$ $=o\left[y^{\varepsilon}\right]$, $\varepsilon\succ 0$ при $y\to 0$, тогда решение уравнения (2) выражается формулой

$$\Omega(x,y,z)=\Psi(x,y,z)-\lambda_2\int_b^y\left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|}\frac{\Psi(x,s,z)}{s}ds. \qquad (9)$$

При $\lambda_2<0$, $\lambda_3<0$ в равенстве (7) вместо функции $\psi(x,y,z)$ подставляя ее значение из формулы (5), будем иметь $\Omega(x,y,z)=$

$$y^{|\lambda_2|}c_{2.\alpha}(x,z)+z^{|\lambda_3|}c_{1.\alpha}(x,y)+F_1(x,y,z)-\lambda_3\int_0^z\left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|}\frac{F_1(x,y,\tau)}{\tau}d\tau-$$

$$-z^{\lambda_3}\lambda_2\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|}\frac{c_{1.\alpha}(x,s)}{s}ds-\lambda_2\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|}\frac{F_1(x,s,z)}{s}ds+\lambda_2\lambda_3\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|}\frac{ds}{s}\cdot$$

$$\cdot\int_0^z\left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|}\frac{F_1(x,s,\tau)}{\tau}d\tau\equiv T^{-1}{}_{b,c}[c_{1.\alpha}(x,s),c_{2.\alpha}(x,z),F_1(x,y,z)].$$

В последнем равенстве вместо $F_1(x,y,z)$, подставляя её значение, после некоторых преобразований, приходим к решению следующего интегрального уравнения

$$\Omega(x,y,z)-\delta_1\int_0^y\left(\frac{y}{s_1}\right)^{|\lambda_2|}\frac{ds}{s}\int_0^z\left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|}\frac{\Omega\ (x,s,\tau)}{\tau}d\tau\equiv T^{-1}{}_{b,c}[c_{1.\alpha}(x,s),c_{2.\alpha}(x,z),f(x,y,z)].$$

Вводя в рассмотрение новую неизвестную функцию

$$R(x,y,z)=\Omega\ (x,s,\tau).\ y^{-|\lambda_2|}\ z^{-|\lambda_3|},$$

приходим к решению следующего интегрального уравнения

$$R(x,y,z)-\delta_1\int_0^y\frac{ds}{s}\int_0^z\frac{R(x,s,\tau)}{\tau}d\tau=E(x,y,z), \qquad (10)$$

где

$$E(x,y,z)=y^{-|\lambda_2|}c_{2.\alpha}(x,z)+z^{-|\lambda_3|}c_{1.\alpha}(x,y)-\lambda_2\int_0^y\frac{s}{s}^{-|\lambda_2|}c_{1.\alpha}(x,s)ds+$$

$$+f(x,y,z)y^{-|\lambda_2|}z^{-|\lambda_3|}-\lambda_2\int_0^y s^{-|\lambda_2|}z^{-|\lambda_3|}\frac{f(x,s,z)}{s}ds-\lambda_3\int_0^z y^{-|\lambda_2|}\tau^{-|\lambda_3|}f(x,y,\tau)\frac{d\tau}{\tau}+$$

$$+\lambda_2\lambda_3\int_0^y\frac{ds}{s}\int_0^z y^{-|\lambda_2|}\tau^{-|\lambda_3|}f(x,y,\tau)\frac{d\tau}{\tau}.$$

Решение уравнения (10) будем искать в виде

$$R(x,y,z)=\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma}R_k(x,y) \tag{11}$$

где $R_k(x,y)$ неизвестные функции точек области D. При этом будем предполагать, что функция $E(x,y,z)$ также разлагается в равномерно-сходящийся ряд

$$E(x,y,z)=\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma}E_k(x,y) \tag{12}$$

где $E_k(x,y)$ – известные функции. Пусть функция $f(x,y,z)$ представима в виде равномерно сходящегося обобщенного ряда по степеням z:

$$f(x,y,z)=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|}(z-c)^{|E|}\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma}f_k(x,y), \tag{12*}$$

где $f_k(x,y)$– известные функции точек области D. В этом случае имеем с другой стороны:

$$E_1(x,y,z)=y^{-|\lambda_2|}c_{2.\alpha}(x,z)+z^{-|\lambda_3|}c_{1.\alpha}(x,y)-\lambda_2\int_0^y\frac{s}{s}^{-|\lambda_2|}c_{1.\alpha}(x,s)ds=\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma}C_k(x),$$

где $C_k(x)$ – неизвестные функции точек ребра параллелепипеда D, $\Gamma_1=\{-a\prec x\prec a\ ,y=0,z=0\}$. Представление (12) имеет место, если $c_{1.\alpha}(x,y)=0$ и $c_{2.\alpha}(x,z)=\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma+|\lambda_3|}C_k(x)$ В этом случае функция $E(x,y,z)$ представима в виде

$$E\ (x,y,z)=\sum_{k=0}^{\infty}z^{k+\gamma}\left\{\left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left[\ f_k(x,y)-\lambda_2\int_b^y\frac{f_k(x,s)}{s}ds+\ C_k(x)\ \right]\right\}.$$

Подставляя значения функции $E\ (x,y,z)$ и $R(x,y,z)$ из равенства (11) в равенство (10) и приравнивая коэффициенты при одинаковых степенях $z^{k+\gamma}$ при $k=0,1,2,.....,$ приходим к решению следующей расщепленной системы одномерных интегральных уравнений типа Вольтерра, теория которой хорошо разработана в [1; 2; 3].

$$R_k(x,y)-\frac{\delta_1}{k+\gamma}\int_b^y\frac{R_k(x,s)}{s}ds=$$

$$C_k(x)+\left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left(f_k(x,y)-\lambda_2\int_b^y\frac{f_k(x,s)}{s}ds\ \right) \tag{13}$$

$$k=0,1,2,3,.....$$

Сучётом [2], при $\delta_1 < 0$ решение системы (13), если оно существует, выражается формулой

$$R_k(x,y) = y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + C_k(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left(f_k(x,y) - \lambda_2 \int_b^y \frac{f_k(x,s)}{s} ds\right) - \frac{\delta_1}{k+\gamma} \cdot$$

$$\cdot \int_b^y \left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \left\{ C_k(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left(f_k(x,s) - \lambda_2 \int_0^s \frac{f_k(x,s_1)}{s_1} ds_1\right) \right\} \frac{ds}{s},$$

где $C_k(x)$– произвольные функции точек Γ_1. С учётом общей теории одномерных и двухмерных симметричных интегральных уравнений, решение системы (13) существует, если $R_k(x,b) = 0$. Это условие выполняется при $C_k(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)(f_k(x,b)) = 0$. Но для сходимости интегралов в левой части выше приведенного равенства необходимо выполнение условий $C_k(x) = f_k(x,b) = 0$. Тогда имеем

$$R_k(x,y) = y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left[f_k(x,y) - (\lambda_2+1)\int_0^y \frac{f_k(x,s)}{s} ds + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right) \cdot\right.$$

$$\left.\cdot \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x,s)}{s} ds \right], \; k = 0,1,2,3,...$$

В формуле (11) вместо $R_k(x,y)$ подставляя их значения из (10), находим решение интегрального уравнения (10), функцию $R(x,y,z)$. После в формуле $\Omega(x,y,z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|} R(x,y,z)$, вместо $R(x,y,z)$ подставляя ее значение, находим

$$\Omega(x,y,z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|+\gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k \left\{ y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\left[f_k(x,y) - f_k(x,0) - \right.\right.$$

$$\left.\left.(\lambda_2+1)\cdot \int_b^y \frac{f_k(x,s)}{s} ds + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right) \cdot \int_b^y \left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x,s)}{s} ds \right] \right\}. \quad (14)$$

Формула (14) получена при условии $f_k(x,0) = 0$ и удовлетворяет следующим условиям: $f_k(x,y) = o\left[y^{\varepsilon}\right]$, $\varepsilon > 0$ при $y \to b$.

Теперь, с учётом [2] находим решение уравнения (1) по формуле (10) при $\lambda_1 < 0$. Следовательно формула (10) получена при предположении, что $\Omega(0,y,z) = 0$ с асимптотическим равенством

$$\Omega(x,y,z) = o\left[x^{\gamma_3}\right], \; \gamma_3 \succ |\lambda_1| \text{ при } x \to 0. \quad (15)$$

Асимптотическая формула (15) справедлива, если $C_4(0) = 0$, $f_k(0,y) = 0$ со следующими асимптотическими поведениями

$$C_4(x) = o\left[x^{\gamma_3}\right], \; \gamma_3 > |\lambda_1| \text{ при } x \to a$$
$$f_k(x,y) = o\left[x^{\gamma_3}\right], \; \gamma_3 > |\lambda_1| \text{ при } x \to a \quad (15^*)$$

В формуле (10) в место $\Omega(x,y,z)$ подставляя ее значение по формуле (14), находим решение уравнение (1):

$$\varphi(x,\ y,\ z)=\begin{cases} f(c_4(x))+\varphi_1^{\ \delta_1}(x,\ y,\ z) \\ f(c_4(-x))+\varphi_1^{\ \delta_2}(x,\ y,\ z) \end{cases} \qquad (16)$$

где

$$\varphi_1^{\ \delta_1}(x,y,z)=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|+\gamma}\sum_{k=0}^{\infty}z^k\ \{\ \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)[f_k(x,y)+f_k(-x,y)\ -(\lambda_2+1)\cdot$$

$$\cdot\int_0^y\frac{f_k(x,s)+f_k(-x,s)}{s}ds-\lambda_1\int_0^x|t|^{-1}[f_k(x,y)+f_k(-x,y)]dt]+\left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right)\cdot$$

$$\cdot\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\frac{f_k(x,s)+f_k(-x,s)}{s}ds+\lambda_1(\lambda_2+1)\left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\int_0^x|t|^{-1}\int_b^y\frac{f_k(t,s)+f_k(-t,s)}{s}ds+$$

$$+\left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right)\int_0^x|t|^{-1}\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\frac{f_k(t,s)+f_k(-t,s)}{s}ds\}.$$

$$f(c_4(x))=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|+\gamma}\sum_{k=0}^{\infty}z^k\ \ y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\left[c_4(x)-\lambda_1\int_0^x t^{-1}[c_4(t)+c_4(-t)]dt\right].$$

$$\varphi_1^{\ \delta_2}(x,y,z)=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|+\gamma}\sum_{k=0}^{\infty}z^k\ \{\ \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)[f_k(x,y)+f_k(-x,y)\ -(\lambda_2+1)\cdot$$

$$\cdot\int_0^y\frac{f_k(x,s)+f_k(-x,s)}{s}ds+\lambda_1\int_0^x|t|^{-1}[f_k(x,y)+f_k(-x,y)]dt]+\left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right)\cdot$$

$$\cdot\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\frac{f_k(x,s)+f_k(-x,s)}{s}ds-\lambda_1(\lambda_2+1)\left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma}\right)\int_0^x|t|^{-1}\int_b^y\frac{f_k(t,s)+f_k(-t,s)}{s}ds-$$

$$-\left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma}\right)\int_0^x|t|^{-1}\int_0^y\left(\frac{y}{s}\right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\frac{f_k(t,s)+f_k(-t,s)}{s}ds\}.$$

$$f(c_4(-x))=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|+\gamma}\sum_{k=0}^{\infty}z^k\ \ y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}}\left[c_4(x)+\lambda_1\int_0^x t^{-1}[c_4(t)+c_4(-t)]dt\right].$$

где $c_4(x)-$произвольные функции точек ребра $\Gamma_1=\{-a\prec x\prec a,\ y=0,\ z=0\}$.

Таким образом, доказана:

Теорема 1. *Предположим, что в уравнении (1) параметры* $\lambda_1,\lambda_2,\lambda_3,\mu_1,\mu_2,\mu_3,\delta_3$ *удовлетворяют условиям:*

$$\mu_1=\lambda_1\lambda_2,\mu_2=\lambda_1\lambda_3,\mu_3\neq\lambda_2\lambda_3,\delta_3=\lambda_1\mu_3,\quad \lambda_1<0,\lambda_2<0,\lambda_3<0\ ,\delta_1<0.$$

Функция $f(x,y,z)\in C(\overline{D})$ *и представима в виде* (12*), где $f_k(x,y)\in C(\overline{D})$, $f_k(0,0)=0$ *с асимптотическим поведением* $f_k(x,y)=o\left[x^{\gamma_3}y^{\gamma_k^1}\right]$, $\gamma_3>|A|$, $\gamma_k^{\ 1}>\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}$, $k=0,1,2,3,.....$, *при* $(x,y)\to(0,0)$.

Тогда любое решение уравнения (1) из класса функций $\varphi(x,y,z)$, *представимых в виде* $\varphi(x,y,z)=y^{|\lambda_2|}z^{|\lambda_3|+\gamma}\sum_{k=0}^{\infty}z^k\ \varphi_k(x,y)$, (17) *дается формулой* (16), *где* $c_4(x)-$ *произвольные функции точек ребра*

$\Gamma_1 = \{-a < x < a \ , y = 0, z = 0\}$, *причем* $c_4(x) = 0$ *с асимптотическим поведением* (15*).

Список литературы

1. Зарипов С.Б. Краевые задачи для двумерного интегрального уравнения с сверх-сингулярной линией, симметричного относительно переменной X // Материалы Международной научно-практической конференции «Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс». М.: Перо, 2020. С. 358-361.
2. Раджабов Н. Интегральные уравнении типов Вольтерра с фиксированными граничными и внутренними сингулярными и сверх-сингулярными ядрами и их приложения. Душанбе: Издательство «Деваштич», 2007. 221с.
3. Раджабов Н., Зарипов С.Б. Немодельные двумерные симметричные интегральные уравнения Вольтерровского типа с сингулярной линией в частных случаях // Материалы международной научной конференции «Дифференциальные уравнения и смешные проблемы», посвященной «110-летию основателя самарской математической школы профессора С.П. Пулькина и 90-летию профессора В.Ф. Волкодавова». Самара, 2017, С. 83-85.

Зарипов Сухроб Бобокулович, канд. физ.-мат. наук, старший преподаватель кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 517.955

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕШЕНИЯ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ k-ТОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ

О. К. Кодиров, М. Гадозода, Х. М. Хафизов
ТТУ имени академика М. С. Осими
e-mail: o.kodirov.1969@mail.ru, gadozoda51@mail.ru, hafizov7171@mail.ru

Аннотация: в данной статье исследуется дифференциальное уравнение в частных производных k-того порядка с постоянными коэффициентами. В результате получена решение рассматриваемого уравнения в простом классе, и она представлена в явном виде.

Annotation: this article investigates a partial differential equation of the k-th order with constant coefficients.As a result, a solution of the considered equation in the protom class is obtained, and it is presented in an explicit form.

Ключевые слова: дифференциальное уравнение, переопределённая система, уравнение согласования, дифференциальные операторы, начальные условия.

Keywords: differential equation, overdetermined system, matching equation, differential operators, initial conditions.

В работе исследуется дифференциальное уравнениев частных производных k-того порядка с постоянными коэффициентами вида

$$\left(\frac{\partial^3 u}{\partial t^3}+p\frac{\partial u}{\partial t}\right)^n=\sum_{j=1}^{m}\left(\frac{\partial^k u}{\partial x_j^k}+p_j\frac{\partial^{k-1}u}{\partial x_j^{k-1}}+q_j\frac{\partial^{k-2}u}{\partial x_j^{k-2}}\right)^n, \qquad (1)$$

где $n\ (n\geq 2)\in N; t\geq 0, p>0,\ p_j>0,\ q>0$

$C>0,\ C_j>0, (j=\overline{1,m}),\ C,\ C_j\in R, (x_1,x_2,...x_m)\in R^m; u(x_1,x_2,...x_m)$ – неизвестная функция.

Исследуемое дифференциальное уравнение (1) является следствием операторного уравнения вида [1; 2]

$$(Lu)^n=\sum_{j=1}^{m}(L_j u)^n. \qquad (2)$$

Из операторного уравнения (2) при заданных дифференциальных операторах

$$L=\frac{\partial^2}{\partial t^2}+p\frac{\partial}{\partial t},\ \ L_j=\frac{\partial^k}{\partial x_j^k}+p_j\frac{\partial^{k-1}}{\partial x_j^{k-1}}+q_j\frac{\partial^{k-2}}{\partial x_j^{k-2}}$$

получается исследуемое дифференциальное уравнение (1).

Целью поставленной задачи, является поиск решения уравнения (1) в простом классе. Для этого, используем начальные условия в виде

$$\frac{\partial^{i-1}u}{\partial t^{i-1}}(t_0, x_{01}, x_{02}, \ldots, x_{0m}) = u_{0i} \quad (i = \overline{1,3}) \tag{3}$$

и соответственно составим переопределённую систему вида

$$\begin{cases} \dfrac{\partial^3 u}{\partial t^3} + p\dfrac{\partial u}{\partial t} = C, \\ \dfrac{\partial^k u}{\partial x_j^k} + p_j \dfrac{\partial^{k-1} u}{\partial x_j^{k-1}} + q_j \dfrac{\partial^{k-2} u}{\partial x_j^{k-2}} u = C_j, \ (j = \overline{1,m}). \end{cases} \tag{4}$$

В этой системе C и C_j $(j = \overline{1,m})$ являются произвольными действительными числами, которые являющиеся решением уравнения согласования

$$\sum_{j=1}^{m} C_j^n = C^n \ . \tag{5}$$

1. Пусть $p > 0,\ p_j^2 - 4q_j > 0;\ (j = \overline{1,m})$. Тогда решение уравнения (1) в простом классе, т.е. в классе функций, удовлетворяющих системе (4), с учетом начальных условий (3) представляется в виде

$$\begin{aligned} u(t, x_1, x_2, \ldots x_m) = & \left\{ \frac{pu_{0,1} + u_{0,3}}{p \cdot 3^m} - \frac{u_{0,3}}{p \cdot 3^m} \cos\left(\sqrt{p}(t - t_0)\right) + \frac{pu_{0.2} - C \cdot 3^m}{p\sqrt{p} \cdot 3^m} \sin\left(\sqrt{p}(t - t_0)\right) + \right. \\ & \left. + \frac{C}{p}(t - t_0) \right\} \prod_{j=1}^{m} \left\{ 1 + \frac{1}{1!}(x_j - x_{0j}) + \frac{1}{2!}(x_j - x_{0j})^2 + \ldots + \frac{1}{(k-2)!}(x_j - x_{0j})^{k-2} + \right. \\ & \left. + \exp\left(\frac{-p_j + \sqrt{p_j^2 - 4q_j}}{2}(x_j - x_{0j}) \right) + \exp\left(\frac{-p_j - \sqrt{p_j^2 - 4q_j}}{2}(x_j - x_{0j}) \right) \right\} \end{aligned} \tag{6}$$

2. Пусть $p > 0,\ p_j^2 - 4q_j = 0;\ (j = \overline{1,m})$. Тогда, как и раньше, решение уравнения (1) с учётом начальных условий (3) представляется в виде

$$\begin{aligned} u(t, x_1, x_2, \ldots x_m) = & \left\{ \frac{pu_{0,1} + u_{0,3}}{p \cdot 2^m} - \frac{u_{0,3}}{p \cdot 2^m} \cos\left(\sqrt{p}(t - t_0)\right) + \frac{pu_{0.2} - C \cdot 2^m}{p\sqrt{p} \cdot 2^m} \sin\left(\sqrt{p}(t - t_0)\right) + \right. \\ & \left. + \frac{C}{p}(t - t_0) \right\} \prod_{j=1}^{m} \left\{ 1 + \frac{1}{1!}(x_j - x_{0j}) + \frac{1}{2!}(x_j - x_{0j})^2 + \ldots + \frac{1}{(k-2)!}(x_j - x_{0j})^{k-2} + \right. \\ & \left. + (1 + (x_j - x_{0j})) \exp\left(-\frac{p}{2}(x_j - x_{0j}) \right) \right\}. \end{aligned} \tag{7}$$

3. Пусть $p > 0,\ p_j^2 - 4q_j < 0;\ (j = \overline{1,m})$. Тогда, аналогично, решение уравнения (1) с учетом начальных условий (4) представляется в виде

$$u(t,x_1,x_2,...x_m)=\left\{\frac{pu_{0,1}+u_{0,3}}{p\cdot 2^m}-\frac{u_{0,3}}{p\cdot 2^m}\cos\left(\sqrt{p}(t-t_0)\right)+\frac{pu_{0.2}-C\cdot 2^m}{p\sqrt{p}\cdot 2^m}\times\right.$$

$$\left.\sin\left(\sqrt{p}(t-t_0)\right)+\frac{C}{p}(t-t_0)\right\}\prod_{j=1}^{m}\left\{1+\frac{1}{1!}(x_j-x_{0j})+\frac{1}{2!}(x_j-x_{0j})^2+\right.$$

$$+...+\frac{1}{(k-2)!}(x_j-x_{0j})^{k-2}+\exp\left(-\frac{p_j}{2}(x_j-x_{0j})\right)\left(\cos[\frac{\left|p_j^2-4q_j\right|}{2}(x_j-x_{0j})\right)+ \tag{8}$$

$$\left.+\left(\sin\frac{\left|p_j^2-4q_j\right|}{2}(x_j-x_{0j}))\right)\right\}.$$

4. Пусть $p<0,\ p_j^2-4q_j>0;\ (j=\overline{1,m})$. Тогда решение уравнения (1) в простом классе, т.е. в классе функций, удовлетворяющих системе (4), с учетом начальных условий (3) представляется в виде

$$u(t,x_1,x_2,...x_m)=\left\{\frac{pu_{0,1}+u_{0,3}}{p\cdot 3^m}+\frac{pu_{0.2}-C\cdot 3^m-\sqrt{|p|}u_{0,3}}{2p\sqrt{|p|}\cdot 3^m}\exp\left(\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)-\right.$$

$$\left.-\frac{\sqrt{|p|}u_{0,3}+pu_{0.2}-C\cdot 3^m}{2p\sqrt{|p|}\cdot 3^m}\exp\left(-\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)+\frac{C}{p}(t-t_0)\right\}\times$$

$$\times\prod_{j=1}^{m}\left\{1+\frac{1}{1!}(x_j-x_{0j})+\frac{1}{2!}(x_j-x_{0j})^2+...+\frac{1}{(k-2)!}(x_j-x_{0j})^{k-2}+\right. \tag{9}$$

$$\left.+\exp\left(\frac{-p_j+\sqrt{p_j^2-4q_j}}{2}(x_j-x_{0j})\right)+\exp\left(\frac{-p_j-\sqrt{p_j^2-4q_j}}{2}(x_j-x_{0j})\right)\right\}$$

5. Пусть $p<0,\ p_j^2-4q_j=0;\ (j=\overline{1,m})$. Тогда, как и раньше, решение уравнения (1) с учетом начальных условий (3) представляется в виде

$$u(t,x_1,x_2,...x_m)=\left\{\frac{pu_{0,1}+u_{0,3}}{p\cdot 2^m}+\frac{pu_{0.2}-C\cdot 2^m-\sqrt{|p|}u_{0,3}}{2p\sqrt{|p|}\cdot 2^m}\times\right.$$

$$\times\exp\left(\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)-\frac{\sqrt{|p|}u_{0,3}+pu_{0.2}-C\cdot 2^m}{2p\sqrt{|p|}\cdot 2^m}\exp\left(-\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)+ \tag{10}$$

$$\left.+\frac{C}{p}(t-t_0)\right\}\prod_{j=1}^{m}\left\{1+\frac{1}{1!}(x_j-x_{0j})+\frac{1}{2!}(x_j-x_{0j})^2+\right.$$

$$\left.+...+\frac{1}{(k-2)!}(x_j-x_{0j})^{k-2}+(1+(x_j-x_{0j}))\exp\left(-\frac{p}{2}(x_j-x_{0j})\right)\right\}.$$

6. Пусть $p<0,\ p_j^2-4q_j<0;\ (j=\overline{1,m})$. Тогда, аналогично, решение уравнения (1) с учётом начальных условий (4) представляется в виде

$$u(t,x_1,x_2,\ldots x_m)=\left\{\frac{pu_{0,1}+u_{0,3}}{p\cdot 2^m}+\frac{pu_{0.2}-C\cdot 2^m-\sqrt{|p|}u_{0,3}}{2p\sqrt{|p|}\cdot 2^m}\times\right.$$

$$\times\exp\left(\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)-\frac{\sqrt{|p|}u_{0,3}+pu_{0.2}-C\cdot 2^m}{2p\sqrt{|p|}\cdot 2^m}\exp\left(-\sqrt{|p|}(t-t_0)\right)+$$

$$\left.+\frac{C}{p}(t-t_0)\right\}\prod_{j=1}^{m}\left\{1+\frac{1}{1!}(x_j-x_{0j})+\frac{1}{2!}(x_j-x_{0j})^2+\ldots+\right. \tag{11}$$

$$+\frac{1}{(k-2)!}(x_j-x_{0j})^{k-2}+\exp\left(-\frac{p_j}{2}(x_j-x_{0j})\right)\times$$

$$\left.\times\left(\cos[\frac{\left|p_j^2-4q_j\right|}{2}(x_j-x_{0j})\right)+\left(\sin\frac{\left|p_j^2-4q_j\right|}{2}(x_j-x_{0j}))\right)\right\}.$$

В результате проведённого исследования получаем следующую теорему:

Теорема. Пусть C и C_j $(j=\overline{1,m})-$ являются решением уравнения согласования (5). Тогда решение уравнения (1), удовлетворяющее начальным условиям (3), в простом классе представляется в виде (6)-(11) [3; 4; 5].

Список литературы

1. Юнуси М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальным свойством // Вестник национального университета. 2004. № 1. С. 128-135.

2. Юнуси М. Теорема о представлении сложных объектов описываемых дифференциальными уравнениями полиномами // Вестник ТНУ. 2013. № 1 (102). С. 3-12.

3. Гадозода М., Кодиров О.К. Об одном классе дифференциальных уравнений в частных производных третьего порядка // Вестник национального университета. 2009. №1 (49). С. 49-53.

4. Кодиров О.К., Гадозода М., Юнуси М. Исследование процессов малых поперечных и продольных колебаний струны и тепловых волн с особенностями, которые описываются дифференциальными уравнениями в частных производных второго порядка в экстремальных режимах // Вестник национального университета. Серия: Естественные науки. 2020. №2. С. 110-124.

5. Гадозода М., Хафизов Х.М. Смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами // Вестник Таджикского

национального университета. Серия: Естественные науки. 2019. №1. С. 79-84.

Кодиров Одина Кахарович, канд. физ.-мат. наук, старший преподаватель кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

Гадозода Мирзомурод, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

Хафизов Хасан Маджидович, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 517.9

КРАЕВАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ЛИНЕЙНОЙ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ

С. З. Курбаншоев, М. А. Нусайриев, Н. С. Якубов
МОУ ВО РТСУ, ТТУ имени академика М. С. Осими
e-mail: ksz48_@hotmail.com, mastibek82@mail.ru, ykubovnurahmad@gmail.com

Аннотация: в работе рассматривается метод расщепление системы линейных дифференциальных уравнений, который существенно упрощает решение краевых задач.
Annotation: this paper considers the method of splitting a system of linear differential equations, which greatly simplifies the solution of boundary value problems.
Ключевые слова: системы линейных дифференциальных уравнений, методы численного интегрирования, метод прогонки, система разностных уравнений.
Key words: systems of linear differential equations, methods of numerical integration, sweep method, system of difference equations.

Рассматривается система линейных дифференциальных уравнений

$$\frac{dX}{dt} = AX + F(t) \tag{1}$$

с граничными условиями

$$BX(\alpha) + CX(\beta) = \Phi \quad (\alpha < \beta), \tag{2}$$

где $A, B, C -$ матрицы размера $m \times m$, $F(t) -$ известная вектор-функция, $\Phi -$ заданный вектор.

Предположим, что собственные числа матрицы A разделяются прямой $\operatorname{Re} z = 0$.

Пусть

$$P_1 = p(\operatorname{Re} z < 0) \quad , P_2 = p(\operatorname{Re} z > 0),$$

где $rangP_1 = q, rangP_2 = p \text{ и } q < p.$

Сгруппируем линейно независимые столбцы матрицы P_1 в матрицу Q_1, а линейно независимые строки матрицы P_2 в а матрицу R_1, т.е.

$$Q_1 = \begin{pmatrix} E_q \\ \cdots \\ K \end{pmatrix}, \quad R_1 = \left(E_q \cdots - S\right).$$

Замена переменных

$$X = \begin{pmatrix} E_q \\ K \end{pmatrix} V + \begin{pmatrix} S \\ E_p \end{pmatrix} W \tag{3}$$

позволяет расщепить систему ДУ (1) на независимые подсистемы

$$\frac{dV}{dt} = A_1 V + F_1(t), \ \frac{dW}{dt} = A_2 W + F_2(t), \tag{4}$$

где

$$A_1 = (E_q - SK)^{-1}(E_q \vdots - S) A \begin{pmatrix} E_q \\ K \end{pmatrix},$$

$$F_1(t) = (E_q - SK)^{-1}(E_q \vdots - S) F(t),$$

$$A_2 = (E_p - SK)^{-1}(-K \vdots E_p) A \begin{pmatrix} S \\ E_p \end{pmatrix},$$

$$F_2(t) = (E_p - SK)^{-1}(-K \vdots E_p) F(t).$$

Краевые условия (2) примут вид

$$B_1 V(\alpha) + B_2 W(\alpha) + C_1 V(\beta) + C_2 W(\beta) = \Phi. \tag{5}$$

Находим решения системы (4) удовлетворяющие граничным условиям (5) следующими способами:

1. Задаём $V_0(\alpha) = 0$, ищем решение первой системы (4) далее находим $V_0(\beta)$.

2. Аналогично задаём $W_0(\beta) = 0$ и находим численно соответствующее решение $W(\beta)$ изначение $W_0(\alpha)$.

3. Для определения $V(\alpha), W(\beta)$ получим систему уравнений

$$\begin{aligned} &B_1 V(\alpha) + C(V_0(\beta) + e^{A_1(\beta-\alpha)} V(\alpha) + C_2 W(\alpha) + C_1 V(\beta) + \\ &+ C_2 W(\beta) + B_2 (W_0(\alpha) + e^{A_1(\alpha-\beta)} W(\beta) = \Phi. \end{aligned} \tag{6}$$

Матрицы $\exp(A_1(\beta-\alpha)), \exp(A_2(\alpha-\beta))$ находим численно.

Краевая задача (1), (2) имеет решение, если система уравнений (6) разрешима относительно неизвестных $V(\alpha), W(\alpha)$. Для этого достаточно, чтобы матрица

$$T = B \begin{pmatrix} E_q \\ K \end{pmatrix} + C \begin{pmatrix} E_q \\ K \end{pmatrix} e^{A_1(\beta-\alpha)} \vdots C \begin{pmatrix} S \\ E_P \end{pmatrix} + B \begin{pmatrix} S \\ E_P \end{pmatrix} e^{A_2(\alpha-\beta)}$$

размера $m \times m$ была не особой.

При интегрировании системы (4) можно использовать любые методы численного интегрирования, но изложенный способ близок к известному методу прогонки [1; 2]. В данном случае краевые условия (5) разбиваются на две группы уравнений

$$B_{1k} V(\alpha) + B_{2k} W(\alpha) + C_{1k} V(\beta) + C_{2k} W(\beta) = \Phi_k \quad (k = 1,2) \tag{7}$$

И предположим, что $\det B_{11} \neq 0, \det C_{22} \neq 0,$ где B_{11} – матрица размера $q \times q$, а C_{22} – матрица размера $p \times p,\ p+q=m$.

1. Пусть известны $V_n(\alpha), W_n(\alpha)$. При $n=1$ они являются произвольными. Из первой системы (4) определяем $V_n(\beta)$. Из системы уравнений

$$B_{12}V_n(\alpha)+B_{22}W_n(\alpha)+C_{12}V_n(\beta)+C_{22}W_{n+1}(\beta)=\Phi_2. \qquad (8)$$

2. Из второй системы (4) при известном $W_k(\beta)$ вычисляем $W_{n+1}(\alpha)$. Из системы уравнений

$$B_{11}V_{n+1}(\alpha)+B_{21}W_{n+1}(\alpha)+C_{11}V_n(\beta)+C_{21}W_{n+1}(\beta)=\Phi_1 \qquad (9)$$

находим $V_{n+1}(\alpha)$. Затем повторяем вычисления. Если последовательности $V_n(\alpha), W_n(\beta)$ сходится к $V(\alpha), W(\beta)$, то после решения системы (4) находим из (3) искомое решение краевой задачи (1), (2).

Для исследования сходимости предложенного метода последовательных приближений положим

$$Q_n = V_n(\alpha)-V_{n-1}(\alpha),\ \ R_n = W_n(\beta)-W_{n-1}(\beta).$$

Из систем уравнений (7), (8) получим уравнения

$$B_{11}Q_{n+1}+B_{21}e^{A_1(\beta-\alpha)}R_{n+1}+C_{11}e^{A_1(\alpha-\beta)}Q_n+C_{21}R_{n+1}=0,$$

$$B_{12}Q_n+B_{22}e^{A_2(\alpha-\beta)}R_n+C_{12}e^{A_2(-\alpha+\beta)}Q_n+C_{22}R_{n+1}=0.$$

Выражая Q_{n+1}, R_{n+1} через Q_n, R_n приходим к системе разностных уравнений $Q_{n+1}=L_{11}Q_n+L_{12}R_n,\ \ R_{n+1}=L_{21}Q_n+L_{22}R_n$, где

$$L_{11}=B_{11}^{-1}\left[\left(C_{21}+B_{21}e^{A_2(\alpha-\beta)}\right)C_{22}^{-1}\left(B_{12}+C_{12}e^{A_1(\beta-\alpha)}\right)-C_{11}e^{A_1(\beta-\alpha)}\right],$$

$$L_{12}=B_{11}^{-1}\left(C_{21}+B_{21}e^{A_2(\alpha-\beta)}\right)C_{22}^{-1}B_{12}e^{A_1(\beta-\alpha)},$$

$$L_{21}=-C_{21}^{-1}\left(B_{12}+C_{12}e^{A_2(\alpha-\beta)}\right), L_{22}=-C_{12}^{-1}B_{22}e^{A_2(\alpha-\beta)}.$$

При $\beta-\alpha\to\infty$ все показательные матрицы в коэффициентах (9) стремятся к нулю.

Теорема. *Если собственные числа матрицы размера* $q\times q$

$$L=B_{11}^{-1}C_{21}C_{22}^{-1}B_{12}$$

по модулю меньше единицы, то при достаточно большом значении

$$\beta-\alpha>0$$

метод последовательной прогонки (8), (9) сходится.

Список литературы:

1. Валеев К.Г., Карганян И.Р. О применимости одной теоремы неявных функций / Доклады АН АрмССР. 1974. Т. 58. № 3. С. 135-138.

2. Самарский А.А., Николаев Е.С. Методы решения сеточных уравнений. М.: Наука, 1978. 529 с.

Курбоншоев Сафарали Завкибекович, профессор, д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры математики МОУ ВО Российско-Таджикский(Славянский) университет, г. Душанбе, Таджикистан

Нусайриев Мастибек Алиербекович, канд. физ.-мат. наук, и.о. доцента кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

Якубов Нурахмад Саидахмадович, старший преподаватель кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 619:615.371:579

ЗНАЧЕНИЕ ПРОТЕЙНОЙ ИНФЕКЦИИ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

О. А. Лукин
Центр подготовки, повышения квалификации и переподготовки рабочих комитета по сельскому хозяйству и продовольствию Могилевского облисполкома
e-mail: olegaleks@yahoo.com

Аннотация: в данном научно-исследовательском очерке определено важное значение протейной инфекции и описаны лабораторные исследования по выявлению и выделению культуры патогенной протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS). Определены основные аспекты протейной инфекции при воздействии на жизнедеятельность человека.

Abstract: this research essay identifies the importance of Proteus infection and describes laboratory studies to identify and isolate a culture of pathogenic Proteus infection (PROTEUS VULGARIS). The main aspects of Proteus infection when influencing human vital activity have been determined.

Ключевые слова: протейная инфекция, PROTEUS VULGARIS, жизнедеятельность человека, основной возбудитель, патогенность, вирулентность, подтвержденный диагноз.

Keywords: proteus infection, PROTEUS VULGARIS, human activity, main pathogen, pathogenicity, virulence, confirmed diagnosis.

Отличительной и характерной чертой выявления у человека возбудителя протейной инфекции являются пищевые отравления. Этиологические причины при которых возбудитель протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS) попадает в организм человека следующие:

1. Нарушение условий санитарно-гигиенического режима:

1.1. В пунктах продажи сельскохозяйственной продукции.

1.2. В пунктах общественного питания.

2. Нарушение условий температурной обработки.

3. Употребление в пищу:

3.1. Скоропортящейся продукции.

3.2. Продукции с истекшим сроком годности.

3.3. Продукци с явными признаками гниения, разложения, заплесневелости, затхлости.

Выявление возбудителя протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS) доказывает то, что были нарушены условия санитарно-гигиенического режима в пунктах производства мясоперерабатывающей молочной растительной, рыбной и иной сельскохозяйственной продукции [1; 2].

Исследование по выявлению и выделению культуры патогенной протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS) заключалась в следующих лабораторных исследованиях:

Лабораторное исследование № 1. Лабораторные пробы. В нашем случае это прежде всего продукты жизнедеятельности человека (фекалий, моча, слизи, продукты патологоанатомических пробы (при гибели человека), вышеперечисленные продукты с нарушением санитарно-гигиенического режима и нарушением температурной обработки. Доставляются (согласно микробиологическим правилам влабораторию.

Лабораторное исследование № 2. Из каждой поступившей на исследование лабораторной пробы производится посев на скошенный мясопептонный агар (МПА).

Лабораторное исследование № 3. Агаровые культуры смывали стерильным физиологическим раствором.

Лабораторное исследование № 4. Производилось равномерное смешивание возбудителя протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS) в равной пропорции бактерий в концентрации 1миллиарда микробных клеток в 1 миллилитре.

Лабораторное исследование № 5. Производили заражение лабораторных животных (по три белые мыши (лабораторные животные) массой 15-20 граммов, внутрибрюшинное в дозе 1 миллиарда микробных клеток по стандарту мутности. Перед заражением белых мышей делили на три основные группы в каждой группе по три белые мыши.

Лабораторное исследование № 6. Производили наблюдение за лабораторными зараженными животными в течение 1-3-х суток после заражения.

Лабораторное исследование № 7. Культуру (возбудитель) протейной инфекции (PROTEUS VULGARIS) определяли, как патогенную при выявлении двух и более павших белых мышей в течение 1-3-х суток после заражения.

В завершении данного научного исследовательского очерка хотелось бы определить основные аспекты протейной инфекции при воздействии на жизнедеятельность человека.

При выявлении явных клинических признаков у заболевшего человека подтвержденный диагноз на протейную инфекцию определяется только в двух основных случаях.

Первый случай: возбудитель PROTEUS VULGARIS выделяется не менее чем из двух исследованных лабораторных жидкостей.

Второй случай: возбудитель PROTEUS VULGARIS культура PROTEUS VULGARIS вирулентная и патогенная (т.е. вызывает гибель) для двух и более лабораторных животных (в нашем случае это белые мыши) в течение трёх суток после лабораторного заражения патогенной культурой.

Список литературы

1. Лаврова К.В. Клиническая лабораторная диагностика кишечных инфекций, вызванных условно-патогенными бактериями // Острые кишечные инфекции у детей Л. НИИЭМ им. Пастера, сбор. Богомолов // Российский гастроэнтерологический журнал. 2001. № 1. С. 54-69.
2. Павлович С.А. Микробиология с вирусологией и иммунологией: учеб. пособие. Мн.: Высшая школа, 2005. 799 с.

Лукин Олег Александрович, канд. ветеринар. наук ГУ дополнительного образования взрослых «Центр подготовки, повышения квалификации и переподготовки рабочих комитета по сельскому хозяйству и продовольствию Могилевского облисполкома», г. Могилев, Республика Беларусь

УДК 372.851

СПОСОБЫ КВАДРАТИЗАЦИИ КОЭФФИЦИЕНТОВ В РЕШЕНИИ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ

М. Махкамов
Таджикский государственный педагогический университет им. С. Айни
e-mail: mahkamov_m51@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены способы квадратизации коэффициентов квадратных уравнений, с помощью которых получена общая формула нахождения корней квадратного уравнения. Более того, способ квадратизации можно применить при решении биквадратных уравнений.

Abstract: in this note, methods of quadratization of the coefficients of quadratic equations are considered, with the help of which a general formula for finding the roots of a quadratic equation is obtained. Moreover, the method of quadratization can be applied when solving biquadratic equations.

Ключевые слова: способ, сопряжённое выражение, функция, переменная, общая формула, коэффициент, квадратизация.

Keywords: method, conjugate expression, function, variable, general formula, coefficient, square.

Раздел квадратных уравнений играет важную роль в математике и широко используется при решении задач приводимых к решению квадратных уравнений [1; 2; 4].

На сегодняшний день нами выявлены 36 приёмов решения таких уравнений, некоторые из которых разработаны автором этой заметки. Каждый метод решения квадратных уравнений имеет свои особенности и преимущества и большинство из них используется при решении различных математических задач [3].

В этой статье мы будем рассматривать ещё два приёма решения квадратных уравнений, которые будем называть способами квадратизации коэффициентов квадратного уравнения.

Первый способ. Квадратизация свободного члена квадратного уравнения.

Решение. Рассмотрим квадратное уравнение

$$ax^2 + bx + c = 0. \qquad (1)$$

Умножим обе части этого уравнения на его свободный член c и получим:

$$acx^2 + bx \cdot c + c^2 = 0.$$

Запишем полученное уравнение в следующем виде

$$c^2 + bx \cdot c + \left(acx^2\right) = 0. \qquad (2)$$

В результате получим однородное квадратное уравнение относительно c и x.

В уравнении (2) рассмотрим функцию переменной c, где $bx-$ коэффициент при переменной c, а$\left(acx^2\right)$ свободный член этого уравнения.

Дискриминантом уравнение (2) будет

$$D=(bx)^2-4\cdot acx^2=b^2x^2-4acx^2=\left(b^2-4ac\right)x^2.$$

Тогда $c_{1,2}=\dfrac{-bx\pm\sqrt{\left(b^2-4ac\right)x^2}}{2\cdot 1}=\dfrac{-bx\pm x\sqrt{b^2-4ac}}{2}=$

$$=\frac{\left(-b\pm\sqrt{b^2-4ac}\right)x}{2} \text{ или } \left(-b\pm\sqrt{b^2-4ac}\right)x=2c.$$

Отсюда $x=\dfrac{2c}{-b\pm\sqrt{b^2-4ac}}$.

Значит

$$x=\frac{2c}{-b\pm\sqrt{b^2-4ac}}. \qquad (3)$$

Умножим знаменатель и числитель (3) на сопряженное выражение знаменателя правой части (3), получим:

$$x=\frac{2c\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}{\left(-b\pm\sqrt{b^2-4ac}\right)\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}=$$

$$=\frac{2c\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}{(-b)^2-\left(\sqrt{b^2-4ac}\right)^2}=\frac{2c\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}{b^2-\left(b^2-4ac\right)}=$$

$$=\frac{2c\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}{b^2-b^2+4ac}=\frac{2c\left(-b\mp\sqrt{b^2-4ac}\right)}{4ac}=\frac{-b\mp\sqrt{b^2-4ac}}{2a}.$$

Отсюда и следует стандартная формула нахождения корней квадратного уравнения

$$x_{1,2}=\frac{-b\mp\sqrt{b^2-4ac}}{2a}.$$

Таким же способом можно найти формулу приведенного квадратного уравнения $x^2+px+q=0$, которая имеет следующий вид

$$x_{1,2}=-\frac{p}{2}\mp\sqrt{\frac{p^2}{4}-q}.$$

Доказательство этой формулы предположим читателям, которое выполняется путем квадратизации свободного члена приведенного квадратного уравнения.

Задача 1. Решим квадратное уравнение $71x^2-146x+8=0$ способом квадратизации свободного члена.

Решение. Умножая обе части данного квадратного уравнения на 8, получаем квадратное уравнение относительно 8, т.е.

$$8^2-146x\cdot 8+568x^2=0.$$

Отсюда видно, что коэффициентами этого приведенного квадратного уравнения являются $p=-146x$ и $q=568x^2$. Теперь найдем дискриминант уравнения и решим его.

$$\frac{D}{4}=(-73x)^2-568x^2=5329x^2-568x^2=4761x^2=(69x)^2;$$

$$8_{1,2} = 73x \pm \sqrt{(69x)^2} = 73x \pm 69x.$$

Отсюда

$$8_1 = 73x + 69x = 142x \text{ или } x_1 = \frac{8}{142} = \frac{4}{71};$$

$$8_2 = 73x - 69x = 4x \text{ или } x_2 = \frac{8}{4} = 2.$$

Ответ: $\frac{4}{71}$; 2.

Задача 2. Решим квадратное уравнение $x^2 + 7x + 10 = 0$, способом квадратизации свободного члена.

Решение. Умножим обе части данного уравнения на 10 и запишем его в виде квадратного уравнения относительно 10, т.е.

$10^2 + 7x \cdot 10 + 10x^2 = 0$

Здесь коэффициенты $p = 7x$ и $q = 10x^2$, дискриминантом данного уравнения является $D = (7x)^2 - 4 \cdot 10x^2 = 49x^2 - 40x^2 = 9x^2$.

Поэтому $10_{1,2} = \frac{-7x \pm \sqrt{9x^2}}{2 \cdot 1} = \frac{-7x \pm 3x}{2}$.

Отсюда

$$10_1 = \frac{-7x + 3x}{2} = \frac{-4x}{2} = -2x \text{ или } x_1 = -5;$$

$$10_2 = \frac{-7x - 3x}{2} = \frac{-10x}{2} = -5x \text{ или } x_2 = -2.$$

Ответ: – 5; – 2.

Второй способ. Квадратизация коэффициента при x^2**.**

Решение. Умножим обе части квадратного уравнения (1)на a:

$$x^2 \cdot a^2 + bx \cdot a + ac = 0. \qquad (4)$$

В уравнении (4) мы рассматриваем функцию переменной a, где x^2 – коэффициент при a^2, bx– коэффициент при a и (ac) – свободный член квадратного уравнения. Решаем уравнению (4)

$$D = (bx)^2 - 4 \cdot x^2 \cdot ac = b^2x^2 - 4acx^2 = (b^2 - 4ac)x^2.$$

Тогда

$$a_{1,2} = \frac{-bx \pm \sqrt{(b^2 - 4ac)x^2}}{2 \cdot x^2} = \frac{-bx \pm x\sqrt{b^2 - 4ac}}{2x^2} =$$

$$= \frac{\left(-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}\right)x}{2x^2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2x} \ (x \neq 0) \text{ или}$$

$$2ax = -b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}.$$

Отсюда $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$.

Задача 3. Решим квадратное уравнение $7x^2 - 9x - 10 = 0$, способом квадратизация коэффициента при x^2.

Решение. Умножая обе части уравнения на 7, запишем его в следующем виде:

$$x^2 \cdot 7^2 - 9x \cdot 7 - 70 = 0.$$

Здесь $a = x^2$, $b = -9x$ и $c = -70$. Найдем дискриминант уравнения и решим его.

$$D = (-9x)^2 - 4x^2 \cdot (-70) = 81x^2 + 280x^2 = 361x^2 = (19x)^2.$$

Находим корни уравнения

$$7_{1,2} = \frac{-(-9x) \pm \sqrt{(19x)^2}}{2x^2} = \frac{9x \pm 19x}{2x^2} = \frac{(9 \pm 19)x}{2x^2} = \frac{9 \pm 19}{2x}.$$

Отсюда $x_{1,2} = \frac{9 \pm 19}{2 \cdot 7}$ или $x_1 = \frac{9+19}{2 \cdot 7} = 2$ и $x_2 = \frac{9-19}{2 \cdot 7} = -\frac{5}{7}$.

Ответ: $-\frac{5}{7}$; 2.

Заметим, что любое биквадратное уравнение вида $ax^{2n} + bx^n + c = 0$ может решаться способом квадратизации его коэффициентов при неизвестных.

Итак, впервые в данной статьи мы предлагаем два способа нахождения общей формулы квадратного уравнения посредством квадратизации его коэффициентов.

Список литературы

1. Алгебра: учебник для 8 класса / Макарычев Ю.Н. [и др.]; под ред. С.А. Теляковского. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
2. Алгебра: учебник для 8 класса / Макарычев Ю.Н. [и др.]; под ред. С.А. Теляковского. М.: Просвещение, 2014. 271 с.
3. Махкамов М. 36 приёма решения квадратного уравнения. Душанбе: Маориф, 2021. 180 с. (на тадж. языке)
4. Мордкович А.Г. Алгебра 8 класс: в 2 ч. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2010. Ч. 1. 215 с.

Махкамов Мамаджон, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 582.24 (470.324)

ПЛАЗМОДИАЛЬНЫЕ МИКСОМИЦЕТЫ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Г. М. Мелькумов
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: agaricbim86@mail.ru

Аннотация: в статье приводится информация о плазмодиальных миксомицетах, произрастающих в разнотипных сообществах Воронежской области, проанализированы литературные источники, посвящённые истории изучения слизевиков на территории региона, установлены эколого-трофические особенности грибообразных протистов.
Abstract: the article provides information about plasmodial myxomycetes growing in diverse communities of the Voronezh region, analyzes literary sources devoted to the history of studying slime molds in the region, and establishes ecological and trophic features of mushroom-like protists.
Ключевыеслова: плазмодиальные миксомицеты, спорофор, трофика, Воронежская область.
Keywords: plasmodial myxomycetes, sporophores, trophic, Voronezh region.

В конце 20-го века значительно возрос интерес к проблеме сохранения биологического разнообразия живых организмов. Национальные и глобальные задачи сохранения биоразнообразия не могут быть решены без фундаментальных исследований в этой области. Между тем, степень изученности различных групп организмов значительно варьирует, как на региональном, так и на глобальном уровнях. Микроскопические размеры и особенности биологии микроорганизмов, включая микромицеты и протисты, значительно затрудняют оценку их разнообразия. Наиболее успешны такие исследования в отношении групп, виды которых могут быть относительно легко обнаружены в природе или выделены в лаборатории.

Одной из них являются плазмодиальные миксомицеты (*Myxomycetes* = *Eumycetozoa*), или слизевики – наземные грибообразные спорообразующие амебоидные протисты, насчитывающие около 1200 видов, объединённые в 5-7 порядков. Предполагают, что они влияют на численность бактерий в различных экосистемах и могут выступать биоиндикаторами загрязнения окружающей среды.

Миксомицеты имеют сложный жизненный цикл, в котором выделяют две стадии: трофическую (вегетативную) и расселительную (генеративную). На трофической стадии происходит рост организма, накопление биомассы и вегетативное размножение. На

расселительной стадии осуществляется бесполое размножение и распространение с помощью спор. При переходе к спороношению вегетативное тело (плазмодий) у большинства видов миксомицетов вылезает на поверхность субстрата для образования плодового тела (спорофора).

Спорофоры миксомицетов крайне разнообразны: плазмодиокарп, эталий, псевдоэталий, спорангий. Встречаются виды, обладающие спорофорами промежуточного строения, а также спорофорами нескольких типов в одной колонии.

Кроме макроскопических признаков большое значение имеет форма, окраска и орнаментация спор. У большинства видов миксомицетов споры сферические, реже яйцевидные или эллипсоидальные.

Большой вклад в изучение видового разнообразия миксомицетов Воронежской области внесли такие ученые как А.А. Ячевский [1]; Ю.К. Новожилов [2]; А.И. Ртищева, В.Е. Белова[3]; Н.А. Радькова [4]; А.И. Ртищева, Н.А. Родионова[5]; Г.М. Мелькумов, Д.Ю. Коломийцева [6]; Г.М. Мелькумов [7;8 9]; Г.М. Мелькумов, К.А. Плотникова [10]; Г.М. Мелькумов, О.А. Данченко, К.А. Плотникова [11]; Г.М. Мелькумов, К.А. Плотникова, В.С. Малеванная [12].

А.А. Ячевский в 1907 году обнаружил 2 вида миксомицетов на территории г. Воронежа и Воронежской губернии. В своём «Определителе грибов России» Ю.К. Новожилов приводит информацию о 13 видах миксомицетов, собранных им в Воронежской области.

А.И. Ртищева в ходе многолетних исследований микобиоты Воронежской области выявила 42 вида миксомицетов, из которых 37 обнаружены на территории Веневитинского кордона, 13 – Воронежского государственного биосферного заповедника им. В.М. Пескова, 15 – Ботанического сада им. Б.М. Козо-Полянского[3], 17 – Хопёрского государственного природного заповедника[5].

До этого в 1995 году Н.А. Радьковой также изучался видовой состав миксомицетов Хопёрского заповедника, в ходе работы которой было установлено всего 10 таксонов.

Г.М. Мелькумов и Д.Ю. Коломийцева в 2016 году в своих исследованиях использовали метод влажных камер, который позволил авторам выявить 20 видов плазмодиальных миксомицетов, среди которых 10 видов оказались новыми для региона.

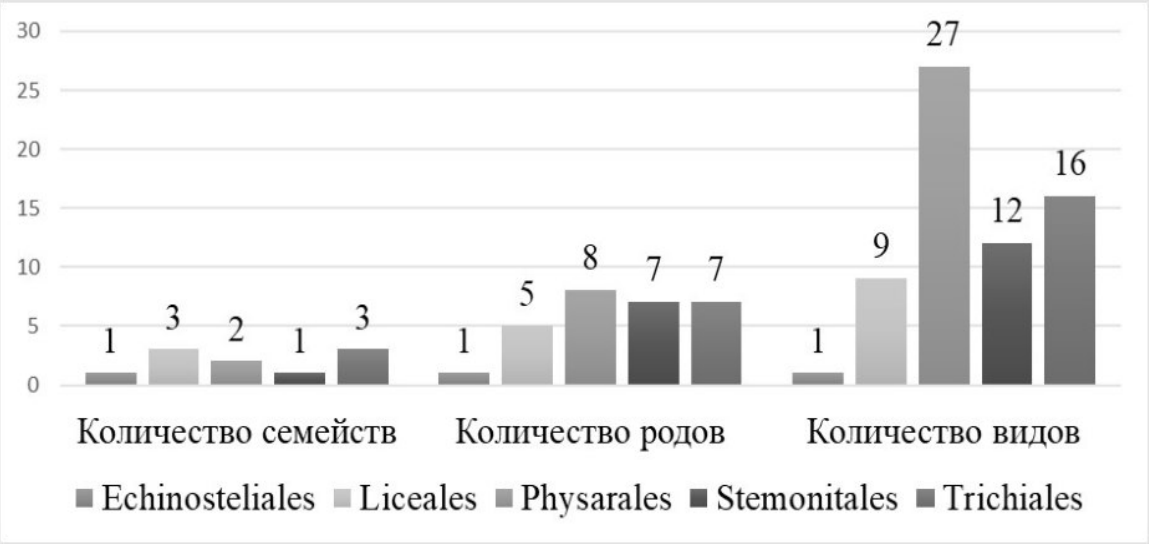
В 2017 году Г.М. Мелькумовым изучался видовой состав плазмодиальных миксомицетов Новоусманского района Воронежской области. В ходе работы был выявлен 21 представитель, из которых 9 оказались новыми для области.

Г.М. Мелькумов и К.А. Плотникова в 2018 году приводят данные о субстратной специализации миксомицетов природного

заказника областного значения «Воронежская нагорная дубрава». В ходе исследования обнаружено 20 видов слизевиков, среди которых такие виды как *Cribraria argillaceae*, *Fuligo septica*, *Lycogala epidendrum*, *Mucilago crutacea*, *Physarum viride* и *Stemonitis fusca* и др. оказались новыми для анализируемой территории.

В 2020 году Г.М. Мелькумов с соавторами публикуют критический обзор плазмодиальных миксомицетов Воронежской области, в котором указывается 65 таксонов грибообразных протистов, произрастающих в разнотипных сообществах региона и относящихся к классу *Myxomycetes*, 5 порядкам, 10 семействам и 28 родам.

Большинство видов относятся к порядкам *Physarales* (27 видов) и *Trichiales* (16). Меньшим числом таксонов представлены порядки *Stemonitales* (12), *Liceales* (9) и *Echinosteliales* (1) (рис. 1). Ведущими по видовой насыщенности являются семейства *Physaraceae* (18), *Stemonitidaceae* (12), *Didymiaceae* (9), *Trichiaceae* (8), *Arcyriaceae* (6), *Reticulaceae* (4), *Liceaceae* (3), *Cribrariaceae*и*Dianemataceae* (2). Семейство *Echinosteliaceae*представлено одним видом. Наибольшее число представителей относится к родам *Physarum* (13), *Didymium* (7), *Arcyria* (6), *Stemonitis*, *Trichia* (5), *Licea* (3), *Comatricha*, *Cribraria*, *Fuligo*, *Reticularia* (2).



Таксономическая структура видового состава миксомицетов Воронежской области

Чаще всего в качестве субстрата миксомицеты Воронежской области используют кору валежных деревьев (42 таксона), гнилую древесину (19), гниющие растительные остатки (11), кору живых деревьев, лиственный опад (7) и сфагновые мхи (2).

Подавляющее большинство видов слизевиков относится к ксилобионтному (55) и подстилочному (25) субстратному комплексу. Наименьшее число представителей принадлежит эпифитному субстратному комплексу, представленному 23 таксонами.

Наиболее часто в разнотипных сообществах Воронежской области попадаются такие виды миксомицетов, как *Didermaeffusum*, *Fuligoseptica*, *Lycogalaepidendrum* и*Reticularialycoperdon*. Остальные виды слизевиков встречаются реже.

В 2020 году на территории региона вблизи поселка Маклок (в окрестностях озера «Черепашье») на сфагновой подстилке был обнаружен ранее не встречающийся в области вид – *Physarum psittacinum*, для которого характерно образование шаровидных спорангиев бронзово-радужного цвета и мелкобородавчатых светлокоричневых спор.

Таким образом, детальное изучение таксономического разнообразия плазмодиальных миксомицетов позволит составить чек-лист слизевиков, произрастающих в разнородных сообществах Воронежской области.

Список литературы

1. Ячевский А.А. Микологическая флора Европейской и Азиатской России. М.: Типография В. Рихтера. 1907. 410с.
2. Новожилов Ю.К. Класс Миксомицеты. СПб.: Наука, 1993. 288с. (Определитель грибов России: Отдел Слизевики. Вып. 1).
3. Ртищева А.И., Белова В.Е. Миксомицеты и их роль в лесных фитоценозах Воронежской области // Состояние и проблемы экосистем Усманского бора. Воронеж: ВГУ, 1992. Вып. 2. С. 156-160.
4. Радькова Н.А. Миксомицеты ольшаников Хопёрского заповедника // Проблемы изучения и охраны заповедных природных комплексов: материалы научной конференции, посвящённой 60-летию Хопёрского заповедника (пос. Варварино, Воронежская область, 21-25 августа 1995 г.). Воронеж: ВГУ, 1995. С. 45-46.
5. Ртищева А.И, Родионова Н.А. Миксомицеты и макромицеты Хопёрского государственного природного заповедника. Воронеж: ВГУ, 2005. С. 7-8.
6. Мелькумов Г.М., Коломийцева Д.Ю. Первые данные о миксомицетах (Myxomycetes) Воронежской области, полученные методом влажных камер // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Химия. Биология. Фармация. Воронеж: ВГУ, 2016. № 3. С. 85-88.
7. Мелькумов Г.М. Видовой состав плазмодиальных миксомицетов (Myxomycetes) Новоусманского района Воронежской области // Современная лесная наука: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20-22 декабря 2017 г. Воронеж: ВГУ, 2017. С. 175-178.
8. Мелькумов Г.М. Видовое разнообразие и экологические особенности миксомицетов (Myxomycetes) разнотипных сообществ Воронежской области // Материалы 4-й Международной

ботанической конференции молодых учёных в Санкт-Петербурге, 22-28 апреля 2018 г. СПб., 2018. С. 213-214.
9. Мелькумов Г.М. Скрытое разнообразие плазмодиальных миксомицетов (Myxomycetes) Воронежской области // Проблемы ботаники: история и современность: материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения проф. Б.М. Козо-Полянского, 80-летию со дня рождения проф. К.Ф. Хмелева, 9-го научного совещания «Флора Средней России» (г. Воронеж, 3-7 февраля 2020 г.). Воронеж, 2020. С. 63-67.
10. Мелькумов Г.М., Плотникова К.А. Субстратная специализация плазмодиальных миксомицетов (Myxomycetes) природного заказника областного значения «Воронежская нагорная дубрава» // Экологические и биологические основы повышения продуктивности и устойчивости природных и искусственно возобновленных лесных экосистем: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию высшего лесного образования в г. Воронеже и ЦЧР России, 4-6 октября 2018 г. Воронеж, 2018. Т. 1. С. 165-173.
11. Мелькумов Г.М., Данченко О.А., Плотникова К.А. Видовой состав плазмодиальных миксомицетов (Myxomycetes) биологического учебно-научного центра «Веневитиново» // Актуальные вопросы экологии и паразитологии: материалы онлайн-конференции с международным участием, посвященной памяти доктора биологических наук, проф. Л.Н. Хицовой (г. Воронеж, 21 мая 2020 г.). Воронеж: ВГУ, 2020. С 49-52.
12. Мелькумов Г.М., Плотникова К.А., Малеванная В.С. Новые данные об морфолого-экологических особенностях плазмодиальных миксомицетов (Myxomycetes) государственного природного заказника областного значения «Воронежская нагорная дубрава» // Пространственно-временные аспекты функционирования биосистем: сборник материалов 16-й Международной научной экологической конференции, посвященной памяти А.В. Присного, 24-26 ноября 2020. г. Белгород, 2020. С. 79-83.

Мелькумов Гавриил Михайлович, канд. биол. наук, доцент кафедры ботаники и микологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 582.284 (470.324)

СИМБИОТРОФНЫЕ МАКРОМИЦЕТЫ НОВОУСМАНСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Г. М. Мелькумов
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: agaricbim86@mail.ru

Аннотация: в статье приводятся данные о видовом составе симбиотрофных грибов Новоусманского района. Большинство выявленных видов грибов относятся к порядку *Agaricales*, семейству *Russulales*, роду *Russula*, представленному 30 таксонами. Чаще всего макромицеты образуют микоризу с *Pinus* (82) и *Betula*(54). Подавляющее число видов грибов относится к съедобным (94) и несъедобным (35), в меньшей степени встречаются ядовитые (26) и условно-съедобные (5) представители.

Abstract: the article presents data on the species composition of symbiotrophic fungi of the Novousmansky district. Most of the identified fungal species belong to the order *Agaricales*, the family *Russulales*, the genus *Russula*, represented by 30 taxa. Most often, macromycetes form a mycorrhiza with *Pinus* (82) and *Betula* (54). The overwhelming number of fungal species belongs to edible (94) and inedible (35), to a lesser extent there are poisonous (26) and conditionally edible (5) representatives.

Ключевые слова: симбиотрофы, микориза, трофическая приуроченность, Новоусманский район.

Keywords: symbiotrophs, mycorrhiza, trophic confinement, Novousmansky district.

Симбиотрофные грибы (микоризообразователи) – специализированная экологическая группа грибов, образующих микоризу («грибокорень») на корнях деревьев, кустарников и травянистых растениях. Они выполняют важные функции в биогеоценозах, осуществляют перевод азотосодержащих соединений верхнего слоя почвы в форму, усвояемую растениями, увеличивают площадь питания и водоснабжения, защищают от патогенных микроорганизмов [1].

Исследование проводилось на территории разнотипных сообществ Новоусманского района Воронежской области в апреле-августе 2019-2021 гг. Для определения симбиотрофов использовался стереоскопический микроскоп МБС-10. Идентификация выявленных видов грибов проводилась с помощью современных энциклопедий [2; 3; 4], определителей [5 – 10] и атласов [11; 12] и др. Для установления пищевых свойств симбиотрофов использовались литературные данные [2; 8; 10; 13; 14]. Названия таксонов макромицетов сверялись с базой данных Интернет-ресурса CABI Bioscience Database – http://www.mycobank.org (по состоянию на 20.08.2021).

В ходе микологического исследования выявлено 160 видов макромицетов, встречающихся в лесных сообществах Новоусманского района Воронежской области и относящихся к отделу *Basidiomycota*, классу *Agaricomycetes*, 4 порядкам, 12 семействам и 22 родам (табл. 1).

Таблица 1. Таксономическая структура видового состава микоризообразователей Воронежской области

№	Отдел	Классы	Порядки	Семейства	Число родов	Число видов
1	2	3	4	5	6	7
2	*Basidio-mycota*	*Agaricomycetes*	*Agaricales*	*Amanitaceae*	2	17
				Cortinariaceae	1	26
				Entolomataceae	1	2
				Hygrophoraceae	2	8
				Tricholomataceae	1	13
			Boletales	*Boletaceae*	7	25
				Gomphidiaceae	2	3
				Gyroporaceae	1	1
				Suillaceae	1	5
				Sclerodermataceae	1	1
			Cantharellales	*Clavulinaceae*	1	1
			Russulales	*Russulaceae*	2	57
	1	**1**	**4**	**12**	**22**	**160**

Большинство выявленных видов относится к порядку *Agaricales*(67 вид; 41,9% от общего числа видов). Данный порядок представлен 6 семействами (50,0% от общего числа семейств) и 8 родами (36,4% от общего числа родов). Меньшим числом видов характеризуются порядки *Russulales*(57; 35,6%), включающий 1 семейство (8,3%) и 2 рода (9,1%), *Boletales* (35; 21,9%), состоящий из 5 (41,7%) семейств и 12 (54,5%) родов,*Cantharellales* (1; 0,6%), включающий 1 (8,3%) семейство и 1 (4,5%) род (рис. 1).

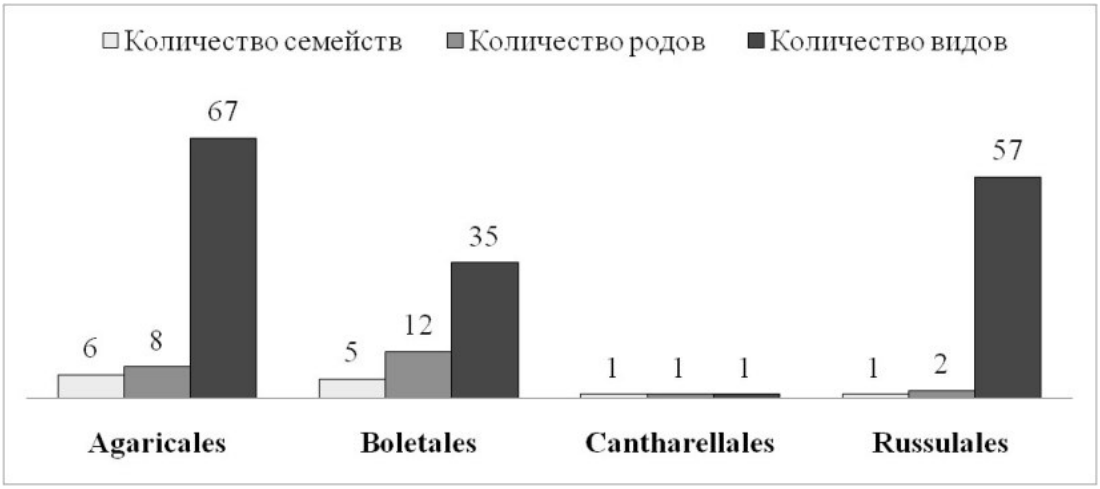


Рис. 1. Таксономическое разнообразие макромицетов Новоусманского района

Наибольшее число видов грибов относится к семействам *Russulaceae* (57), что составляет 35,6%, *Cortinariaceae* (26; 16,3%), *Boletaceae* (25; 15,6%), *Agaricaceae* (17; 10,6%), *Tricholomataceae* (13; 8,1%), *Hygrophoraceae* (8; 5,0%), *Suillaceae* (5; 3,1%), *Gomphidiaceae*(3; 1,9%), *Entolomataceae* (2; 1,3%), *Clavulinaceae*, *Gyroporaceae*, *Sclerodermataceae*, *Strophariaceae* (1; 0,6%).

Ведущими по видовому составу являются рода *Russula* (30; 18,8%), *Lactarius* (27; 16,9%),*Cortinarius* (26; 16,3%),*Amanita* (15; 9,4%), *Tricholoma* (13; 8,1%), *Boletus* (10; 6,3%), *Hygrophorus* (7; 4,4%), *Leccinum* (6; 3,8%), *Suillus*, *Xerocomus* (5; 3,1%), *Amanitopsis*, *Entoloma*, *Gomphidius* (2; 1,3%), *Chalciporus*, *Chroogompus*, *Clavulina*, *Gyroporus*, *Hebeloma*, *Hygrocybe*, *Phylloporus*, *Rubroboletus*, *Scleroderma*, *Strobilomyces* (1; 0,6%).

В ходе исследования трофической приуроченности выявленных видов симбиотрофных макромицетов Новоусманского района Воронежской области установлены основные микоризообразующие растения, вступающие в симбиотические взаимодействия с грибами рассматриваемой территории (рис. 2).

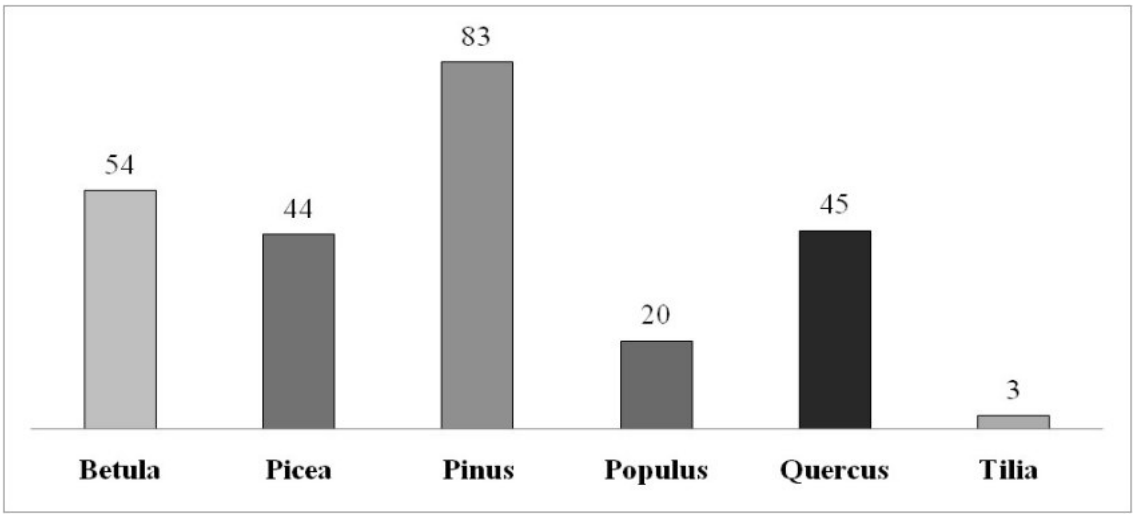


Рис. 2. Соотношение видов симбиотрофных макромицетов с микоризообразообразующими растениями

Как видно из рисунка 2 большинство симбиотрофных грибов образуют микоризу с *Pinus* (83; 20,5%) и *Betula* (54; 13,3%). Меньшим количеством представлена симбиотрофия с *Quercus* (45; 11,1%), *Picea* (44; 10,9%), *Populus* (20; 4,9%) и *Tilia* (3; 0,74%).

При определении категории грибов (классификации по питательным и вкусовым качествам), выявленные макромицеты можно разделить на четыре категории пищевой ценности (табл. 2, рис. 3).

Таблица 2. Распределение съедобных агарикоидных базидиомицетов по категориям пищевой ценности

№	Категория пищевой ценности	Название гриба
1	Съедобные	*Amanita crocea,A. fulva, Amanitopsis crocea, Boletus aestivalis, B. badius, B. betulicolus, B. edulis, B. erythropus, B. impolitus, B. luridus. B. pinophilus, B. purpureus, B. rhodopurpureus, Chroogomphus rutilus, Cortinarius brunneus, C. praestans, C. violaceus, Entoloma clypeatum, Gomphidius glutinosus, G. roseus, Gyroporus castaneus, Hygrophorus agathosmus, H. eburneus, H. hypothejus, H. marzuolus, H. olivaceoalbus, H. penarius, H. persoonii, Lactarius camphoratus, L. controversus, L.deliciosus, L. deterrimus, L. glyciosmus, L. helvus, L. hysginus, L. insulsus, L. lignyotus, L. piperatus, L. pubescens, L. quietus, L. repraesentamus, L. resimus, L. rufus, L. scrobiculatus, L. tabidus, L. torminosus, L. trivialis, L. uvidus, L. vellereus, L. volemus, L. zonarius, Leccinum aurantiacum, L. duriusculum, L. holopus, L. oxydabile, L. scabrum, L. versipelle, Russula adusta, R. aeruginea, R. aurea, R. claroflava, R. consobrina, R. cyanoxantha, R. decolorans, R. delica, R. farinipes, R. foetens, R. fragilis, R. grisea, R. heterophylla, R. integra, R. lilacea, R. lutea, R. mustelina, R. ochroleuca, R. olivascens, R. paludosa, R. queletii, R. roseipes,R. vesca, R. virescens, R. xerampelina, Suillus bovines, S. granulatus, S. grevillei, S. luteus, S. variegates, Tricholoma populinum, T. portentosum, Xerocomus badius, X. chrysenteron, X. pulverulentus, X. rubellus, Xerocomus subtomentosus*
2	Условно-съедобные	*Amanita aspera*, *A. rubescens*, *Amanitopsis inaurata*, *Lactarius turpis*, *Phylloporus rhodoxanthus*
3	Несъедобные	*Amanita porphyria, A. vaginata, Chalciporus piperatus, Clavulina amethystina, Cortinarius acutus, C. anomalus, C. armillatus, C. cinnamomeus, C. collinitus, C. caperatus, C. fulgens, C. fulvescens, C. mucosus, C. obtusus, C. orichalceus, C. pholideus, C. purpurascens, C. rufoolivaceus, C. sanguineus, C. saturninus, C. talus, C. traganus, C. trivialis, C. uraceus, Entoloma lividum, Lactarius mitissimus, L. spinosulus, Russula nigricans, R. rosea, Tricholoma focale, T. imbricatum, T. pessundatum, T. saponaceum, T. terreum, T. virgatum*
4	Ядовитые	*Amanita citrina, A. excelsa, A. gemmata, A. muscaria, A. nitida, A. pantherina, A. phalloides, A. verna, A. virosa, Cortinarius orellanus, C. rubellus, C. speciosissimus, Hebeloma crustuliniforme, Hygrocybe conica, Lactarius pyrogalus, Rubroboletus satanas, Russula emetica, Russula sanguinea, R. sardonia, Scleroderma aurantium, Strobilomyces floccopus, Tricholoma albobrunneum, T. album, T. equestre, T. pardinum, T. sulphureum*

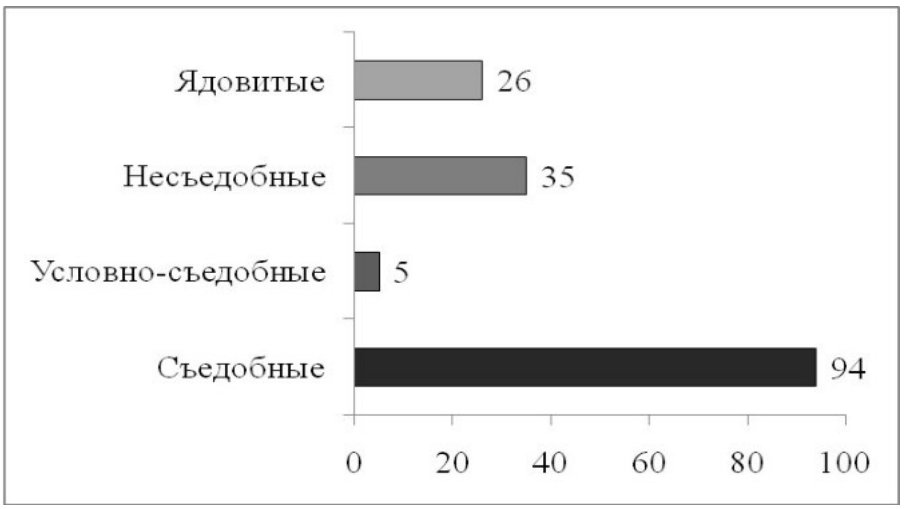


Рис. 3. Распределение видов грибов по пищевой ценности

Как видно из таблицы 2 и рисунка 3, подавляющее число видов грибов относят к съедобным (94 видов; 58,8% от общего числа видов). Меньшим числом представлены виды, принадлежащие к несъедобным (35; 21,9%), ядовитым (26; 16,3%) и условно-съедобным (5; 3,1%).

Таким образом, детальный анализ видового состава и экологических особенностей симбиотрофных грибов Новоусманского района Воронежской области позволит дать более полную микологическую картину рассматриваемой территории.

Список литературы

1. Купревич В. Ф. О физиологической роли микоризы // Труды комплексной научной экспедиции по вопросам полезащитного лесоразведения. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1952. Т. 2, вып. 2. С. 39-46.
2. Большая иллюстрированная энциклопедия. Грибы России. Вильнюс: UAB «BESTIARY». 2012. 224 с.
3. Эванс Ш., Кибби Дж. Энциклопедия. Грибы. М.: АСТ-Астрель, 2004. 296 с.
4. Грибы. Иллюстрированный справочник. Вильнюс: UAB «BESTIARY», 2013. 144 с.
5. Васильков Б.П. Съедобные и ядовитые грибы Средней полосы европейской части СССР. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948. 135 с.
6. Двин Ф. Грибы. М.: АСТ: Астрель, 2009. 303 с.
7. Иванов А.И. Съедобные, ядовитые, лекарственные и культивируемые грибы средней полосы европейской части России. Пенза, 2012. 196 с.
8. Лессо Т. Определитель. Грибы. М.: АСТ-Астрель, 2003. 303 с.
9. Сержанина Г.И. Съедобные и ядовитые грибы. Определитель. Мн.: Наука и техника, 1967. 184 с.
10. Янсен П. Все о грибах. Вильнюс: UAB «BESTIARY», 2014. 128 с.
11. Гарибова Л.В. Популярный атлас-определитель. Грибы. М.: Дрофа, 2009. 350 с.

12. Кибби Дж. Атлас грибов. Определитель видов. СПб.: Амфора, 2009. 269 с.
13. Дудка И. А., Вассер С.П. Грибы. Справочник миколога и грибника. Киев: Наука думка, 1987. 535 с.
14. Экспертиза грибов: учеб.-справ. пособие / Н.Э. Цапалова, В.И. Бакатис, Н.П. Кутафьева, В.М. Поздняковский; под общ. ред. В.М. Поздняковского. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 2002. 256 с. (Экспертиза пищевых продуктов и продовольственного сырья).

Мелькумов Гавриил Михайлович, канд. биол. наук, доцент кафедры ботаники и микологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 17

ИЗУЧЕНИЕ БИОЭТИКИ В АСПЕКТЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА

И. В. Муравьева
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
e-mail: irishkabio@yandex.ru

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы изучения биоэтики в аспекте выполнения миссии университета, связанной с распространением социокультурных ценностей. Показана важность донесения до студенческой молодежи современных биоэтических проблем.
Abstract: the article discusses the issues of studying bioethics in the aspect of fulfilling the university's mission related to the dissemination of socio-cultural values.The importance of communicating modern bioethical problems to student youth is shown.
Ключевые слова: биоэтика, моральные нормы, нравственность, миссия университета.
Keywords: bioethics, moral norms, morality, missionof university.

В условиях современной ситуации демографического спада, финансового кризиса, развития сегмента дистанционного обучения процессы модернизация образования ускоряются. Проблемой также является снижение мотивации студентов к получению новых знаний, выпускники вузов не готовы к реалиям рынков, не обладают достаточными конкурентными преимуществами. Так, конкурсная программа «Приоритет 2030», объявленная в 2021 году, ориентирует университеты на необходимость высокой готовности к работе в условиях экономики знаний и высокую продуктивность в создании нового, поиске новых решений и идей.

По мнению ряду авторов, одной из приоритетных ориентаций образования является общекультурное развитие общества, а согласно точке зрения Н.И. Пирогова, университет является барометром состояния общества [1]. Данная позиция показывает особое значение в современных условиях установки образовательных учреждений на выполнение миссии, которая определяет приоритеты в подготовке специалистов. Тамбовский государственный университет – центр воспроизводства человеческого потенциала для Тамбовской области и Центральной России. Через систему сохранения, распространения и создания знаний, социокультурных ценностей, трансляцию современной информации, университет осуществляет подготовку будущей интеллектуальной элиты общества на основе интеграции образования, науки и инноваций. Это является основополагающей миссией университета.

Безусловно, образовательные программы, установленные компетенции и индикаторы их освоения, подразумевают подготовку всесторонне развитой личности и профессионала. Однако стоит отметить, что одним из наиболее эффективных инструментов для освоения и формирования социокультурных ценностей можно считать дисциплину «Биоэтика».

Биоэтика – это междисциплинарная наука, изучающая морально-нравственные проблемы, связанные с жизнью. Точкой приложения биоэтики на практике могут стать любые явления и проблемы, которые так или иначе связаны с жизнью человека или других существ. Большое значение сейчас приобретают практические аспекты данной науки: невозможно отделить теорию от практики и общества, достижения должны внедряться в повседневную жизнь [2].

Целью нашего исследования являлось рассмотрение дисциплины «биоэтика» в аспекте морально-нравственного воспитания как миссии университета.

Методика исследования. В ходе исследования мы применяли аналитический метод и метод анкетирования. Опрос проводился онлайн на платформе Google, посредством инструмента googleforms. Анкетирование проходили обучающиеся 4 курса направления подготовки «Сестринское дело» Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Результаты исследования. В ходе исследования было показано, что все опрошенные (100%) считают необходимым следовать морально-нравственным ценностям не только в жизни, но и работе. Одной из задач нашего исследования мы считали не только получение информации о том, насколько велико влияние «биоэтики» на формирование личности и её культурное воспитание, а в том числе понимание того, насколько студенты знакомы с миссией университета, с ценностями, которые пропагандируются в его стенах, организационной культурой. Однако, большинство участников исследования были не знакомы с миссией университета (рис. 1), при этом следует отметить, что формулировка миссии обозначена в отдельной вкладке на сайте университета.

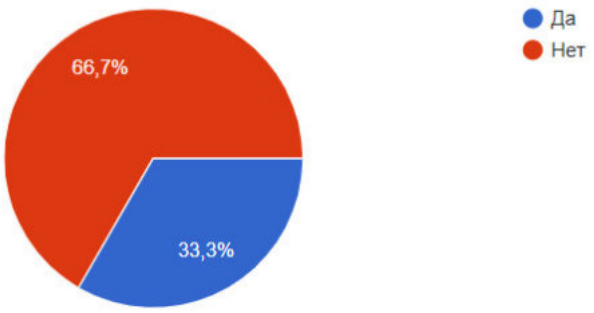


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Вы читали о миссии университета?»

Учитывая тот факт, что большинство опрошенных не были знакомы с миссией университета, результаты, представленные на рисунке 2, подтверждают полученные данные – только 33% студентов, знакомых с формулировкой миссии и ценностей, выбрали нужный ответ. Отметим, что указанные варианты не противоречат цели университета, а лишь дополняют её, в связи с чем, нельзя считать выбранные ответы неверными.

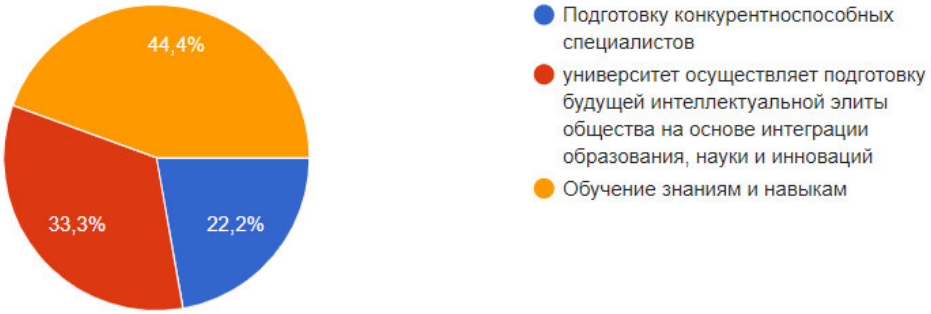


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос
«Какие задачи и миссию ставит университет?»

Следующий вопрос анкеты включал перечень возможных средств достижения целей и выполнения миссии университета. Как видно из диаграммы, изображённой на рисунке 3, мнения студентов разделились. Формулировку, указанную на сайте, выбрало 38,9% респондентов. Другие варианты также мы не можем отнести к неверным, полученные результаты, вероятно, показывают приоритеты в выборе канала освоения морально-нравственных ценностей у того или иного студента.

Рис. 3. Результаты ответа на вопрос
«За счет чего планируется достичь выполнения миссии университета?»

Рассматривая вопрос о формировании социокультурных ценностей, мы уточнили у студентов, как они понимают данное определение, безусловно, предложенные варианты значительно упростили определение термина. Респондентам также было предложено указать свой вариант, а в следующем вопросе – перечислить известные им ценности (рис. 4).

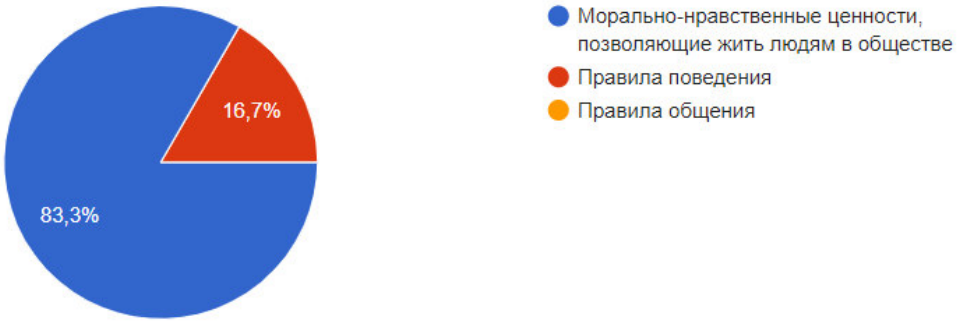


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос
«Как Вы понимаете "социокультурные ценности"?»

Студенческая молодежь указывала такие варианты: патриотизм, уважение к традициям, семья, толерантность, милосердие, труд. Однако порядка 2% участников исследования в ответе указали «не знаю».

Далее следовали вопросы о том, какие дисциплины, по мнению студентов, своими задачами ставят изучение и формирование социокультурных ценностей. Согласно результатам, 88% участников исследований указали «Биоэтику», при этом единогласно отметили необходимость её изучения.

Таким образом, в ходе нашего исследования было показано, что сотрудниками и преподавателями ведётся недостаточная пропаганда миссии университета. На наш взгляд, необходимо знакомить студентов не только с учебной программой, но и с ценностями университетского образования, корпоративной культурой, объединяющей и формирующей будущее общество, обладающее морально-нравственными ориентирами.

Согласно современной интерпретации, биоэтика – это междисциплинарная наука, учебный предмет, мировоззрение, человеческая мудрость, призванная обеспечить человеческое благополучие в стремительно развивающемся мире. На занятиях по биоэтике студенты знакомятся с её двойственностью – с одной стороны, это философское знание, подразумевающее некое размышление над проблемами, их осознание и осмысление, однако, с другой стороны, биоэтика подразумевает под собой конкретное, чёткое отношение к тем или иным технологиям, событиям, действиям. Данное отношение выражается в действии или бездействии.

Биоэтика – практико-ориентированная наука, дающая нам конкретные инструменты для решения новых проблем, которые ранее не возникали в живых системах. Изучение биоэтики позволяет студентам расширить мировоззрение, усвоить универсальные и новые принципы морали, знакомство с которыми и их успешное применение на практике будет способствовать как формированию гармонично развитой, профессионально компетентной личности, так и успешному выполнению миссии университета.

Список литературы

1. Магомедова А.Н. О воспитательной миссии современного университета // Известия ВГПУ. 2017. №2 (115). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-vospitatelnoy-missii-sovremennogo-universiteta (дата обращения: 10.09.2021).
2. Швец И.М., Добротина Н.А., Веселов А.П. Педагогика и биоэтика: проблемы взаимоотношений // Вестник ННГУ. 2012. №4-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-i-bioetika-problemy-vzaimootnosheniy (дата обращения: 10.09.2021).

Муравьева Ирина Владимировна, канд. биол. наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов

УДК 613.96

ПОНЯТИЕ «КАЧЕСТВО ЖИЗНИ»: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Н. В. Мухина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: natali196570@mail.ru

Аннотация: статья посвящена анализу понятия «качество жизни». Приведены современные показатели качества жизни, перечислены наиболее широко применимые опросники, охарактеризован опросник MOSSF-36 для индивидуального мониторинга качества жизни. Рассмотрена взаимосвязь между здоровьем и качеством жизни человека.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the concept of «quality of life». The modern indicators of the quality of life are presented, the most widely used questionnaires are listed, the MOS SF-36 questionnaire for individual monitoring of the quality of life is characterized. The relationship between health and quality of human life is considered.

Ключевые слова: уровень жизни, качество жизни, опросники, показатели качества жизни, здоровье, компоненты здоровья, студенты.

Keywords: standard of living, quality of life, questionnaires, indicators of quality of life, health, health components, students.

С далёких времён понятие «качество жизни» испытывало изменения, постоянно корректировалось. Понятие «качество жизни» впервые предложил использовать Джон Гэлбрейт («Общество изобилия», 1958 год). В настоящее время имеется достаточное количество научных трудов, что подтверждает интерес населения в исследовании и улучшении качества жизни. Изучение проблемы качества жизни является одной из наиболее актуальных проблем, которую XXI век выдвигает перед человечеством.

Нередко понятия «качество жизни» и «уровень жизни» подменяют друг друга. В тоже время «уровень жизни» и «качество жизни» являются разными понятиями. Как отмечает в своей работе О.М. Говор, «уровень жизни» – это показатель, отражающий благосостояние населения (уровень доходов, возможность удовлетворения базовых потребностей граждан в еде, жилье, лекарствах и т. д.)» [1].

Понятие «качество жизни» относится к понятиям, которое используют люди разных профессий – социологи, демографы, экономисты, географы, медики, биологи и т.д. Понятие «качество жизни» значительно шире, чем понятие «уровень жизни» и объединяет помимо названных характеристик, всю совокупность показателей, включающих материальную обеспеченность человека,

здоровье, качество среды обитания, уровень удовлетворения духовных потребностей и др.

В словаре по экономике представлено следующее определение данного понятия: «качество жизни – это обобщенная социально-экономическая категория, которая включает в себя не только уровень потребления социальных благ и услуг, но и удовлетворение духовных потребностей, здоровье и комфортные условия среды» [2].

Специалисты Всемирной организации здравоохранения под качеством жизни понимают «индивидуальное соотношение положения в жизни общества в контексте культуры и систем ценности этого общества с целями данного индивидуума, его планами, возможностями и степенью общего неустройства» [3, с. 354].

«Качество жизни – это возможность прожить долгую здоровую жизнь и иметь доступ к ресурсам человеческого развития» [4, с. 8]. Качество жизни – это совокупность социально-экономических показателей, которые показывают уровень обеспеченности человека материальными, финансовыми, духовными и социальными благами, как важнейшего условия стабильного общественного развития.

Качеству жизни присущи объективные и субъективные детерминанты. Субъективные составляющие качества жизни: удовлетворенность жизнью, эмоциональное отношение; объективные показатели – реальные обстоятельства существования человека, его уровень жизни, социальное обеспечение, чувство комфортности, а также наличие вредных привычек и т.д.

Игорь Борисович Ушаков отмечает, что качество жизни относится к социально-медицинским понятиям. С одной стороны, качество жизни – это совокупность потребностей для комфортного существования человека. С другой стороны, люди сами являются элементами данной системы. Поэтому, качество жизни включает психофизиологическое и соматическое здоровье индивидуума, а также его духовные ценности, уровень цивилизованности и экономического развития общества [5].

Качество жизни – это совокупность условий, которые обеспечивают жизнь населения страны на каждом определённом этапе её развития [6].

С 2009 года в докладе Международной комиссией были определены показатели качества жизни населения: здоровье, материальное благополучие, уровень образования, профессиональная деятельность, гражданские права, физическая и экономическая безопасность, социальные отношения, состояние окружающей среды. С 2017 года названные показатели получили статус индикаторов качества жизни населения.

Для оценки показателей качества жизни применяют анкетирование выборок населения (социологический метод), сведения официальной статистики и др.

К инструментам исследования качества жизни относятся: профили, позволяющие оценить каждый элемент качества жизни в отдельности и опросники для комплексной оценки качества жизни.

Профили и опросники делятся на общие и специальные. Известно около 400 опросников, оценивающих качество жизни населения. К весьма распространённым общим опросникам относится опросник EuroQol EQ-5D (разработан европейскими исследователями), а также американский опросник MOS SF-36.

Опросник MOSSF-36 используется в клинической практике, а также для индивидуального мониторинга показателей качества жизни. MOSSF-36 включает 36 вопросов, которые сгруппированы в 8 шкал:

– физическое функционирование;
– телесная боль;
– ролевая деятельность;
– социальное функционирование;
– общее здоровье;
– психическое здоровье;
– эмоциональное состояние;
– жизнеспособность.

Каждому вопросу соответствует несколько вариантов ответа. Испытуемый должен выбрать один вариант ответа. Оценка производится в баллах от 0 до 100. Чем больше показатель по данной шкале, тем выше оценка качества жизни. По шкалам формируют два параметра: психологический и физический компоненты здоровья.

Важнейшим показателем качества жизни является здоровье. Анализ литературы показывает, что в настоящее время не существует общепринятой трактовки термина «здоровье».

Так, большинство авторов – Ю.П. Лисицин, С.М. Громбах, Н.В. Полунина понимают под здоровьем способность индивидуума к оптимальному физиологическому, психическому и социально-экономическому функционированию. Другие исследователи С.П. Казначеев, Е.Г. Жук, O.G. Eiben, I. Pechstein рассматривают здоровье как процесс сохранения биологических и психологических функций, высокой трудоспособности и социальной активности.

Принято выделять несколько компонентов здоровья.

Соматическое здоровье –это отсутствие хронических заболеваний и нарушений физического развития, которые ограничивают социальную дееспособность человека. Физическое здоровье – это уровень роста и развития органов человека. Психическое здоровье – состояние психической сферы индивидуума. Нравственное здоровье – мотивационная и потребностно-мотивационная сфера жизни человека.

Понятие «здоровье» характеризуется двумя прикладными аспектами. Во-первых, профессиональная пригодность напрямую

определяется состоянием здоровья индивидуума. Профессиональное здоровье – это способность организма человека сохранять защитные свойства, обеспечивающие профессиональную работоспособность в трудовой деятельности. Во-вторых, важна и социальная пригодность той или иной личности, её способность к созданию семьи. Уровнем здоровья человека определяется его качество жизни.

Таким образом, здоровье – важнейший показатель качества жизни человека. В тоже время, качество жизни является важнейшим индикатором здоровья.

В связи с возросшим интересом к проблеме качества жизни особенно важным звеном выступает молодёжь, в том числе такая её часть как студенчество. Студенты – особая социальная группа, характеризующаяся совокупностью возрастных характеристик, социального положения, особыми условиями труда с интенсивными умственными нагрузками, является самой активной частью социума, определяющей будущее страны.

Список литературы

1. Говор О. М. Сущность понятия «уровень жизни». Соотношение понятий уровень жизни, качество жизни, благосостояние. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/suschnost-ponyatiya-uroven-zhizni-sootnoshenie-ponyatiy-uroven-zhizni-kachestvo-zhizni-blagosostoyanie.pdf (дата обращения: 03.09.2021).
2. Экономический словарь: сайт. URL: https://ekslovar.ru/k/kachestvo-zhizni (дата обращения: 02.09.2021).
3. The WHOQOL Group // World Health Forum. 1996. V. 17. № 4. P. 354.
4. Индикаторы конкурентоспособности и качества жизни: инструмент оценки и результативности госполитики / Институт комплексных стратегических исследований. М.: ТЕИС, 2004. 38 с.
5. Ушаков И.Б. Качество жизни и здоровье человека. Воронеж: Истоки, 2005. 130 с.
6. Меньшикова М.А., Коптева К.В. Теоретико-методологические подходы к оценке уровня и качества жизни населения // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 6. URL: http://puma/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-otsenke-urovnya-ikachestva-zhizni-naseleniya (дата обращения: 22.05.2021).

Мухина Наталия Валентиновна, канд. биол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 595.797.575.1

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ ОБ ОСАХ ТАДЖИКИСТАНА

Ш. Д. Назарова,З. Ф. Рашидова
Институт зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского
e-mail: shahodat1950@mail.ru

Аннотация: в статье даны некоторые сведения об осах, встречающихся в Таджикистане.
Abstract: in the article some information is given about wasp meeting in Tadjikistan.
Ключевые слова: Таджикистан, осы, виды, морфология, гнёзда.
Keywords: Tadjikistan, wasp, kinds, morphology, nests.

Осы – это большая группа разнообразных жалоносных перепончатокрылых, которая состоит из ряда семейств:

Chrysididae –	Осы-блестянки, или Хризидиды
подсем. *Cleptidae* –	Клептиды
Dryinidae –	Дрииниды
Bethylidae –	Бетилиды
Pompilidae –	Дорожные осы
подсем. *Ceropalinae*-	Церопалины
Ampulicidae –	Ампулицидае
Sphecidae –	Роющие осы
Crabronidae –	Крабронидае
Mutillidae –	Осы-немки
Bradynobaenidae –	Брадинобениды
Tiphiidae –	Тифииды
Scoliidae –	Сколии
Sapygidae –	Сапиги
подсем. *Fedtschenkiinae* –	Федченкии
Vespidae –	Веспиды или складчатокрылые осы
подсем. *Vespinae* –	Общественные складчатокрылые осы
подсем. *Eumeninae* –	Эвменины, или одиночные складчатокрылые осы
подсем. *Masarinae* –	Мазарины, или Цветочные осы [1].

Характерной биологической чертой ос является забота о потомстве, заключающаяся в устройстве специальных гнёзд и заготовлении в них для питания личинок парализованных или убитых насекомых и пауков.

Ос нельзя назвать хищниками, потому, что они являются охотниками, поскольку свою добычу они не едят, а запасают для своих личинок.

Места гнездования этих перепончатокрылых довольно разнообразны. Многие виды гнездятся в земле, чаще строят гнезда в плотной почве (на дорогах, утоптанных тропинках) некоторые в рыхлой почве. Некоторые виды ос из сем. *Sphecidae* устраивают гнезда в древесине или полых стеблях растений.

Гнезда бывают – 1)простые одноячейковые гнезда в субстрате; 2) многоячейковые гнезда в земле, древесине и полых стеблях растений с линейным или гроздевидным расположением ячеек; 3) свободные лепные гнезда.

Осы сооружают гнёзда с помощью верхних и передних ног, вооружённых обычно гребнем крепких шипов и щетинок. Челюстями они отгрызают кусочки субстрата и переносят в избранные места для строительства гнезда. Насекомым для постройки норок приходится совершать несколько рейсов за стройматериалами. При благоприятных погодных условиях оса выкапывает норку менее чем за 5 мин.

Добыча ос помещается в гнездо, где служит пищей для выкармливания потомства. Добыча весьма разнообразна и не ограничивается одним видом, есть виды с широким выбором жертв из разных отрядов и семейств – *Homoptera, Psocoptera, Thysanoptera*, *Collembola, Diptera* и др. Многие осы из сем. *Sphecidae* охотятся за прямокрылыми, пауками, гусеницами чешуекрылых, личинками саранчовых, богомоловых и др.

Способы транспортировки и затаскивания добычи в гнездо у ос делятся на 3 типа:

Мандибулярный тип – транспортировка волоком или на весу, держа челюстями и передними ногами; ножной тип – транспортировка на лету с помощью средних и задних ног; брюшной тип – транспортировка на жале.

Откладка яйца у ос происходит после притаскивания в норку первой добычи. Принесённую добычу осы помещают в ячейку. Большинство ос откладывают яйцо на тело своих жертв, где кожные покровы очень тонкие, чтоб вылупившаяся личинка сразу могла начать питание. По завершению провизии в ячейках и откладки яйца осы закрывают гнездо «пробкой» – используя материал субстрата – глину, камушки, обломки частей растений и др. Срок эмбрионального развития у ос длится от 1-5-7 дней. Продолжительность питания у разных видов ос различна от 3 до 12 дней. Осы претерпевают в ходе одного цикла развития полное превращение: яйцо, личинка, куколка и взрослая фаза. Яйца у ос мелкие (5 мм) они имеют беловатую окраску, покрыты сверху тонкой оболочкой. Вышедшая из яйца личинка сразу начинает питаться. Личинка линяет в среднем 4 раза, продолжая питаться на запасе провизии. Закончив питание, личинка строит кокон. Прозимовавшая в коконе личинка осы весной окукливается, а затем вылетает имаго. Взрослые осы питаются нектаром цветков,

падью – выделениями равнокрылых насекомых и растительными соками.

В годы с тёплой и ранней весной осы появляются с конца марта – первых числах апреля и продолжают летать до первой декады ноября, а в обычные годы – с первой декады апреля до конца октября. Массовый лёт отмечается с середины мая по начала августа.

Суточная активность ос неодинакова и зависит от абиотических факторов – температуры, освещенности и ветрового режима окружающей среды. Температурные пределы активности разных видов ос неодинаковы. Эти перепончатокрылые летают и добывают свои жертвы для выкормки личинок с 7-7.30 до 20-20.30 час. Их поисковая охота начинается с 9 до 12 и с 16 до 20 час., когда активны их жертвы – слепни, саранчовые, или, цикадки, гусеницы чешуекрылых и др.

Взрослые осы принимают жидкую пищу, источником её служит нектар цветков. Осы имеют короткие ротовые органы, они обычно питаются на цветках с неглубоким венчиком – на зонтичных и молочайных. Некоторые осы имеют длинный хоботок и могут добывать нектар из различных сложноцветных и бобовых. Многие мелкие осы питаются медвяной росой, или падью, продуцируемой тлями и другими равнокрылыми насекомыми.

Осы – дневные солнцелюбивые насекомые. Ночью и в пасмурную прохладную погоду они спят, т.е. находятся в неактивном состоянии. Осы спят на растениях, зацепившись челюстями и ногами или в своих гнёздах.

Осы не являются настоящими хищниками. Они иногда слизывают вытекающую из своих жертв жидкость при их сдавливании ногами или челюстями.

Число поколений в году колеблется от 1 до 2-3 иногда до 6. Зимуют в основном взрослые личинки. Имаго вылетают в конце весны или начале лета. У некоторых видов зимуют взрослые осы [3].

Осы – большая процветающая группа насекомых, выполняющих в природе важную роль регуляции численности многих насекомых и пауков, способствует снижению численности насекомых-вредителей, наносящих ущерб сельскому и лесному хозяйствам. Кроме того, питаясь на цветках, осы опыляют их, способствуя повышению урожайности.

В мире более 9600 видов ос. Фауна Таджикистана богата и разнообразна. Включает около 500 видов.

Список литературы

1. Казенас В.Л. Роющие осы (Hymenoptera, Sphecidae) Казахстана. Алматы, 2002. 175 с.
2. Казенас В.Л. Осы Казахстана. Алматы, 2016. 206 с.

3. Iwata K. Evolution of Instinct. Comparative Ethology of Hymenoptera, New Delhi: AmerindPubl. Co. Pvt. Ltd.: New Delhi, India, 1976. 539p.

Назарова Шаходат Домулоджановна, канд. биол. наук, старший научный сотрудник Института зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского АН Республики Таджикистан, г. Душанбе, Республика Таджикистан

Рашидова Зумрат Фатхридиновна, младший научный сотрудник Института зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского АН Республики Таджикистан, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 517.518.153

ГРАДИЕНТ ФУНКЦИИ И ПРОИЗВОДНАЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ КАК ИСТОРИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ

Е. О. Окунева, Е. С. Ткаченко
АНОО ВО «ВЭПИ»
e-mail: oeo5@mail.ru,katia-kat@mail.ru

Аннотация: в данной статье представлены исторические сведения, теоретический обзор и вопросы практического применения таких математических терминов как градиент функции и производная по направлению. Эти понятия широко используются в экономике, физике, менеджменте, линейном программировании и многих других прикладных разделах математики.

Abstract: this article presents historical information, a theoretical overview and questions of practical application of such mathematical terms as the gradient of a function and the derivative in the direction. These concepts are widely used in economics, physics, management, linear programming and many other applied branches of mathematics.

Ключевые слова: функция, градиент функции, производная по направлению, дифференциал, производная.

Keywords: function, function gradient, directional derivative, differential, derivative.

Изучая теорию функций нескольких переменных в курсе математического анализа, студенты экономического факультета знакомятся с понятием градиента и производной функции по направлению. На изучение данных тем отводится небольшое количество времени, но при этом необходимо раскрыть существенную значимость и многогранность практического применения данных понятий. Очень важным моментом здесь является освещённость исторической стороной вопроса. В разрезе актуальности рассматриваемого вопроса в данной статье представлены исторические сведения, теоретический обзор и вопросы практического применения таких математических терминов как градиент функции и производная по направлению.

История. Понятие «градиент» появилось на рубеже XIX–XX веков. История его возникновения неоднозначна. Согласно одному из вариантовданный термин ввёл известный математик и физикУильям Гамильтон ещё в 1846 году, но название и общеизвестное обозначение появилось около 1900 года в немецкой школе благодаря Генриху Веберу.

Существует ещё одна версия, по которой данный термин берёт свои начала вмете орологии. В математикеже он появился благодаря трудам Джеймса Клерка Максвелла в 1873 году. Общепринятое

обозначение «grad» также было предложено британским (шотландский) физиком, математиком и механиком Максвелл.

Теория. *Градие́нт* (от лат. gradiens «шагающий, растущий») – вектор, показывающий направление, в котором скорость изменения некоторой переменной величины, значения которой различны в разных точках пространства, максимальна. Величина градиента характеризует скорость возрастания данной величины в указанном направлении. Например, изменяющаяся величина высоты поверхности земли над уровнем моря имеет градиент в каждой точке её поверхности, показывающий «направление наиболее крутого подъёма».Значение градиента характеризует крутизну склона.

Рассматривая градиент функции как производную по пространству, надо учитывать, что в отличие от производной по одномерному времени, градиент является не скалярной величиной, а векторной.

С математической точки зрения градиент интерпретируется следующим образом:

а) коэффициент линейного изменения величины функции многих переменных в зависимости от изменения значения аргумента;

б) в области определения скалярной функции многих переменных как пространственный вектор, состоящий из частных производных;

в) составляющая векторной функции многих переменных в виде строк матрицы Якоби, которые содержат градиенты составных скалярных функций.

Если говорить о размерности пространства, в котором функция и её градиент могут быть определены, то следует отметить, что это может быть как обычное трёхмерное пространство, так и пространство любой другой размерности и физической природы, а возможно и чисто абстрактное (безразмерное).

Символика обозначения градиента следующая: grad α, где α – это некоторое число, или с использованием оператора набла: ∇ α, вместо α может быть любое скалярное поле.

Градиентом скалярного поля $u(x, y, z)$ называется векторная функция вида:

$$\text{grad}\,(u) = \frac{\partial u}{\partial x}\vec{i} + \frac{\partial u}{\partial y}\vec{j} + \frac{\partial u}{\partial z}\vec{k} = \left\{\frac{\partial u}{\partial x}; \frac{\partial u}{\partial y}; \frac{\partial u}{\partial z}\right\}.$$ [1, с. 5 - 35]

Для функции двух переменных $\text{grad}\,(z) = \frac{\partial z}{\partial x}\vec{i} + \frac{\partial z}{\partial y}\vec{j} = \left\{\frac{\partial z}{\partial x}; \frac{\partial z}{\partial y}\right\}$.

Градиент функции – векторная величина, показывающая скорость изменения функции в некоторой точке.

Аналитически градиент функции находится с помощью аппарата дифференциального исчисления нескольких переменных.

Пример: Найти градиент функции $z = x^y + y\cos x$

Решение:

1. Находим производную от x:

$$z'_x = (x^y + y\cos x)'_x = yx^{y-1} - y\sin x$$

2. Находим производную от y:

$$z'_y = (x^y + y\cos x)'_y = x^y \ln x + \cos x$$

3. Соединяем полученные данные:

$\mathrm{grad}\, z = (yx^{y-1} - y\sin x)\,\vec{i} + (x^y \ln x + \cos x)\,\vec{j}$,

где i и j – единичные векторы координатных осей.

При нахождении градиента функции в конкретной точке пространства определенной размерности получают численные значения его координат и искомое направление поведения рассматриваемой функции.

Применение. В экономическом анализе градиент используется для обоснования определённых выводов. Так, при нахождении оптимума потребителя метод множителей Лагранжа и условия Куна-Так кераопираются на сравнение градиентов функции бюджетного ограничения и полезности.

Разные отрасли физики используют понятие градиента некоторых физических полей. Рассматривается напряжённость электростатического поля как минус градиент электростатического потенциала, а напряжённость гравитационного поля (ускорение свободного падения) в классической теории гравитации как минус градиент гравитационного потенциала. А величина силы в классической механике как минус градиент потенциальной энергии.

Естественные науки рассматривают градиент концентрации как нарастание или уменьшение по определённому направлению концентрации растворённого вещества, градиент температуры как увеличение или уменьшение по какому-либо направлению температуры среды и тому подобное. Причины появления градиента таких величин могут быть различными. К ним можно отнести механические препятствия, действие электромагнитных, гравитационных или других полей или различия в растворяющей способности граничащих фаз.

В менеджменте градиент рассматривается при планировании производства. Зная реальный контингент служащих разных специальностей и квалификаций, можно проводить прогностические расчеты, пользуясь лишь одним показателем – градиентом времени.

В задачах линейного программирования при решении их графическим методом изображается вектор-градиента целевой функции, который позволяет определить оптимальный план задачи. Нахождение вектора градиентаосновано на определении частных производных целевой функции, а движение в градиентном или антиградиентном направлении определяет экстремальное значение искомой целевой функции. Антиградиентное направление

характеризует направление, в котором скорость изменения функции минимальна [1; 2].

Градиент функции тесно связан с производной по направлению. С помощью правил дифференцирования сложной функции, можно показать, что производная функции f по направлению

$\vec{e} = (e_1, \dots, e_n)$ находится как скалярное произведение градиента f на единичный вектор $\vec{e}$:

$$\frac{\partial f}{\partial \vec{e}} = \frac{\partial f}{\partial x_1}\overrightarrow{e_1} + \dots + \frac{\partial f}{\partial x_n}\overrightarrow{e_n} = (\nabla f, \vec{e})\frac{\partial y}{\partial x}.$$

Поэтому для нахождения производной некоторой скалярной функции векторного аргумента по любому направлению необходимо знать градиент функции, то есть вектор, координаты которого являются её частными производными.

Производная по направлению – это обобщённое понятие производной функции нескольких переменных. Производная по направлению характеризует то, как быстро значение функции изменяется при движении в некотором направлении.

Зная, что производная функции одной переменной показывает, как изменяется её значение при очень малом изменении аргумента, попытаемся по аналогии определить производную функции многих переменных, то столкнёмся с определённой трудностью. Окажется, что изменение аргумента может происходить в разных направлениях, и этом будем получать различные значения производной. Этот факт и приводит к определению производной по направлению [3].

Понятие производной по направлению позволяет количественно определить локальное изменение функции в заданной точке и в заданном направлении относительно пространства этих переменных. В самом простом варианте производная по направлению обобщает понятие частных производных.

Производной по направлению вектора $\vec{l} = (\cos\alpha; \cos\beta)$ от функции $z = f(x;y)$ называется производная вида:

$z'_e = z'_x \cos\alpha + z'_y \cos\beta.$

Если вектор $\vec{l} = (l_x, l_y)$, то направляющие косинусы имеют вид: $\cos\alpha = \frac{l_x}{\sqrt{l_x^2 + l_y^2}}$; $\cos\beta = \frac{l_y}{\sqrt{l_x^2 + l_y^2}}$.

Пример: Найти производную функции $z = x^3y^2 + xy^3 + \operatorname{tg} x$ по направлению $\vec{l}(1,2)$.

Решение:

1. Находим производную функции от x:

$z'_x = (x^3y^2 + xy^3 + tg\, x)'_x = 3x^2y^2 + y^3 + \frac{1}{\cos^2 x}$.

2. Находим производную функции от y:

$z'_y = (x^3y^2 + xy^3 + \operatorname{tg} x)'_y = 2x^3y + 3y^2x$.

3. Находим направляющие косинусы:

$\cos\alpha = \frac{1}{\sqrt{1^2+2^2}} = \frac{1}{\sqrt{5}}$; $\cos\beta = \frac{2}{\sqrt{1^2+2^2}} = \frac{2}{\sqrt{5}}$.

4. Соединяем полученные данные:

$z_l' = \left(3x^2y^2 + y^3 + \frac{1}{\cos^2 x}\right) \times \frac{1}{\sqrt{5}} + (2x^3y + 3y^2x) \times \frac{2}{\sqrt{5}}$.

Производная z_l' характеризует скорость изменения функции в направлении вектора $\vec{l}$.

Таким образом, градиент функции есть вектор наибыстрейшего роста функции, величина которого равна максимальной скорости изменения функции в некоторой точке. Производная по направлению показывает скорость изменения функции при движении в определённом направлении. Данные понятия появились достаточно давно, развиваясь со временем они позволяют решать широкий круг задачв экономике, физике, менеджменте, линейном программировании и многих других прикладных разделах математики.

Список литературы

1. Коваленко Л. И. Методические указания по математическому анализу для студентов второго курса. Элементы векторного анализа. М.: МФТИ, 2001. 35 с.

2. Ельдештейн Ю. М., Смирнова Л. П. Логистика (курсовое проектирование). Красноярск: ФГОУ ВПО КГАУ, 2006. 508 с.

3. Высшая математика для экономистов / под ред. Н.Ш. Кремера. М.: Юнити-Дана, 2010. 479 с.

Окунева Елена Олеговна, канд. пед. наук, доцент кафедры экономики и прикладной информатики АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

Ткаченко Екатерина Сергеевна, канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и прикладной информатики АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

УДК 595.726: 591.9

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЯМОКРЫЛЫХ НАСЕКОМЫХ (ORTHOPTERA) В ПАМИРО-АЛАЕ (ТАДЖИКИСТАН)

А. А. Покивайлов
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: apokivajlov@yandex.ru

Аннотация: в статье обсуждаются некоторые закономерности высотно-поясного распределения прямокрылых насекомых (Orthoptera) в Памиро-Алае (Таджикистан).
Abstract: in article discusses regularities of altitudinal distribution of orthoptera in the Pamiro-Alai mountains (Tajikistan).
Ключевые слова: Таджикистан, Памиро-Алай, прямокрылые, распределение.
Keywords: Tajikistan, Pamiro-Alai, orthoptera, distribution.

Горная система Памиро-Алай расположена на юго-востоке Средней Азии и почти полностью находится в пределах Таджикистана (более 90% площади), и только незначительно границы региона охватывают южный Кыргызстан и юго-восточный Узбекистан. При физико-географическом районировании гор Средней Азии и Центрального Казахстана [1] Памиро-Алай выделен в отдельную территориальную единицу, обозначены границы выдела: на севере и северо-востоке Памиро-Алай ограничен Ферганской долиной и непосредственно примыкает к Тянь-Шаню, на юго-востоке незначительно заходит на территорию Китая и Афганистана, южная граница проходит по устью р. Пяндж и Амударьи, западная по предгорьям отрогов Туркестанского, Зеравшанского и Гиссарского хребтов, соприкасаясь с пустынями Кызылкум и Каракум.

Памиро-Алай по своему геологическому строению, особенностям климата, растительности и почв резко отличается от расположенной восточнее горной системы Тянь-Шаня, а также от равнинных пространств, примыкающих к региону с севера и запада. Для самой пониженной юго-западной части Памиро-Алая характерны обширные равнинные пространства и невысокие горные хребты со средними высотами гребней 2000м над ур.м., объединённые под общим названием – Западно-Таджикская депрессия [1]. В центральной и юго-восточной частях региона наоборот, расположена мощная горная система, простирающаяся в широтном направлении и расчленённая на многочисленные горные хребты (Алайский, Петра Первого, Дарвазский и др.) с характерными для них острыми вершинами и зубчатыми гребнями, со средними абсолютными высотами 3000м и горно-ледниковыми формами рельефа. С юго-востока к центральной части Памиро-Алая самостоятельной

целостной орографической единицей примыкает Памирское нагорье [2] с эксцентричным расположением наибольших высот и высочайшими вершинами Средне Азии (пик Ленина (7134), пик Коммунизма (7495) и др.).

В работе использованы материалы, собранные в составе научно-исследовательских экспедиций Института зоологии и паразитологии АН Республики Таджикистан и собственные сборы автора в Памиро-Алае с 1986 по 1991гг. и с 2007 по 2017 гг. преимущественно на высотах от 300м до 3000м над ур.м. Использованы также материалы коллекций Зоологического института РАН (Санкт-Петербург; ЗИН), Института систематики и экологии животных СО РАН (Новосибирск; ИСиЭЖ), Института зоологии и паразитологии АН Республики Таджикистан (Душанбе; ИЗиП). В основу полевых исследований положен метод ландшафтно-экологических профилей [3] – выбор ряда репрезентативных участков, с наибольшей полнотой отражающих ландшафтные особенности территории. При выборе участков учитывались тип растительности, характер субстрата, рельеф, экспозиция склона, абсолютные высоты местности, которые определялись с помощью прибора GPS. В горных регионах ландшафтно-экологический профиль включает всю амплитуду высот от водоразделов до пойм. На каждом участке профиля собирались доминирующие виды растений, выявлялся видовой состав прямокрылых, проводились учёты численности за определённый интервал времени, определялась плотность прямокрылых на трансектах, состоящих из 25 площадок по 1 м^2, изучалась возрастная и половая структура сообществ и популяций.

В настоящее время фауна прямокрылых насекомых Памиро-Алая объединяет 269 видов и подвидов, принадлежащих к 9 семействам, 98 родам. Большинство родов и видов относится к 3 семействам: Tettigoniidae, Gryllidae и Acrididae. На долю сем. Acrididae приходится 49 родов (50%) и 180 видов и подвидов (67%). Это отражает общее преобладание короткоусых прямокрылых (Caelifera) над длинноусыми (Ensifera), что характерно для фауны всей Средней Азии. Такое соотношение определяется доминированием в регионе исследований пустынных и степных ландшафтов оптимальных для развития саранчовых.

По характеру высотно-поясного распределения прямокрылых насекомых (Orthoptera) в Памиро-Алае выделяются следующие группы видов: равнинные, горные и виды широко распространённые на всех высотных уровнях.

Горные виды в Памиро-Алае распределены на высотах от 600 до 3500м над ур.м. некоторые выше. Они не пересекают нижнюю границу низкогорного пояса (600м над ур.м.) и встречаются только в горных поясах. Высотный оптимум ареала, где горные виды достигают высокой численности, может сильно варьировать.

Равнинные виды в регионе исследований распределены на высотах от 300м до 600м над ур.м., при экологическом оптимуме 300–500м и только отдельные виды проникают до абсолютных высот 600м. Среди них выделяются равнинно-пустынные виды, распространённые в различных типах равнинных пустынь и равнинно-тугайные виды, обитающие в поймах рек с мезофитной растительностью.

Виды широко распространённые на всех высотных поясах встречаются на высотах от 300м до 3500м над ур.м., некоторые выше. В зависимости от высот, на которых они распределены, среди них выделяются: равнинно-низкогорные, равнинно-среднегорные, равнинно-высокогорные виды.

Анализ высотных составляющих границ ареалов и распределение прямокрылых на ландшафтно-экологических профилях позволяют понять закономерности их высотно-поясного распределения и пути проникновения в высотные пояса Памиро-Алая. Значительная часть мезофильных видов проникает в Памиро-Алай по долинам рек, высотный оптимум ареала у таких форм расположен в долинах равнинного и частично низкогорного поясов (до высот около 1000м над ур.м.). Распространение мезо-ксерофильных и ксерофильных видов связано как с долинами, так и со склонами, высотный оптимум ареала у многих из них лежит в низкогорном и частично в среднегорном поясах.

Проникновение прямокрылых в горные пояса Памиро-Алая могут ограничивать абиотические факторы, индивидуальные для каждой жизненной формы и вида. Для псаммобионтов таким ограничением может являться отсутствие пригодных мест обитания – песчаных массивов, для фиссуробионтов – понижение минимальной температуры воздуха и почвы и т.д., существенными преградами являются горные хребты и сужение равнинных пространств.

Высотная поясность определяет некоторые особенности распределения прямокрылых на склонах хребтов. Так, равнинно-среднегорные виды на склоны самых низких хребтов Памиро-Алая (Туюнтау, Актау, Тереклитау со средними высотами гребней ниже 2000 м над ур. м.) проникают до верхних уровней. В центральной части района исследований значительная часть из них выше средних уровней не встречается (Вахшский хребет, Хазратишох, средние высоты гребней выше 2000м над ур.м.) и на склонах самых высоких хребтов (Петра Первого, Дарвазский, Алайский, Заалайский, средние высоты гребней выше 3000м над ур.м.) виды связаны с нижними уровнями склонов.

Более ясным теперь становится значимость горных склонов и речных долин для проникновения прямокрылых в горные пояса Памиро-Алая. Так, в группах, широко распределённых по вертикали, долины более значимы для мезофильных видов, а склоны для

ксерофильных. Для распространения горных видов большое значение имеют склоны, меньшее значение – долины. Равнинные виды в район исследований заходят главным образом по долинам.

Полученные нами результаты не нарушают фаунистических закономерностей распространения видов. Это открывает возможности экстраполяции полученных результатов и обосновывает проведение подобных работ в других горных регионах.

Список литературы

1. Гвоздецкий Н.А., Михайлов Н.И. Физическая география СССР. Азиатская часть. М.: Мысль, 1970. 543 с.
2. Гвоздецкий Н.А., Голубчиков Ю.Н. Горы. М.: Мысль, 1987. 399 с.
3. Сергеев М.Г. Закономерности распространения прямокрылых насекомых Северной Азии. Новосибирск: Сибирское отделение, 1986. 237 с.

Покивайлов Алексей Алексеевич, доцент, канд. биол. наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 598.132(574)

ПЛОТНОСТЬ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДНЕАЗИАТСКОЙ ЧЕРЕПАХИ (TESTUDO AGRIONEMYS HORSFIELDII GRAY, 1884) В ПРЕДГОРЬЯХ ПЯНДЖСКОГО КАРАТАУ (ТАДЖИКИСТАН)

К. Х. Саидов
Институт зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского
e-mail: komil-s@mail.ru

Аннотация: в статье приводятся данные о экологии и численности среднеазиатской черепахи *(Agrionemys horsfieldii Gray, 1884*) в предгорьях хребта Пянджского Каратау (Таджикистан).
Abstract: in the article some information density andecologyis given about *Agrionemys horsfieldii Gray* meeting in Tadjikistan.
Ключевые слова: Таджикистан, среднеазиатская черепаха, популяция, плотность, экология.
Keywords: Tadjikistan, *Agrionemys horsfieldii Gray*, population, density, ecology.

Пянджский Каратау расположен на административной территории Пянджского и Фархорского районов Хатлонской области республики Таджикистан. Хребет с севера, от слияния рек Таирсу и Кызылсу тянется на юг на более 100км до реки Пяндж. Средняя высота хребта достигает 1300-1400м над ур.м., а самая высшая точка – гора Астана – поднимается до 1700.3м над ур.м.

Здесь типичен сероземный – светлый сероземный (до высоts 500-700м) и тёмный сероземный (высоты от 700 до более 1600 м над ур.м.) почвенный пояс.

Вся территория Таджикской депрессии относятся к области полупустынь [2; 3]. Климат здесь характеризуется интенсивной весной и жарким летом, с частыми пылными туманами. Частой сменой ветров, сухостью, инверсиями температур, выпадением осадков преимущественно в осенне-зимние и ранневесенние месяцы.

Хребет Пянджский Каратау находится в пределах южно-таджикского типа поясности [4]. Предгорья хребта относятся к верхней полосе низкотравных полусаванн, характеризующейся более длительно вегетирующими эфемероидами (главным образом *Phlomis bucharica).* Выше к водораздельной части он сменяется поясом шибляка и полусаванн. Из древесной растительности преобладают фисташники *(Pistacia vera)*, а на каменистых склонах ущелий – миндаль бухарский *(Amygdalus bucharica).* Среди травянистых видов растений на большей части территории преобладают сообщества состоящие из ячменя заячьего *(Hordeumleporinum*), эгилопса трёхдюймового *(Aegilopstriuncialis*), неравноцветника кровельного *(Anisanthatectorum),* ячменя луковичного *(Hordeumbulbosum*),

стригозеллы волосистоплодной *(Strigosellatrichocarpa),* кузинии многоглавой *(Cousinia polycephala)* и др.

Плотность популяции среднеазиатской черепахи на хребте Каратау зависит от кормового запаса и воздействия других факторов, как пастьба скота, уровень деградации естественных ландшафтов и т.д.

Количественный учёт среднеазиатской черепахи на хребте Каратау мы проводили с 28.04.2021 по 03.05.2021 г. на высотах от 470 до 861м над ур.м. Здесь на 35 трансектах с общей протяженностью 38.5 км были обнаружены 572 особи среднеазиатской череппахи. Установлено, что общая средняя плотность населения среднеазиатской черепахи на хребте Каратау при максимальной плотности 47.15 особей/га составляет 34.42 особей/га. Наименьшая средняя плотность популяции черепах (2.71 особь/га) была отмечена в окрестностях кишлака Садсола (2-3 км к северу от кишлака) на межгорной равнине между хребтами Териклитау и Каратау.

Плотность населения среднеазиатской черепахи (*Testudo (Agrionemys) horsfieldii*) в хребте Пянджский Каратау

Номер пункта исследований	**Дата**	**Название местности**	**Кол-во трансектов**	**Кол-во встреченных особей**	**Общая длина трансектов, км**	**Средняя плотность населения, особей /га**
1	28.04. 2021	*Окрестности к. Садсола, межгорная равнина между хребтами Каратау и Териклитау*	2	7	2.2	2.71
2	28.04. 2021	*Урочише Айналмазар, межгорная равнина между хребтами Каратау и Териклитау*	4	13	3.2	5.77
3	28.04. 2021	*5 км к юго-востоку от к. Якодин, Фисташковые насаждения*	6	273	6.0	41.36
4	29.04. 2021	*5 км к юго-востоку от к. Якодин, участок вне фисташковых насаждений*	3	19	3.7	5.16

Продолжение

Номер пункта исследований	Дата	Название местности	Кол-во трансектов	Кол-во встреченных особей	Общая длина трансектов, км	Средняя плотность населения, особей /га
5	30.04. 2021	*3.5-4 км к северо-востоку от к. Отчапар*	3	56	2.9	20.71
6	30.04. 2021	*Окрестности кишлака Тошбакакутал, Джамоат Озодагон*	2	15	1.8	9.12
7	01.05. 2021	*Пянджский район, по дороге в сторону Фархорского района*	1	35	1.5	21.20
8	01.05, 02.05. 2021	*Урочище Гажирхона, Фархорский р/н, территория Каратауского заказника*	6	81	5.2	22.41
9	02.05. 2021	*Урочище Кызылкуча (Серпантин), Фархорский р/н, территория Каратуского заказника*	3	17	2.9	18.80
10	03.05. 2021	*Предгорья, правый берег реки Кызылсу, Дарраи Шаид, Фархорский р/н*	5	56	9.1	5.98
Сумма и средние значения			35	572	38.5	34.42

В трёх пунктах: на межгорной равнине между хребтами Каратау и Териклитаув урочище Айналмазар (пункт 2), окрестностях кишлака Якодин (Джетерган) в фисташковом редколесье со злаковой растительностью (пункт 4) и в предгорьях на восточном склоне хребта Каратау, на правом берегу реки Кызылсу (пункт 10) в урочище Дараи Шаид. Здесь пастбищная нагрузка очень высока, но средняя плотность популяции среднеазиатской черепахи относительно низкая (5.16-

5.98 особей/га). Низкая плотность населения среднеазиатской черепахи на выровненных участках с разреженной и невысокой травянистой растительностью уже регистрировалась [1].

Участок исследованный на правом берегу реки Кызылсу в предгорьях хребта Каратау (пункт 10) из-за чрезмерного выпаса скота настолько деградированный, что уже втечение 3-5 лет травянистый покров не восстанавливается. Здесь в отличие от других пунктов проективное покрытие растениями составляет от 35до 45%. Нигде, кроме этого пункта, нами не отмечено, чтобы домашние животные питались бы несъедобным эфемероидом зопником бухарским *(Phlomis bucharica)*. На этом участке крупные самки черепах встречались редко, хотя в других пунктах доминировали в количественном составе. Возможно, причины малочисленности крупных самок на этом участке связаны с нехваткой корма и быстрым перегревом растительности, где они не могут получить достаточного жирового запаса, и погибают при зимней спячке.

Необходимо отметить, что эфемероид *Ph. bucharica* в местах обитания среднеазиатской черепахи со своим крупными плотно расположенных листах является одним из основных тенеобразующих видов растений для черепах. Особую роль этот вид растений в сохранении среднеазиатской черепахи от знойной жары играет в деградированных, без древесно-кустарниковой растительности степях.

Средняя плотность населения среднеазиатской черепахи в 6 пунктах оказалась выше – от 9.14 до 41.36 особей/га. Многолетние наблюдения герпетологов показывают, что наивысшая средняя плотность населения среднеазиатской черепахи в Таджикистане (40.5 особей/га) была отмечена в юго-западных предгорья хребта Каратау в 12 км восточнее г. Пяндж. Наши данные показывают, что наивысшая средняя плотность населения среднеазиатской черепахи – 41.36 (при максимальной плотности 47.15 особей/га) в Таджикистане существует в ксерофитно-фисташковом редколесье с эфемеровым травянистым покровом на участках в окрестностях кишлака Якодин (Джетерган). Фисташковые насаждения благоприятно влияют на увеличение популяции черепах, создавая подходящие микроклиматические условия для сохранения разнообразного травянистого покрова, что продлевает суточную активность черепах и оберегает их от сильной полуденной жары. Судя по проективному покрытию, пастбищная нагрузка здесь умеренная. Необходимо отметить, что фисташковые насаждения расположены в недоступных для браконьеров местах (которые собирали и вывозили черепах из республики в 90-е гг.), что способствовало сохранению здесь здоровой популяции вида.

Работа выполнена в рамках реализации проекта международной организации Флора и Фауна Интернешнл «Сохранение

среднеазиатской черепахи *(Testudo (Agrionemys) horsfieldii Gray, 1884*) в Центральной Азии».

Список литературы

1. Бондаренко Д.А., Эргашев У.Х., Нажмудинов Т.А. Современное состояние популяций среднеазиатской черепахи *Agrionemys horsfieldii* (Gray, 1844) в Южном Таджикистане // Бюллетень Московского общества испытателей природы. Отделение Биологии. 2014. Т. 119. Вып. 4. С. 19-29.
2. Борисов А.А. Климаты СССР. М.: Учпедгиз, 1948. 224 с.
3. Борисов А.А. Климаты СССР. М.: Просвещение, 1967. 296 с.
4. Гончаров Н.Ф. Районы флоры Таджикистана и их растительность // Флора Таджикской ССР.М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1937. Т.5. С. 20-45.

Саидов Комилджон Хурсандкулович, научный сотрудник Института Институт зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского АН Республики Таджикистан, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 378

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ПЛАНИМЕТРИИ

Г. А. Саидов, М. Примов, Д. А. Давлатов
Таджикский педагогический институт в городе Пенджикент
e-mail: gairat_saidov91@mail.ru, davlat_davlatov_1991@mail.ru

Аннотация: в статье предлагается общий обзор формирования профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии. Особое внимание уделяется факторам формирования профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии.

Abstract: the article offers a general overview of the formation of professional and methodological competence of students in teaching planimetry. Particular attention is paid to the factors of the formation of professional and methodological competence of students in teaching planimetry.

Ключевые слова: формирование, обучение, компетентность, студенты, планиметрия.

Key words: formation, training, competence, students, planimetry.

Студенческий период считается основным этапом развития системы профессионально-ценностных ориентаций, мотиваций и личности в целом.

Классический подход в профессиональном образовании нацелен в развитие комплекса умений и способностей. Однако, выпускник не вполне способен применять приобретённую информацию в своей специальности, он только оказывается лишь хорошо информированным специалистом.

Последовательное понимание условий стандарта является одним из наиболее важных вопросов на сегодняшний день.

Изучение математики предоставит возможность достичь важных результатов в метапредметном направлении при выполнении дополнительных условий:

– развитие представлений о математике как о составляющей общечеловеческой культуры, о значимости математики в создании современного общества;

– формирование представлений о математике как о форме отражения и методе понимания действительности с целью извлечения первоначального умения точного прогнозирования;

– развитие общих способов интеллектуальной деятельности, характерных математике и являющихся основной познавательной культуры, значимой целью для различных сфер деятельности.

Вопросы о социальных решениях, о развитии человеческого сознания существовали в культурно-исторической концепции [1].

Определение профессиональных и методических способностей студентов в обучении плоскостным измерениям в процессе обучения включает в себя различные типы понятий, в данном случае это система. Главное в системе– причина и следствие.

Условия для активизации профессионального и методологического развития учащегося демонстрируются в работах И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др.; условно они представлены в трёх группах:

– изменениями основной работы;

– общественным условиемразвития;

– субъектностью человека [2].

Выделим профессионально-методические детерминанты.

Формирование способностей в жизненном плане студента основано на общепринятой работе.

Изучим определения и представление структурных элементов феномена.Следует отметить, что это распределение имеет условный вид, потому что проверенные элементы являются сложными элементами всей структуры, и детерминанты также связаны друг с другом. Развитие профессиональных и методических способностей в данной категории происходит в условиях формирования поэтапного плана студента – замены основной работы,изменения способа выполнения работы, её совершенствования.

Ещё один фактор профессионального развития – методическая способность студентов изучать поэтапные планы, чтобы вносить изменения в методы работы в рамках профессиональной деятельности. На основном этапе специализации способ выполнения работы стандартизирован и принят, но на этапе вторичной специализации или навыков личностного творчества это даёт возможность сделать следующие выводы: с увеличением опыта работы способ выполнения работы стандартизирован.

В процессе развития профессиональных и методологических навыков учащихся при планировании преподавания (с точки зрения реализации новых образовательных проектов, технологий и т.д.) происходит и формирование профессиональных навыков.

Профессиональная и методологическая подготовка второй группы факторов. Способность студентов к обучению планирования проявляется в следующих аспектах:

– перемена социально-экономической ситуации;

– требования просветительной среды;

– условия в исполнении профессиональных проектов;

– неожиданные события и т.д.

В эту категорию входят факторы, оказывающие наибольшее влияние на развитие, главным образом факторы социальной коммуникации профессиональных способностей учителей.

Изменение общественной ситуации развития способствует формированию профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии, потому что «вынуждает» человека к изменению простых для него способов поведения, а так же мотивирует на отбор новых возможностей с целью реализации в профессии [3].

Ещё одним фактором в развитии профессиональных и методологических способностей студентов, вступающих в эту группу при планировании преподавания, является изменение социально-экономических условий жизни. Смена работы в учебных заведениях, увольнения, смена зарплаты и так далее. Социально-экономические требования современны и могут быть проанализированы как «экспериментальные» условия в области образования, особенно его современный аспект, который является важным фактором для этой группы. Это комплекс различных факторов, существенно влияющих на развитие новой образовательной деятельности института. Концепция организационных форм и средств воздействует на инновационную образовательную деятельность. Нынешние преобразования в системе образования создают новые условия для повышения профессионального уровня будущих учителей.

В конечном счёте, условием формирования профессиональных способностей студентов и развития методических навыков в планируемом обучении являются непредвиденные события и обстоятельства реализации профессионального плана (например, смена места жительства, сокращение работы и т.д.). В отличие от повседневных процессов профессиональной жизни, они вызывают эмоциональное напряжение, дискомфорт, нереалистичные ситуации, которые формируют прошлое состояние, и, с другой стороны, изменения, которые мотивируют развитие карьеры. Преподаватель обязан дополнятьсвои знания в новой области (например, в области дополнительного образования). Исходя из этого требуется интенсивное использование коммуникативных навыков.

Третьей группой факторов для учащихся по развитию профессиональных и методологических навыков в планировании преподавания является атрибут субъективности человека, который определяется внутренними аспектами развития и личностной деятельностью, что очень важно для саморазвития. Среди атрибутов подобных данных мы выделили: рост социальной и профессиональной деятельности, неудовлетворенность личными потребностями, стремление к продвинутому самоопределению и стремление к саморазвитию и самореализации.

Условия, которые входят в группу, оказывают наибольшее влияние на формирование отдельных компонентов профессиональных способностей учителей. Субъектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки обусловлена системой потребностей, интересов, потребностей, мотиваций и т.д.

Изучение важности студенческой деятельности при планировании преподавания для формирования профессиональных и методологических навыков связано с логикой распределения данной деятельности. Степень активности ученика в создании собственной судьбы в основном зависит от способности определять и ставить достойные цели.

Фактор развития организационных компетенций у студентов, обучающихся планиметрии, определяющий развитие профессиональных навыков в социальной и профессиональной деятельности – один из важных факторов обучения.

Однако, если деятельность начинает иметь жестко регламентированный характер, человек с высоким уровнем активности в этой ситуации испытывает сильный дискомфорт,неудовлетворённость своим положением на работе. В некоторых вариантах эта договорённость называется «потерей собственного».

Условия для формирования у студентов профессиональных и методических способностей в обучении планиметрии могут представлять собой увеличение социальной профессиональной деятельности. Однако факторы, которые обеспечивают данный процесс, возникают на более поздних стадиях развития. В данном случае, возможно, сказать о том, что формирование профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии является значимым условием профилактики стагнации профессионально-методического развития студента.

Таким методом, на основании анализа определено содержание трёх групп факторовразвития профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии, детерминирующих формирование профессиональной компетентности будущих учителей математики. Наибольшее влияние на развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности преподавателя выражает такая группа формирования профессионально-методической компетентности студентов в обучении планиметрии как преобразование основной деятельности (смена ведущей деятельности, перемена метода выполнения деятельности, усовершенствование способа выполнения деятельности).

Список литературы

1. Сакович Л.П. Профессиональная компетентность учителя естествознания // Дополнительное образование и воспитание. 2007. № 5. С. 3-8.
2. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 42-52.
3. Тубельский А.Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Современный урок. 2007. № 9-10. С. 80-88.

Саидов Гайрат Абдуганиевич, преподаватель кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикент, Республика Таджикистан

Примов Мухсин, преподаватель кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикент, Республика Таджикистан

Давлатов Давлат Амриддинович, преподаватель кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикент, Республика Таджикистан

УДК 536.21

ТЕПЛОПРОВОДНОСТЬ В ДЛИННЫХ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ СТЕРЖНЯХ

Ш. Ш. Самаров
ТТУ имени академика М.С. Осими
e-mail: samarov58@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются решения уравнения теплопроводности внутри длинных эллиптических стержней.
Annotation: it the give narticle discusses the solution of the heate quation inside along ellipticrod.
Ключевые слова: теплопроводность, температура, поле температуры, функция, изображений, тепловые потоки, собственное значение.
Key words: thermal conductivity, temperature, temperature field, function, images, heat fluxes, eigenvalue.

Исследуем для стержня с сечением П $\left(\frac{x^2}{h^2}+\frac{y^2}{b^2}\le 1,\ \ -h\le x\le h,\ -b\le y\le b\right)$ решение уравнения нестационарной теплопроводности [1]:

$$\frac{\partial T}{\partial Fo}=\frac{\partial^2 T}{\partial \xi^2}+\beta\frac{\partial^2 T}{\partial \eta^2}+\frac{q_v\varphi_0(\xi,\eta)h^2}{\lambda}f(Fo)$$ (1) удовлетворяющее краевые условия первого рода $[T(\xi,\eta,Fo)]_{Fo=0}=T_0,\ [T(\xi,\eta,Fo)]_{\Gamma}=\varphi(\xi,Fo),$ (2) и равномерном нестационарном тепловом нагружении, где $\beta=\frac{h^2}{b^2}$,Г – поверхность тела. Внутри области П граничная функции $\omega(\xi,\eta)=1-\xi^2-\eta^2$ будет положительной, а на поверхности тела она равняется нулю. Обозначим $\overline{T}(\xi,\eta,p)=\int_0^\infty T(\xi,\eta,Fo)\exp(-pFo)dFo.$

Тогда решение (1) в изображениях приграничных условий $\left[\overline{T}(\xi,\eta,p)\right]_{\Gamma}=T^0/p+\overline{\varphi}(p)$ и условии однозначности (2) с координатными базисами $\psi_k(\xi,\eta)=\omega(\xi,\eta)\xi^{2(k-1)}\eta^{2(k-1)}$, определяется линейной композицией

$$\overline{T}(\xi,\eta,p)=T^0/p+\overline{\varphi}(p)+\sum_{k=}^{n}\overline{a}_k(p)(1-\xi^2-\eta^2)\xi^{2(k-1)}\eta^{2(k-1)}.$$

При этих предположениях матрица линейного преобразования принимает вид $(A+pC)\overline{a}(p)=p\overline{\varphi}(p)F+\frac{g_v h^2}{\lambda}E\overline{f}(p),$ и элементы

этого преобразования определяются выражениями

$$A_{jk}=\int_0^1 d\xi\int_0^{\sqrt{1-\xi^2}}\left(\frac{\partial\psi_k}{\partial\xi}\frac{\partial\psi_j}{\partial\xi}+\beta\frac{\partial\psi_k}{\partial\eta}\frac{\partial\psi_j}{\partial\eta}\right)d\eta.\quad A_{jk}>0,$$

$$C_{jk}=\int_0^1 d\xi\int_0^{\sqrt{1-\xi^2}}\psi_k\psi_j d\eta=C_{kj}>0,\ (3)$$

$$F_j=\int_0^1 d\xi\int_0^{\sqrt{1-\xi^2}}\psi_j(\xi,\eta)d\eta,\quad E_j=\int_0^1 d\xi\int_0^{\sqrt{1-\xi^2}}\varphi_0(\xi,\eta)\psi_j(\xi,\eta)d\eta.$$

При $q_v(\xi,\eta)=q_v=const$ $[\varphi_0(\xi,\eta)=1]$ из системы (3) определим

$$\bar{a}(p)=-\frac{3p\bar{\varphi}(p)}{2\left[p+p_1^{(1)}(\beta)\right]}+\frac{3q_v h^2}{2\lambda}\frac{\bar{f}(p)}{p+p_1^{(1)}(\beta)},\quad p_1^{(1)}(\beta)=3(1+\beta).\qquad(4)$$

Если $\bar{\varphi}(p)=(T_w-T_0)/p$ и $f(p)=1/p$, поле температуры в первом приближении определяется выражением

$$T(\xi,\eta,Fo)-T_0=1{,}5(T_0-T_w)(1-\xi^2-\eta^2)\exp\left(-p_1^{(1)}(\beta)Fo\right)+\frac{q_v h^2}{2\lambda(1+\beta)}(1-\xi^2-\eta^2)$$

$$\left[1-\exp\left(-p_1^{(1)}(\beta)Fo\right)\right].\ (5)$$

Решение (5) с увеличением числа Био совпадает с точным решением для стационарной задачи теплопроводности [2] и принимает вид

$$T(\xi,\eta)=T_0+\frac{q_v b^2h^2}{2\lambda(b^2h^2)}(1-\xi^2-\eta^2).$$

При $m=1$ и $h=b=R$ $(\beta=1)$ изменения температуры в круглом цилиндре (5), совпадает с формулой [3]

$$T(\xi,Fo)=T_c+a(Fo)(1-\xi^2)=T_c+\frac{(m+5)(T_0-T_c)}{4}\exp\left[-A(m)Fo\right](1-\xi^2)+$$

$$+\frac{q_v R^2}{2\lambda(m+1)}\left\{\exp\left[-A(m)Fo\right]\right\}(1-\xi^2).\ (6)$$

Когда $T_w=T_0$, тепловые потоки на вершинах эллипса определяются формулами:

$$q_h(Fo)=\left(-\lambda\frac{\partial T}{\partial x}\right)_{x=h}=-\frac{\lambda}{h}\left(\frac{\partial T}{\partial\xi}\right)_{\xi=1}=\frac{q_v h}{(1+\beta)\lambda}\left[1-\exp\left(-p_1^{(1)}(\beta)Fo\right)\right],$$

$$q_b(Fo)=\left(-\lambda\frac{\partial T}{\partial y}\right)_{y=b}=-\frac{\lambda}{b}\left(\frac{\partial T}{\partial\eta}\right)_{\eta=1}=\frac{q_v h^2}{b(1+\beta)\lambda}\left[1-\exp\left(-p_1^{(1)}(\beta)Fo\right)\right],$$

Отсюда находим $\dfrac{q_h(Fo)}{q_h(Fo)}=\dfrac{b}{h}=const.$

Значение $p_1^{(1)}(\beta)$ неограниченно возрастает, когда длина однойоси эллипса $2h=const$, а другая уменьшается $(2b\to 0,\ \beta\to\infty)$.

При увеличении длины оси $2b$, когда $b > h$ и $h = const$, получаемчто $\lim\limits_{\beta \to 0} p_1^{(1)}(\beta) = 3.$ Как известно, точное первое собственное значение $p_1 = \mu_1^2 = \dfrac{\pi^2}{4} = 2{,}4674.$ Относительная избыточная температура при $T_w = T_0$, внутри тепловыделяющего стержня определяется формулой:

$$\Theta(\xi, \eta, Fo) = \frac{2\lambda(1+\beta)[T(\xi,\eta,Fo) - T_0]}{q_v h^2} = \\ = (1 - \xi^2 - \eta^2)[1 - \exp(-p_1^{(1)} Fo)] \quad (7)$$

При фиксированной β и семейство изотермических поверхностей $1 - \xi^2 - \eta^2 = \Theta_i = const$ $(0 \le \Theta_i \le 1)$, изменение температуры определяется выражением

$$\Theta(\xi, \eta \in \theta_i,\ Fo) = \Theta_i Q(Fo), \quad Q(Fo) = 1 - \exp\left(-p_1^{(1)} Fo\right). \quad (8)$$

Если температура стенки изменяется по линейному закону $\left[T(\xi,\eta,Fo)\right]_\Gamma = T_0 + \Delta T Fo,\ \varphi(Fo) = \Delta T Fo$ и отсутствуют внутренние источники теплоты $f\left[(Fo) = 0\right]$ из формулы (4), находим

$$\overline{a}(p) = -\frac{3\Delta T}{2p\left(p + p_1^{(1)}(\beta)\right)} = -\frac{\Delta T}{2(1+\beta)}\left(\frac{1}{p} + \frac{1}{p + p_1^{(1)}(\beta)}\right).$$

Тогда распределение температуры внутри стержня принимает вид

$$T(\xi,\eta,Fo) = T_0 + \Delta T Fo - \frac{\Delta T}{2(1+\beta)}(1 - \xi^2 - \eta^2)\left[1 - \exp\left(-p_1^{(1)}(\beta) Fo\right)\right]. \quad (9)$$

С учетом формулы (9) распределение температуры с увеличением числа Fo совпадает с точным решение

$$T(\xi,\eta,Fo) = T_0 + \Delta T Fo - \frac{\Delta T}{2(1+\beta)}(1 - \xi^2 - \eta^2).$$

Список литературы

1. Цой П.В. Методы расчета задач тепло- и массопереноса. М.: Энергоатомиздат. 1984. 414с.
2. Цой П.В. Приближенные и точные методы математической физики. Душанбе: ПИО ТаджикНИИНТИ. 1993. 238 с.
3. Самаров Ш.Ш. Решения уравнения теплопроводности внутри стержня с поперечным сечением в виде равностороннего треугольника // Материалы Международной научно-практической конференции «Применение информационно-телекоммуникационных технологий в создании электронного правительства и индустриализации страны». Душанбе: ТТУ, 2020. С. 223-226.

Самаров Шамсиддин Шарофович, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры «Высшая математика» Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 378.016

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ БАКАЛАВРАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е. Л. Старовойтова
МОУ ВО «Белорусско-Российский университет»
e-mail: stelle@tut.by

Аннотация: дифференциальные уравнения в вузовском курсе математики завершают содержательную линию уравнений школьного курса математики. Изучение нового вида уравнений студентами технического вуза должно строиться с использованием их школьного опыта решения уравнений и показа внутри предметного применения таких уравнений. Это актуализирует проблему реализации содержательной преемственности обучения математике. В статье представлены некоторые методические аспекты её решения.

Abstract: differential equations in the university course of mathematics complete the content line of the equations of the school course of mathematics. The study of a new kind of equations by students of a technical university should be built using their school experience in solving equations and showing the internal application of such equations. This updates the problem of implementing meaningful continuity of mathematics training. The article presents some methodological aspects of its solution.

Ключевыеслова: актуализация, дифференциальные уравнения, методические аспекты, прикладные задачи, содержательная преемственность, технический вуз.

Keywords: actualization, differential equations, methodological aspects, applied problems, meaningful continuity, technical university.

Постоянные изменения в современном мире определяют главной задачей высшей школы подготовку специалистов, обладающих уровнем профессиональной компетентности, соответствующим реалиям настоящего времени. Для этого необходимо развивать у студентов сознательность и активность при освоении компетенций, потребность в постоянном овладении знаниями, умениями и навыками. Характерная особенность системы знаний для подготовки специалистов технического профиля состоит в прочном единстве естественнонаучного, математического и мировоззренческого фундамента знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний. Будущий специалист должен обладать высоким уровнем общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний, позволяющий ему осуществлять свою

профессиональную деятельность, а в проблемных ситуациях успешно реализовывать творческий потенциал.

Для большинства дисциплин, изучаемых в техническом вузе, методологическую основу составляет математика. Для того, чтобы воспринимать и ориентироваться в потоке поступающей информации и глубоко понимать суть происходящих процессов, необходимо наличие математической культуры, процесс формирования которой должен быть непрерывным. Применительно к обучению математике это означает соблюдение преемственности, когда в процессе обучения новому опираются на ранее полученные знания. Современное общество всё больше и больше нуждается в специалистах с навыками четкого логического мышления, с хорошими математическими знаниями и умением видеть и реализовывать возможности применения математики в различных сферах человеческой деятельности и конкретных ситуациях. Однако значимость математических знаний осознаётся и признаётся студентами при изучении специальных дисциплин на старших курсах, а в начале своего обучения в вузе их отношение к математике очень «спокойное» по ряду объективных и субъективных причин.

В значительной степени качество обучения математике в вузе зависит от технологии и методов обучения, что требует адаптации традиционного обучения к современным условиям. Поэтому, в частности, преподавателю математики приходится решать ряд методических проблем, обеспечивающих возможность включения каждого студента в активную деятельность по освоению содержания учебной программы по математике, и организовывать самостоятельное (под управлением преподавателя) усвоение предметного содержания в том размере и с той глубиной, которую позволяют индивидуальные особенности студента. При этом эффективность формирования познавательной активности студентов достигается в том случае, если применяемые технологии обучения соответствуют целям обучения математике и обеспечивают формирование профессиональной компетентности студентов.

Совершенствование методики обучения математике в высшей школе вызвано изменениями планируемого результата обучения: овладение студентами фундаментальными знаниями как инструментом решения сложных задач профессиональной деятельности. Для обеспечения этого результата, профессионально значимого за пределами изучения предметного курса, необходим пересмотр всех компонентов методической системы.

У абитуриентов к моменту поступления в вуз уже сформированы все познавательные процессы, поэтому одна из основных задач высшей школысостоит вих дальнейшем развитии и усовершенствовании. Учитывая особенности учебно-познавательной деятельности студентов и её отличие по характеру и содержанию от

деятельности учащихся школы, процесс усвоения знаний необходимо выстраивать как процесс установления связей между вновь приобретаемыми и старыми знаниями, которые тоже имеют свои внутренние связи.

Одной из обязательных составляющих и необходимым условием успешного усвоения математических знаний, сформированности умений, навыков и способов деятельности становится реализация преемственности в обучении математике. Создание и расширение ассоциативных связей в процессе актуализации и повторения знаний является способом реализации преемственности, что позволяет обучающимся осознать основные идеи математики, устанавливать связи с другими предметами, осмысливать и запоминать изучаемый материал.

Исследование проблемы преемственности в обучении математике студентов вузов традиционно рассматривается авторами в двух направлениях. Одно из них, обусловленное недостаточной математической подготовкой абитуриентов, способствует решению вопросов перехода от школьной математики к вузовской. Изменение статуса выпускника школы не всегда положительно сказывается на его учебной деятельности в вузе, в частности, деятельности по освоению содержания учебной программы по математике.

Изменение целей обучения приводит к необходимости усиления преемственности в содержании изучаемого материала в направлении «школа-вуз». Авторами-исследователями этой проблемы отмечается, что её следует понимать как непрерывное развитие предметно-содержательного материала, включающегося в общую логику развертывания курса в целом. Это предполагает создание на каждом этапе обучения базы для изучения предмета на более высоком уровне: расширение и углубление содержания изучаемых вопросов, обеспечение «сквозных» линий в содержании, повторений, пропедевтики, использования принципов концентричности и цикличности в организации содержания учебных программ и межпредметных связей [1].

Рассматривая преемственность как дидактический принцип, необходимо учитывать, что его соблюдение в обучении требует установления разнообразных связей внутри изучаемого курса; актуализацию и повторение учебного материала на новом уровне; раскрытие основных идей изучаемого курса; пропедевтику и перспективность в изучении учебного материала. Рассмотрение принципа преемственности с этих позиций раскрывает его содержательно-информационную сторону, т.е. определяет преемственность в содержании образования [2]. Это направление применительно к обучению математике студентов технического вуза связано с реализацией внутрипредметных и межпредметных связей, трактовкой основных понятий, последовательностью изложения

учебного материала, уровнями возрастания его сложности и трудности, форм и методов организации процесса обучения на разных этапах, что обеспечивает поэтапное формирование у студентов математических компетенций, необходимых им в будущей профессиональной деятельности, а также способствует формированию мировоззрения будущих специалистов технической направленности [3].

Рассмотрим далее возможный вариант реализации указанных направлений преемственности в процессе математической подготовки студентов технического вуза через представление некоторых методических аспектов содержательной преемственности обучения на примере изучения дифференциальных уравнений.

Дифференциальные уравнения имеют большое прикладное значение. Они широко используются в механике, физике, астрономии. Определение скорости химических реакций, решение биологических проблем, оптимальное планирование в экономке – все это области приложения дифференциальных уравнений. При этом одно и то же дифференциальное уравнение может быть математической моделью совершенно различных природных процессов. Например, зависимость атмосферного давления p от высоты h характеризуется дифференциальным уравнением $\frac{dp}{dh} = -g \cdot h$, где искомая функция $p = p(h)$ есть плотность воздуха на высоте h, $g -$ ускорение свободного падения, а задача о радиоактивном распаде (скорость уменьшения массы радиоактивного вещества пропорциональна количеству этого вещества) приводит к дифференциальному уравнению $\frac{dy}{dt} = -k \cdot y$ (масса радиоактивного вещества y есть функция времени t, $k -$ коэффициент пропорциональности).

Поэтому методически важно для мотивации изучения новых уравнений рассмотреть некоторые вопросы истории возникновения и развития дифференциальных уравнений и связанные с этим другие историко-математические сведения. Это будет способствовать повышению интереса студентов к изучению математики, расширению их представлений о роли математики в изучении реальных процессов и о взаимосвязи математики и практики. Подготовку такой познавательной информации можно поручить студентам, что повысит эффективность занятия.

Преемственность в обучении математике предполагает обеспечение неразрывной связи между знаниями, полученными студентами в школе и в вузе. В соответствии с требованиями содержательной преемственности эти знания должны расширяться и углубляться, отдельные представления и понятия получать

дальнейшее развитие. Дифференциальные уравнения не входят в программу математики учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, но студенты-первокурсники, закончившие профессиональные колледжи, знакомы с элементами высшей математики, в том числе, и с дифференциальными уравнениями. Поэтому, рассматривая дифференциальные уравнения как элемент содержательной преемственности, необходимо сформировать у студентов понимание завершённости содержательной линии уравнений, изучению и применению которых было посвящено всё школьное обучение. Дифференциальные уравнения выступают как новый вид уравнений, обобщающих знания студентов об уравнениях (алгебраических и трансцендентных) школьного курса математики.

Так как школьный уровень усвоения учащимися содержательной линии уравнений и практических умений их решения не совсем убедительный (особенно для студентов технического вуза), то необходимо использовать соответствующие методические приёмы актуализации знаний студентов: основные понятия, связанные с уравнениями; методы решения конкретных уравнений; алгоритмы приведения уравнений к более простому виду; решение текстовых задач методом составленияуравнений, способы проверки решения, запись ответа и др. Так, необходимо особо обратить внимание на характеристики видов школьных уравнений, что позволит сделать более убедительной аргументацию необходимости осуществления деятельности по распознаванию, например, вида дифференциального уравнения первого порядка при символьном (общими формулами) задании видов уравнений. Если словесное описание признаков каждого вида уравнения не приводится, то, как свидетельствуют данные психологической науки, это затрудняет формирование умений распознавания у тех студентов, у которых символьный стиль кодирования информации не является ведущим. Для организации такой деятельности исследователи предлагают использовать различные средства, в частности, схемы определения вида дифференциального уравнения [4].

Вид дифференциального уравнения характеризуется приведением определения и указанием его отличительной особенности. Например, после определения дифференциального уравнения первого порядка с разделяющимися переменными в дифференциальной форме дается запись такого уравнения в общем виде $f_1(x)\cdot\varphi_1(y)dx + f_2(x)\cdot\varphi_2(y)dy = 0$ и указывается его отличительная особенность: коэффициенты при dx и dy являются множителями, каждый из которых содержит только одну переменную. Учёт этой особенности позволяет рассмотреть действие разделения переменных и определить его смысл: разделить переменные означает собрать по одну сторону от знака равенства множители, содержащие

одну переменную и её дифференциал, а по другую – другую переменную и её дифференциал. Так создается аппарат решения дифференциальных уравнений с разделёнными (разделяющимися) переменными. На этом этапе методически целесообразно решить несколько несложных школьных уравнений с использованием преобразования переноса слагаемых в противоположную часть уравнения с изменением знака.

Методика изучения дифференциальных уравнений должна основываться на обобщении методов решения (разложение на множители, введение новых переменных, графический метод) известных студентам видов уравнений. Актуализация знаний студентов о методах решения уравнений по мере изучения дифференциальных уравнений может происходить посредством включения их в новые связи и отношения, что будет способствовать упрочению, углублению и обобщению ранее полученных знаний. Повторение изученного школьного материала может быть организовано разными средствами. Так, на начальном этапе изучения дифференциальных уравнений их решение можно сопровождать решением школьных уравнений для того, чтобы студенты могли воспользоваться методами их решения применительно к новому виду уравнений(организация повторения через блоки задач) [5].

Изучая математику в школе, учащиеся не раз использовали метод замены переменной при решении алгебраических и трансцендентных уравнений. Этот метод, являющийся разновидностью общенаучного метода познания сложных явлений сведением их к простым, имеет мировоззренческое значение, выходящее за пределы математики. Применение указанного метода при решении дифференциальных уравнений позволяет сформировать и отработать соответствующий алгоритм решения таких уравнений на конкретных задачах. Например, при решении линейных дифференциальных уравнений первого порядка, т.е. уравнений вида $y' + p(x) \cdot y = q(x)$, алгоритм решения определяет замену переменной (подстановку)вида $y = u(x) \cdot v(x)$, где $u = u(x)$ и $v = v(x)$– новые неизвестные функции, подлежащие определению.Тогда $\frac{dy}{dx} = y' = u'v + uv'$. Данное уравнение преобразуется к виду $u'v + uv' + p(x) \cdot uv = q(x)$. При выполнении дальнейших преобразований в соответствии с алгоритмом решения последнее уравнение преобразуется (при условии $v' + p(x) \cdot v = 0$, позволяющем найти функцию $v(x)$ к уравнению с разделяющимися переменными $u'v = q(x)$, которое позволяет найти функцию $u(x)$. Тогда общее решение данного уравнения записывается в виде $u(x) \cdot v(x)$.

Обучение математике в техническом вузе должно быть направлено на формирование у студентов профессиональной компетентности средствами этой учебной дисциплины, специфика которой заключается в возможности решения соответствующим образом ориентированных математических задач. Решая прикладные (профессионально-ориентированные) задачи различного уровня сложности в определённой последовательности, студенты знакомятся с профессиональными терминами, приобретают умения оперировать ими, анализировать ситуации, характерные для их будущей профессиональной деятельности. Однако в реальной практике обучения из-за небольшого количества аудиторных занятий затруднительно в полной мере продемонстрировать возможности математики в решении задач прикладного характера. Реализации внутрипредметной преемственности возможна через расширение форм внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Требование содержательной преемственности, заключающееся в осуществлении взаимосвязи между представлениями, понятиями, умениями и навыками внутри изучаемого курса, реализуется средствами математического моделирования. Рассматривая дифференциальные уравнения как элемент содержательной преемственности в контексте реализации внутрипредметных связей между разными разделами вузовского курса математики, необходимо отметить их связь с геометрической составляющей дисциплины. В частности, задачи геометрической оптики, геодезии, картографии и других областей естествознания связаны с нахождением кривых по заданным свойствам проведённых к ним касательных. Такие геометрические задачи, как правило, решаются с использованием дифференциальных уравнений. Составление таких уравнений обычно основанона использовании геометрического смысла производной как углового коэффициента касательной, то есть тангенса угла между касательной к кривой и положительным направлением оси Ox. Например, решение задачи «Найти кривые, у которых точка пересечения любой касательной с осью абсцисс имеет абсциссу: а) в n раз меньшую, чем абсцисса точки касания $(n>1)$; б) в n раз большую абсциссы точки касания. Конкретизировать решение для случая $n=2$» реализует преемственную связь между разделом «Аналитическая геометрия» и «Дифференциальные уравнения», в частности, при использовании метода математического моделирования.

Решение любой задачи, сводящейся к дифференциальному уравнению, состоит из двух этапов: творческого, связанного с составлением дифференциального уравнения, и технического, на котором проводится решение составленного уравнения. При работе с такими задачами реализуется направленность методики преподавания математики в техническом вузе на овладение студентами

конкретными знаниями, необходимыми для построения моделей реальных процессов в смежных и специальных дисциплинах. После решения указанных задач можно вместе со студентами получить общую схему решения геометрических задач на составление дифференциальных уравнений.

Представленные методические аспекты реализации содержательной преемственности обучения математике студентов технического вуза способствуют формированию у них целостной системы математических знаний, умений и навыков, формированию опыта применения математической теории при изменении требований к объему и глубине усвоения знаний.

Список литературы

1. Ошуева Е.С., Шилова З.В. К вопросу установления преемственности между средней школой и вузом в обучении математике// Новые формы аттестации обучающихся в контексте преемственности обучения в школе и вузе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Киров: Вят ГГУ, 2010. С. 90-94.
2. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск: БГУ, 2011. 287 с.
3. Старовойтова Е.Л. Методические аспекты решения прикладных задач при изучении дифференциальных уравнений в высшей школе // XIX Международная научная конференция по дифференциальным уравнениям (Еругинские чтения 2019): материалы Международной научной конференции. Минск: Институт математики НАН Беларуси, 2019. Ч.2. С. 129-131.
4. Полюхович Н.В. Схема выяснения вида дифференциального уравнения первого порядка //Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики: материалы Второй региональной научно-практической конференции. Глазов, 2006. С. 31-36.
5. Ястребова Г.Е. Преемственность в подходах к решению уравнений элементарной математики и дифференциальных уравнений // Подготовка преподавателя математики и информатики для высшей и средней школы: тезисы докладов. М.: МПГУ, 1994. Ч. 2. С. 109-110.

Старовойтова Елена Леонидовна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры «Высшая математика» МОУ ВО «Белорусско-Российский университет», г. Могилев, Республика Беларусь

УДК 538.958

СОЗДАНИЕ ДЕФЕКТНЫХ СИСТЕМ С ВЫСОКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ИЗЛУЧАТЕЛЬНОЙ РЕКОМБИНАЦИИ В КРЕМНИИ МЕТОДОМ ИОННОГО СИНТЕЗА

А. Н. Терещенко, Д. С. Королев, А. А. Никольская,
А. Н. Михайлов, А. И. Белов, Д. И. Тетельбаум
ИФТТ РАН, ННГУ им. Н.И. Лобачевского
e-mail: tan@issp.ac.ru, dmkorolev@phys.unn.ru,
alena.nikolskaya.1994@mail.ru, mian@nifti.unn.ru,
belov@nifti.unn.ru, tetelbaum@phys.unn.ru

Аннотация: рассматривается эффект аномальной температурной зависимости люминесценции дислокационных структур, сформированных путём облучения кремния ионами Si^+. Данный эффект заключается в возрастании интенсивности линии D1 дислокационной люминесценции с ростом температуры кристалла. Предложена качественная и количественная интерпретация экспериментальных данных.

Abstract: the effect of the anomalous temperature dependence of the luminescence of dislocation structures formed by irradiating silicon with Si^+ ions is considered. This effect consists in an increase in the intensity of the D1 line of the dislocation luminescence with an increase in the crystal temperature. A qualitative and quantitative interpretation of the experimental data is proposed.

Ключевые слова: ионная имплантация, кремний, дислокации, люминесценция, рекомбинация, дефекты, оптоэлектроника.

Keywords: ion implantation, silicon, dislocations, luminescence, recombination, defects, optoelectronics.

Исследования в области создания нового поколения электронных устройств привлекают внимание благодаря перспективности их применения в системах обработки и передачи больших объёмов данных. К настоящему моменту увеличение быстродействия интегральных схем начинает лимитироваться не размерами элементов, обеспечивающих плотность их упаковки на схеме, а скоростью передачи данных между функциональными элементами. Применение оптоэлектронных интегральных схем, в которых информация передавалась бы посредством оптических, а не электрических сигналов, позволило бы значительно улучшить быстродействие электронных устройств. Особенно важно при этом сохранить в качестве используемого материала кремний с его уникальными преимуществами, что позволит использовать превосходно отлаженную кремниевую технологию для производства таких устройств. К настоящему моменту удалось создать практически все элементы оптоэлектронной интегральной схемы на кремнии,

однако, до сих пор не найдено удовлетворительного решения проблемы источника света. Кремний, в силу своей непрямозонной структуры, обладает крайне низкой интенсивностью собственной люминесценции, что не позволяет использовать его в качестве достаточно эффективного излучателя. Многочисленные попытки решения этой проблемы до настоящего времени не привели к созданию источника излучения, эффективность которого была бы достаточна для применения кремния в оптоэлектронных устройствах.

Одним из перспективных способов создания светоизлучающих структур на основе кремния является использование дислокационного излучения. Центры дислокационной люминесценции (ДЛ) в кремнии имеют высокую устойчивость к температурной обработке кристаллов, что делает их привлекательными для использования в излучающих диодах на основе кремния. Особенный интерес с этой точки зрения представляют центры, ответственные за длинноволновую линию D1 (~1.5 мкм), которая обладает наибольшей температурной стабильностью из всех линий ДЛ и совпадает с максимумом прозрачности волоконной оптики. К настоящему времени именно дислокационные структуры позволили получить наибольший квантовый выход излучения в кремнии при комнатной температуре [1]. Среди различных методов генерации дислокаций особое место занимает создание центров ДЛ методом имплантации ионов кремния средних энергий с последующей термообработкой [2; 3]. Наряду с тем, что этот метод является наиболее совместимым со CMOS технологией, он позволяет проводить модификацию параметров центров ДЛ в широких пределах с помощью изменения режимов облучения, дополнительного ионного легирования и термообработки [4; 5; 6].

Тем не менее, для практического применения необходимо уменьшить гашение интенсивности ДЛ с ростом температуры.

В работах [7; 8; 9] нами было показано, что при создании центров ДЛ методом имплантации возможно наблюдение эффекта аномальной температурной зависимости люминесценции, который заключается в возрастании интенсивности линии D1 дислокационной люминесценции (ДЛ) с ростом температуры кристалла. Для получения такой температурной зависимости люминесценции необходима дополнительная имплантация ионов B^+ в дислокационный слой.

Дислокационная структура в исследуемых образцах создавалась методом имплантации ионов кремния с энергией 100 кэВ и дозой $1\cdot10^{15}$cm^{-2} в *n*-Si в условиях стабилизации температуры. Облученные образцы подвергались отжигу в окислительной хлорсодержащей атмосфере при температуре 1100 °C в течение 1 ч. Далее образцы подвергались облучению ионами Ga с дозами $2.5\cdot10^{15}$и $1\cdot10^{16}$, $2\cdot10^{16}$ см$^{-2}$ и отжигались последовательно при температурах 600, 700

и 800 С (по 30 мин) в атмосфере осушенного азота. Далее применялась диффузионная «разгонка» примеси Ga, чтобы максимум ее распределения по глубине совпадал с максимумом радиационных повреждений в кремнии, образованных при имплантации ионов Si^+. Измерения фотолюминесценции (ФЛ) проводились в диапазоне температур 6К – 300К по стандартной фазочувствительной методике с охлаждаемым германиевым фотосопротивлением в качестве детектора. ФЛ возбуждалась лазером с длиной волны 920 нм при уровне оптического возбуждения 10 mW/mm^2, соответствующему линейному участку зависимости интенсивности ФЛ от мощности накачки.

Рассмотрим теперь, как вид акцепторной примеси влияет на данный эффект. На рисунке 1 представлены спектры фотолюминесценции образцовSi, дополнительно имплантированных ионами Ga дозами 2.5×10^{15} и 1×10^{16} $см^{-2}$. Видно, что с увеличением дозы имплантированной примеси происходит гашение интенсивности всей люминесценции.

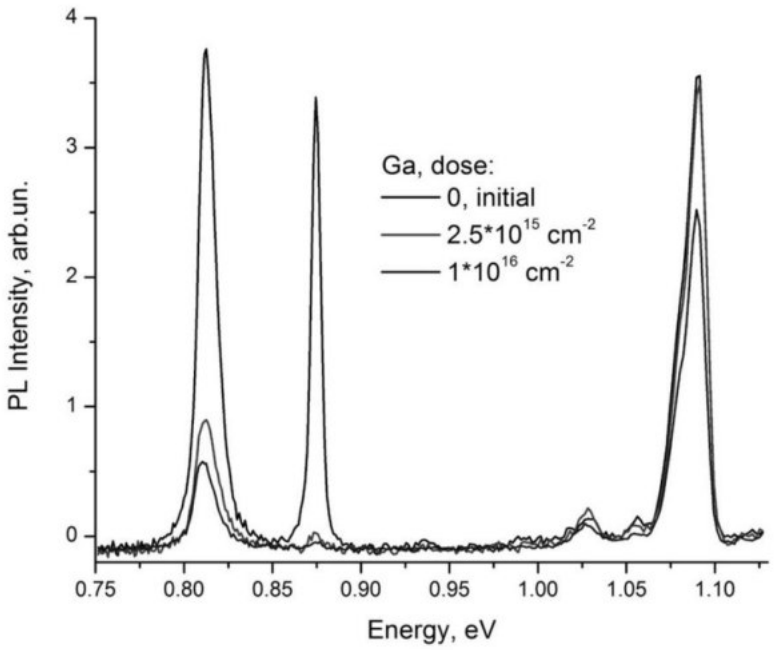


Рис. 1. Спектрфотолюминесценции образца Si, дополнительно имплантированного ионами Ga дозами 2.5×10^{15} и $1\times10^{16}см^{-2}$. Спектр измерен при температуре 6К

Однако температурная зависимость амплитуды линии D1 показывает, что Ga в дислокационном слое приводит лишь к более быстрому гашению люминесценции, при этом никакого дополнительного высокотемпературного максимума не наблюдается (рис. 2).

Таким образом, появление дополнительного высокотемпературного максимума на температурной зависимости, как

было показано в работе [7] и, тем самым, возникновение эффекта аномального увеличения интенсивности D1 люминесценции связано с наличием бора, т.е. зависит от химической природы акцептора.

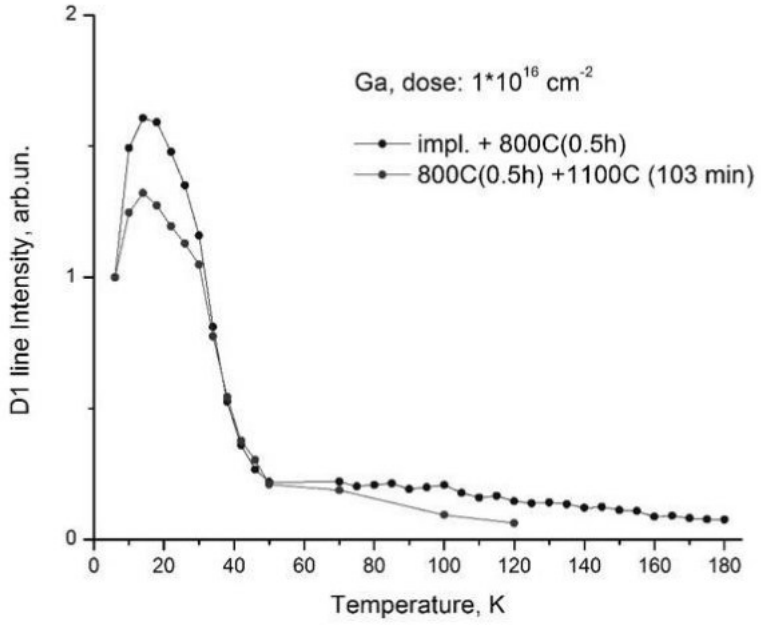


Рис. 2. Зависимость интенсивности полосы D1 (величина амплитуды) от температуры (кривые нормированы) для образца с дозой Ga1·10^{16} $см^{-2}$ до и после диффузионной «разгонки» Gaв глубь образца

Одной из причин влияния ионного легирования бором может быть смещение уровня Ферми в сторону валентной зоны, что приводит к освобождению от электронов уровня вблизи этой зоны и, тем самым, к возрастанию интенсивности переходов, обеспечивающих фотолюминесценцию (ФЛ) в полосе D1. Однако приведенный выше эксперимент, в котором вместо бора проводилась ионная имплантация другого акцептора – галлия, не привели к аналогичному эффекту. Следовательно, данный механизм, если и имеет место, не является определяющим.

В целях установления механизма влияния имплантации бора на температурную зависимость ДЛ были выполнены расчёты температурной зависимости интенсивности ДЛ для образцов, легированных бором, согласно предложенной модели [8], в которой интенсивность ДЛ определяется конкуренцией процессов термической подкачки электронов, захваченных при возбуждении на уровень, лежащий в запрещённой зоне ниже излучательного уровня (переход с которого в валентную зону кремния обеспечивает излучение в полосе D1), и термического возбуждения электронов на вышележащие уровни, переходы с которых являются безызлучательными (рис. 3).

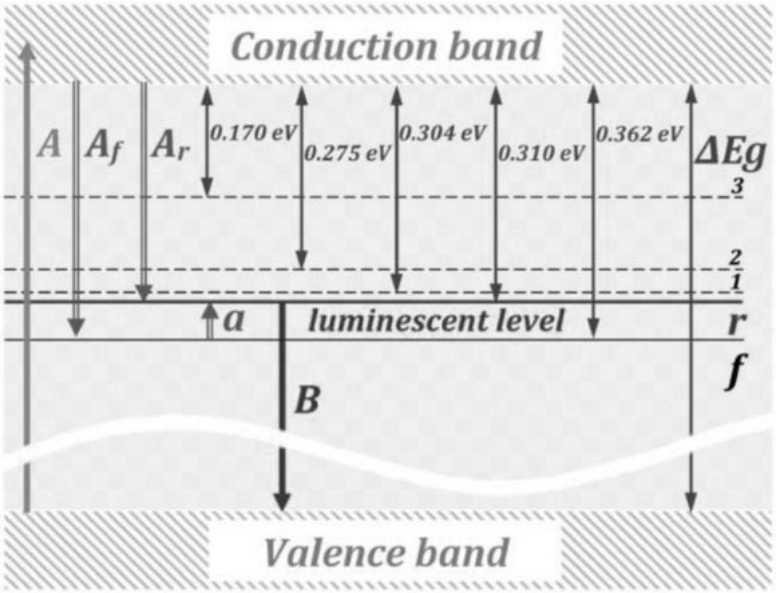


Рис. 3. Схематическое изображение системы энергетических уровней, использованной при расчете температурной зависимости ДЛ. На схеме нанесены положения энергетических уровней относительно дна зоны проводимости. Положения энергетических уровней для наглядности показаны условно

Как показали расчёты, температурную зависимость интенсивности ДЛ удается описать с помощью одной системы уровней для всех имплантированных и дополнительно легированных образцов:

$$\dot{\boldsymbol{N}}_r = A_r + \boldsymbol{a} N_f N_r - (b_1 + b_2 + b_3 - c_r - c_{nr}) N_r \quad (1)$$

$$\dot{\boldsymbol{N}}_f = A_f - \boldsymbol{a} N_2 N_r - C_f N_r \quad (2)$$

Где Nr и Nf– стационарная концентрация электронов (при данной температуре) на излучательном и «подпитывающем» уровне соответственно, коэффициенты A_r и A_f учитывают процессы захвата возбужденных электронов из зоны проводимости на уровни *r* и *f*; коэффициент *a* учитывает термическое возбуждение электронов с уровня *f* на уровень *r*; коэффициенты b_1, b_2 и b_3 описывают термические переходы с уровня *r* на уровни 1, 2 и 3, соответственно, а c_r и c_{nr}– безызлучательные переходы с этого уровня.

Следует отметить, что расчётные зависимости интенсивности ФЛ для линии D1 практически совпадают с экспериментальными практически для всех доза бора. Это свидетельствует о непротиворечии предложенной модели влияния имплантации бора на температурную зависимость ДЛ экспериментальным результатам.

Таким образом, предложена и количественно обоснована модель влияния дополнительной имплантации бора на температурную зависимость линии дислокационной фотолюминесценции D1 в кремнии, подвергнутом ионной имплантации.Эта модель основана на предположении, что образуются определённые дефектные центры, которые вносят дополнительные энергетические уровни в запрещенную зону. Данная модель адекватно описывает экспериментальные зависимости при различных дозах ионов бора.

Улучшение температурной зависимости ДЛ за счет дополнительной ионной имплантации является практически важным результатом, поскольку увеличивает перспективы использования ДЛ в кремниевой микрофотонике и оптоэлектронике.

Список литературы

1. Kveder V., Badylevich M., Steinman E., Izotov A., Zeibt M., SchrÖter W. Appl.Phys.Lett. 84, 2106 (2004).
2. Sobolev N. A., Semiconductors 2010, 44.
3. Sobolev N. A., Emel'yanov A.M., Sakharov V.I., Serenkov I.T., Shek E.I., Tetel'baum D.I. Semiconductors 2007, 41, 537.
4. Mikhaylov A.N., Belov A.I., Korolev D.S., Timofeeva A.O., Vasiliev V.K., Shushunov A.N., Bobrov A.I., Pavlov D.A., Tetelbaum D.I., Shek E.I. Semiconductors 2014, 48, 199.
5. Tetelbaum D.I., Mikhaylov A.N., Belov A.I., Korolev D.S., Shushunov A.N., Bobrov A.I., Pavlov D.A., Shek E.I., Sobolev N.A., Phys. Stat. Sol. C. 2015, 12, 84.
6. Korolev D.S., Mikhaylov A.N., Belov A.I., Tetelbaum D.I., Phys. Stat. Sol. C. 2016, 13, 937.
7. Tereshchenko A.N., Korolev D.S., Mikhaylov A.N., Belov A.I., Nikolskaya A.A., Pavlov D.A., Tetelbaum D.I., Steinman E.A. Semiconductors 2018, 52, 843.
8. Tereshchenko A.,Korolev D., Khorosheva M., Mikhaylov A., Belov A., Nikolskaya A., Tetelbaum D. Physica Status Solidi A. 2019. Vol. 216, Iss. 17. P.1900323.

Терещенко Алексей Николаевич, канд. физ.-мат. наук, старший научный сотрудник ФГБУН Институт физики твердого тела им. Ю.А. Осипьяна Российской академии наук, г. Черноголовка

Королев Дмитрий Сергеевич, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Никольская Алена Андреевна, младший научный сотрудник ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Михайлов Алексей Николаевич, канд. физ.-мат. наук, заведующий лабораторией ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Белов Алексей Иванович, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Тетельбаум Давид Исаакович, д-р физ.-мат. наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

УДК 631.8 (633.51632.7 (575.3)

ЕСТЕСТВЕННЫЕ ВРАГИ МАРОККСКОЙ САРАНЧИ В ЮГО-ЗАПАДНОМ ТАДЖИКИСТАНЕ

Х. С. Хайров
Институт зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского
e-mail: khayrov.80@mail.ru

Аннотация: саранчовые являются опасными вредителями сельского хозяйства. Стадные виды при высокой численности в отдельные годы наносят ощутимый вред сельскому хозяйству. В последние годы в юго-западной части Республики Таджикистан отмечено два стадных вида: *Calliptamusitalicus* и *Locustamigratoria,* которые встречаются единично. В статье даётся информация о трёх стадных видах саранчовых, один из которых представляет наибольшую опасность сельскому хозяйству – *Dociostaurusmaroccanus,* численность его резко возросла в предгорьях Юго-Западного Таджикистана. Представлены результаты исследований по сбору и мониторингу кубышек саранчовых, повреждённых естественными врагами.

Abstract: locusts are dangerous agricultural pests. Their gregarious species, with a high number in some years, cause significant harm to the public and private sectors.In recent years, two gregarious species have been recorded in the southwestern part of the Republic of Tajikistan: *Calliptamusitalicus* and *Locustamigratoria*, which are found singularly. The article provides information on three gregarious locust species, one of which poses the greatest threat to agriculture – *Dociostaurusmaroccanus*, the number of which has sharply increased in the foothills of South-Western Tajikistan.The article presents the results of research on the collection and monitoring of locust egg pods damaged by natural enemies.

Ключевые слова: Саранчовые, Юго-Западный Таджикистан, кубышка, нарывник, грибковые болезни.

Keywords: Locust, South-West Tajikistan, egg-pod, abscess, fungal diseases.

Саранчовые издавна известны, как опасные вредители сельского хозяйства, но с другой стороны они составляют неотъемлемую часть животного населения биоценозов равнинных и горных ландшафтов Юго-Западного Таджикистана. Они являются важнейшими компонентами круговорота элементов в природе, где могут выступать вкачестве стимуляторов более быстрого возвращения веществ, накопленных в фитомассе к корням растений [1], а также играют важную роль в питании земноводных, пресмыкающихся, птиц и других животных. Поэтому в отношении этих насекомых актуальным становятся исследования в области регуляции динамики их популяций и при необходимости неполного уничтожения [2].

Саранчовые – фитофаги, поэтому одним из основных факторов среды, влияющих на их жизнедеятельность, является растительный покров. Специфические свойства экологии тех или иных видов ярко проявляются в выборе ими местообитаний, что является характерным показателем каждого вида и проявляется в виде жизненных форм, специфичных для горных и равнинных ландшафтов [3]. Саранчовые, как некоторые другие прямокрылые являются одним из основных вредителей сельского хозяйства, степных и пустынных зон [4]. В годы массового размножения ущерб от их вредоносной деятельности оценивается миллионами долларов США, поэтому они играют вэкономике сельского хозяйства огромную роль, поскольку от них зависит судьба урожаев целых районов [5]. Даже в обычных условиях их численность в степях и полупустынях часто достигает нескольких десятков на квадратный метр, сухая их масса может составлять несколько килограммов на гектар, а в отдельных случаях достигает значительно более высоких значений [6].

Стадные виды саранчовых повреждают сельскохозяйственные культуры, а также наносят ощутимый вред государственному и частному секторам. Поэтому разработка эффективных мер борьбы саранчовыми представляет большой научный и практический интерес.

В последние годы в юго-западной части Республики Таджикистан отмечено два стадных вида: *Calliptamusitalicus* и *Locustamigratoria,* которые встречаются единично. Эти виды в других республиках Центральной Азии считаются серьёзными вредителями сельскохозяйственных культур [7; 8].

В последние годы в Таджикистане из стадных видов наибольшую опасность сельскому хозяйству представляет *Dociostaurusmaroccanus,* численность которого резко возросла в предгорьях Юго-Западного Таджикистана с пустынным и степным типом растительности [9; 10].

В климатических условиях республики Таджикистан мароккская саранча является одним из важнейших представителей стадных видов саранчовых и серьёзным вредителем естественных пастбищ и сельскохозяйственных культур. Многочисленные популяции этого вида каждый год после зимовки встречается в предгорных и степных районах, в основном в пустынных ксерофитных стациях. Часто вид доминирует в экосистемах. Нередко отмечается его вредоносная деятельность.

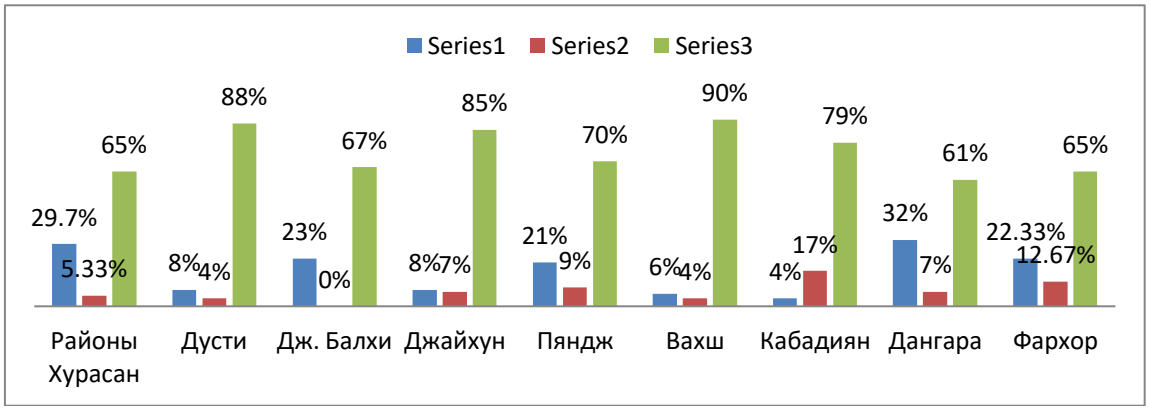
Выяснение эпидемиологии каждого вида саранчовых является завершающим этапом очень большой и сложной работы. Ему предшествует тщательное и всестороннее изучение всех регулирующих факторов, складывающихся в мощный комплекс, управляющий его динамикой: качественный анализ и количественная оценка действия каждого из этих факторов является первой ступенью этого изучения. Среди биотических факторов, влияющих на динамику

мароккской саранчи, паразитам и хищникам принадлежит одно из первых мест [11].

Осенние обследования осуществляются после завершения яицекладки. Это позволяет существенно уточнить картину распределения кубышек, оценить их плотность и состояние [12].

В конце октября 2017 года осуществлялся сбор и мониторинг кубышек саранчовых на территории Юго-Западного Таджикистана, в долинах рек Кызылсу и Вахш, в предгорья хребты Сарсарак, Актау, в пределах районов: Хурасан, Кабадиян, Шахритуз, Дусти, Дж. Балхи, Джайхун, Пяндж, Левакан, Кушониён, Вахш, Дангара, Фархор и Хамадони. Исследовались территории, на которых зарегистрированны вспышки массового размножения саранчи летом. Это позволяет существенно уточнить картину распределения кубышек, оценить их плотность и состояние [12]. В каждом районе исследовалось от 1 до 3 мест кладок яиц, в которых были взяты почвенные пробы. Оптимальная площадь взятия проб – 0,25 м^2, при низкой плотности кубышек площадь увеличивали до 1 м^2 на глубину 10 см. При изучении кубышек в лабораторных условиях установлено, что многие из них были повреждены, а количество яиц заметно сократилось. Это явление связано с деятельностью двух видов нарывников: четырехточечного – *Hycleus polymorphus* (Pallas, 1771) и изменчивого – *Mylabris variabilis* Pallas, 1781, личинки которых питаются яйцами саранчовых. Например, при исследовании мест откладки кубышек в Кабадиянском районе Хатлонской области эффективность данных хищников достигала 4% (т.е. 4% повреждённых кубышек на 1 м^2).

Результаты исследований показывают, что наиболее высокий процент гибели кубышек в результате деятельности нарывников отмечен в хр. Сарсаряк на территории Дангаринского района, где личинки повреждали до 32% кубышек саранчи. На втором месте хр. Актау(Хурасанский район) – 29.7%. В других районах этот показатель колебался от 4 до 23%.



Динамика здоровых и зараженных кубышек в различных районах Юго-Западного Таджикистана в 2017г.

Примечание: 1 столбик – зараженность кубышек нарывниками; 2 столбик – зараженности кубышек грибковыми болезнями; 3 столбик – здоровые кубышки.

Помимо перечисленного, наблюдали значительное развитие грибных патогенов на яйцах мароккской саранчи. Большой процент гибели кубышек зарегистрирован в результате их поражения со стороны грибка из рода *Fusarium*. Процент заражённости грибной инфекцией в отдельных районах Юго-Западного Таджикистана колебался от 4 до 17%. Возможно, что до начала выхода личинок из кубышек весной зараженность грибами повысится. Предполагается, что увеличение или уменьшение данного процесса зависит от климатических условий, и в частности – от количества выпавших осадков и влажности воздуха.

В процессе исследований, также наблюдали раскопанные и поврежденнные кубышки воронами и лисицами в долине реки Кызылсу и предгорях хр. Сарсарак и Актау на территориях Фархорского, Дангаринского и Хурасанского районов.

Таким образом, в управлении динамикой численности саранчовых, в том числе стадными видами на территории Юго-Западного Таджикистана важное значение имеют естественные враги, например нарывники и различные виды патогенных грибов, которые приводят к гибели яиц в кубышках и значительно сокращают ихколичество. Нами установлено, что к моменту рождения личинок мароккской саранчи в среднем 28.5% кубышек погибает в результате совместной деятельности этих агентов.

Список литературы

1. Стебаев И.В. Характеристика надпочвенного и напочвенного зоомикробиологических комплексов степных ландшафтов Западной и Средней Сибири // Зоологический журнал. 1968. Т. 47. № 5. С. 661-675.
2. Фадеев Ю.Н., Новожилов К.В. Теоретическое основы и практическое использование принципов интегрированной защиты растений // Научные основы зашиты растений. М.: Колос, 1984. С. 6-34.
3. Бей-Биенко Г.Я., Мищенко Л.Л. Саранчовые фауны СССР и сопредельных стран // Определители по фауне СССР. М., 1951. № 38. Ч. I. 667 с.
4. Старостин С.Н., Курдюков В.В. Важные вопросы борьбы с саранчовыми // Защита растений. 1983. № 4. С. 17-18.
5. Савенко Р.Ф., Фауна саранчовых Грузии. Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1966. 157 с.
6. Сергеев М.Г., Закономерности распределения насекомых фитофагов в травянистых экосистемах Голарктики // Известия РАН. Серия: Биология. 1998. № 4. С. 445-450.
7. Антова Ю.К. Насекомые – вредители богарного хлопчатника в Таджикистане. Сталинабад: АН Тадж. ССР. 1958. Т. LXXXIX. С. 79-109.

8. Саранчовые Казахстана, Средней Азии и сопредельных территорий / А.В. Лачинский [и др.]. Ларами: МАПА и Ун-т Вайоминга, 2002. 387 с.
9. Хайров Х.С. Распространение и численность саранчовых (Orthoptera: Acrididae) в Юго-Западном Таджикистане // Известия Академии наук Республики Таджикистан. 2016. № 3 (194). С. 33-40.
10. Дастурамал оид ба хусусиятхои биологию экологии малаххои зараррасон ва чорахои мубориза бар зидди онхо / Х.С.Хайров [и др.]. Душанбе: Мусъаб1, 2020. 44 с.
11. Захваткин А.А. Паразиты марокккской кобылки в Мильской степи (Азербайджанской ССР). Труды по защите растений. Л., 1934. Серия: Энтомология. Вып. 9. С. 52-71.
12. Стадные и нестадные саранчовые / М.Г. Сергеев [и др.]. Новосибирск, 2002. 101 с.

Хайров Хурамджон Сайдамирович, канд. биол. наук, научный сотрудник Института зоологии и паразитологии им. Е.Н. Павловского АН Республики Таджикистан, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 536.24

ПРОЦЕССЫ ТЕПЛОМАССОПЕРЕНОСА ПРИ КИПЕНИИ СВЕРХТЕКУЧЕГО ГЕЛИЯ В СТЕСНЁННЫХ УСЛОВИЯХ

И. А. Ячевский
ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ»
e-mail: YachevskyIA@mpei.ru

Аннотация: в данной работе описывается процесс тепломассопереноса в гелии-II на примере результатов эксперимента по кипению сверхтекучего гелия на поверхности цилиндрического нагревателя, расположенного вдоль оси в цилиндрической полости внутри пористой оболочки. Описана обновленная экспериментальная установка и вакуумная система. Приведены основные параметры эксперимента. Представлена визуализация плёночного кипения гелия – II.

Abstract: this paper describes the process of heat and mass transfer in helium-II on the example of the results of an experiment on the boiling of superfluid helium on the surface of a cylindrical heater located along the axis in a cylindrical cavity inside a porous shell. The modernized experimental setup and vacuum system are described. The main operating conditions of the experiment are given. The visualization of the film boiling of helium-II is presented.

Ключевые слова: Гелий-II, сверхтекучесть, пористая оболочка, плёночное кипение.

Keywords: Helium-II, superfluidity, porousshell, filmboiling.

Введение. Исследование кипения в сверхтекучем гелии имеет важное значение для ряда задач тепло и массообмена, таких как, например, разработка систем криостатирования сверхпроводящих устройств. Ранее для проведения подобных экспериментов научная группа кафедры низких температур спроектировала и установила экспериментальную ячейку и стенд, подробно описанные в статье [1]. В экспериментах на этом стенде были получены различные режимы кипения гелия, в том числе режим с тонкой, около сотен микрон, пленкой на цилиндрическом нагревателе внутри пористой структуры. Описание этих экспериментов представлено в [2; 3]. Однако в описанных опытах ограниченная скорость откачки паров гелия из криостата приводила к тому, что при подаче электрической нагрузки на нагреватель давление в криостате возрастало. В результате во всём объёме жидкого гелия наблюдалось повышение температуры. Продолжительность таких экспериментов была ограниченавременем, в течение которого температура He-II в криостате достигала температуры лямбда-точки, так как после этого сверхтекучий гелий переходил в нормальное жидкое состояние. Вследствие этого не

удавалось наблюдать чёткую зависимость кипения от режимных параметров среды.

Система откачки паров. Для получения серий экспериментов большей длительности с возможностью поддерживать стационарное состояние была полностью обновлена часть стенда, отвечающая за отведение паров гелия. Был спроектирован и изготовлен новый фланец для фиксации гелиевого сосуда дьюара. Он сделан из нержавеющей стали и имеет необходимые элементы: два разъема с фланцами KF 50 для монтажа азотных ловушке; патрубок для присоединения датчика давления «Баратрон» и чашечного ртутного манометра; порт РСГС-32 для подключения датчиков, фиксирующих температуру, давление и уровень жидкого гелия внутри криостата; клапан для переливного сифона, присоединённого к транспортному гелиевому сосуду СТГ-40 и аварийный клапан сброса давления. Все разъёмные соединения уплотнены витоновыми кольцами. Стеклянный гелиевый дьюар зажимается в кольцо из вакуумной резины внутри фланца. В дополнение к улучшению герметичности криостата была увеличена и пропускная способность трубопровода. Схема с одним трубопроводом на базе разъёмов KF20 была заменена на две одинаковые системы, подключенные параллельно. Каждая такая система состоит из азотной ловушки объёмом 4л, шарового запорного вентиля, гибкого металлического трубопровода длиной 3м, соединенного с золотниковым вакуумным насосом производительностью 20 л/с (рис.1).

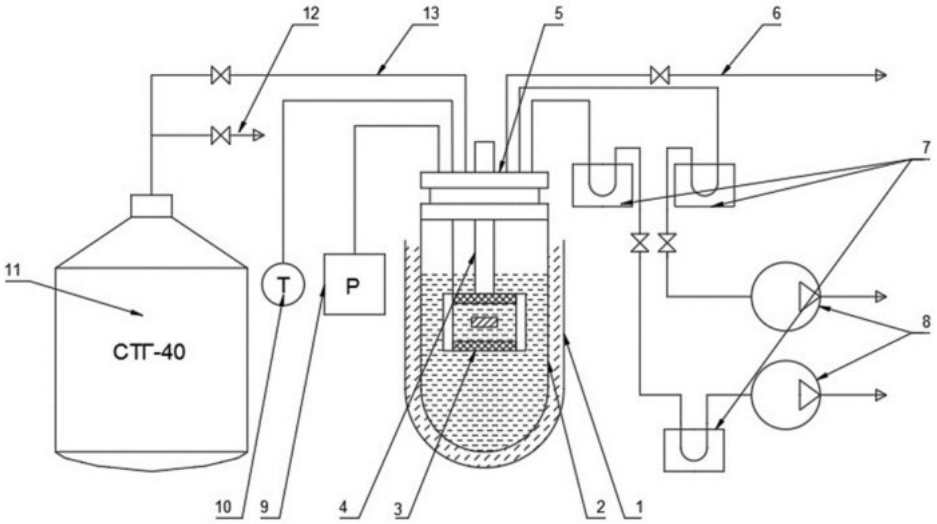


Рис. 1. Схема установки: 1 – азотныйдьюар, 2 – гелиевыйдьюар, 3 – опытная ячейка, 4 – шток, 5 – удерживающий фланец, 6 – клапан сброса давления, 7 – азотные ловушки, 8 – вакуумный насос, 9 – датчик давления, 10 – термодатчики, 11 – транспортный гелиевый сосуд, 12 – линия стравливания паров гелия из СТГ 40, 13 – гелиевый переливной сифон

В итоге теоретический расчёт скорости откачки через эту систему сразу по двум ветвям дает результат в 39,4 л/с. Это позволяет

проводить эксперимент относительно длительное время (около 20 минут) поддерживая постоянными основные параметры среды.

Основные параметры эксперимента. Описываемый эксперимент проводился на медной цилиндрической греющей поверхности диаметром 3 миллиметра и длиной 30 миллиметров, которая была помещена внутрь ячейки с пористой оболочкой. Схема такого нагревателя и описание методики проведения эксперимента изложены в статье [4]. Однако, новый нагреватель имеет большее сопротивление на гелиевом уровне температур, равное 179 Ом. В условиях данной экспериментальной установки это позволяет передавать гелию меньший предельный удельный тепловой поток (до 71 кВт/м^2) в сравнении с предыдущим нагревателем (85 кВт/м^2), что даёт возможность более точного контроля режимных параметров в опыте.

Перед началом эксперимента была произведена откачка паров из криостата до давления 750 Па. По линии насыщения гелия эта точка соответствует температуре около 1.6 К, что подтвердили терморезистивные датчики, находящиеся в свободном объёме жидкости. Уровень гелия над центральной осью нагревателя в этот момент составлял 315 мм.

В ходе эксперимента на нагреватель постепенно подавалась электрическая нагрузка. Стартовое значение напряжения на условной нулевой отметке временной шкалы равнялось 5 В. Затем, в течение четырех минут, напряжение было плавно увеличено до значения в 25 В. Далее эта величина поддерживалась неизменной, обеспечивая постоянный удельный тепловой поток равный 12 кВт/м^2.

После подачи нагрузки на нагреватель интенсифицировалось испарение с поверхности всего объёма гелия внутри Дьюара. При этом, так как скорость откачки паров на протяжении всего эксперимента не менялась, в криостате увеличилось давление насыщенных паров до постоянного уровня 4200 Па (рис. 2).

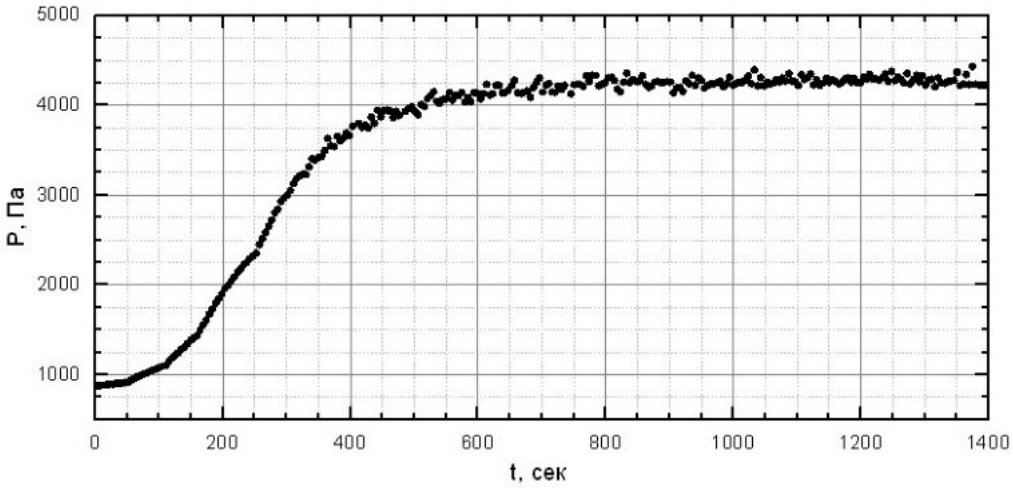


Рис. 2. Изменение давления в ходе эксперимента

Температура жидкого сверхтекучего гелия также плавно увеличилась до среднего значения в 2.12 К (рис. 3).

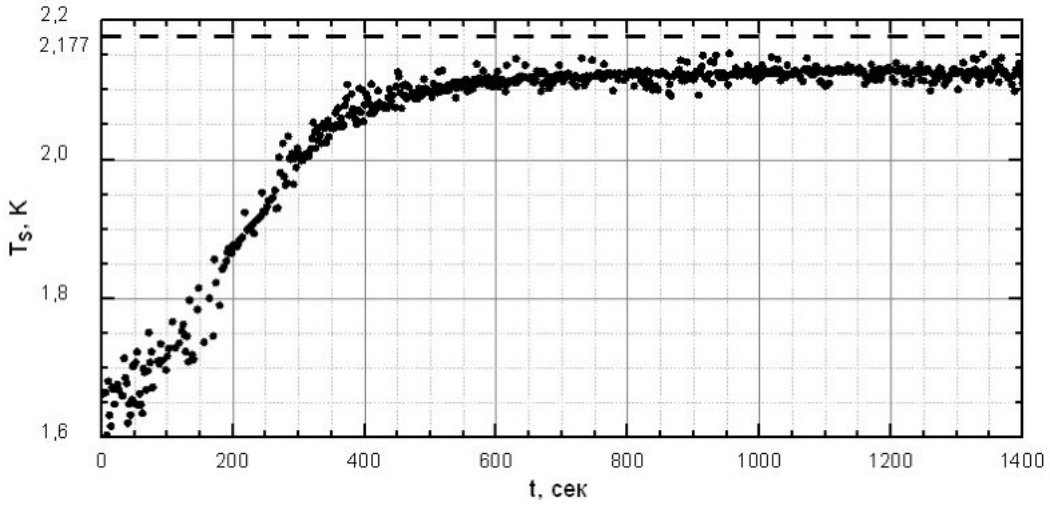


Рис. 3. Изменение температуры в ходе эксперимента

Полученные результаты. Во время опыта производилась запись показаний терморезистивного датчика, установленного на нижней части нагревателя, и видеосъёмка области внутри ячейки для фиксации моментов появления паровой плёнки и её поведения. В итоге были получены данные о температуре греющей поверхности, а также массив кадров, по которому можно сделать выводы о режимах кипения сверхтекучего гелия при постоянных параметрах среды, но уменьшающемся гидростатическом напоре. На начальных этапах (до 600 секунды) при плавном увеличении напряжения и перехода к постоянным параметрам никаких признаков кипения не наблюдалось (рис. 4a). Затем, при подаче 25 В, температура нагревателя увеличилась до 5.5 кельвинов и через некоторое время на его поверхности стала кратковременно (на доли секунд) образовываться замкнутая паровая плёнка с капиллярными волнами на её поверхности толщиной 400 микрон (рис. 4b). В момент появления плёнки температура нагревателя незначительно возрастала, но после быстрого схлопывания возвращалась на уровень 5.5 К. Такой эффект наблюдался с интервалами в 2-14 секунд и продолжался вплоть до падения уровня гелия внутри криостата до значений порядка 110 мм. После этого момента, предположительно вследствие уменьшения давления столба жидкости, паровая плёнка уже не схлопывалась, а начинала расти. Наблюдалось развитое кипение с образованием плёнки в форме вытянутой капли (радиус измеряемой части 1.99 мм) с интенсивным пароотделением в верхнюю часть экспериментальной ячейки (рис. 4c).

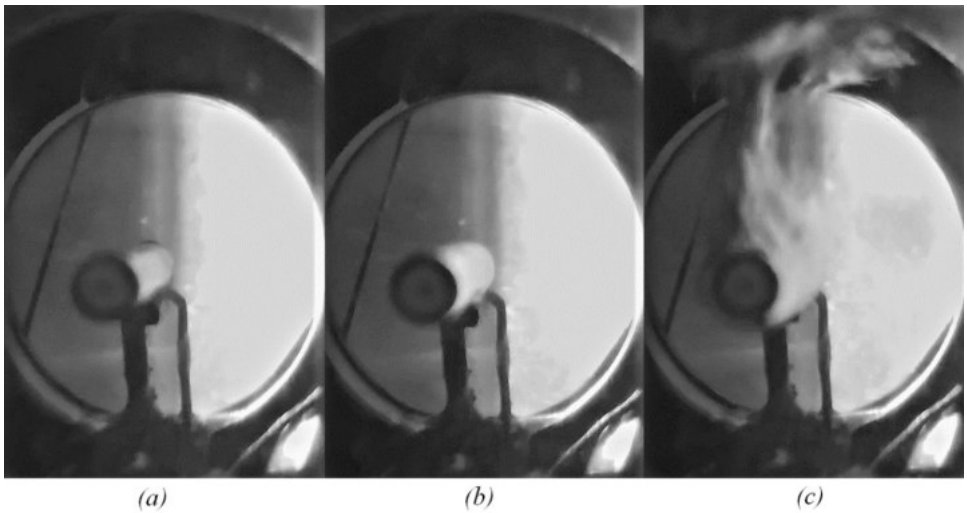


Рис. 4. Изменение паровой плёнки: (a) отсутствие, (b) зарождение, (c) шумовое кипение

В продолжении опыта, при дальнейшем понижении уровня гелия, пленка разрывалась, паровая область увеличивалась в размере, вытесняя жидкость из полости внутри ячейки. Эксперимент был прекращён при критически низком уровне жидкого гелия в криостате, когда нагреватель полностью находился в паре.

По полученным в результате эксперимента видеокадрам с плёночным кипением можно сделать вывод, что гидростатический напор препятствует долгосрочному формированию гладкой паровой плёнки на нагревателе в полости внутри пористой структуры. Однако при малых глубинах погружения при постоянной величине теплового потока от нагревателя пленка быстро переходит в шумовой режим кипения и становится невозможным удерживать её в некотором постоянном размере.

Список литературы

1. Королев П.В., Крюков А.П., Пузина Ю.Ю. Конструкция экспериментальной ячейки для исследования кипения гелия-II в условиях невесомости // Вопросы электромеханики. Труды НПП ВНИИЭМ, 2012. Т. 130. №. 5. С. 43-50.
2. Королев П.В., Крюков А.П., Пузина Ю.Ю. Экспериментальное исследование кипения сверхтекучего гелия (He-II) внутри пористого тела // Прикладная механика и техническая физика. 2017. Т. 58. № 4. С. 126-134.
3. Korolyov P.V., Yachevsky I.A., 2018 J. Phys.: Conf. Ser. 1128 012050.
4. Korolyov P.V., Yachevsky I.A., Puzina Yu.Yu., Kryukov A.P. 2020 J. Phys.: Conf. Ser. 1675.

Ячевский Илья Александрович, заведующий учебной лабораторией кафедры Низких температур ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва

УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ ПРИ ПОВТОРЕНИИ И ОБОБЩЕНИИ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. С. Бахтина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anastasiya-bahtina1998@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме использования историко-лингвистического комментирования при повторении и обобщении орфографии на уроках русского языка в 5–7 классах. Рассмотрены принципы применения этимологического анализа слов и исторического комментария. Предложены упражнения, связанные с использованием данного комментирования на уроках русского языка.
Abstract: the article is devoted to the problem of using historical and linguistic commenting when repeating and generalizing spelling in Russian language lessons in grades 5-7. The principles of application of etymological analysis of words and historical commentary are considered. The exercises related to use of this comment in the Russian language lessons are proposed.
Ключевые слова: русский язык, историческое комментирование, этимология.
Keywords: russian language, historical commentary, etymology.

В современном мире в последнее время развивается тенденция проявления активного интереса к родной истории, культурному наследию, в том числе и русскому языку. Соответственно, и в системе образования на сегодняшний день заинтересованы в воспитании личности, знающей основы национальной культуры. Это предполагает обращение к истории русского языка, которая систематизирует лингвистические знания обучающихся и расширяет кругозор. Так, в рабочей программе, которая разработана к линии УМК М.М. Разумовской, С.И. Львовой и др. в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), говорится о том, что «формирование у учащихся чуткости к богатству и выразительности родной речи, гордости за родной язык, интереса к его изучению» является важным аспектом в обучении [8, с. 8]. А как показывает практика, орфограммы, связанные с традиционным (историческим) написанием, вызывают у обучающихся значительные затруднения.

Одно из заданий для обучающихся 5–6 классов олимпиады «Ломоносов» 2020 года, которую традиционно проводит Московский государственный университет, звучит следующим образом:

В какой (каких) из словоформ мягкий знак не играет никакой значимой роли, кроме сохранения единообразного написания?

А. Плачь

Б. Ложь.

В. Вскачь.

Г. Скажешь.

Д. Ни в одной из словоформ.

Правильными ответами являлись варианты В и Г.

Выполнение такого задания предполагает, что школьники знакомы с существующими в русском языке принципами орфографии.

Это определило актуальность нашего исследования.

История языка – это неотъемлемый элемент при изучении русского языка. Учитель должен использовать только те исторические сведения, которые демонстрируют процесс развития языка, объясняют суть и обусловленность существующих теперь лексических и грамматических явлений, обосновывают написание того или иного слова с помощью его происхождения. Поэтому от учителя требуется достаточно высокая подготовка, так как в учебниках исторические справки встречаются редко.

Обучающиеся будут лучше запоминать те или иные орфограммы, если будет особенный наглядный материал в виде редких форм и различных отклонений от типичных форм современного языка, а это эффективный способ расширения словарного запаса и развития языкового чутья. Не стоит забывать и про воспитательную и дидактическую сторону – дети должны знать, помнить и хранить знания о своей Родине, своем родном языке.

Исследовав принципы современной русской орфографии, мы выяснили, что исторический (традиционный) принцип орфографии связан с традицией (с чем и связано название), следовательно, существуют орфограммы, объясняемые историческим написанием:

1) непроверяемые безударные гласные в корне, суффиксе, которые определяются в словарном порядке;

2) корни с чередующимися гласными;

3) суффиксы -*инск*- и -*енск*- в прилагательных, не относящихся к группам, в которых написание суффикса объясняется;

4) суффиксы -*ив*- и -*ев*- в существительных, здесь написание *и*и*е* определяется в словарном порядке;

5) непроверяемые согласные в различных морфемах (корень, приставка, суффикс, окончание), напрмер, окончание -*ого* у прилагательных, причастий и местоименных слов мужского и среднего рода (по традиции пишется буква *г*, хотя произносится [в]);

6) двойные согласные в корнях заимствованных слов;

7) мягкий знак после шипящих в следующих грамматических формах:

– на конце форм именительного падежа ед. ч. существительных женского рода 3-его склонения;

– в окончании 2-го лица ед. ч. глаголов настоящего и будущего времени;

– в формах повелительного наклонения глаголов;

– в неопределенной форме глаголов (после *ч*);

– на конце некоторых наречий и частиц [5].

Если проанализировать известные УМК по русскому языку, например, М.М. Разумовской или Т.А. Ладыженской, то напрашивается вывод о том, что в современных школьных курсах русского языка этимологии уделяется мало времени. Это можно объяснить тем, что этимология – сложная наука, требующая глубокой и серьёзной подготовки учителя. Он должен быть компетентным в области этимологического анализа, истории языка, древнерусского языка с одной стороны, а с другой – нужно уметь переработать информацию так, чтобы материал был понятен детям, но в то же время носил научный характер. В.И. Ковалев считает, что на самом деле вина лежит и на самой «высокой науке»: нет такого орфографического пособия на этимологической основе, которое бы помогло школе обеспечить обучающимся качественные знания по правописанию трудных случаев орфографии [3].

И вытекает логичный вопрос: как преподнести такой сложный материал в доступной форме? Какими принципами стоит руководствоваться? Принципы педагогики, сформулированные Я.А. Коменским, конечно, помогут учителю при написании конспекта урока, но их недостаточно [4]. Необходимо продумывать все тонкости при подготовке: нужно знать об исторических явлениях в развитии русского языка, как их связать с материалом школьного учебника, какие исторические справки стоит включать в урок, какие выводы можно из этих материалов сделать, выполняет ли этот комментарий какую-либо воспитательную функцию.

В методике русского языка для внедрения исторического комментирования в урок используется разнообразный дидактический материал, который включает в себя проблемные вопросы и задания; упражнения, совершенствующие орфографические знания обучающихся; творческие задания на развитие образного мышления и воображения. Некоторые методисты используют необычные формы урока, например, лингвистический детектив о некоторых заимствованных словах [1] или урок с элементами лекции о происхождении славянских языков и основных языковых явлениях [6].

В.И. Ковалев в своей статье «Об использовании этимологии на уроках русского языка» обобщил накопленный методистами опыт в

рекомендациях. Он пишет о том, что при объяснении в процессе этимологического анализа целесообразно акцентировать внимание детей не только на сходстве анализируемых слов, но и на семантической взаимосвязи, общей части лексического значения.

При рассмотрении этимологического гнезда слов рекомендуется начать с самого простого слова с точки зрения орфографии, а затем уже расширять эту «этимологическую команду» в соответствии с понятными для учеников словообразовательными и семантическими связями. И, наконец, автор советует «не упускать случая для сообщения занимательных сведений по этимологии изучаемых слов» [3].

Л.А. Елманова выделила следующие основные методы и приёмы работы над историческим материалом языка:

1) слово учителя;

2) сообщения учащихся;

3) беседа по сообщенному факту (фактам);

4) анализ языковых фактов, процессов в истории русского языка;

5) решение лингвистических задач, отражающих историю языка;

6) выполнение упражнений по орфографии с привлечением исторического материала;

7) анализ художественных текстов с использованием знаний фактов «жизни языка»;

8) выполнение творческих работ исследовательского характера [2].

Осознанное понимание материала всегда эффективнее сказывается на результатах обучения, чем автоматическое зазубривание, поэтому орфограммы, где приходится только учить и запоминать, детям даются труднее. В таких случаях на помощь учителю приходит такой приём, как историческое комментирование.

Мы выделили выше основные написания, связанные с этимологией, традицией. Теперь рассмотрим, какие виды упражнений органично впишутся в систему урока русского языка при изучении данных орфограмм.

Словарные слова. На наш взгляд, был бы оригинальным и интересным формат работы не напрямую учитель – ученик, а с помощью игры, вымышленного персонажа. Например, это будет доктор Славя́нин – персонаж, «лечащий» слова с непроверяемыми написаниями путем этимологического анализа. Эти слова для обучающихся и для доктора будут пациентами. У любой болезни есть первопричина, а у написаний с непроверяемыми орфограммами есть этимология – первопричина современного написания. Так как слова – пациенты, то у них должны быть медицинские карты –

«лингвокарты». Ученики вместе с доктором Славяниным будут их заполнять, а именно:

1. Личные данные (лексическое значение).

2. Происхождение (этимологическая справка).

3. Интересные факты из истории пациента (если есть).

4. Родственные связи (родственные слова).

5. Заключение по правописанию (как правильно писать, с выделением орфограммы).

Приведем пример такой «лингвокарты»:

ПОРХАТЬ

1. Порхать – перелетать с места на место [7, с. 556].

2. *Общеслав.* Корень тот же, что в «порох», «пороша». Первоначально о пыли, снежинках [9].

3. Есть переносное значение: *порхать* – жить беззаботно, бездумно (*разг.*) [7, с. 556].

4. Порхание, порхающий, вспорхнуть, выпорхнуть.

5. Порха́ть

Для «лингвокарт» доктора Славянина обучающиеся будут вести отдельную тетрадь. При заполнении таких карточек дети научатся работать с орфографическим словарем, этимологическим, с энциклопедиями и сетью Интернет.

В такой игровой форме детям будет интереснее запоминать трудные написания. Более того, при выполнении данного видазаданий у учеников сформируется навык работы с информацией, умение отсортировывать ненужное; школьникиувеличат словарный запас при работе с самим словом и при поиске родственных связей, а также расширят кругозор посредством работы с различными источниками.

На наш взгляд, интересно создать проблемные ситуации, в которых обучающиеся сами пытались бы найти ответ, прибегая к этимологическому анализу. Например, изучая чередования полногласия и неполногласия, можно предложить школьникам ответить на вопрос: слова «охранять» и «захоронение» – это однокоренные слова?

Для решения проблемного задания необходимо воспользоваться алгоритмом:

– посмотреть значение слов в толковом словаре (можно в группах);

– посмотреть происхождение слов в этимологическом словаре;

– подобрать примеры, в которых слова «сближаются» в своих значениях (например, (*народн.-разг.) схоронить денежки* и *охранять банк* – в значении «беречь»).

Обучающиеся таким образом не только вспомнят о чередовании полногласных и неполногласных сочетаний, но и узнают, что

неполногласные сочетания характерны для старославянского языка, а полногласные – для древнерусского.

Подобные проблемные задания можно использовать при изучении чередующихся корней -*мер*- и -*мир*- и слов с омонимичными (т.е. одинаковыми по звучанию и написанию, но разными по лексическому значению) корнями *примерять* и *примирять*.

Такой комплексный анализ слова с позиции лексического значения и с позиции происхождения развивает в учениках языковое чутье и орфографическую зоркость.

Этимологический анализ необходим при изучении наречий. Исключения из правила, конечно, легко запомнить: «*уж, замуж, невтерпёж*», но у учеников часто возникает вопрос: «А почему остальные наречия с мягким знаком на конце?». Можно предположить, что эти слова образованы не так, как остальные наречия, и провести мини-исследование, а запись оформить в орфографический словарик:

Уж – усечённая форма от слова *уже*.

Замуж – за мужем (от слова *муж*)

Невтерпёж – от слова *терпёж*, *народн.-разг.* (терпежа не хватает).

В этом случае этимология позволяет преодолеть трудности усвоения непонятных в написании слов и сделать процесс изучения русского языка быстрым, доступным, интересным и, самое главное, понятным для обучающегося.

Подводя итоги, хочется отметить положительные стороны этимологического анализа. Во-первых, исторический комментарий помогает учащимся приучить себя не просто заучивать правила, орфограммы, исключения из правил, а уметь компоновать слова в группы с прямыми и ясными семантическими и словообразовательными связями между ними [3]. Во-вторых, этимологический анализ воспитывает у обучающихся интерес к русскому языку, его истории, а также развивает лингвистическую зоркость, в частности орфографическую. И, в-третьих, благодаря историческому комментированию языковых фактов, для учащегося слова с абстрактной семантикой обретают более конкретное значение во время исследования и поиска первоначального морфемного и словообразовательного состава. Следовательно, сложные, неизвестные ранее термины, явления, понятия становятся для ученика простыми, он начинает понимать их суть, а значит, и употреблять в речи, что способствует расширению словарного запаса [3].

Список литературы

1. Глебова З. В. «Добро пожаловать в русский язык, или Посторонним вход воспрещен» (урок-исследование в V–VI классах) // Русский язык в школе. 2015. № 4. С. 24–29

2. Елманова Л. А. Историческое комментирование на уроках русского языка. URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-istoricheskoe-kommentirovanie-na-urokah-russkogo-yazika-3102844.html (дата обращения: 04.06.2021).
3. Ковалев В. И. Об использовании этимологии на уроках русского языка // Русский язык. 2006. № 14. URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200601401 (дата обращения: 07.06.2021).
4. Красикова А. Е., Савельева Л.А. Принципы обучения. Характеристика традиционного и развивающего обучения. URL:https://urok.1sept .ru/articles/678021 (дата обращения: 08.06.2021).
5. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: АСТ, 2009. 432 с. URL: http://orthographia.ru/ (дата обращения: 08.06.2021).
6. Лысова О. В. Откуда есть пошла славянская письменность // Русский язык. 2005. № 10. URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501003 (дата обращения: 09.06.2021).
7. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / А.Н. Российская; Российский фонд культуры. М.: Азъ, 1994. 928 с.
8. Русский язык 5-9 классы: рабочая программа / М. М. Разумовская, С.И. Львова, В. И. Капинос и др. М.: Дрофа, 2019. 218с.
9. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. 2004. URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/school-etymological-dictionary/index.htm (дата обращения: 15.06.2021).

Бахтина Анастасия Сергеевна, магистрант, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 005, 165.023.1

ПРОБЛЕМА ИСТИНЫ В МЕНЕДЖМЕНТЕ

С. С. Гузенко, Л. П. Кузьмина
ФГБОУ ВО «КГЭУ»
e-mail: SvyatoslavSG@mail.ru, lpkazan@mail.ru

Аннотация: предметом исследования выступает концепт «истина» в системе менеджмента. Обращение к исследованию данного вопроса связано с тем, что к проблеме истины в системе менеджмента обращаются крайне редко, и это определяет актуальность и востребованность настоящей работы.

Abstract: the subject of the research is the concept of «truth» in the management system. The appeal to the study of this issue is due to the fact that the problem of truth in the management system is rarely addressed, and this determines the relevance and relevance of this work.

Ключевые слова: истина, человек, ценности, духовность, нравственность, духовно-нравственный уровень, менеджмент.

Keywords: truth, man, values, spirituality, morality, spiritual and moral level, management.

Развитие управленческой теории подразделяют на два этапа:

1. Донаучный исторический этап (XIX – VII тысячелетие до нашей эры – конец XVIII в), в котором сформировались религиозный и философский аспекты теории управления.

2. Научный период (начало XIX в.), который характеризуется провозглашением научных управленческих мыслей или идей.

Философские и научные управленческие идеи основаны на учениях управления, разработанных видными философами и государственными деятелями в связи с возникновением и развитием государства, а также с управленческими революциями [4].

Как считает В.К. Терентьев, «управление – это преднамеренное и целенаправленное воздействие на объект управления, обеспечивающее выполнение им нужных действий и достижение заданных целей» [3, с. 23].

Управление может осуществляться в различных областях. Одним из основополагающих направлений в управлении социальными системами является менеджмент – управление организацией, которое сочетает в себе как практическую деятельность, так и научные знания.

Менеджмент как профессиональная деятельность направлен на формирование и обеспечение целей организации путем рационального использования ресурсов. Основная цель менеджмента – обеспечение гармонии в развитии организации, т.е. согласованного и эффективного функционирования всех ее внешних и внутренних элементов.

Менеджмент как научная дисциплина формирует фундаментальные основы знаний, на основе которых строится практическая деятельность. Одно из направлений – это поиск истины в своей области. По мнению В.А. Канке, «в области менеджмента к проблеме истины обращаются крайне редко» [1, с. 78].

Существует огромное количество философских теорий истины (их более 25-и), во главе которых находится корреспондентская теории истины или классическая концепция соответствия, согласно которой «истина – это соответствие мысли (высказывания) и действительности (вещи), представление, предельно адекватное или совпадающее с реальностью (Аристотель, средневековая философия, философия Нового времени, Гегель); способы установления соответствия мысли и действительности» [6, с. 299].

Например, согласно необычной классификации истины С.И. Ивентьева, истина подразделяется на следующие группы:

I. Абсолютная Истина – Божественная Истина, Божественная Правда(Бог, Любовь, Божье Слово).

II. Первоначальная истина – знания (информация), существующие(ая) в период Бога Первочеловека (идеалы, учение об идеях (мыслях), идеология, мысль, энергия).

– мифологическая истина;

– философско-житейская истина.

III. Истина духовных миров.

IV. Человеческая истина –знания (информация), существующие(ая) после периода Бога Первочеловека.

Формы истины:

1) Философская истина (философская правда).

Виды истины:

1. Абсолютная истина и относительная истина.
2. Объективная и субъективная истина.
3. Необходимая истина (истина разума).
4. Случайная истина (дают органы чувств).
5. Аналитическая истина.
6. Синтетическая истина.
7. Абстрактная и конкретная истина.
8. Устаревшая истина.
9. Эмпирическая истина.
10. Сенсуалистическаяистина.
11. Рационалистическая истина.
12. Агностическая истина.
13. Идеальная истина.
14. Внешняя и внутренняя истина.
15. Скептическая истина.
16. Непосредственная истина.
17. Действительная истина.

18. Истина эстетического восприятия и другие.

2) Религиозная истина (Бог, Любовь, Абсолютная истина и другие).

3) Нравственная истина (моральные и религиозные нормы; критерием выступают Добро и Зло).

4) Научная истина.

Подразделяется на следующие виды истины: абсолютная и относительная истина; объективная и субъективная истина; отраслевые истины: историческая истина; юридическая (правовая) истина, судебная (процессуальная) истина и состязательно-выигрышная истина; социальная истина; логическая истина и другие отраслевые истины.

5) Эзотерическая (мистическая) истина.

6) Государственная (политическая, идеологическая) истина.

7) Художественная истина или художественная правда – истина писателей, поэтов и других творческих людей (истина произведений и творений).

8) Корпоративная истина.

9) Обыденная или бытовая истина (правда).

V. Истина живых существ и нематериального мира [4, с. 166–167].

Несмотря на неразработанность принципа истины в менеджменте, считается, что система управления строится на так называемых двенадцати фундаментальных истинах или принципах менеджмента Г. Эмерсона, к которым относятся: принцип № 1 – точная постановка цели; принцип № 2 – здравый смысл; принцип № 3 – компетентная консультация; принцип № 4 – дисциплина в компании; принцип № 5 – справедливость к работникам; принцип № 6 – объективный учёт; принцип № 7 – логистика; принцип № 8 – расписание и нормы; принцип № 9 – нормализация условий; принцип № 10 – нормирование операций; принцип № 11 – письменные инструкции; принцип № 12 – вознаграждение за производительность [2].

Некоторые авторы к истинам менеджмента относят следующие аспекты: 1. Горизонтальная карьера – это профессиональное мастерство. 2. Управление из любой точки. 3. Без жалоб и просьб: «Не жалуйся, не проси – предлагай выгоду!» 4. Радость неудачи. 5. Большая цель [3, с. 42–49]. Это так называемые социально-экономические «истины» управленца или менеджера, основанные на личных качествах. При этом это не истина в последней инстанции.

Из указанных принципов видно, что они напрямую связаны с человеком и его поступками, а также его ценностями. При этом для других научных дисциплин и мировоззрений (например, религиозного и бытового) эти принципы могут быть неистинными или недостоверными (ложными).

В. А. Канке считает, что к менеджменту больше применима аксиологическая истина, проблема которой связана с «определением степени эффективности поступков людей посредством их проектирования и последующего осуществления» [1, с. 85].

Можно определённо сказать, что аксиологическая истина базируется на ценностях менеджмента, общечеловеческих ценностях и уровне духовно-нравственного развития менеджера.«Ценности менеджмента – это сознательный выбор системы идей, наделенных особым значением и принятых в качестве вдохновляющих и направляющих предпосылок, на основе которых менеджеры осуществляют свою профессиональную деятельность» [3, с. 41].

Под духовно-нравственным уровнем развития понимается отношение к смыслу жизни («отношение к осмыслению жизни, наличие смысложизненных убеждений, выявление круга ценностей, определяющих понятие «жизненного успеха») (духовный уровень), морали (отражает отношение к моральным нормам как общественной системе отдельных индивидов) и самоотношение («перенесенное вовнутрь отношения других – принятия другими или отвержения ими») (нравственный уровень), отношение к религии («отражает наличие или отсутствие религиозной направленности у индивидов») и идеалу («потребность в наличии или отсутствии значимого идеала для индивида») [10, с. 142–143].

В литературе конкретизируется понятие «смысл» с позиции духовности и нравственности, именуется духовно-нравственным смыслом: «Духовно-нравственный смысл человека заключается в осознании им того, что он, прежде всего, является духовной личностью (сущностью), имеющей дух и душу, что, в свою очередь, позволит ему осознать и понять истинный смысл жизни в нашем мире» [15, с. 401–407].

Некоторые авторы духовность и нравственность напрямую увязывают не только с религий, верой в Бога, но и деятельностью и характеристиками души и духа человека, которые не обходят религиозные учения [11, с. 21–29].

Христианская антропология свидетельствует, что человек трёхсоставен и состоит из духа, души и тела [12, с. 210].

В таких авраамических религиях, как иудаизм (от греч. ’Ιουδαϊσμς; евр. – еврейство), христианство (от греч. Χριστος – Помазанник, Мессия) и ислам (араб. الإسلام– покорность, предание себя [Единому] Богу), особое внимание уделяется душе человека, которая является бессмертным творением Бога [13, с. 141].

«По вопросу наличия души человекав мировой философии на сегодняшний день сложились три позиции: «перваяотрицает душу у человека, вторая признаёт душу человека на словах, но на деле игнорирует её, сводя её сущность и свойства то к психике, то к сознанию, то к неосознаваемому. Но болит, например, не вся психика,

а болит в ней душа. Третья – признаёт душу в человеке на деле, считая, что душа человека – это особое образование в духе человека» [14, с. 9].

Некоторые авторы под духом человека понимают «эманацию (лат. *emanatio* – «истечение, распространение») Бога», а под душой человека – «совершенно самостоятельное духовное Разумное Энергетическое Существо (Суть), способное жить без тела человека, бессмертное Творение Бога» [11, с. 21-29].

Следовательно, учитывая вышеизложенное, можно уверенно говорить о том, что духовно-нравственный уровень связан с деятельностью души и духа человека.

Таким образом, под духовно-нравственным уровнем развития человека следует подразумевать показатель, характеризующий духовное и нравственное развитие и самосовершенствование человека, в том числе его души, как духовной и социальной личности.

Любая организация при принятии управленческих решений в своей сфере деятельности должна быть ответственной за влияние результатов своей деятельности на общество, социальное окружение, принося пользу не только потребителям, но и обществу в целом, не нанося при этом вреда, то есть деятельность организации должна быть связана с ответственностью бизнеса и государственного управления [7, с. 369-370].

Деятельность организации должна охватывать все виды ответственности (духовно-нравственную, моральную, политическую, юридическую, общественную, гражданскую, профессиональную (корпоративную), социальную и пр.), которые подробно рассматриваются в современной литературе [8, с. 100–104; 9, с. 214]. При этом наполнение и практическое содержание каждого вида ответственности формирует человек.

В связи с этим, необходимо напомнить, что главным в любой организации всегда выступает человеческий фактор, связанный с духовно-нравственным уровнем специалиста-менеджера. Именно менеджер формирует и развивает бизнес, определяя его приоритеты и ценностную политику, а значит, многое зависит не только от его деловых, но и личностных качеств.

Нравственно-этическая позиция руководителя в значительной мере проявляется через механизм разработки и реализации управленческих решений, которые являются продуктом его интеллектуальной деятельности. Именно через решения конкретных менеджеров и формируется степень сопричастности организации социальной среде, являющаяся важнейшей составной частью профессионального управления. Следовательно, важнейшим требованием при подготовке современных менеджеров является как профессиональное, так и духовно-нравственное развитие, в рамках которого и должны быть сформированы незыблемые правила

ответственного отношения к окружающему социальному миру [7, с. 372–373]. Это позволяет, в свою очередь, формировать влияние деятельности организации на социальное пространство только в положительном направлении.

Таким образом, истина в менеджменте должна формироваться как соответствие содержания проектируемых управленческих решений, формирующих положительную направленность деятельности организации, результату этой деятельности. А результат, в свою очередь, должен иметь, помимо экономической, ещё и социальную эффективность, базирующуюся на ответственности перед социумом.

Список литературы

1. Канке В. А. Философия менеджмента: учебник. М.: КНОРУС, 2010. 392 с.
2. Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности. М.: Экономика, 1992. 224 с.
3. Терентьев В. К. Истины управления: взгляд на основы менеджмента. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
4. Ивентьев С. И. Истина. Новосибирск: ООО «Агентство Сибпринт», 2016. 384 с.
5. Ехлакова Е. А., Гузенко С. С. Теологическая модель управления в истории управленческой мысли // Меридиан, 2020. № 9 (43). С. 1–7.
6. Гузенко С. С., Варфоломеева З. В. Энергоинформационная философскаятеория истины // Актуальные проблемы развития науки и современного образования: сборник материалов Международной научно-практическойконференции 10 апреля 2017 г. / отв. ред. Л.В. Красовская, И. Б. Костина. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. С. 299–300.
7. Гузенко С. С., Кузьмина Л. П. Актуальные аспекты влияния деятельности корпораций на социальное пространство // Социальные институты в правовом измерении: теория и практика: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием Иркутск, 15 марта 2021 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ»; под общ.ред. О. А. Полюшкевич, Г. В. Дружинина. Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. С. 369–373.
8. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И. Духовно-нравственная ответственность в современном обществе // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 8–10.10.2020 г.) / редкол.: Л. И. Дементий (гл. ред.), А. Ю. Маленова (отв. ред.), А.А. Маленов. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2020. С. 100–104.

9. Матузов Н. И., Малько А. В. Теория государства и права: учебник. М.: Юристъ, 2004. 512 с.
10. Михалец И. В. Психология духовности как компонента духовно-нравственных отношений личности в системе образования // Актуальные проблемы эффективной модернизации образования в России: монография / под научной и общей ред. В. В. Сохранова. Пенза: ПДЗ, 2011. С. 142–153.
11. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И. Национальная духовная культура и душа человека // Башкирская духовная жизнь в поликультурном пространстве: прошлое, настоящее и будущее: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Уфа, 21 мая 2020 г.) / отв. ред. Г. С. Кунафин. Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. С. 21–29.
12. Начало христианской психологии / отв. ред. Б.С. Братусь. М.: Наука, 1995. 233 с.
13. Боброва Н. А., Ивентьев С. И. Концепция прав души и духа человека как основа духовно-нравственной интеграции // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве: сборник материалов международной научной конференции / отв. ред. С. Г. Максимова. Вып. 8. Том 2. Барнаул: ИП Колмогоров И. А., 2019. С. 141–147.
14. Меньчиков Г. П. Душа человека: некоторые закономерности её существования // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 9–13.
15. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И., Шкуран О. В. Духовно-нравственный смысл деятельности как фактор консолидации молодёжи и общества // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, и перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции. Иркутск, 15 февраля 2021 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ»; под общ. ред. О.А. Полюшкевич. Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. С. 401–407.

Гузенко Святослав Сергеевич, студент ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», Казань, Республика Татарстан

Кузьмина Лариса Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», Казань, Республика Татарстан

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

К. Ф. Йомби
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kyombi11@gmail.com

Аннотация: в данной статье рассматривается актуальность формирования у студентов-педагогов интегрально-креативного стиля мышления (ИКСМ) как соответствующего современной эпохе стиля мышления. Представляются результаты констатирующего исследования по выявлению уровня формирования ИКСМ у студентов-педагогов и проводится анализ полученных результатов.
Abstract: this article examines the relevance forming of the «integral and creative thinking style» (ICTS) of teachers in training, as an adequate style of thinking in these modern times. It presents and shows an analysis of the results of a study aimed at identifying the level of the ICTS of teachers in training.
Ключевые слова: стиль мышления, интегральность, креативность, интегрально-креативый стиль мышления, личностно-профессиональное становление, эйдос-тест, студенты-педагоги.
Key words: thinking style, integral nature, creativity, integral and creative thinking style, personal and professional development, eidos-test, students in training.

Современная педагогическая деятельность сопровождается постоянным увеличением, уточнением и изменением знаний об окружающей среде, о человеке и о самой педагогической деятельности. Кроме того, педагогам нашего времени все чаще приходится, в качестве учителей (преподавателей) и коллег, работать с людьми, имеющими разные стили мышления. В связи с этим, предъявляется ряд требований к личности педагога и к его профессиональной деятельности, чтобы помогать ему сохранить себя актуальным в социально-образовательной среде. Эти требования оправдываются рядом аргументов. Среди них, можно выделить следующий: «если нет внешне и объективно заданного ограничителя, то каждый человек может вытворять все, что ему угодно <…> измеряя свои поступки лишь собственной меркой, не согласованной с интересами и правами других людей» [4, с. 117]. Однако, отсутствие конкретного научного подхода к личностно-профессиональному становлению (ЛПС) современного педагога [1, с. 7] приводит нас к пониманию, что для педагогического работника, необходим более внутренний подход, исходящего от особенностей его стиля мышления.

Для успешного ЛПС педагогов нашего времени, Т. А. Дронова предлагает целенаправленное формирование их интегрально-креативного стиля мышления (ИКСМ) как «системы

интеллектуальных стратегий, приёмов, навыков и операций, максимально приспособленную к изменяющейся социально-образовательной среде за счет активации внутренних ресурсов личности, которая предрасположена именно к педагогической деятельности в силу её профессиональных особенностей» [2, с. 4]. Как стиль мышления, ИКСМ понимается как способ отражать и осмысливать окружающую реальность для определения соответствующей линии поведения и практического действия [6]; основная структурная единица профессиональной деятельности педагога, определяющая его интеллектуальное развитие и уровень соответствия его когнитивной сферы требованиям его профессиональной деятельности [1]; система свойств познавательной деятельности, составляющих основу процесса ЛПС педагога [1]; конкретная модель мышления, которую предопределённый от рождения тип мышления приобретает в процессе прохождения жизненного пути [3].

Специфика ИКСМ проявляется в гибкости и мобильности данного стиля мышления, способного на сонастраивание своей внутренней модели мышления в соответствии с необходимой внешней по отношению к нему моделью [3]. Как система, ИКСМ отличается качеством интегральной креативности, то есть многосторонней, целостной креативностью. Интегральная креативность, на наш взгляд является необходимым новообразованием для успешной деятельности современного педагога. У педагога с развитым ИКСМ проявляются (гармонично и на высоком уровне) такие важные характеристики как:

– творческое мышление – мышление, присущее всем разумным представителям человеческого сообщества с приоритетом непродуктивного или продуктивного мышления;

– образное мышление – мышление, присущее всем разумным представителям человеческого сообщества с приоритетом артистического или логического построения образа;

– продуктивное мышление – мышление, итогом которого является материализация внутреннего образа, а не отвлеченное мечтание;

– продуктивно-творческое мышление – созидательное мышление с приоритетом образно-творческого или образно-логического;

– продуктивно-креативное мышление – созидательное образно-творческое мышление, имеющее своей целью сотворение» [1, с. 67].

Формирование ИКСМ – это формирование профессионального сознания педагога, способствующего его самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности. Хотя предлагается целенаправленно формировать ИКСМ у педагогов, данный стиль мышления также может до определенной степени формироваться стихийно, под воздействием окружающей среды. Для определения степени формирования и развития ИКСМ педагога, выделяются

следующие критерия: ответственность перед собой, каждым обучающимся и будущим цивилизации; быстрое и качественное взаимодействие с информацией; универсализм знаний; педагогическая стабильность и др. Показатели ИКСМ: креативность, развитие перцептивных модальностей, вербальные способности, ораторское мастерство, память, логическое мышление и т. д.

В мае-июне 2021 года, нами проводилось исследование среди студентов Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета (БФ ВГУ), с целью выявления особенностей формирования ИКСМ студентов-педагогов. Задачи исследования: выявить уровень креативности у студентов-педагогов, оценить их вербальные способности, определить степень развития их логического мышления, выявить уровень развития их модальностей восприятия; определить степень развития их ораторского мастерства; оценить уровень развития их памяти и определить общий уровень сформированности ИКСМ данной выборки.

В качестве основных методов исследования, были использованы тестирование и методы статистического анализа (в том числе метод корреляционного анализа Пирсона). Использовался эйдос-тест как основной инструмент диагностики уровня сформированности ИКСМ студентов-педагогов. Показатели теста: креативность, вербальные способности, логическое мышление, визуальное восприятие, аудиальное восприятие, кинестетическое восприятие, ораторское мастесрство и память.

Названия конкретных методик, включенных в эйдос-тест для оценки уровня сформированности ИКСМ следующие :

– опросник «Каков ваш творческий потенциал» (А.А. Деркач). Цель данной методики: определить уровень креативности человека;

– методика «Оценка вербальных способностей» (Р. Штенберг). Цель методики: определить уровень вербальных способностей человека;

– тест «Оценка логического мышления» (С. Касянов). Цель данной методики: выявить уровень развития логического мышления;

– тест «Определение модальностей» («Определите свои предпочтения» П.К. Портера). Цель методики: определить уровень визуального, аудиального, кинестетического восприятия;

– тест «Умение излагать свои мысли» (А.А. Бодалев и др.). Цель данной методики: оценить ораторское мастерство человека;

– методика «Память на числа» (А.А. Бодалев и др.). Цель данной методики: определить уровень развития памяти, в частности кратковременной памяти, её объема и точности [5].

Тестирование проводилось в онлайн-режиме. Принял участие всего 21 студент-педагог 4 курса БФ ВГУ. Результаты диагностики (в процентах) представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1. Результаты диагностики показателей ИКСМ студентов-педагогов БФ ВГУ (%)

	Креативность	Вербальные способности	Логическое мышление	Аудиальное восприятие	Визуальное восприятие	Кинестетическое восприятие	Ораторское мастерство	Память	Средние показатели
Результаты по показателям	67	53	41	73	75	72	70	60	64

Количество студентов (n) = 21

Рис. 1. Результаты эйдос-теста студентов-педагогов БФ ВГУ

Результаты показывают, что:

1. Креативность у студентов-педагогов данной выборки находится на среднем уровне – 67%. Это означает, что у них вполне нормальный креативный потенциал. Они имеют качества, которые позволяют заниматься творчеством. Тем не менее, у них есть сложности, которые где-то тормозят их творческую деятельность. Мы предполагаем, что креативность будет проявляться у них на более высоком уровне при своей учебно-профессиональной деятельности, по мере того, как они будут развивать свою активную самостоятельность.

2. По вербальным способностям, средние данные нашей выборки – 53%. Это средний уровень. Можно будет повышать

результаты по данному показателю через активное обогащение словарного запаса данных студентов.

3. По логическому мышлению студенты-педагоги получили всего 41%. Этот результат ниже среднего. Можно констатировать, что логика у данной выборки студентов не отсутствует, но она нуждается в развитии.

4. У них высоко развиты перцептивные способности: визуальное восприятие – 75%, аудиальное восприятие – 73%, кинестетическое восприятие – 72 %. Данные результаты показывают, что для этой группы студентов ведущей модальностью является визуальная модальность (75%). Поскольку нет большого разрыва в между данными всех трёх показателей, можно говорить о гармоничности в развитии и использовании перцептивных модальностей у данных студентов.

5. По ораторскому мастерству, студенты-педагоги получили 70%. Это свидетельствует о наличии у них присутствуют некоторых небольших трудностей в процессе изложения и передаче своих мыслей.

6. По показателю «память», они получили 60%. Это средний уровень (норма) для взрослого человека [1]. Им рекомендуется более целенаправленная работа по развитию данного показателя, поскольку особенности учебно-профессиональной деятельности студентов в целом и специфика их будущей педагогической деятельности «требуют» того, чтобы их память была высоко развита.

7. Среднее значение всех показателей у них составляет 64% . Данный результат является средним.

Нами также был проведен корреляционный анализ по всем показателям ИКСМ студентов-педагогов нашей выборки. Количественные результаты данного анализа представлены в таблице 2.

Из данной таблицы можно сказать, что корреляционные значения между показателями в целом слабы. Тем не менее, у студентов-педагогов нашей выборки обнаруживается *средняя корреляция:*

– между их логическим мышлением и их средними значениями по ИКСМ (0.60);

– между их кинестетическим восприятием и их средними значениями по ИКСМ (0.54);

– между их ораторским мастерством и средним показателям по ИКСМ (0.51);

– между их памятью и средними значениями по ИКСМ (0.52).

Полученные результаты говорят о том, что у данной выборки студентов логическое мышление, кинестетическое восприятие, ораторское мастерство и память в большей степени, чем у других показателей определяют среднее значение по ИКСМ. Среднее

значение по ИКСМ определяет, является ли ИКСМ студента низким (0-30%), средним (31-70%) или высоким (71% и выше) [1].

Таблица 2. Корреляционные значения показателей ИКСМ студентов-педагогов БФ ВГУ

	Креативность (А)	Вербальные способности (Б)	Логическое мышление (В)	Визуальное восприятие (Г)	Аудиальное восприятие (Д)	Кинестетическое восприятие (Е)	Ораторское мастерство(Ж)	Память(З)	Средние значения(И)	Среднее отклонение показателей
А	1									
Б	-0.22	1								
В	-0.37	0.44	1							
Г	0.22	-0.01	-0.19	1						
Д	0.37	-0.02	-0.15	0.40	1					
Е	0.14	-0.05	0.27	-0.18	0.20	1				
Ж	0.37	-0.29	0.05	-0.16	0.15	0.38	1			
З	-0.30	0.12	0.40	-0.23	-0.12	0.20	0.16	1		
И	0.23	0.34	0.60	0.11	0.37	0.54	0.51	0.52	1	
Й	0.20	-0.48	-0.33	0.16	0.06	0.22	0.38	-0.04	-0.02	1

Уровень гармоничности развития показателей ИКСМ студентов-педагогов определяется значениями среднего отклонения показателей (табл. 3).

Таблица 3. Таблица определения уровня ИКСМ

ΔPr	Ui	ΔPr	Ui
28-39	1	6-15	3
16-27	2	0-5	4

ΔPr – значение среднего отклонения показателей ИКСМ
Ui – уровень сформированности ИКСМ

Среднее отклонение показателей ИКСМ студентов нашей выборки равно 11. Это говорит о том, что уровень сформированности гармоничного ИКСМ у данных специалистов – третий. Этот уровень ещё называется **деятельностно-познавательным.** Он характерен для студентов, у которых обычно две модальности скорректированы полностью, и третья корректируется. Они проявляют интерес победить свои недостатки, с удовольствием учатся у многих преподавателей и внимательно анализируют систему знаний, которые они получают, сопоставляя их с результатом своих умозаключений. Знания у них хорошо усваиваются и нарабатываются умения для освоения своей будущей профессии. Они способны самостоятельно

формировать и формулировать свои взгляды, профессиональные приоритеты, стиль деятельности и могут успешно реализовать свои планы в профессиональной сфере. Для этого уровня также свойственно наличие способностей к «достраиванию недостающих качеств с учётом требований деятельности, применение того или иного стиля действия и взаимодействия, в зависимости от возможностей субъекта и воздействующих факторов <…> среды, преобладание конструктивного типа мышления. Здесь уже можно говорить о креативности профессионального поведения» [1, с. 100].

В итоге, можно сказать, что хотя ИКСМ студентов-педагогов данной выборки развивался в основном **стихийно** во время их обучения и практики, они тем не менее достигли третий уровень гармоничности показателей ИКСМ. Мы считаем, что это произошло благодаря специфике той программы подготовки педагогов, по которой они учатся. Результаты данного исследования выявили потребность в целенаправленном развитии наиболее слабых показателей ИКСМ (логическое мышление, вербальные способности и память). Такая работа будет играть позитивную роль в личностно-профессиональном становлении данных студентов как компетентных педагогов-профессионалов, призванных осуществлять свою трудовую деятельность в постоянно меняющихся условиях нашего времени.

Список литературы

1. Дронова Т.А. Интегрально-креативный стиль мышления (теория и практика): учеб. пособие / под ред. В.Г. Михайловского. Воронеж: МОДЭК, 2001. 544 с.
2. Дронова Т.А. Комплексно-целевые блоки технологии формирования интегрально-креативного стиля мышления педагога-психолога: учеб.пособие / под ред. В.Г. Михайловского. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2017. 296 с.
3. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: монография. М.: Воронеж, 2008. 368 с.
4. Панфилова Т.В. О содержании понятия «гуманизм» // Философские науки. 1990. № 9. С. 113-117.
5. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
6. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4-15.

Йомби Кевин Фабрис, аспирант ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 316.66-053.6

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

И. Ю. Косторный
Северо-Кавказский социальный институт
e-mail: gosha.kostorniy@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассмотрено понятие социальной активности и финансовой грамотности, а также их взаимосвязь и влияние на развитие студенческой молодёжи.
Abstract: this article discusses the concept of social activity and financial literacy, as well as their relationship and impact on the development of student youth.
Ключевые слова: финансовая грамотность, социальная активность, молодёжь.
Keywords: financial literacy, social activity, youth.

В настоящее время все большее количество исследований посвящено изучению социальной активности, а также самому процессу определения условий становления и развития этой активности у молодежи. Педагоги (Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко) отмечают, что социальная активность – это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей общества [1]. Социологи, философы, политологи, рассматривают социальную активность как гражданственность, самосознание личности. Всё это должно быть направлено на развитие интересов государства.

Актуальность проблем формирования активности молодежи в социальном плане связана с важностью воспитания молодого поколения, которое должно быть коммуникативным, мобильным, активным и способным к проявлению себя в большинстве сфер общественной жизни.

Понятие «социальная активность» составлено из двух основополгающих частей – активность и социум. Активность – это акт, действие, поступок. Следовательно, социальная активность – это вид деятельности, направленный на решение вопросов социума.

В теорию и практику формирования социальной активности личности внесли значительный вклад Б.З. Вульфов, Л.С. Выготский, А.А. Кратко, С.Л. Рубинштейн и др. [2; 5].

Психологи рассматривают социальную активность как качество личности, базирующееся на интересах, мотивах и потребностях личности (В.П. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.З. Коган, А.А. Реан, В.С. Мухина и др.). В.П. Бехтерев говорит, что социальная активность есть ни что иное как качество личности, проявляющееся в общественнозначимой деятельности, способности и готовности к этой

деятельности, а так же в умении бескорыстно работать на благо всего общественного сообщества.

Л.С. Выготский отмечает связь между активностью личности и средой, в которой он находится. Автор доказывает, что социальная активность личности обусловлена накопленным социальным опытом и развитием личности.

В исследованиях ведущих педагогов социальная активность представляется как умение личности создавать социально значимые изменения (Н.В. Щербакова, А.А. Кратко, Э.А. Мальцева, А.И. Иванов, В.Г. Маралов, Л.В. Мудрик, Б.З. Вульфов, Н.В. Щербакова и др.) [3].

Б.З. Вульфов и Л.В. Мудрик пишут, что мнение личности по поводу социальных проблем меняется в процессе жизни [4]. При этом базис социальной активности личности формируется еще в подростковом возрасте. Это время школьного обучения и воспитания, посещение учреждений дополнительного образования, участие подростков в общественных объединениях.

Исходя из этого, можно сказать о том, что само понятие активности многогранно. Социальная активность может проявляться в политической сфере, социальной, спортивной, финансовой, образовательной, в целом в любой сфере общества, где задействована молодежь. Развитие социальной активности у данной категории общества является одной из приоритетных задач формирования у молодежи чувства социальной принадлежности, устойчивой гражданской позиции и способности к филантропным поступкам.

В данной статье хотелось бы изучить именно составляющую взаимосвязи финансовой грамотности и социальной активности. Мы живем в обществе потребления и денежно-кредитных отношений. Нет ни одного человека, кто бы ни столкнулся со сделками купли-продажи или другими финансовыми операциями.

Чем старше становится человек, тем чаще он обращается к финансовой системе, но первые шаги он начинает делать еще с окончания школы и поступления в университет. Поэтому именно на данном этапе важно начать правильное формирование экономического поведения.

Само понятие финансовой грамотности означает уровень знаний в области финансов, личных сбережений, а также возможности управлять ими. В науке существует несколько основных правил финансовой независимости:

1. Тратить меньше, чем зарабатываешь.
2. Покупать то, что дорожает.
3. Не покупать то, что дешевеет.
4. Удовлетворять базовые потребности.
5. Учитывать не только стоимость вещи, но и расходы на её содержание.

Например, из данных правил следует, что в первую очередь необходимо решать проблему с жильем. Без собственной недвижимости сложно создать семью, выжить в старости и т.д. Купить же квартиру или дом крайне сложно из-за высоких цен, поэтому обзаводиться жилплощадью нужно в первую очередь.

Молодежь в силу отсутствия жизненного опыта не привыкла следовать четким планам, финансовым стратегиями или экономить разумное количество средств, в отличие от более старшего поколения. Такая ситуация ставит необходимость формирования финансовой грамотности в стенах университета.

Для повышения знания молодых людей необходимо сформировать специальные команды из активной и финансово подкованной части студентов и преподавателей университета, которые будут проводить короткие сорокаминутные лекции на тему управления собственными финансами, консультировать любого интересующегося студента в свободное время и всячески помогать в развитии финансовых знаний молодежи.

Важно сформировать у молодого поколения бережливое и грамотное отношение к деньгам. Ведь в XXI веке деньги – это тот ресурс, без которого невозможно развитие человека и общества. Наличие знаний дает уверенность в себе и своих поступках и позволяет человеку развиваться, тем самым повышая его социальную активность.

Резюмируя всё вышеизложенное, хотелось бы выделеть основные правила повышения финансовой грамотности:

1. Создание в стенах университета команды грамотных специалистов в финансовой области
2. Проведение коротких курсов лекций для первокурсников по повышению финансовой грамотности.
3. Подготовка информационных памяток с основными трудностями в рамках денежных отношений и советами по их решению.

Индивидуальными же советами молодежи могут быть следующие:

1. Проанализируйте ваши расходы и доходы. Выберите те, от которых можно отказаться, и определите, какую сумму сэкономить. Важна оптимизация расходов, особенно мелких.
2. Используйте социальные программы по контролю доходов и расходов, такие как «Домашняя бухгалтерия».
3. Накапливайте деньги и учитесь их грамотно инвестировать (помимо банковских вкладов, существуют облигации, недвижимость, рентабельный бизнес).
4. Осторожно и аккуратно используйте кредиты. Важно стараться жить по средствам, а не в долг.

Знание финансов и умение управлять личными средствами позволит накапливать состояние и постепенно повышать финансовые возможности. Не будет необходимости брать большие кредиты, чтобы купить нужные вещи. Будет проще решать такие проблемы, как покупка автомобиля и недвижимости. Появится спокойствие и уверенность в жизни, будет меньше беспокойства о завтрашнем дне.

Повышение финансовой грамотности – постоянный процесс, который формируется с момента поступления в университет. Поэтому важно читать книги, изучать мир финансов, слушать старшее и опытное поколение или финансово образованных сверстников, пользоваться любыми возможностями для преумножения личных средств.

Список литературы

1. Бобрышов С. В., Саенко Л. А., Суменко Л. В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности // Журнал гуманитарных наук. 2016. № 13. С. 3–8.
2. Кратко А. А. Социология. Харьков: Константа, 1996. 192 с.
3. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 256 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: Академия, 2005. 312 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 376 с.

Косторный Игорь Юрьевич, аспирант АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь

УДК 378.147.88

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДНО-АНТРОПОГЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ МАЛЫХ НАСЕЛЁННЫХ ПУНКТОВ (НА ПРИМЕРЕ С. НОВОКИРСАНОВКА ТЕРНОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙОБЛАСТИ)

Т. А. Немцова, В. С. Немцов
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ», МБОУ БГО СОШ № 13
e-mail: nemtsova.t.a@yandex.ru, nemtsow.v.s@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрыто значение исследовательской деятельности обучающихся в качестве средства изучения природно-антропогенных ландшафтов малых населенных пунктов. Подробно освещены результаты применения исследовательской деятельности в изучении лесополос как примера природно-антропогенного ландшафта: дана характеристика состояния лесополос, их видовой состав. На основе полученных данных сформулированы гипотезы о причинах возникновения проблемы ослабленности лесополос в районе исследования.

Abstract: the article reveals the importance of students' research activities as a means of studying natural and anthropogenic landscapes of small settlements. The results of the application of research activities in the study of forest belts as an example of a natural and anthropogenic landscape are highlighted in detail: the characteristic of the state of forest belts, their species composition is given. On the basis of the obtained data, hypotheses are formulated about the causes of the problem of weakening of forest belts in the study area.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, лесополосы, природно-антропогенный ландшафт, конструкции лесополос.

Keywords: research activities, forest belts, natural and anthropogenic landscape, forest belt structures

Рассматривая понятие «исследовательская деятельность обучающихся», чаще всего подразумевают учебно-исследовательскую деятельность. Под учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в данном случае понимается учебная деятельность, для которой характерно преимущественно самостоятельное применение научных методов познания обучающимся, что является и средством, и условием развития у него умений исследовательского творчества, а также способствует приобретению совокупности практических и теоретических знаний (по Р.Т. Жусупбековой) [1]. Чаще всего при раскрытии сущности понятия «учебное исследование» выделяют такие его существенные признаки как:

– направленность на изучение, выявление, установление фактов, явление по своей сути поисковой познавательной деятельностью;

– направленность на получение новой информации (субъективно новой для обучающегося), обусловленная личной познавательной потребностью;

– самостоятельность, полная или частичная, при выполнении исследования;

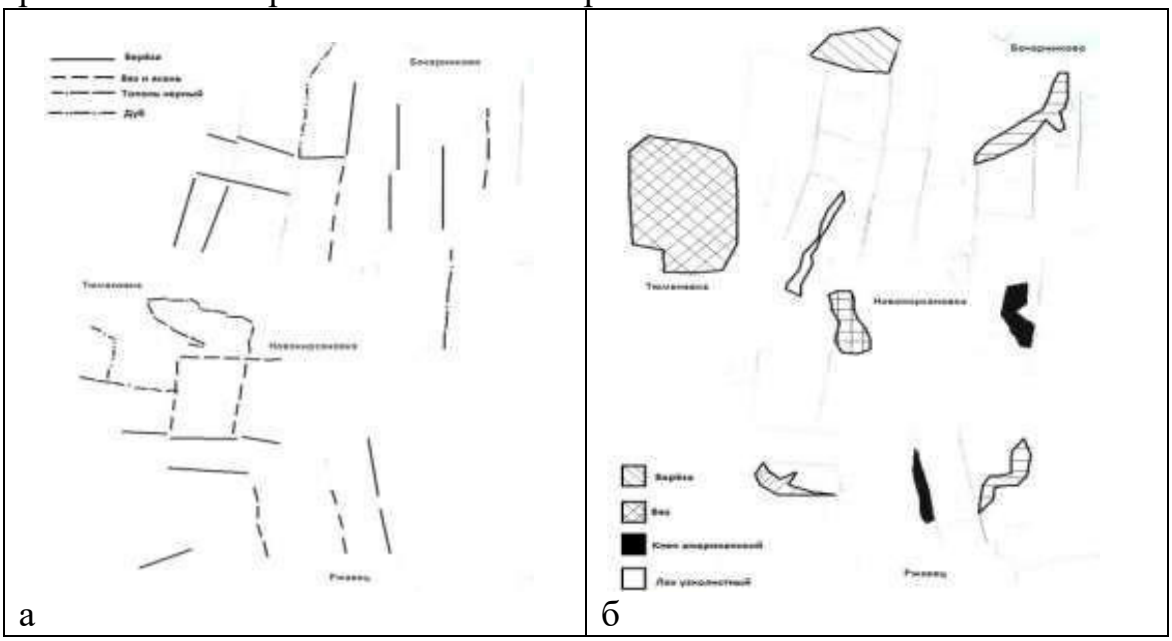
– направленность на реализацию дидактических целей обучения [2].

Содержанием учебно-исследовательской деятельности являются общие способы учебных и исследовательских действий, направленные на решение конкретно практических и теоретических задач.При условии высокого или очень высокого уровня развития мотивации обучающихся в учебно-исследовательской деятельности (по М.А. Вершинину и В.Б. Мандрикову) [3] возможен переход к решению исследовательских задач реального характера. Например, в 2018 году обучающимся Борисоглебскогофилиала ФГБОУ ВО «ВГУ» в рамках учебно-исследовательскойдеятельности по написаниюкурсовойработы, было проведено полноценное исследование по изучению природно-антропогенных ландшафтов окрестностей села Новокирсановка Терновского района Воронежской области.

В ходе исследования было установлено, что лесополосы в Воронежской области переживают кризис: они устаревают, неудовлетворительно обновление и уход за насаждениями, незначительно количество заново создаваемых лесополос [4]. В Терновском районе Воронежской области один из самых низких показателей облесённости пашни по области [5]. Целью настоящего исследования являлось изучение состава и конструкции полезащитных лесных полос окрестностей с. Новокирсановка. Материалами исследования послужили полевые работы, проводившиеся в сентябре 2017 г. и марте-апреле 2018 г. в окрестностях с. Новокирсановка (Терновский р-н, Воронежская обл.).

Район исследования находится на северо-востоке Воронежской области, к юго-западу от Савальского лесничества. Для климата характерны суровые и нередко малоснежные зимы; весна с суховеями и частыми поздними заморозками; жаркое и нередко засушливое или с ливневыми дождями и бурями лето; засушливая или очень дождливая осень [6]. По данным Воронежского Гидрометцентра, среднее годовое количество осадков в районе исследования составляет 450 мм, бывают скачки от 550 мм до 230 мм [7]. Период активного развития растительности составляет 155 дней. Продолжительность безморозного периода 150–170 дней [6]. Район

исследования относится к бассейну реки Савала в западной части, и к бассейну реки Карачан в восточной части. Грунтовые воды из-за распространения пород, содержащих карбонаты кальция и магния, жёсткие. Почвы района исследования имеют генетическую связь с рельефом местности. Большое распространение имеют чернозёмные почвы, а именно чернозём обыкновенный [8]. На вид почв влияет расположение района исследования на водоразделе надпойменных террас. В некоторых местах происходит его деградация из-за распашки и неправильного севооборота.



Породы лесополос в окрестностях с. Новокирсановка:
а) доминирующие; б) сопутствующие

В ходе исследований было выявлено, что в окрестностях села Новокирсановка доминирующими породами деревьев, образующих лесополосы, являются вяз, берёза, дуб. Сопутствующими породами являются груша, тёрн, ирга, клён американский. Анализ распределения преобладающих пород позволил установить, что к западу от села преобладают вяз и берёза. К югу доминирующей породой является берёза. К северу располагаются смешанные лесополосы с участием дуба и берёзы [9]. Изучение конструкции лесных полос выявило наличие трёх типов: ажурной, продуваемой и смешанной (ажурно-продуваемой) (по классификации В.И. Михина) [10].

Особенности ажурной конструкции лесополос хорошо заметны в безлистном состоянии. Для неё характерны такие особенности как:

– равномерно распространённые сквозные просветы;

– узкие лесные полосы,состоящие из рыхло-кронных пород или плотнокронных, но при достаточно редком размещении;

– редкий подлесок, отсутствие кустарниковой опушки, свисание крон до земли.

Через лесополосы ажурной конструкции ветер проходит, не меняя направления, а только снижая скорость. Меньшая часть ветрового потока обтекает полосу сверху. На подветренной опушке скорость ветра снижается, но полного штиля, не бывает. Ажурная конструкция в районе исследования представлена следующими видами: лесополосы вяза, лесополосы дуба и берёзы, лесополосы дуба

Продуваемая конструкция лесополос характеризуется следующими особенностями:

– малое наличие сквозных просветов верхняя и средняя части продольного вертикального профиля имеют незначительные сквозные просветы;

– в нижней, приземной части профиля находится большой просвет по ажурности;

– продуваемая часть профиля составляет от 20% до 25% высоты полосы;

– это в большинстве узкие лесные полосы из средне- или плотнокронных древесных пород без кустарникового подлеска.

Ветровой поток, подходя к такой полосе, раздваивается. Нижняя его часть сжимается и с увеличенной скоростью проходит сквозь продуваемую часть, а верхняя огибает полосу сверху. При этом в самой лесной полосе и у обеих опушек в приземном слое скорость ветра бывает выше, чем в открытом поле. Продуваемая конструкция представлена лесополосами берёзы.

В районе исследования присутствует один из переходных типов конструкций лесополос – это *ажурно-продуваемая*. Данная конструкция характеризуется тем, что верхняя часть полога ажурна, а нижняя продуваема. Данный тип конструкции представлен лесополосой тополя чёрного.

Также была проведена оценка состояния древесных насаждений по методике Е.Г. Мозолевской [11]. После проведенной работы можно сделать следующие выводы:

1. Только 18% лесонасаждений из исследуемых не имеют признаков ослабления и находятся в хорошем состоянии.

2. 37% лесополос ослаблены, это означает, что в данных лесополосах начались негативные изменения, которые на момент проведения исследования возможно скорректировать.

3. Лесополосы, ослабленные сильно, составляют 37% от числа исследуемых лесополос. В них продолжаются изменения, негативно влияющие на растения.

4. 6% лесополос находятся в состоянии полного усыхания.

Подводя общие итоги можно отметить, что большая часть (82%) обследованных лесополос характеризуются негативными процессами деградации.

Установлены следующие факторы деградации:

1. Расположение лесополос около автомобильных дорог. Таковыми являются лесополосы 2, 8.

2. На лесополосы 4, 6, 9-12 очень сильно повлияла засуха 2010 года, которая привела к тому, что состояние насаждений ухудшилось, что привело их к сильному ослаблению, а в некоторых случаях к усыханию.

3. По интегральному показателю идеальное состояние и полную жизнеспособность имеет только 18% лесополос. Остальные 82% лесополос имеют среднюю или низкую жизнеспособность.

Во время исследования было выявлено наличие активного зарастания лесополос и прилегающих территорий заброшенных земельных участков. Также были определены основные преобладающие виды деревьев и кустарников, которыми происходит зарастание – это вяз, берёза, клён американский, дикая груша, лох узколистный, тёрн. По мнению автора исследования, зарастание происходит из-за уменьшения сельскохозяйственной деятельности и сокращения численности местного населения. Установленные в ходе исследования факты позволяют сделать вывод, что методика Е.Г Мозолевской позволяет провести сравнительно полное исследование состояния природно-антропогенных ландшафта при минимальных ресурсных затратах.

На основе изложенного выше можно сделать вывод, что исследовательская деятельность обучающихся при правильном её приложении может стать не только инструментом развития исследовательских умений, но и средством изучения разнообразных, малоизученных ранее мест, в частности малых населенных пунктов и их окрестностей.

Список литературы

1. Жусупбекова Р.Т. Научно-исследовательская деятельность студента // Трибуна молодого ученого. 2012. № 1. С. 158-160.

2. Ершова О.В. Научно-исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-3. С. 529-532.

3. Мандриков В.Б., Вершинин М.А., Карасёва И.В. Дидактическая характеристика учебно-исследовательской деятельности студентов // Вестник ВолГМУ. 2006. № 2 (18). С. 78-81.

4. Ларионов М.В., Сираева И.С., Громова Т.С. Некоторые экологические аспекты земле- и лесопользования на востоке и северо-востоке Воронежской области // Проблемы и мониторинг природных экосистем. 2016. № 2. С. 10-14.

5. Яковлев Е.В. Определение влияния защитных лесополос на распространение загрязняющих веществ в придорожном пространстве: дис.… канд.техн. наук: 03.00.16. Воронеж, 2003. 67 с.

6. Столетний опыт лесоразведения в Савальском лесничестве / М.М. Вересин [и др.]. М.: Гослесбумиздат, 1963. 161 с.
7. Гидрометцентр России: сайт. URL: https://meteoinfo.ru/forecasts/russia/voronez (дата обращения: 05.08.2021).
8. Почва и почвообразование / БелицинаГ.Д. [и др.]. М.: Высшая школа, 1988. 400 с.
9. Немцов В.С. Состав и конструкция полезащитных лесных полос окрестностей села Новокирсановка (Терновский район, Воронежская область) // Биоразнообразие и антропогенная трансформация природных экосистем: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.И. Золотухина и 85-летию Балашовского института / под ред. А.А. Овчаренко. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 128-132.
10. Михин В.И., Михина Е.А., Михин Д.В. Системы защитных лесных насаждений в условиях центрального Черноземья России // Политематический сетевой электронный научный журнал КубГАУ. 2016. № 124. С. 403-413.
11. Методы полевых экологических исследований: учеб. пособие / Артаев О.Н. [и др.]. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2014. 412 с.

Немцова Татьяна Андреевна, магистрант, ассистент кафедры психолого-педагогического и социального образования, Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Немцов Виталий Сергеевич, учитель биологии и химииМБОУ БГО СОШ № 13, г. Борисоглебск

УДК 372.881.111.1

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М. В. Соколова
Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: st082462@student.spbu.ru

Аннотация: статья посвящена анализу проблемы мотивации студентов вузов экономического профиля подготовки к изучению профессионально-ориентированного английского языка. В статье обосновывается необходимость наличия достаточного уровня знания английского языка специалистами экономических направлений. Автором рассматриваются причины низкого уровня мотивации обучающихся, а также предлагаются методы ее повышения в рамках образовательного процесса в учебном заведении высшей школы. В рамках исследования представлены результаты анкетирования студентов-экономистов по вопросу способов повышения уровня мотивации к изучению профессионально ориентированного английского языка.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the problem of motivation of students of higher educational institutions of economic profile of preparation for the study of professionally oriented English. The article substantiates the need for a sufficient level of knowledge of the English language by specialists in economic areas. The author examines the reasons for the low level of student motivation, and also proposes methods for increasing it within the educational process in an educational institution of higher education. The study presents the results of a questionnaire survey of students-economists on the ways to increase the level of motivation to study professionally oriented English.

Ключевые слова: профессионально ориентированный английский язык, мотивация к изучению иностранного языка, методы повышения уровня мотивации студентов, организация учебной деятельности.

Keywords: english for specific purposes (ESP), motivation for learning ESP, teaching English for students of economic profiles, ways of increasing motivation, organization of training activity.

Один из крупнейших бухгалтерских порталов Accounting Today пестрит заголовком «Top 10 ways companies cook the books» [1]. И без знаний профессионально ориентированного английского языка в сфере экономики и финансов практически невозможно разобраться, что речь идет не о приготовлении книг и даже не о кулинарии: «cook the books» – профессиональный сленг финансистов, обозначающий подтасовку бухгалтерских данных.

Современные реалии специалистов экономического профиля. Высокий темп современной жизни требует от молодого специалиста экономического профиля быстроты принятия решений при возникновении проблем и наличие навыков работы с большими потоками информации. Профессиональные цели должны корректироваться в соответствии с изменяющимися условиями ис учетом нахождения оптимальных путей достижения поставленных ранее профессиональных задач, для реализации которых необходимо знание иностранного языка. Это неизбежно влечет за собой необходимость включения в профессиограмму современного специалиста экономического профиля свободного владения профессионально ориентированным иностранным языком. Данная компетенция значительно повышает его конкурентоспособность на рынке кадров, дает возможность быть в курсе последних новостей мирового фондового рынка, публикуемых на иностранном языке в режиме реального времени, позволяет своевременно анализировать прогнозы финансово-экономической деятельности зарубежных компаний, заключать международные контракты, использовать иностранный язык в межличностном общении с коллегами из других стран.

Очевидно и то, что специалисты со знанием английского языка наиболее востребованы на рынке труда. В Российской Федерации большинство крупных компаний – лидеров рынка составляют и публикуют консолидированную финансовую отчетность, подготовленную в соответствии с Международными стандартами финансовой отчетности (МСФО). Специалисту по международному учету помимо знания финансовой терминологии на иностранном языке, эквивалентной родному языку, необходимо уметь свободно читать оригиналы текстов по МСФО на английском языке [2].

Крупнейшие инвестиционные банки мира, работающие в сфере финансирования бизнеса, международного банковского дела, обработки транзакций и прямых инвестиций, расположены в США и Великобритании и поэтому ведут операционную деятельность на английском языке.

Более того, одной из наиболее престижных премий в области экономики заслуженно считается премия шведского Государственного банка по экономическим наукам памяти Альфреда Нобеля, которая ежегодно вручается за достижения в сфере экономических наук. Более 80% нобелевских лауреатов по экономике – уроженцы США, Великобритании и Канады, соответственно их научные труды опубликованы на английском языке.

Международные сертификаты в области финансов и бухгалтерского учёта (CFA, ACCA, CPA, CIA и др.) признаются по всему миру и гарантируют работодателю действительно высокий уровень профессионализма выпускников данных программ. Наличие

данных сертификатов повышает конкурентоспособность специалистов экономического профиля на рынке труда и выводит их профессионализм на мировой уровень, открывая двери международных компаний – лидеров финансового сектора [3].

Необходимо учитывать, что учебные материалы предоставляются на профессионально ориентированном английском языке, а экзамены в рамках курсов по сертификации тоже принимаются на иностранном, а не на русском языке. В дальнейшем сертифицированные профессионалы становятся членами престижных сообществ, объединяющих тысячи экономистов по всему миру, что позволяет им установить новые деловые контакты на международном уровне. Помимо того, специалистам со знанием английского языка становятся доступны специализированные англоязычные интернет-ресурсы, также экономисты смогут участвовать в международных мероприятиях, способствующих дальнейшему профессиональному развитию.

Многие компании используют английский язык как рабочий язык внутрикорпоративного общения, даже располагаясь не в англоязычных странах (например, японский автопроизводитель Nissan; французская компания Sodexo, работающая в сфере общественного питания; немецкий производитель электротехники Siemens и др.) [4]. В данном случае английский язык принимается за lingua franca в переписке, при проведении совещаний, семинаров, переговоров и даже в повседневном общении коллег, для кого собственно английский язык не является родным. Бизнес расширяется в глобальном масштабе, вследствие чего его участники хотят быть более эффективными благодаря сотрудничеству со всем миром. Английский язык является одним из условий, способствующих выходу на качественно новый уровень горизонта деятельности.

Указанные выше причины способствовали изменению социального заказа общества по отношению к современному специалисту экономического профиля, что, в свою очередь, повлекло за собой трансформацию всей парадигмы высшего профессионального образования в области изучения иностранных языков. Приоритетной задачей любого российского экономического вуза сегодня является осуществление всесторонней языковой подготовки будущих молодых профессионалов и обеспечение условий, способствующих росту результативности освоения обучающимися учебной дисциплины «Иностранный язык для специальных целей».

Цели обучения иностранным языкам в российских вузах. При определении и уточнении целей обучения иностранным языкам студентов вуза конкретного профиля представляется актуальным проведение анализа их будущей деятельности и выявление потребностей в использовании иностранного языка.

Например, в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова основной целью курса «Иностранный язык» для студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика» является:«овладение студентами коммуникативной компетенцией, которая позволит пользоваться иностранным языком в различных областях учебной и профессиональной деятельности, научной и практической работе, в общении с зарубежными партнерами, для самообразовательных и других целей» [5].Однако на пути достижения данных целей стоит одна из наиболее актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам, а именно – низкий уровень мотивации студентов.

Особая важность формирования мотивации к изучению иностранного языка подчеркнута многими учеными как в отечественной, так и в зарубежной лингводидактике (например, в работах И.А. Зимней, И.Л. Бим, Э.П. Шубина, Г.А. Китайгородской, Н.И. Гез, Р.П. Мильрудадр).

Анализируя совокупность подходов, можно прийти к выводу, что в самом общем плане мотивация – это то, что вызывает дополнительный стимул и побуждает человека к совершению какого-либо действия. По мнению И.А. Зимней, являясь причиной и ресурсом активности человека, мотивация выступает «запускным механизмом», который вызывает целенаправленную активность физиологического и психологического плана и управляет поведением человека» [6].

Мотивы студентов экономического профиля к изучению иностранного языка можно разделить на пять основных групп: *прагматические* – получение престижной высокооплачиваемой работы, повышение по карьерной лестнице с расширением функционала и ориентацией на использование иностранного языка непосредственно в текущей деятельности; *академические* – связанные с желанием студентов расширить свои знания в области владения профессионально ориентированным английским языком; *узколичностные* – способ самоутверждения перед другими, жажда достичь успеха; *коммуникативные* – необходимость осуществления профессиональной коммуникации в рамках будущей сферы занятости и *негативные* – боязнь получить неудовлетворительную оценку своей деятельности.

Причины низкого уровня мотивации. Одной из главных причин низкой мотивации к изучению иностранного языка студентами экономического профиля является отсутствие иноязычной языковой среды. Низкий уровень интеграции дисциплины «Иностранный язык» со специализированными предметами, отсутствие возможности общения с носителями иностранного языка, отсутствие внеурочной деятельности приводят к тому, что не происходит формирование адекватной иноязычной среды, способной полноценно дать обучающимся почувствовать особенности иностранного языка.

Как бы парадоксально это ни звучало, но с каждым последующим годом обучения мотивация студентов к изучению иностранных языков значительно снижается. Расставляя приоритеты, студенты экономического профиля делают акцент в первую очередь на предметах по специальности – эконометрике, макро- и микроэкономике, финансовом менеджменте, банковском деле, маркетинге, управлении организацией, антикризисном менеджменте и пр., вследствие чего фактически дисциплина «Иностранный язык» уходит на второй план. Дополнительно накладывается плотная занятость, препятствующая не только полноценному выполнению домашних заданий, но и зачастую являющаяся причиной частых пропусков занятий. Это обусловлено тем, что студенты хотят совместить учебу в вузе с получением профессионального опыта, ведь в большинство компаний при выборе кандидата на позицию экономиста приоритет отдается специалистам, имеющим опыт работыпо специальности не менее 3-х лет.

Более того, изучение профессионально ориентированного английского языка является достаточно трудоёмким процессом, требующим времени, потраченных усилий и упорства. В процессе обучения возникает стадия «накопления строительного материала», когда не видно мгновенного результата, а происходит получение и усвоение материала перед качественно новым скачком вперед. Многие студенты именно на этой стадии теряют интерес к предмету и мотивацию к его изучению [7].

Существует общая тенденция к снижению успеваемости у студентов вузов с каждым последующим семестром. Данный феномен объясняется особенностью психологического восприятия обучающегося и его самодисциплиной. Если выпускники школ ещё находятся под влиянием тотального контроля со стороны родителей, помнят карательную силу системы школьного образования, тогда как студенты второго года обучения вовсю наслаждаются свободой и отсутствуем контроля, что неминуемо сказывается на результатах обучения. Неудачи, низкие оценки крайне негативно влияют на мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

Насущной остается проблема разного уровня языка в группах. В среднем численность студентов одной группы достигает до 20 человек, но и данного деления недостаточно вследствие того, что накопленная языковая база во многом зависит от уровня преподавания в средней школе. Гимназии, лицеи, общеобразовательные школы различаются по качеству преподавания и количеству часов, отведённых на изучение английского языка. В результате достаточно сложным становится деление обучающихся на равные по уровню знаний группы. В условиях неравномерных групп обучающиеся с более слабым уровнем языка теряют мотивацию, чувствуя себя отстающими, в то время как у сильных студентов тоже отмечается снижение общего уровня мотивации и интереса к предмету,

вследствие того, что они чувствуют свое превосходство и не видят прогресса в изучении языка.

Методы повышения мотивации. В рамках написания данной статьи для изучения полной мотивационной картины было проведено анонимное анкетирование студентов Санкт-Петербургского государственного экономического университета. В исследовании приняли участие 30 обучающихся по направлению «Экономика». Респондентам необходимо было указать наиболее действенные методы повышения мотивации из предоставленного списка, а также предложить свои варианты для достижения данной цели.

Более 70% анкетируемых отметили, что одним из ключевых методов повышения мотивации к изучению иностранного языка является *создание благоприятного климата* в процессе обучения. Следовательно, современному преподавателю необходимо знать своих студентов, их психологические и личностные особенности, установить с обучающимися плодотворное педагогическое общение. Важно искоренить страх допущения ошибки, нельзя позволять, чтобы более слабые студенты становились предметом для насмешек и издевательств за ошибки и промахи в процессе занятия. Благотворно сказывается на мотивации форсированное создание ситуации успеха, когда преподавателем умышлено делается упор на достижениях и положительных результатах.

По мнению 40% респондентов, для повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка преподавателям необходимо следовать *динамическому темпу занятия*, методично сменяя виды деятельности. Монотонность и отсутствие разнообразия приводит к снижению уровня мотивации у студентов, потере желания что-то делать и вообще посещать занятия. Текущее изучение материалов необходимо равномерно дополнять ситуативными заданиями, способствующими актуализации пройденного материала и получению личного опыта реализации новых знаний на практике как в текущем моменте, так и в будущей профессиональной деятельности.

15% анкетируемых указали на то, что немаловажным условием повышения уровня мотивации к изучению языка является необходимость своевременного информирования студентов о *возможности обучения и прохождения стажировок по программам обмена с партнерскими вузами за рубежом*. Заинтересованность студентов и их желание уехать в другую страну с целью получения новых знаний в области экономики и финансов, расширения кругозора, общения с иноязычными однокурсниками прекрасно повышают мотивацию и стимулируют интерес к изучению иностранного языка.

Более половины респондентов (55% анкетируемых) отмечают, *что встречи, семинары, открытые столы и дискуссии с участием носителей языка* благотворно влияют на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, повышают мотивацию к изучению

языка, способствуют преодолению психологического барьера, возникающего при общении с иностранцами.

60% респондентов заявили о необходимости организации встреч с *представителями иностранных компаний – потенциальными работодателями.* Так, например, представители большой четверки – четырех крупнейших в мире сетей компаний, оказывающих аудиторские и финансовые консалтинговые услуги Deloitte, Price water house Coopers, Ernst&Young и KPMG регулярно проводят встречи со студентами Санкт-Петербургского экономического университета. Перспектива возможного трудоустройства в такие престижные компании – мировые лидеры в сфере финансового аудита, служит дополнительным импульсом к резкому скачку мотивации и повышенному интересу к предмету«Английский язык для специальных целей».

Абсолютное большинство респондентов (более 80% анкетируемых) отметили тот факт, что применение *современных интерактивных технологий* создает качественно новые возможности для преподавателей иностранного языка. Если занятия проводятся в увлекательной и творческой форме с использованием средств мультимедийной презентации, то это делает изучение английского языка не только более привлекательным для обучающихся, но и более продуктивным для освоения курса.

По мнению 25% опрошенных студентов, немаловажным условием повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка остается *педагогическое мастерство, роль и личность преподавателя,* который способен повлиять на формирование интереса к предмету и любви к иностранному языку.

Выводы. Современное обучение профессиональному английскому языку в высших учебных заведениях для студентов экономических направлений должно быть нацелено на практическую отработку навыков использования англоязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности. Учебные материалы, используемые в процессе обучения, должны не только иметь непосредственную связь с будущей профессиональной деятельностью, но и соответствовать текущему уровню языка обучающихся, при их подаче необходимо использовать инновационные и информационные технологии.

Таким образом, в рамках образовательной деятельности в вузе при регулярном обращении к иностранному языку, ориентированному на профессиональные интересы обучающихся (с учетом их возрастных особенностей), при условии создания педагогом благоприятного микроклимата, способствующего плодотворному взаимодействию, создаётся положительная учебная мотивация, имеющая непосредственное влияние на эффективность развития профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических отраслей.

В курсе обучения студентов экономических специальностей профессионально ориентированному английскому языку следует формировать компетенции, необходимые для эффективной реализации будущей профессиональной деятельности в сфере взаимодействия с иностранными коллегами и партнерами. Навыки обращения к англоязычным источникам, опыт участия в дискуссиях, семинарах, встречах и открытых столах с носителями языка благотворно скажется не только на профессиональной реализации, но и поможет развить желание обучающихся совершенствовать свои знания английского языка в дальнейшем.

Списоклитературы

1. Jason Zuckerman, Matthew Stockand, Katherine Krems. Top 10 ways companies cook the books // Интернет-портал для финансистов и бухгалтеров Accounting Today.com URL: https://www.accountingtoday.com/list/top-10-ways-companies-cook-the-books (дата обращения: 09.09.2021).
2. Сколько уровень английского добавляет к зарплате специалиста по МСФО // Журнал«Главбух». URL: https://www.glavbukh.ru/art/13863 (дата обращения: 09.09.2021).
3. Амелёхин Л.А. Обучение по программам CIMA, ACCA, CFA, CIA… Надо решиться! // Комсомольская правда. URL: https://www.kp.ru/guide/cima.html (дата обращения: 09.09.2021).
4. Все больше международных фирм используют английский как единственный язык общения // Электронная газета «Business International Network». URL: https://bin.ua/news/business/.html (дата обращения: 09.09.2021).
5. Выдержки из рабочей программы курса «Иностранный язык» для студентов профиля подготовки «Корпоративные финансы», «Финансы и кредит», «Банковское дело», «Ценные бумаги», «Налоги и налогообложение» и «Страхование»// ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». URL: https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/.aspx (дата обращения: 09.09.2021).
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 382 с.
7. Христолюбова А. А. К вопросу о мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 7 (49). Ч. 2. Июль. С. 71–73.

Соколова Мария Владимировна, магистрант факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург

УДК 339.982

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ САНКЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ (НА ПРИМЕРЕ САНКЦИЙ ПРОТИВ РОССИИ)

А. П. Стегура
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
e-mail: steguraan21@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты применения международных экономических санкций как инструмента внешнеполитического воздействия стран друг на друга в современной системе международных отношений. Отдельно авторы уделяют внимание экономическим санкциям против России, наиболее масштабные из которых были введены в 2014 г., даётся оценка их результатам и последствиям.

Abstract: the article covers the key aspects of the application of international economic sanctions as an instrument of foreign policy influence of countries on one another in the modern system of international relations. Additionally, the authors pay attention to the economic sanctions against Russia, the most significant of which were imposed in 2014, and assess their results and consequences.

Ключевые слова: международные экономические санкции, антироссийские санкции, внешняя политика, внешнеэкономические отношения.

Key words: international sanctions, anti-Russian sanctions, foreign policy, foreign economic relations.

Осуществление внешней политики государства происходит при помощи широкого разнообразия инструментов, где наряду с информационными (пропаганда), силовыми (чаще всего насилие), дипломатическими (соглашения через ведение переговоров) важнейшую роль играют экономические меры. В рамках данной статьи предлагается рассмотреть экономические санкции, в настоящее время считающиеся одним из наиболее распространённых методов воздействия, как элемент экономического инструментария внешнеполитического воздействия стран друг на друга.

На данный момент в международных документах нет полного и конкретного определения экономических санкций, так как случаи их применения рассматриваются каждый по отдельности. Согласно статьям 41, 42 главы VII Устава ООН меры, применяемые для осуществления решений Совета Безопасности «могут включать полный или частичный перерыв экономических отношений, железнодорожных, морских, воздушных, почтовых, телеграфных, радио или других средств сообщения, а также разрыв дипломатических отношений» [1]. В системе международного права

под термином «санкции» подразумевают форму ответственности государств, которая наступает в случае нарушения ими международных норм. Таким образом, именно санкции позволяют странам или группе стран воздействовать на другую, с целью вынуждения правительства последней изменить свою политику или поведение страны в желаемую сторону, не обращаясь к силовым и военным действиям и решая конфликты с минимальным количеством жертв и затрат.

Международные экономические санкции являются одной из форм международных санкций, выделяемых по характеру применяемых норм к стране-нарушителю, наравне с политическими (например, разрыв дипломатических отношений, приостановки членства или исключение из международных организаций) и военными санкциями. В то время, как последние методы, прежде всего, воздействуют на уровень авторитета страны, к которой применяются ограничительные меры, экономические санкции принуждают её к отказу от действий, в результате которых были наложены санкции или вынуждают её правительство изменить свою политику или поведение страны в желаемую сторону при помощи нанесения ей материального ущерба.

В рамках данной работы предлагается изучить вопросы введения экономических санкций, их целей и эффективности при использовании в экономическом инструментарии во внешней политике на примере таковых против России. Опыт России интересен по причине того, что в течение уже более 7 лет развитие российской экономики происходит в условиях значительного санкционного давления, и определённое влияние санкций на всю экономику России сегодня отражается на различных экономических секторах и сферах общественной жизни.

Рассматривая международные санкции как инструмент, безусловно, делается акцент на то, что санкции помогают в решении тех или иных задач внешней политики. В настоящее время в большей мере наложение международных экономических санкций обусловлено политическими причинами, стремлением урегулировать политические отношения, так как используемые инструменты и методы дестабилизируют экономику страны или её секторов и ограничивают международные экономические отношения путём разрыва или угрозой разрыва финансово-торговых отношений. Сегодня то, насколько стабильно положение государства в большей степени зависит от уровня развития экономики. Именно по этой причине экономические санкции, прекращающие или ограничивающие торгово-финансовое сотрудничество, могут в значительной степени ухудшить положение субъекта-правонарушителя.

За последние несколько лет международные санкции против России стали одним из факторов, существенно влияющих на

политическую и экономическую ситуацию во всём мире. Ежегодно применяются новые санкции, а действие прошлых продлевается. Наиболее масштабные санкции против РФ были введены по геополитическим причинам, а именно при присоединении Россией большей части Крыма в 2014 году, в результате чего возникли разногласия между Россией и Украиной. По инициативе США, Америкой и странами Евросоюза, а также странами Большой семёрки и некоторыми партнёрами США и ЕС был введён в действие первый пакет санкций с целью международной изоляции России [3]. Эта ситуация является наиболее наглядным примером применения санкций в качестве рычага принуждения (в данном примере, России). В дальнейшем происходило наращивание санкций, которое было связано с обострением ситуации на юго-востоке Украины при обвинении Россия Странами Запада и Евросоюза в действиях, направленных на подрыв территориальной целостности Украины. Соответственно в данном случае санкции могут быть рассмотрены как меры «наказания» страны, нарушившей международный закон. Официальная позиция Евросоюза много раз была озвучена: причиной введения санкций является присоединение Россией Крыма и участие страны в конфликте на востоке Украины. Главным условием частичной отмены санкций может стать полное исполнение «Минских соглашений», а условием полной – возвращение Крыма под украинскую юрисдикцию. Позиция российской стороны прямо противоположная: возвращение Крыма обсуждению не подлежит, Россия не участвует в украинском конфликте, а вина за неисполнение Минских соглашений лежит на Киеве. На данный момент действие пакета крымских санкций, ограничивающим импорт и экспорт товаров и запрещающий заход европейских круизных лайнеров в порты Крыма и поставки в Крым оборудования и услуг для производства нефти и газа, продлено до 23 июня 2021 года (решение принято в июне 2020 года для усиления давления на Россию), Евросоюз продолжает не признавать аннексию Крыма законной.

Стоит также отметить, что декларируемые цели, т.е. заявленные мировому сообществу как реальные, не всегда совпадают целями, в действительности преследуемыми страной, применяющей санкции. В 2014 году Президент РФ Владимир Путин, как сообщает ТАСС, высказал мнение о том, что санкции направлены на сдерживание российской экономики, и если бы не ситуация с Крымом, то была бы найдена другая причина [8]. Учитывая то, что несмотря на отсутствие изменения решения России санкции не отменяются, эта причина может считаться логичной и дополнять ряд целей, описанных выше.

Список ожиданий от введения международных санкций постоянно расширяется. На сегодняшний день к ним можно отнести: прекращение региональных конфликтов; распространение демократии и борьбу с незаконным созданием оружия массового уничтожения. В

российском опыте ведения санкционных войн существуют несколько примеров введения санкций в связи с незаконным созданием химического, и наиболее актуальным примером сейчас являются санкции, введенные против России странами Евросоюза по делу отравления Сергея и Юлии Скрипаль в 2018 году и санкции ЕС и США в связи с отравлением оппозиционера Алексея Навального, введённые в 2020 и 2021 году. Известно, что санкции могут принести различный ущерб как экономике всей страны или отдельным финансово-промышленным группам, так и частным интересам отдельных политиков, компаниям или предприятиям. По данным исследования РБК за применение химоружия под санкционные меры попали 10 физических и 3 юридических лица. Меры, введённые против физических и юридических лиц как правило заключаются в замораживании активов физических лиц и запрет въезда в ЕС и доступа к финансовой системе; ограничения на предоставление займов и инвестиционных услуг для банков (как, например, меры введённые против некоторых Российских банков (Сбербанк России, ВТБ, Газпромбанк, Внешэкономбанк, Россельхозбанк). Точечно направленные на крупные российские компании ограничения не привели к критическим результатам, однако более серьёзное воздействие на экономику России оказали секторальные ограничения. Так, пакет мер по «делу Скрипалей», введенный США 22 августа 2018 года, в результате которого был введён запрет сфере запрет экспорта компонентов и товаров двойного назначения, потенциально пригодных для использования биологического или химического оружия [4].

В общем и целом по результатом исследования РБК, в настоящий момент в РФ существует несколько 435 лиц, против кого были введены санкции, включая ополчение, политических деятелей, чиновников, военных, бизнесменов, менеджеров, подозреваемых в преступлениях и общественных деятелей, а также 536 организаций [7].

Освобождение захваченных территорий и заложников; отражение агрессии и прекращение войн; борьба с финансированием терроризма и поддержка мирных соглашений; борьба с нелегальной торговлей наркотиками и алмазами, оружием и военными технологиями защита прав человека, в том числе его политических прав и свобод, и так далее – причины, которыми можно пополнить список возможных причин введения санкций. Так, например, по последней цели из перечисленных 6 июля 2020 года в отношении отдельных лиц были введены санкции по делу смерти российского аудитора Сергея Магнитского в связи с решением Европейского суда по правам человека о нарушении статьей Европейской конвенции по правам человека.

Санкции могут выступать в роли средства решения внутриполитических задач санкционирующего государства, а также в роли средства международной коммуникации. В первом случае меры могут применяться для получения выгод влиятельным отечественным бизнесом, заинтересованным в политике протекционизма или, например, для объединения частей политической элиты, одна из которых выступает за войну, а другая – за дипломатию. Целью санкций может быть получение общественной поддержки или оправдание агрессивных действий за рубежом. Санкции как средство коммуникации в сфере международных отношений могут применяться в качестве призыва к действию третьих стран или в качестве демонстрации своей поддержки союзникам. Так, кроме того, они помогают создавать международные нормы, определяя то, какое поведение считать нарушающим их, а какое – нет. В этом случае создаётся образ международного законодателя для страны-инициатора и, соответственно, это позволяет ей укрепить своё положение на международной арене [6].

Из предложенного выше можно сделать вывод, что причин и целей, побуждающих государства ввести санкции достаточно много, и при новых случаях использования международных экономических санкций этот список будет увеличиваться.

Как уже было упомянуто выше, точечные санкции в незначительной степени повлияли на экономику нашей страны, однако, те меры, которые были направленны на целые отрасли, вызвали ряд неблагоприятных последствий. По итогам секторальных санкций Соединённых штатов и Европейского союза произошло значительное ограничение экспорта американских товаров в Россию, были введены запреты на инвестиции, кредитование и поставку оборудования российским предприятиям добывающей, энергетической, транспортной и телекоммуникационной отраслей. Санкционные пакеты вызывают колебания валютных курсов, что также негативно влияет на экономику. В целом среди последствий санкций для России можно также выделить ограничение доступа к дешёвым кредитам для отдельных российских банков; рост внутренних ставок по кредитам; запрет большей частью европейских стран инвестировать в российские компании. Санкции дали начало оттоку капиталов, способствовали увеличению налогов, снижению стоимости рубля и росту инфляции, снижению ВВП и объёмов импорта и экспорта.

Воздействия на экономику страны помимо санкций оказывают и другие факторы, поэтому точные размеры убытков от санкций оценить тяжело. По данным Минэкономразвития, в 2018 г. санкции против РФ и действия стран, защищающих свои рынки, но официально не присоединившихся к санкциям, принесли потери РФ в 6,3 млрд. долларов – менее 0,4% от объема ВВП [5]. Кроме того,

контрмеры, предпринятые против стран-санкционеров, также принесли определённые убытки. Контрсанкции вызвали негативные социально-экономические последствия в виде инфляции, снижения реальных доходов и увеличение масштабов бедности населения. Подобные последствия непосредственно связаны с увеличением социальной нагрузки на бюджет государства.

Антироссийские санкции повлекли и положительные последствия для России: расширились экономические связи России с Китаем, был заключен газовый контракт с Китаем 21 мая 2014 года на 30 лет на общую сумму 400 млрд. долларов.

Вопрос об эффективности вводимых мер, однако, остаётся открытым, так как экономические санкции приносят ущерб не только тем странам, на которых эти меры направлены, но и странам-инициаторам. Оценивая последствия антироссийских санкций для западных стран, стоит сказать, что изначально ограничительные меры против России вызвали удар по собственным экономикам стран-санкционеров. Этот эффект распределился неравномерно и большую часть потерь (около 90%) понесли страны-члены Евросоюза. По исследованиям Кильского института мировой экономики, в период с 2014 по 2016 года совокупные издержки противостоящих сторон составили 114 млрд. долларов, из которых только 9,3% потерь были вызваны контрсанкциями России, а оставшаяся доля нанесённого ущерба западному бизнесу связана с собственными ограничительными мерами западных стран. Соответственно, действия западных стран против России могут быть охарактеризованы как «огонь по своим»[2].

Хотя многие эксперты изначально говорили о действенности санкций против России, в дальнейшем антироссийские меры, введённые в 2014 году и регулярно подвергающиеся продлению, не отличились особой эффективностью. Во-первых, Россия не поменяла своего решения по поводу полуострова, и страны-санкционеры не добились возвращения республики Крым Украине. Кроме того, санкции вызвали обратный эффект в виде ответных мер России против западных стран, что увеличило и их без того значительные издержки. Российская экономика проявила адаптивность к санкциям и значительный урон ей нанесён не был.

Анализ введённых антироссийских санкций дал понять, что такие меры воздействия могут преследовать различные цели и быть как эффективными, так и не оказать должного влияния, как нести положительные, так и негативные последствия для обеих сторон.

Списоклитературы

1. Устав Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. URL: https://constitutions.ru/?p=5910 (дата обращения: 21.07.2021).

2. Клинова М.В., Сидорова Е.А. Экономические санкции запада против России: развитие ситуации // Проблемы прогнозирования. 2019. № 3(174). С.158-161.
3. Логинова И.В., Титаренко Б.А., Саяпин С.Н. Экономические санкции против России // Актуальные вопросы экономических наук. 2015. № 47. С. 41-42.
4. Михеечева В.Е. Экономические санкции и их влияние на экономику России // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 222-225.
5. Тикшаева Л.В., Трунина Е.В. Последствия экономических санкций и актуальные задачи госудасртвенного управления Россией. Огарёв-Online. 2018. № 12 (117).
URL: https://cyberleninka.ru/article/n/posledstviya-ekonomicheskih-sanktsiy-i-aktualnye-zadachi-gosudarstvennogo-upravleniya-ekonomikoy-rossi (дата обращения: 25.07.2021).
6. Шлюндт Н.Ю., Нефедов С.А. Дифференцирование целей как фактор точной оценки политической эффективности экономических санкций // Международные отношения. 2018. № 4. С. 124-129.
7. Новостной источник РБК [Электронный ресурс]. URL: https://www.rbc.ru (дата обращения: 21.07.2021).
8. Новостной источник ТАСС) [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru (дата обращения: 21.07.2021).

Стегура Анастасия Павловна, студент ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Москва

УДК 37.02

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. И. Трегубова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: tregubova_nastasya@inbox.ru

Аннотация: в статье рассматриваются интерактивные формы и технологии проведения занятий с обучающимися. Интерактивное обучение – диалоговое обучение, ориентирующее личность на развитие её интеллектуальных и творческих способностей, дальнейшее саморазвитие и самообразование.
Abstract: the article discusses interactive forms and technologies of conducting classes with students. Interactive learning is a dialogical learning that focuses the individual on the development of his intellectual and creative abilities, further self-development and self-education.
Ключевые слова: интерактивные технологии, сеть Интернет, адаптация, педагогическое сопровождение.
Keywords: interactive technologies, the Internet, adaptation, pedagogical support.

Современное общество диктует свои правила и вносит определённые коррективы в процесс обучения и воспитания. Так, в настоящее время необходимым условием образования становится реализация в системе образования компетентностного и личностно-ориентированного подходов, которые зачастую достаточно сложно реализовать примитивными педагогическими средствами на практике с детьми, идущими в ногу со временем.

Дети XXI века несколько отличаются от своих предшественников. В основном это происходит из-за стремительного процесса компьютеризации современного мира. Даже первоклассники уже приходят в школу с гаджетами, которые могут влиять на ребёнка как положительно, так и отрицательно. С одной стороны, современный гаджет, будь то телефон или компьютерный планшет – это способ связи с родителями, источник познавательной информации (благодаря сети Интернет). А с другой стороны, компьютерная техника – это развлечения и игры, содержание которых может быть также различно. В противном случае – некоторые игры разрушают психику ребёнка.

В данной статье мы более детально рассмотрим основные аспекты использования интерактивных технологий в работе педагога по сопровождению адаптации обучающегося.

Понятие «адаптация» – достаточно многогранно. Именно поэтому вопрос адаптации рассматривается с позиции различных

наук, среди которых философия, педагогика, психология, культурология и др. [1; 2; 3].

Такие учёные как Гиппократ, Р. Декарт, Г. Спенсер и др. исследовали проблему адаптации в философских науках. В своих трудах они рассматривали феномен адаптации как прежде всего социальное понятие, как одну из разновидностей взаимодействия человека и социума.

Сущность процесса адаптации в педагогике раскрывали в своих трудах следующие учёные: Н. Н. Бояринцева, С. Н. Митин, Р. С. Немов и др.

Проблема адаптации также актуальна и в психологических науках. Л. С. Выготский, И. И. Кон, С. В. Лурье не обошли стороной этот вопрос. По мнению этих авторов, психологическая адаптация определяется активностью самой личности. Таким образом, показателем адаптированности являются уровень тревожности (высокий или низкий) и уровень самооценки.

В многочисленных социологических исследованиях адаптация понимается как:

– процесс формирования и развития социальной активности личности, социальных, социально-психологических, и биологических механизмов регуляции её жизнедеятельности [4];

– приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей [5];

– итог процесса изменения социальных, социально-психологических, морально-психологических экономических и демографических отношений между людьми, приспособление к социальной среде.

Другими словами, социальная адаптация – это такой вид взаимодействия личности или социальной группы и социальной среды, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды.

Очевидно, что проходя обучение в образовательных организациях, обучающиеся несколько раз в своей жизни могут испытать трудности в адаптации. Перечислим наиболее частые «трудные» периоды адаптации:

1) период адаптации к школе обучающихся 1-х классов;
2) период адаптации к школе обучающихся 5-х классов;
3) период адаптации к школе обучающихся 10-х классов;
4) период адаптации студентов-первокурсников СПО (9 класс);
5) период адаптации студентов-первокурсников ВО (11 класс);
6) период адаптации студентов-иностранцев.

Следует отметить, что одни трудности в адаптации являются общими практически для всех возрастов обучающихся, а другие –

различными. К общим трудностям можно отнести: трудности общения, смена рабочего (учебного) режима, тревожность. К специфичным трудностям относятся, например, языковой барьер в общении у студентов-иностранцев, смена климатических условий и т.д.

Чтобы оказать своевременную качественную помощь обучающимся в довольно непростой период адаптации следует предоставить им поддержку педагогического, психологического и социального характера.

Согласно позиции Э. М. Александровской, педагогическое сопровождение представляет собой особый вид помощи обучающемуся, технологию, которая предназначена для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или их предупреждении в условиях образовательного процесса [6].

Основная задача сопровождения – создание ситуаций развития, в которых обучающийся и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых первый проживает полноценный опыт, решая задачи возраста, а второй передаёт необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создаёт ситуации, актуализирующие потенциальные ресурсы обучающегося.

Тема работы – о современных интерактивных технологиях как средствах педагогического сопровождения адаптации обучающихся, на наш взгляд является особо актуальной ввиду нынешних событий инфекционной заболеваемости Covid-19. К сожалению, из-за большого роста инфекции в нашей стране и Европе, многие образовательные организации были вынуждены прекратить свою очную деятельность. В связи с этим, многие организации перешли на дистанционный режим обучения. В этой ситуации как раз пригодились разнообразные гаджеты и компьютерные средства, которыми так умело пользуются современные обучающиеся.

В настоящее время в работе педагога на первый план выступают интерактивные технологии обучения: диалогические методы взаимодействия, коллективный поиск истины, создание ситуаций, вызывающих творческую активность. Интерактивность подразумевает способность взаимодействия в коллективе. При традиционных методах обучения диалог возможен при взаимодействии «учитель – ученик» или «учитель – группа обучающегося (аудитория)». Тем не менее, при интерактивном обучении к вышеуказанным группам добавляются следующие: «ученик – ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся – аудитория» (презентация работы в группах), «ученик – компьютер», «ученик – художественное произведение» и т.д. [7].

Вопросами интерактивного обучения занимались такие учёные как В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, О. П. Осипова, Н. В. Суворова. Многие из них выделяют этапы организации занятия в интерактивном режиме: выявление проблемы в учебном материале, поиск решения проблемы в группах, обсуждение представленных решений, рефлексия. Одним из важнейших компонентов подобного занятия является диалог, предполагающий возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий в образовании. Н. Н. Суворова полагает, что «интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения» [8, с. 25].

Наиболее часто термин «интерактивные технологии» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернет, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме Online.

Таким образом, современный процесс обучения должен сопровождаться использованием новых, интерактивных технологий, благодаря которым адаптация обучающихся будет проходить качественно.

Далее рассмотрим основные интерактивные технологии и средства, которые можно активно использовать для решения проблем адаптации.

Проблему общения и взаимодействия обучающихся и куратора (классного руководителя) можно решить с помощью мессенджера WhatsApp [9]. В основном это приложение служит для общения, передачи фото-, видео- и аудиоматериалов. В этом приложении классный руководитель может общаться с обучающимися и родителями как по отдельности, так и со всеми вместе. Например, чтобы куратору не пересылать одну и ту же информацию каждому родителю или обучающемуся, можно создать общий групповой чат, в котором каждый сможет прочитать необходимую информацию и своевременно дать ответ.

Следующая проблема – организация дистанционного обучения, в том числе психологического сопровождения. Решить эту проблему можно организовав те же консультации психолога на информационных интернет-платформах: Zoom [10], Moodle [11] и др. Для успешного и продуктивного взаимодействия группы и педагога-

психолога или классного руководителя можно использовать групповые занятия, игры, онлайн-викторины. Образовательные и интеллектуальные игры индивидуального и группового плана можно организовать на игровой платформе Kahoot [12]. На этой платформе можно создавать онлайн-игры и викторины.

Дополнительно с обучающимися и их родителями можно активно использовать метод кейсов. Он заключается в разборе проблемных ситуаций на практике. Этот метод можно применять как с обучающимися, так и с родителями для разбора конфликтных ситуаций между ними.

Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс – одна из основных форм развития образования в целом. Интерактивные средства обучения позволяют успешно достигать цели активизации учебно-познавательной деятельности, обеспечения осмысления и глубокого понимания учебного материала, индивидуализации педагогического взаимодействия, обеспечения постоянной двусторонней связи в учебном процессе [13]. Такое обучение соответствует современным требованиям ФГОС к учебному процессу.

Таким образом, в отличие от традиционных методов обучения, где основой любой технологии обучения считается объяснение, интерактивное образование, истоки которого содержатся в диалоговой концепции, делает акцент на понимание и взаимопонимание. В процессе интерактивного обучения обучающиеся взаимодействуют или находятся в режиме беседы, диалога с партнёрами, преподавателями, что ориентирует личность на развитие её интеллектуальных и творческих способностей.

Список литературы

1. Булганина С.В., Лебедева Т.Е. Выбор ключевых преимуществ языковых центров на основе исследований предпочтений потребителей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 10. С. 453-457.
2. Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Дискурсивное поле роста транспарентности российских вузов в контексте их интеграции в европейское пространство // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 327.
3. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 4. С. 45-49.
4. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Ю. Психологические границы социальной идентичности и современные проблемы высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 2. С. 51-57.
5. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб.: Наука, 2003. 245 с.

6. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. М.: Академия, 2012. 208 с.
7. Емелина М.В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы: сайт. URL: http://festival.1september.ru/articles/313034/ (дата обращения: 09.09.2021).
8. Суворова Н.В. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. 2000. № 1. С. 25-27.
9. Вотсап.ком: сайт. URL: https://www.whatsapp.com/ (дата обращения: 07.09.2021).
10. Зум.ас: сайт. URL: https://zoom.us/ (дата обращения: 07.09.2021).
11. Мудл.ком: сайт. URL: https://moodle.com/ (дата обращения: 06.09.2021).
12. Кахут.ком: сайт. URL: https://kahoot.com/ (дата обращения: 06.09.2021).
13. Бордовская Н.В., Бродская Н.В., Дандарова И.М. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: КноРус, 2011. 432 с.

Трегубова Анастасия Игоревна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 80

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РАСТЕНИЯ.

Д. В. Тюрникова
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
e-mail: dasha_alekc@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены когнитивные модели образования английских сложных существительных. Проведён анализ английских сложных существительных, обозначающих растения. Приведены примеры сложных существительных, обозначающих растения, построенных по метафорической, метонимической и метафтонимической моделям.

Abstract: in this article we consider the cognitive ways of creation English compound nouns. English compound nouns denoting plants are analised. The research providesexamples of compound nouns denoting plants, based on metaphorical, metonymic and metaphtonymic models.

Ключевые слова: метафора, метонимия, метафтонимия, когнитвные модели, английские сложные существительные.

Keywords: metaphor, metonymy, metaphtonymy, cognitive models, English compound nouns.

В исследованиях по когнитивной лингвистике последних десятилетий большое внимание уделяется изучению и описанию процесса формирования значений сложных слов, в том числе сложных существительных. Д.А. Шепелева отмечает, что формирование значения сложного слова осуществляется, прежде всего, за счёт обращения к информации, передаваемой производящими именами существительными. При этом наиболее сложными, базовыми когнитивными инструментами познания окружающей действительности она называет «концептуальную метафору» и «концептуальную метонимию» [1].

Метафора выступает как языковое отображение важных аналоговых процессов, происходящих в сознании человека. Метафорическая модель заключается в ассоциации, аналогии двух разных областей знания. Метонимическое отображение наблюдается внутри единой когнитивной области, когда один составляющий элемент этой структурированной области замещает другой её элемент. Такая двухаспектная концептуальная структура характеризуется отношением замещения и именуется метонимической моделью [1]. Синтезом метафорической и метонимической модели является метафтонимическая модель.

По данным когнитивным моделям образуются, в том числе, английские сложные существительные, обозначающие растения. В названиях растений учитываются две важнейшие характеристики: внешний вид (форма цветка, стебля, листьев, плода) и свойства (вкусовые качества, качества семян, древесины, сока, период цветения).

Процессы метафоризации находят отражение в семантике названий растений и выполняют декоративную функцию образного средства в тексте. Суть метафорических изменений заключается либо в актуализации одного изкомпонентов сложного слова, либо в реализации контекстуального смысла [2].

А.Ю. Феденко отмечает что, сложные существительные, могут создаваться в ходе концептуальной деривации по метафорическим моделям. Метафорический перенос определяет как формирование семантики сложных слов, так и переосмысление уже существующих в языке композитов [3]. Это утверждение в полной мере относится и к сложным существительным, обозначающим растения.

Проанализировав англо-русские словари под редакцией Ж.К. Корбея [4], В.К. Мюллера [5], С.И. Карантирова [6] и ряд интернет-источников, мы отобрали 259 сложных существительных, обозначающих растения.

Из них мы выявили 31 наименование, образующееся с помощью когнитивной метафоры. В 27 случаях в основе метафорической модели лежат особенности внешнего вида:

Особенности соцветия (11 наименований):

– bellflower – bluebell; harebell – колокольчик, bell-shaped flower; названия образуются с использованием компонента «bell», форма цветка сравнивается с формой колокола;

– bird of paradise flower – стрелиция, a plant with bright, bird-shaped flower; форма цветка сравнивается с сочертанием птицы;

– coneflower – рудбекия, a flower with cone-shaped middle of inflorescence; форма середины соцветия сравнивается с формой шишки;

– globeflower – купальница, sphere-shaped flower; форма цветка сравнивается с шаром;

– ox-eye daisy – ромашка бычий глаз, an eye-shaped flower; форма середины соцветия сравнивается с формой глаза;

– shrimpplant – якобиния, aplant withs hrimp-shaped flowers; форма цветка сравнивается с формой креветки;

– snap-dragon – львиный зев, ajaw-shaped flower; форма цветка сравнивается с очертанием пасти дракона;

– sunflower – подсолнух, sun-shaped flower; форма цветка сравнивается с очертанием солнца;

– yellowcup – лютик, cup-shaped flower; форма цветка сравнивается с формой чашки.

Особенности листьев (6 наименований):

– bird's nest fern – папоротник «птичье гнездо», a fern with leaves arranged in for mofanest; расположение листьев сравнивается с формой птичьего гнезда;

– eel-grass – спиральная валлиснерия; морская трава; взморник, eel-shaped plant; форма листьев сравнивается с внешним видом угря;

– fiddlehead fern – папоротник, a fern with fiddle-shaped leave’s tops; спиралевидная форма листьев этого растения сравнивается с формой скрипки, расположение закрученной части на конце листа сравнивается с расположением головы;

– horsetail – хвощ, along, fluffyplant; форма листьев сравнивается с внешним видом лошадиного хвоста;

– liver-leaf hepatica – печёночница обыкновенная (печёночница благородная; печеночная трава), a grass with liver-shaped leaves; форма листьев сравнивается с формой печени;

– pennyroyal – мята, aplant with round leaves; форма листьев сравнивается с формой монетки;

– sagebrush – полынь, a fluffy plant; форма листьев сравнивается с внешним видом щетки.

Особенности плодов (4 наименования):

– chestnut tree – каштан, a plant with chest-shaped fruit; форма плода сравнивается с формой грудной клетки;

– egg-plant – баклажан, egg-shaped plant; форма плода сравнивается с формой яйца;

– peanut – арахис, земляной орех, pea-shaped nut; форма плода сравнивается с формой гороха;

– spaghetti squash – кабачок спагетти, a squash which looks like spaghetti after preparing; форма плода в готовом виде сравнивается с внешним видом спагетти.

Особенности стебля (3 наименования):

– cranesbill – герань, the blooming plantis socalled because of the lengthened append ageof the stem; вытянутая форма стебля сравнивается с внешним видом журавлиной шеи;

– crookneck squash – крукнек, aplant with crook-shaped stem; форма стебля по отношению к плоду сравнивается с внешним видом шеи;

– sickle weed – перечная трава, a flower with sickle-shaped steam; форма стебля сравнивается с формой серпа.

Особенности произрастания (1 наименование):

– hedge pink – мыльнянка лекарственная; мыльная трава, a grass high as hedge; высота этого растения сравнивается с высотой живой изгороди.

Особенности кроны (1 наименование):

– umbrella tree – зонтичное дерево, umbrella-shaped tree; форма кроны этого дерева сравнивается с зонтиком.

В четырех случаях в основе метафорической модели лежат свойства растений:

– особенности сока (2 наименования):

– honeysuckle (honey-suckle) – жимолость, a climbing shrub with beautiful cream-colored flowers, so named because honey is readily sucked from the flower; сок этого растения сравнивается с медом;

– rubber plant – фикус, a tropical tree which is source of Assam rubber; сок этого растения сравнивается с резиной;

– особенности листьев (1 наименование):

– iceberg lettuce – кочанный салат, lettuce with very crisp leaves; хруст листьев этого растения сравнивается с треском льда;

– особенности вкуса (1 наименование):

– lemon balm – мелисса, a plant with lemon-like taste; вкус этого растения сравнивается с лимонным.

Таким образом, можно сказать, что при создании сложных слов, называющих растения, используются метафорические когнитивные модели РАСТЕНИЕ – АРТЕФАКТ, РАСТЕНИЕ – ЖИВОТНОЕ, РАСТЕНИЕ – РАСТЕНИЕ, РАСТЕНИЕ – ЧЕЛОВЕК (орган тела), РАСТЕНИЕ – ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ.

Следующей когнитивной моделью является концептуальная метонимия.

Как отмечает Е.П. Ковалевич, когнитивное моделирование посредством метонимии в английском языке происходит на основе двух базовых моделей: «от целого к части» и «от части к целому», вербализаторами которых выступают лексемы, принадлежащие лексико-семантическому полю «растение»: plant, weed, wort, flower, root, leaf wood [2].

В нашем случае 14 отобранных нами сложных существительных построены по метонимической модели ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ. Например, существительное basswood (липа) образовано с помощью лексемы wood, snowberry (снежноягодник) образовано с помощью лексемы berry.

Пять существительных построены по метонимической модели ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ, например существительное milkweed (молочай) образовано с помощью лексемы milk (молоко), обозначающей белый цвет сока этого растения.

В одном случае в основе когнитивной метонимии лежат обе метонимические модели ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ и ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ (snowberry).

Метонимическая модель выполняет в тексте ряд функций, связанных с различными проявлениями концепта на языковом уровне: информативную (например: basswood – липа), экспрессивную (например: blood orange – красный апельсин), стилистическую (декоративную) (например: snow pea – горох снежный) [2].

Среди отобранных нами сложных существительных 20 наименований образуются с помощью когнитивной метонимии.

В пяти случаях в основе метонимической модели лежат особенности внешнего вида, эти существительные построены по метонимической модели ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ: цвет цветка, плода, корня, листвы:

– blood orange – королёк, красный апельсин, a plant with red fruits; свойства целого (крови), а именно её цвет (красный), перенесены на плод (апельсин);

– bloodroot – лапчатка, a plant having a red root and red sap; свойства целого (крови), а именно её цвет (красный), перенесены на корень данного растения;

– canary melon – дыня канарейка, a bright yellow melon; свойства целого (канарейки), а именно её цвет (желто-зеленый), перенесены на плод (дыню);

– milkweed – молочай, a plant with white juice; свойства целого (молока), а именно её цвет (белый), перенесены на сок данного растения;

– snow pea – горох снежный, a plant with white flowers; свойства целого (снега), а именно его цвет (белый), перенесены на плоды (горох);

В 14 случаях в основе метонимической модели лежат свойства растений. Эти существительные построены по метонимической модели ЧАСТЬ– ЦЕЛОЕ:

– свойства части (стебля, ствола, древесины) перенесены на всё растение (3 наименования):

– basswood – липа, a tree with bass;

– redwood – секвойя, a huge tree;

– wormwood – полынь, чернобыльник, a plant, having a bitter and slightly aromatic taste, formerly used as a tonic;

– свойства части (ягод) перенесены на все растение (11 наименований):

– blackberry – ежевика, a plant with black berries;

– blueberry – голубика, a plant with blue berries;

– elderberry – бузина, a plant with berries;

– gooseberry – крыжовник, a plant with berries;

– huckleberry – черника, a plant with berries;

– juniperberry – ягода можжевельника, a plant with berries;

– raspberry – малина, a plant with berries;

– redberry – женьшень, a plant with red berries;

– redwolfberry – брусника, a plant with red baries;

– strawberry – клубника, a plant with berries, roovingin straw;

– wolfberry – дереза, заманиха, a plant with berries.

В одном случае при метонимическом переносе учитываются внешние признаки растений и их свойства (наличие ягод). Также в

нём используются две метонимические когнитивные модели ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ и ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ:

– snowberry – снежноягодник, a bush with white berries; свойства части (ягод) перенесены на всё растение, при этом и свойства целого (снега), а именно его цвет (белый), перенесены на плоды (ягоды).

Интеграцией метафоры и метонимии, их взаимной мотивацией и совмещения является метафтонимия.

Метафтонимии сопровождаются рядом когнитивно-семантических процессов: а) последовательной трансформацией значения от метонимии к метафоре и наоборот; б) деметонимизацией, или преобразованием в метафору с потерей метонимического компонента.

Исследование метафтонимии показало, что она представляет собой, с одной стороны, явление одновременного или опосредованного действия механизмов метафоры и метонимии в процессе кодирования человеком сообщаемой информации и декодирования воспринимаемой концептуальной информации, а с другой – континуум или непрерывный поток взаимообусловленности и встроенности друг в друга метафоры и метонимии [7].

Среди отобранных нами наименований 19 относятся к когнитивной метафтонимии. В 15 существительных присутствуют и метафора, и метонимия (buttercup, cottonwood), в 4 случаях метафора и метонимия встроены друг в друга (five-finger, nightshade, foxgloves, goldenseal).

В большинстве случаев при создании существительных, построенных по метафтонимической модели, учитывается их внешний вид, а именно цвет и форма (16 наименований):

– barberry – барбарис, a plant with elongated-shaped berries. Компонент «berry» (ягода) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «bar» (полоса, брусок) подвергается метафорическому переносу, так как вытянутая форма ягоды этого растения сравнивается с формой бруска;

– boxwood – самшит, a plant which is often cut in a shape of a cube or parallelepiped. Компонент «wood» (древесина) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «box» (коробка) подвергается метафорическому переносу, так как внешний вид кроны этого дерева сравнивается с формой коробки;

– buttercup – лютик, yellow cup-shaped flower. Свойства целого (масла), а именно его цвет (желтый, масляный), перенесены на цветок данного растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «cup» (чашка) подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой чашки;

– butterhead lettuce – салат-латук, yellow head-shaped plant. Свойства целого (масла), а именно его цвет (желтый, масляный), перенесены на листья данного растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «head» (голова) подвергается метафорическому переносу, так как форма листьев этого растения сравнивается с формой головы;

– common coifs-foot – мать-и-мачеха обыкновенная; камчужная трава, a flower with hat-shaped flower. Компонент «foot» (нога) определяется с помощью метафоры, так как функции стебля этого растения сравнивается с функциями ноги, также стебель этого растения употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «coifs» (шапочка) подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой шапочки;

– cranberry – клюква; a plant with berries on a long lengthened stem. Компонент «berry» (ягода) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «crane» (журавль) подвергается метафорическому переносу, так как длина стебля этого растения сравнивается с длиной журавлиной шеи;

– dewberry – ежевика, a plant with dew-shaped berries. Компонент «berry» (ягода) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «dew» (капля) подвергается метафорическому переносу, так как форма ягоды этого растения сравнивается с формой капли;

– double buttercup – купальница, yellow cup-shaped flower. Свойства целого (масла), а именно его цвет (желтый, масляный), перенесены на цветок данного растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «cup» (чашка) подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой чашки;

– five-finger – лапчатка, a plant with five-petaled flowers. Название five-finger подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой ладони; также свойства части (цветка), перенесены на все растение, что предполагает использование метонимии;

– foxgloves – наперстянка, a flower which inflorescence resembles fox’s paw print. Название foxgloves подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой отпечатка лисьей лапки; также свойства части (цветка), перенесены на все растение, что предполагает использование метонимии;

– goldenseal – желтокорень, гидрастис, a plant having a thick knotted; yellow rootstock and large rounded leaves. При создании

сложного слова компонент «seal» (печать) подвергается метафорическому переносу, так как форма лепестков цветка этого растения сравнивается с формой печати; также свойства части (цветка), перенесены на все растение, что предполагает использование метонимии;

– goose-foot – лебеда, a weed with small greenish leaves shaped like goosefoot. Название goose-foot подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой гусиной ноги. Также свойства части (цветка), перенесены на всё растение, что предполагает использование метонимии;

– hornbeam – граб, a tree with numerous straight branches. Компонент «beam» (луч, бревно, ветка) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «horn» (рог) подвергается метафорическому переносу, так как форма веток этого растения сравнивается с формой рога;

– nightshade – паслен, a plant with black poisonous berries. Название nightshade подвергается метафорическому переносу, так как цвет ягод этого растения сравнивается с цветами ночи, тени. Также свойства части (ягод), перенесены на все растение, что предполагает использование метонимии;

– pineapple – ананас, a fruit with leaves which resemble a pine. Компонент «apple» (яблоко) употребляется для обозначения плода другого растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «pine» (сосна) подвергается метафорическому переносу, так как внешний вид листьев этого растения сравнивается с внешним видом сосны;

– snowdrop – подснежник, white or blue, drop-shaped flower. Свойства целого (снега), а именно его цвет (белый), перенесены на цветок, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «drop» (капля) подвергается метафорическому переносу, так как форма цветка этого растения сравнивается с формой капли.

В трёх случаях в основе метафтонимической модели лежат свойства растений:

– cape gooseberry – физалис, a plant with berries cowered by flowers. При создании сложного слова компонент «berry» (ягода) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. Компонент «cape» (плащ, накидка) подвергается метафорическому переносу, так как свойства цветка этого растения сравнивается с функциональными свойствами плаща;

– cottonwood – тополь, a tree having a tuft of cottony hairs on the seed. Компонент «wood» (древесина) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. При создании сложного слова компонент «cotton» (хлопок, вата)

подвергается метафорическому переносу, так как свойства семян этого растения сравнивается со свойствами ваты;

– passion fruit – маракуйя, пассифлора, egg-shaped tropical fruit which grows in warm countries. Компонент «fruit» (фрукт) употребляется для обозначения всего растения, что предполагает использование метонимии. Компонент «passion» (страсть) подвергается метафорическому переносу, так как жаркие места произрастания этого растения ассоциируется со страстью.

Количественный анализ отобранных сложных существительных, обозначающих растения, показывает, что 12 % из них построено по метафорическим моделям, 7,72 % по метонимическим моделям, 7,3% по метафтонимическим моделям.

Таким образом, в процессе образования сложных существительных, обозначающих растения, используются следующие когнитивные модели: метонимическая, метафорическая и метафтонимическая. Метонимические модели образуются по схемам ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ и ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ, которые могут применяться по отдельности или одновременно. Метафорическая модель основана на ассоциации, аналогии двух разных областей знания. Метафтонимия является интеграцией (слиянием) метафоры и метонимии, их мотивации и совмещения.

Список литературы

1. Шепелева Д.А. Когнитивные аспекты семантики сложного слова «существительное + существительное» в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2008. 198 с.
2. Ковалевич Е.П. Метонимическая модель концепта «Цветок» в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2004. 22 с.
3. Феденко А.Ю. Двухкомпонентные сложные существительные как модели репрезентации знаний о человеке и артефактах в современном английском языке: дисс. …канд. филол. наук. Тамбов, 2015. 268 с.
4. Большой визуальный словарь на английском, китайском, корейском и русском языках / под общ. ред. Ж.-К. Корбея. М.: Эксмо, 2014. 1232 с.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1977.
6. Новый англо-русский и русско-английский словарь: 100 000 слов и словосочетаний / сост. С.И. Карантиров. М.: Дом Славянской книги, 2012. 991с.
7. Устарханов И.Р. Метафтонимия в английском языке: Интерпретационно-когнитивный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2006. 21 с.

Тюрникова Дарья Владимировна, магистрант ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов

УДК 372.881.111.1

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М. Э. Хижнякова
Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: mn1708@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены основные критерии отбора лексики в обучении студентов юридических специальностей, вопросы формирования базового словарного запаса юриста. Обучение по направлению «Юриспруденция» в РФ подразумевает три профиля подготовки: гражданско-правовой, государственно-правовой и уголовно-правовой. В статье рассмотрены различия предметного содержания обучения каждого из указанных профилей.

Abstract: the article considers the matters of importance of professionally oriented teaching of foreign languages in a high legal education. The article is devoted to the analysis of selection criteria of English vocabulary in the sphere of Law, as well as the formation of basic lexicon for teaching law students. In most universities of the Russian Federation within the framework of the «Jurisprudence» programme, threetraining profiles are distinguished: state law, criminal law, and civil law We also describe the specifics of training for each profile and highlight the subject content of English teaching to law students.

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, предметное содержание обучения, критерии отбора лексики.

Keywords: foreign language, ESP, legal English, selection criteria.

Эпоха глобализации и культурной интеграции диктуют новые требования к современному юристу: он должен быть компетентным специалистом на мировом рынке труда, уметь адаптироваться к постоянно меняющимся условиям нашего времени, использовать опыт не только отечественных коллег, но и постигать накопленный опыт всего цивилизованного мира, разбираться в правовых системах других стран [5].

Для успешной коммуникации в профессиональной сфере юристу необходим высокий уровень иноязычной компетенции. При этом особую роль играет владение именно профессиональной лексикой. И в данном случае при разработке учебных материалов вопрос критериев отбора лексического материала становится наиболее актуальным.

Для решения данного вопроса необходимо определить объём и диапазон словарного запаса, который потребуется будущему юристу в профессиональной деятельности. В процессе обучения мы ориентируемся на понятия, темы, функции и сферы охвата

иностранного языка в соответствии Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком [2].

Определяя объём и диапазон словарного запаса, необходимого для успешной коммуникации будущему юристу, нужно учитывать ряд факторов и прежде всего то, *какие виды речевой деятельности характерны для работы юриста.*

С одной стороны, речевая юридическая коммуникация – это процесс развития контактов между людьми в устной форме в процессе создания, толкования и реализации правовых норм. Юристу необходимо формировать тактики взаимодействия с другими людьми, обмениваться информацией, аргументировать свою позицию в процессе своей профессиональной деятельности. Однако не только изложение фактов и убеждение в правильности своей точки зрения является неотъемлемой частью работы юриста. Юристу часто необходимо приводить письменные доказательства, заниматься документированием событий, уметь не только фиксировать в документах ход и результаты событий, но и излагать свою мысль в письменной форме с элементами аргументации и убеждения. С этой точки зрения рассмотрим, какие виды лексики характерны для письменной и устной речи юриста.

Официально-деловой стиль выступает функциональным стилем речи юристов, который находит своё отражение в большей степени именно в письменной речи. Для него характерна точность и стандартизированность, строгая формальность. Ещё одной особенностью официально-делового стиля является частое употребление штампов, клише и канцеляризмов. «Канцеляризмами являются слова и устойчивые словосочетания, грамматические формы и конструкции,употребление которых в литературном языке закреплено за официально-деловым стилем, особенно за его административным подстилем» [6, с. 43]. Канцеляризмы органично воспринимаются в текстах законов, официально-деловых документов, деловой переписке. Они характерны как для устной, так и для письменной речи специалистов в области права.

Для того чтобы оформить мысль лаконично и однозначно, юристы часто используют клише. К ним мы относим «определённый языковой стандарт, готовый устойчивый оборот, речевой стереотип» [3, с. 38].

Ещё одной характерной чертой речи юриста является употребление языковых штампов. Они появляются по причине употребления плеоназмов – избыточных словосочетаний.

Речевые штампы, клише и канцеляризмы являются неотъемлемой частью любого языка. Овладение ими значительно облегчает процесс коммуникации для юриста: их уместное употребление помогает правильно оформить ситуацию общения, позволяет ускорить темп речи, придает уверенность. Соответственно, важно обеспечить уместное и правильное употребление

канцеляризмов, клише и штампов студентами в процессе обучения в контексте различных тем.

Если для письменной речи юристов характерно соблюдение строгих правил официально-делового стиля, то для устной речи характерен в большей степени полуофициальный стиль общения коллег-юристов с частым употреблением профессионализмов.

Устная речь юристов также имеет свои особенности. Прежде всего, это частое употребление профессионализмов, слов жаргона юристов, которые неразрывно связаны с профессиональной юридической деятельностью, однако не являются словами научного характера. Для общения коллег-юристов характерен полуофициальный стиль общения, а также стремление сократить объёмную форму термина и заменить его на профессионализм. Кстати, следует отметить, что заменить сам профессионализм близким по значению словом невозможно.

Профессиональную речь любого специалиста невозможно представить без терминов. Их не всегда удается заменить словами-профессионализмами, а в официальной обстановке и крайне нежелательно. В юриспруденции также используется широкий спектр терминов для обозначения наименования документов, лиц по профессии, процессуальных действий и т.д. [7].

Говоря о формировании словарного запаса юриста, следует отметить и такой фактор, как влияние сети Интернет. В настоящее время большая часть профессиональной коммуникации происходит в Интернете, а именно в области письма в сети Интернет. Данный факт еще раз указывает на важность формирования навыков и умений письменной речи при обучении иностранному языку.

Развитие коммуникации в сети Интернет обусловило появление множества новых жанров «интернет-дискурса». Само понятие «интернет-дискурс» не так давно вошло в лингвистику. Например, А.Н. Глущенко рассматривает интернет-дискурс как речевую ситуацию (или текст), которая погружена в ситуацию общения в пределах интернет-пространства.

Онлайн-коммуникация представляет собой особую разновидность языка. Для него характерны признаки как письменной, так и устной речи. Некоторые электронные жанры в большей степени тяготеют к письменной речи, например, электронная почта. Другие же включают в себя черты как устной, так и письменной речи. Например, чаты, социальные сети, форумы [4].

Для эффективного взаимодействия в профессионально-деловой сфере овладение интернет-языком становится крайне важным. Для него характерно частое употребление терминов в области компьютерных и информационных технологий, заимствования, жаргон и разговорная лексика.

Определяя объем и диапазон словарного запаса юриста немаловажно определить *темы, с которыми может столкнуться будущий юриств своей работе.*

Говоря об отборе предметной стороны содержания обучения необходимо учитывать важную особенность подготовки юристов. В зависимости от сферы будущей деятельности, подготовка юристов происходит в рамках одного из профилей обучения, поэтому в процессе языковой подготовки будущих юристов крайне важно учитывать их специализацию (государственно-правовую, гражданско-правовую или уголовно-правовую).

Для того чтобы понять круг тем, рассматриваемый на каждом из профилей подготовки, а также то, чем они отличаются друг от друга, рассмотрим языковой элективный курс «Introduction to Law», разработанный П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым.

Студенты государственно-правового профиля занимаются изучением конституционного права России и зарубежных стран, основных прав и свобод человека и гражданина, поколений прав и свобод личности, Европейского суда по правам человека, основ международного права, частного и публичного международного права, структуры и деятельности Организации Объединенных Наций и др. Студенты уголовно-правовой специализации занимаются изучением таких тем, как введение в уголовное право, принципы уголовного права, виды преступлений, виды уголовных наказаний в РФ и зарубежных странах и т.д. На гражданско-правовом профиле рассматриваются следующие темы: введение в гражданское право Российской Федерации и зарубежных стран, предмет гражданского права, виды гражданско-правовых договоров, предпринимательское право, право интеллектуальной собственности [8].

Каждый профиль обучения имеет свое предметное содержание, что способствует профильной специализации обучающихся. Немаловажную роль в этом играет уровень компетентности преподавателя иностранного языка в предметной области.

При разработке необходимого словарного запаса будущих юристов необходимо учитывать и то, **с какими практическими задачами столкнется специалист в своей сфере деятельности.**

К этим задачам можно отнести чтение специализированной литературы, ведение деловой переписки, написание текстов документов, участие в конференциях и т.д.

Также объем и диапазон словарного запаса юриста зависит от того, вкаких сферах помимо юриспруденции будущий юрист может использовать английский язык, стартовый уровень студентов, начинающих обучение на юридическом факультете, такие условия обучения, как количество учебных часов, однородность группы по уровню владения английским языком, уровень подготовки, который может быть достигнут обучающимися.

В обучении профессиональному иностранному языку наиболее важным и приоритетным, по мнению многих учёных, является изучение базового академического словаря. Речь идёт о лексических единицах, выражающих общие для всех академических дисциплин понятия, лексические единицы общего характера, используемые для описания процессов, а также различные лексические средства, которые выражают намерения автора или его оценку. Базовый профессиональный словарь, характерный для любой сферы деятельности, играет второстепенную роль в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку [1].

Мы приходим к выводу, что речь юриста разнообразна. Она включает в себя несколько видов лексики. Но в этом и заключается специфика юридической речи: несмотря на кажущуюся строгость и сухость, она имеет целый арсенал средств для грамотного с юридической точки зрения описания всех сфер жизни, которые находят своё отражение в различных отраслях права.

Списоклитературы

1. Dudley-Evans T., St John M. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. Cambridge, 2008. 301 с.
2. The Common European Framework: Teaching, Learning and Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
3. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста: учеб. пособие. М., 2008. 447 с.
4. Капанадзе Л.А. Структура и тенденции развития электронных жанров // Жизнь языка: сб. статей к 80-летию М.В. Панова. М., 2001. С. 112-118.
5. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования РФ на период до 2015 года. М., 2011.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://stylistics.academic.ru/46 (дата обращения: 08.09.2021).
7. Сергеич П. Искусство речи на суде. М., 1988. 200 с.
8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.

Хижнякова Майя Эдуардовна, магистрант факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург

УДК 82.161.1

ОСОБЕННОСТИ ВОСТОЧНОЙ ПОЭЗИИ ЮСТИНЫ КРУЗЕНШТЕРН (СТИХОТВОРЕНИЕ «ЯН ГУЭЙ-ФЕЙ», 1949)

Цзан Юньмэй
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»
e-mail: 1374766721@qq.com

Аннотация: в статье рассматриваются аксиологические, жанровые и стилевые аспекты стихотворения Юстины Крузенштерн «Ян Гуэй-фей», написанном в 1949 году, когда русская поэтесса оказалась в Китае, куда вместе с семьёй бежала от событий революционной эпохи. В работе предложено взглянуть на текст стихотворения Крузенштерн в сопоставлении с древними текстами китайской средневековой поэзии, в частности с творчеством классика китайской литературы Бо Цзюи. В статье акцентированы моменты неоднозначного отношения Крузенштерн к творчеству автора-предшественника, показано, как русская поэтесса умело опиралась на классический претекст и одновременно оказывалась самостоятельна и независима в своём творчестве. В статье показаны поэтологические особенности текста Юстины Крузенштерн на фоне средневекового образца древней китайской литературы.

Abstract: the article examines the axiological, genre and stylistic aspects of JustinaKrusenstern's poem «Yang Guei-fei», written in 1949, when the Russian poetess found herself in China, where she and her family fled from the events of the revolutionary era. The paper proposes to look at the text of the poem Krusenstern in comparison with the ancient texts of Chinese medieval poetry, in particular with the work of the classic of Chinese literature Bo Jui. The article highlights the moments of Krusenstern's ambiguous attitude to the work of the author-predecessor, shows how the Russian poetess skillfully relied on the classical pretext and at the same time turned out to be independent in her work. The article traces the poetical features of the text of Justina Krusenstern against the background of a medieval sample of ancient Chinese literature.

Ключевые слова: Ю. Крузенштерн, Бо Цзюи, классика и современность, традиция и новаторство, текст и его интерпретация.

Keywords: Yu. Krusenstern, Bo Jui, classics and modernity, tradition and innovation, text and its interpretation.

Юстина Владимировна Крузенштерн-Петерец (1903–1983) – поэтесса русского Харбина, бежавшая из революционной России в Китай вместе с матерью и братом. Сотрудничала в харбинской газете «Гун-Бао». Входила в число участников группы литераторов «Чураевка», печаталась в журнале «Рубеж».В связи с интересующей нас темой «восточной поэзии» Ю. Крузенштерн прежде всего речь

должна идти о стихотворении «Ян Гуэй-фей» (1949) [3, с. 266], в котором русская поэтесса опирается на «Песню вечной тоски» Бо Цзюи [1, с. 261–270; 2, с. 113–125].

Древняя поэма «Чан-хэнь гэ» «长恨歌» весьма популярна в Китае. Она написана великим поэтом эпохи Тан Бо [Бай] Цзюи [Цзюй-и] 白居易(772–846) в IX веке. Представлены два полных её перевода на русском языке: рифмованно «Песнь о бесконечной тоске» Б. А. Васильева (1935) [2] и «белым стихом» (без рифмы) «Вечная печаль» Л. З. Эйдлина (1978) [1], причем под разными названиями, основное различие которых в переводе главного смыслообразующего иероглифа *хэнь* 恨как «тоски» или «печали» [4, с. 751]. Кроме того, поэма переводилась частями. Так, Крузенштерн опирается только на две части этой поэмы, в целом состоящей из 140 строк.

Главная героиня поэмы Бо Цзюи – одна из «четырёх великих красавиц древности», искусная певица, танцовщица и музыкант Ян Юй-хуань 杨玉环 (719–756). Она была одной из прекраснейших наложниц императора Сюань-цзуна и получила имя Ян (Ян Гуй-фэй; *Yang GuiFei*), что означает «драгоценная наложница» (титул императорской жены 1-ого ранга). Красавица была казнена во время кровопролитного восстания (755–763) под руководством военачальника согдийского происхождения Ань Лушаня 安禄山 (ок. 703–757). Не сумевший предотвратить казнь любимой (восставшие потребовали смерти Ян Гуй-фэй), император тосковал о ней до последних дней жизни. Бо Цзюи кладет в основу своей поэмы «Песня вечной тоски» именно эти события.

Первая часть поэмы Бо Цзюи охватывает события с того момента, когда «Китайский император, властитель и кумир, искал красы повсюду, что сотрясает мир» [1; 2]. И такая краса была найдена – это юная девушка-красавица, на которую «никак налюбоваться наш государь не мог». В этой части автор описывает счастливую жизнь Сюань-цзуна и Ян Гуйфэй во дворце и рассказывает об их любви. По словам Бо Цзюи, Ян Гуйфэй была прекрасна, она «могла любое сердце улыбкой растопить, напудренных прелестниц могла она затмить» [1; 2].

Император был бесконечно влюблен в красавицу, осыпал её дарами, преподносил ей красивые жемчуга, драгоценные рубины и изумруды. Расположение государя получила не только девушка, но и её семья: «Величие вдохнула в свою она семью – на должности придворных пристроила родню» [1; 2].

Однако увлечение императора красавицей, отход от государственных дел («С тех пор приемов утром монарх не проводил…»), возвышение ранее неизвестных людей (членов семьи Ян Гуйфэй) вызвали недовольство общества и привели к восстанию во главе с АнЛушанем: «…в Юйяне барабаны всё сотрясли вокруг. / И

пыльная завеса от тысяч колесниц взвивалась до самых верхних на крепости бойниц…» [1; 2].

Вторая часть поэмы Бо Цзюи начинается со строки «Из радуги и перьев наряд прервался вдруг…» вплоть до строк о жестокой казни Ян Гуйфэй («когда упало тело прекрасной Ян Гуйфэй») в Ма Вэйии о горькой печали императора: «Лицо закрыв руками – не смог её спасти – монарх лишь кровь и слёзы все видел по пути…» [1; 2].

Третья часть поэмы – это рассказ о страданиях безутешного государя: «Она к нему и в дреме ни разу не придёт…» [1; 2]. Герой вспоминает прежние дни, обходит места, где он бывал вместе с Ян Гуйфэй – её уже нет, но в обстановке вокруг ничего не изменилось, всё так же, «как прежде, озера и сады, и расцветает лотос, в нём не найти изъян, и зеленеют ивы вокруг дворца Вэйян…» [1; 2].

Четвёртая часть поэмы исполнена мистики: «И вдруг молва проходит – приехал спиритист: в столице из Линъцюна священник-даосист». В этой части поэт рассказывает о том, как Сюань-цун пытается вернуть возлюбленную с помощью волшебника-даосиста. «Жрец вознесся духом в седые небеса, и оглядел оттуда и реки, и леса…» Долгое время жрец нигде не видит Ян Гуйфэй, но наконец в высоких горах она найдена. Однако возлюбленная не может вернуться к государю, но заверяет, что будет ждать встречи с ним на небесах.

В отличие от других поэтов «восточной ветви» русской эмиграции, например, Ачаира или Волкова, Крузенштерн не раздвигает масштабы поэмы древнего классика, но наоборот – ситуативно сжимает их, подвергает компрессии. Поэтессу привлекает не весь древний сюжет, но только одна его часть – великая грусть (= тоска, печаль) китайского императора, потерявшего дорогую возлюбленную.

Крузенштерн не следует точно за Бо Цзюи, она нарушает хронологическую последовательность событий, точнее инверсирует их – всё произошедшее в стихотворении русской поэтессы видится через воспоминания главного героя, императора. В отличие от Бо Цзюи Крузенштерн не ведет объективированное повествование (от третьего лица, с позиции независимого повествователя), она субъективирует наррацию – её повествователем становится сам император: это в его сознании, в его памяти, в его воспоминаниях всплывает образ возлюбленной Ян Гуэй-фей. Голос героя словно бы звучит «изнутри», из его собственного сердца.

Крузенштерн располагает события в «обратном» порядке, хронотоп её повествования «перевернут»: героини уже нет, и оживает она только в горестных воспоминаниях героя.

Краткий фрагмент повествования «со стороны»:

Без свиты
Подъезжает к подножью горы богдыхан.

Вот он спешился. Вот повернулся он круто.
Он один, а над ним только небо и зной,
Но измученный конь понимает как будто,
Что хозяин ушёл говорить с тишиной, – [3, с. 266]

очень скоро меняется настроение у Крузенштерн во внутреннем монологе героя, в котором он напрямую обращается к Ян Гуэй-фей, разговаривает с ней, ждёт её ответа.

Ян Гуэй-фей,
Помнишь лотосов чащи на темном пруду?
Помнишь нашу тропинку в дворцовом саду,
Там, где склоняется к водам узорный бамбук?
Твой парчовый рукав,
Башмачков твоих стук.
Блеск нарядных запястий? [3, с. 266]

Анафорическое «помнишь» дополняется риторическими вопросами, обращенными к «драгоценной наложнице».

Но, как образно определёно у Крузенштерн, что герой говорит «с тишиной». Точно найденная метафора позволяет подчеркнуть одиночество героя, оставшегося без любимой. Он ожидает ответа – но с ним говорит только «тишина».

Крузенштерн показывает, как несчастен и одинок герой. По мысли лирического персонажа, «счастье <…> нельзя возвратить, потеряв Ян Гуэй-фей». И когда каждая травинка, каждый цветок, каждый камешек вспоминает красавицу Ян Гуэй-фей, то от этого одиночество героя становится еще более ощутимым.

Ирис шепчет о ней, и воркуют свирели,
И бряцают о ней жемчуга ожерелий,
И зеленый нефрит
Говорит:
«Я люблю Ян Гуэй-фей» [3, с. 266].

Каждая вещь во дворце, в саду, в горах напоминает герою о безутешности его потери.

Крузенштерн создает удивительной портрет прекрасной юной девы:

Ян Гуэй-фей.
Это – брови, как листья у ивы,
Что тонки и красивы,
Это – пение арф.
Это – губ горделивый излом.
Это – шелковый шарф

Затянулся на шее узлом [3, с. 267].

Как хочет показать поэтесса, герой видит черты своей возлюбленной в каждом листке, в каждом изгибе ветви, слышит её голос в звучании арфы. Крузенштерн удается очень тонко передать душевные терзания героя-императора через отдельные психологические детали, дать возможность прочувствовать боль его сердца.

Персонаж вспоминает тот «трижды проклятый день», когда погибла Ян Гуэй-фей:

Снова крики – все ближе, страшней.
Копья подняты в воздух,
И грозят они ей,
Ян Гуэй-фей [3, с. 267].

Перед внутренним взором героя снова возникает пугающий образ «на руках у солдат бездыханно <го> тел <а>» прекрасной Ян Гуэй-фей.

Завершается стихотворение Крузенштерн композиционным кольцом: как начиналось стихотворение с образа одинокого печального героя, вспоминающего свою Ян Гуэй-фей, так и завершается картиной одиноко стоящего героя-императора с опущенными веками:

По земле расстилается тень,
В душном воздухе реет гроза.
И как в тот трижды проклятый день,
Богдыхан закрывает глаза… [3, с. 268].

Крузенштерн использует в тексте слово «богдыхан», что означает «священный государь» (вместо более нейтральных для русского восприятия «государь» или «император»), тем самым подчеркивая святость и высоту чувства героя, силу его неистощимой любви.

Если у Бо Цзюи сплетены любовные мотивы и мотивы социальные (восстание), и последнее у него занимает важное место, то у Крузенштерн мотив восстания отодвинут на задний план, он почти не слышим. Лирический герой её стихотворения не вспоминает о государственных проблемах, он целиком сосредоточен на воспоминании о любви к прекрасной Ян Гуэй-фей. Поэтесса восхищается силой любви и преданности героя, возвеличивает его и умеет поэтично передать глубину его скорби.

Можно видеть, что в стихотворении Крузенштерн поэтесса со всей очевидностью опиралась на «Песню вечной тоски» Бо Цзюи, но

она сотворила совершенно новое стихотворение, пронизанное тонкими душевными чувствами героев, поэтизирующее истинную глубокую любовь.

Таким образом, в результате наблюдений следует говорить о том, что стихотворение Бо Цзюи послужило только толчком (импульсом) к созданию стихотворения Крузенштерн, но её «песня вечной тоски», названная именем героини «Ян Гуэй-фей», более лирична, более женственна, более тонка и изысканна. В традиции русской литературы Крузенштерн использует богатый спектр поэтических средств: эпитеты, метафоры, сравнения, анафоры, умолчание (и др.) – в отличие от китайской поэзии, где поэтический мир героев создаётся не художественными средствами, но самим предметным миром. Если китайский художник хочет изобразить красоту и роскошь дворцовой жизни, намерен передать силу чувств влюбленного, он будет использовать для этого образы камней, жемчугов, рубинов и изумрудов, в тексте возникнут символически значимые образы цветов (прежде всего лотоса), будут названы пряности, которые создают аромат в помещении, появятся названия шелков и атласов.

Предметный мир в китайской поэзии является средством живописания в первую очередь. Тогда как в русской поэзии упоминание самого дорого драгоценного камня будет обозначено не его называнием или описанием, а впечатлением от него (цвет, блеск, лучи, отражения), в любых тканях главным окажется не качество (шёлк, парча, бархат), а его мягкость, нежность, умение обхватить стан героини, его теплота и шелковистость (в метафорическом смысле), любой звук и запах не будут привязаны к источнику, но таинственным образом только угаданы, представлены, воображены.

Предметность древнекитайской поэзии, лаконизм и сдержанность выразительных средств составляют черты своеобразия поэзии средневековых китайских поэтов; многословие и пышность описания, нюансировка психологических состояний и душевных переживаний – сильная сторона русской поэзии. Именно к таким выводам приводят наблюдения над текстами танских поэтов и их интертекстуальной отраженности в творчестве русских писателей-эмигрантов 1920–1940-х годов. Пример такого сопоставления – «Песня вечной тоски» Бо Цзюи и «Ян Гуэй-фей» Юстины Крузенштерн-Петерец.

Список литературы

1. Бо Цзюй-и. Вечная печаль // Стихотворения: пер. с кит., вступ. ст. и примеч. Л. Эйдлина. М.: Худож. лит-ра, 1978. С. 261-270.
2. Бо Цзюй-и. Песнь о бесконечной тоске – поэма IX века:пер. с кит., вступ. ст. и примеч. Б. А. Васильева// Восток: сб. первый. Литература Китая и Японии. М., Л., 1935. С. 113-125.

3. Крузенштерн Ю. Ян Гуэй-фей // Русская поэзия Китая: антология. М.: Художественная литература; Время, 2001. С. 266-268.
4. Кобзев А. И., Орлова Н. А. «Песнь о бесконечной тоске» в стихах и прозе: о поэме Бо Цзюй-и и романе Ван Ань-и // Общество и государство в Китае. М.: ИВ РАН, 2018. Т. 48. № 2. С. 749-758.

Цзан Юньмэй, аспирант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, КНР

УДК 821.161.1

СПЕЦИФИКА АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ НАРРАЦИИ В РОМАНЕ РУСЛАНА КИРЕЕВА «ПЯТЬДЕСЯТ ЛЕТ В РАЮ»

Ван Цзяо
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»
e-mail: tianran1987@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена выявлению своеобразия автобиографической наррации в романе Руслана Киреева «Пятьдесят лет в раю». В исследовании предпринята попытка проанализировать текст Киреева с точки зрения его жанровой дефиниции. Выяснено, что наррация в автобиографическом романе Киреева в сильной степени опосредована законамисобственно художественного творчества.

Abstract: the article analyzes the features of RuslanKireev's autobiographical novel «Fifty years in Paradise». The scientific novelty of this article lies in the fact that Kireev's text is analyzed from the point of view of its genre definition. The results showed that narrative in Kireev'sautobiographical novel to a large extent mediated by laws of artistic creation.

Ключевые слова: Руслан Киреев, роман «Пятьдесят лет в раю», концепт «литература = рай», автобиографическая наррация.

Keywords: Ruslan Kireev, novel «Fifty years in Paradise», concept «literature = paradise», autobiographical narrative

Роман Руслана Киреева «Пятьдесят лет в раю» публиковался с 2006 по 2008 год в журнале «Знамя», а в 2008 году вышел отдельной книгой. Осознание личности героя-Киреева осуществляется в тексте романа через осмысление значимости писателя-Киреева, его следа в литературе. Именно творческое наследие и собственное место в литературной жизни воспринимаются автором автобиографического повествования как важнейший предмет рефлексии.

Название литературного текста знаково и значимо, оно изначально задает угол восприятия изображаемых событий, указывает направление, которому будет следовать автор (а за ним и читатель). Уже в самом начале текста, в его первом абзаце, автор сам даёт ему объяснение и предлагает интерпретацию, позволяющую понять, какой ракурс восприятия задается в автобиографии.

«Моё торжественное вхождение в рай состоялось 12 октября 1958 года. Случись это тремя месяцами позже, настоящее повествование начиналось бы, соответственно, 1959 годом – тем самым, когда увидело свет третье, наиболее полное издание мемуаров генерала Алексея Игнатьева "Пятьдесят лет в строю"» [1, с. 7].

Словосочетание «вхождение в рай» метафорически выстраивает новую параллель: литература // рай. Для Киреева быть литератором значит быть «небожителем» (словоформа, которая многократно

эксплуатируется Киреевым в тексте).

Сюжет романа Руслана Киреева «Пятьдесят лет в раю» опосредован биографической линией (линией жизни) главного героя. Согласно замыслу автора произведение разделено на части-главы, каждая из которых равна году. И представленная биография героя – пятьдесят лет (1958–2007 годы) – охватывает время от «вхождения в рай» до того момента, когда автор собирается покинуть рай (завершить занятия литературным творчеством).

Литературное мастерство Киреева дает о себе знать: он продумывает (поэтически мотивирует) заглавие, цифры, символику, логику и композицию текста, его кольцевое обрамление и цикличность. Уже первая глава – «Первый год. 1958» – определяет и акцентирует в биографии автора его начальные литературные шаги, его первые подступы к «раю». Киреев рассказывает о восторге, пережитом им-героем в редакции, когда он сделалпервые сатирические стихотворные комментарии к письмам читателей. Три дня (заметим: сакральное три!) в ожидании выхода симферопольской газеты «Призыв» – с пятницы до воскресения – стали ступенью к рождению «нового поэта» [1, с. 11], аудитория которого, «казалось, <…>велика, и даже очень» [1, с. 12]. Заданные автором полярные оппозиции: 17-летний юноша и «Новый Поэт», местная газета и аудитория «очень великая» – становятся сигналом иронического ракурса наррации автора, который с высоты своих лет умеет разглядеть наивность восторженного почитателя литературы и бесплодность надежд и амбиций молодого – незрелого – таланта.

В тексте главы выразительно звучат и постоянно подчеркиваются повествователем вводные обороты «казалось» («тогда мне казалось…», «казался мне…», «казалась мне…», «по тогдашним моим понятиям…» и др.), которые дифференцируют хронотоп героя и хронотоп автора, юного героя-участника событий 1958 года и современного известного прозаика-повествователя, завершающего свой литературный путь. Точка зрения я-прежнего и я-сегодняшнего не совпадают, становясь знаком квалификационной черты автобиографии: взросление героя, входящего в литературу, происходит постепенно, основы его мировоззрения меняются, эксплицируя подъём автогероя на новые ступени жизненного познания. Мудрый герой-повествователь не позволяет себе ни одно из ранних произведений героя назвать иначе, как только «опусом» [1, с. 135], вкладывая в это определение нескрываемую ироническую интенцию. Потому юношеское представление, что приглашение в редакцию – «как приглашение на Парнас» [1, с. 19], корректируется точкой зрения взрослого повествователя, заставляя понять, что сегодняшние представления автора-героя кардинально изменились. «Музы, Парнас, восхождение… Тогда, впрочем, мне было не до иронии…» [1, с. 19]. «Разумеется, я ошибался…» [1, с. 34]. Конститутивная черта автобиографии – становления я-героя – проступает на самом раннем

этапе повествования, в его первой главе.

Примечательно, что сохраняя в названии произведения концепт «литература = рай», автор-писатель как будто бы сам же и опровергает выдвинутый образ-эпитет, иронизируя на его счет и словно бы возвращая в этом развенчании себя и своего героя к исходной точке – к «земле», к «аду», к обычной жизни обычного человека, т.е. создавая некий концентрический круг, который опосредует цельность и замкнутость всего размышления-воспоминания. Герой-повествователь как бы создал (когда-то) свой собственный миф [2; 4], но сам же его и развенчал: время мифологическое слилось со временем бытовым (шире – общечеловеческим), создав время циклическое, повторяющееся, почти-блоковское: «и повторится все опять…» Киреев-мудрый писатель словно бы хочет показать, что путь человеческого взросления связан с созданием иллюзий-мифов и их неизбежным крушением: мудрость зрелого писателя корректирует безграничные восторги юного неопытного литератора.

В этом смысле важно, что в конце первой главы (рассказе о молодом герое) писатель сам хочет вернуть себя (и свое повествование) к объективности, он намерен отказаться от лирического субъективизма ностальгических воспоминаний – и потому в его тексте появляется «портрет крупным планом», рассказ уже не только (и не столько) о себе, но и о тех людях, с которыми свела его судьба и которые сыграли определенную роль в его личностном становлении. Традиционный жанр автобиографии дополняется Киреевым (объективированным) хроникальным повествованием, приближая его автобиографическую наррацию к документу или мемуарам, тяготеющим не столько к личному, сколько к общественному бытию, к воспоминанию не о себе, но о других. Действительно, Киреев, кажется, намерен выйти за рамки собственно автобиографического жанра, дополнив его хроникой (или типом наррации, близкой к хронике), но, как показывает текст, эгоповествование только на короткий момент уступает место «крупному плану» чужого портрета: природа автобиографии заставляет писателя в других «как в зеркале» видеть себя, через других понимать себя лучше, в сопоставлении с другими выявлять существенное в себе, в собственном характере. То есть собственное я (несмотря на художественные вариации повествования) неизменно остается в центре авторской рефлексии.

Так, рассказ «крупным планом» об Алексее Малине, первом писателе и наставнике в жизни героя, как будто бы о его жизни и любви (жене Тамаре), на самом деле оказывается рассказом о первых творческих (и жизненных) «уроках» автобиографическому герою, которые поэт из Крыма «преподал» ему в ходе общения и особенно в последних письмах, в их переписке. Потому закономерно, что «уроки» Малина незаметно трансформируются в уроки ученикам, студентам Литинститута, уже от самого Киреева: «Самое распространённое

заблуждение молодых, с которыми я вот уже двадцать лет отчаянно и бесполезно борюсь на своём семинаре в Литературном институте, заключается в том, что они, молодые, убеждены: их собственная жизнь, их переживания, их бабушки и дедушки читателям совершенно не интересны. Вот и высасывают из пальца бог весть что» [1, с. 22]. И тем самым – без специального педалирования – Киреев на собственном примере показывает, что для обретения жизненных знаний, для постижения её законов нужно самому пройти долгий путь: и он – Киреев, как его молодые студенты, понял Алексея Малина не сразу, а только много лет спустя. Время биографическое (точка зрения героя) корректируется временем эпическим (точкой зрения повествователя).

Наррация в автобиографическом романе Киреева, как уже было замечено выше, в сильной степени опосредована законами художественного повествования, собственно художественного творчества. Так, речь уже шла о кольцевой композиции романа: казалось бы, автобиографическое повествование должно иметь «линейный» (линеарный) характер, развиваться последовательно, «векторно», но художник-Киреев организует своё повествование «по кольцу», замыкая его в цикличности и круговой повторяемости(= познании).

Когда Киреев хочет привнести в свой текст долю «хроникальности», кажется, он намерен быть более объективен и сух в повествовании. На это, по мысли автора, и нацелен вводимый им в повествование «литературный портрет» (= «крупным планом»). Однако если взглянуть на литературные портреты, которые создает Киреев, они далеко не объективны, скорее наоборот – очень субъективны. Так, желая описать известного советского драматурга Михаила Шатрова, Киреев рассказывает эпизод в Доме литераторов, передает впечатление от застолья по поводу принятия в Союз писателей новых членов.

Субъективность оценки Киреева начинает проступать с первых же деталей. Сообщая о новых членах Союза, писатель тут же уточняет: «Правда, в центре внимания оказал<ись> [не новички], а Михаил Шатров» [1, с. 26]. Вводное «правда» подготавливает «обман ожидания», а вся последующая структура предложения своей антитетичностью указывает на этот «перевертыш»: в центре не они, а он. Уточняющее определение-эпитет: «преуспевающий автор пьес о Ленине» – дезавуирует отношение Киреева к кумиру – он преуспевающий, и о Ленине. Обе характеристики, с точки зрения 2000 х, когда был написан роман «Пятьдесят лет в раю», биполярны. И портрет Михаила Шатрова не оставляет в этом никаких сомнений: «Вывалив поверх штанов обтянутое джинсовой тканью брюхо, седовласый метр Шатров сидел рядом с очередной молоденькой женой, пил минералку и тихим голосом напутствовал моего земляка» [1, с. 26]. Каждое слово, использованное для портретирования

Шатрова, ядовито, лишено нейтральности и стратегической объективности. Глагольная форма «вывалив…» и отглагольное «обтянутое…», отнесённые к номинативу «брюхо» (вместо, например, нейтрального «живот»), заставляют увидеть облик человека полного, даже жирного, т.е. в переносном смысле «зажравшегося». Антитетичная пара эпитетов: он «седовласый», жена «молодая» – подчёркивает противоестественность поведения «мэтра», а уточнение «очередная молодая жена» усиливает впечатление от образа «блудливого» авторитета. Намереваясь быть «хроникером», писатель-Киреев не может отказаться от художественной выразительности (и, как следствие, субъективности).

В романе Киреева художник превалирует над (авто) биографом: его автобиография беллетризуется, его воспоминания-мемуары насквозь пронизаны субъективной составляющей, его воспоминания – психологизмом. Доля правды (правдивости), которая должна (по канону биографии) составлять базу воспоминаний нарратора-повествователя, серьезно насыщается если не вымыслом, то домыслом. В концепции автобиографии корень авто- (эго-) преобладает, доминирует. Самоцензура автора оборачивается творческим «своеволием» – причем не только на уровне отбора биографического материала (традиционный аспект), но и на уровне его интерпретации и субъективации (новый аспект). «Пятьдесят лет в раю» – это действительно роман [см.: 3], написанный писателем о себе и о становлении себя-писателя. Гибридность формы такого рода повествования в значительной степени объясняется тем, что её автор – художник слова, одаренный творческий человек, имеющий пятидесятилетний опыт работы с художественным текстом. Потому «сверхтема» (М. Бахтин) автобиографии Киреева прочно смыкается с темой литературы, с темой творчества, писательского предназначения, тем самым a piori «размывая» и «нивелируя» границы (около) документальности автобиографического жанра.

Список литературы

1. Киреев Р.Т. Пятьдесят лет в раю. М.: Время, 2008. 624 с.
2. Мифологический словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
3. Роман // Литературная энциклопедия терминов и понятий / ред. колл.: М.Л. Гаспаров, С.И. Кормилов и др. М.: Интелвак, 2001. С. 889-892.
4. Щеглов Г. В. Мифологический словарь. М.: Астрель, Транзиткнига, АСТ, 2006. 368 с.

Ван Цзяо, соискатель ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, КНР

УДК 82.31

ОБРАЗ МОТИ В РОМАНЕ М. А. КУЧЕРСКОЙ «ТЁТЯ МОТЯ»

Ван Цзысюань
Шанхайский университет иностранных языков
e-mail: wzx.van@yandex.ru

Аннотация: роман «Тётя Мотя» занимает особое место в прозе современной русской писательницы М.А. Кучерской. Сюжет данного романа фокусируется на бытии женщин, и основной идеей этого произведения является проблема духовных поисков современных интеллигенток. Создание образа Моти воплощает в себе особое автобиографическое значение. В статье анализируется образ Моти, разносторонне интерпретируется его коннотация и на этой основе исследуется уникальность этого образа по сравнению с типичными женскими образами в современной русской литературе.

Abstract: the novel «Aunt Motya» occupies a special place in the prose of the contemporary Russian writer M.A. Kucherskaya. This novel is concerned with the women's existence, and the main idea of this work is the problem of the spiritual quest of contemporary women intellectuals. The creation of the image of Motya embodies a special autobiographical meaning. The article analyzesthe image of Motya, its connotation is deeply interpreted and on this basis the uniqueness of this image is researched in comparison with typical female figures in contemporary Russian literature.

Ключевые слова: М.А. Кучерская, женская проза, «Тётя Мотя», образ Моти, современные интеллигентки.

Keywords: M.A. Kucherskaya, women's fiction, «Aunt Motya», Motya's image, contemporary women intellectuals.

Среди множества литературных произведений М.А. Кучерской роман «Тётя Мотя» занимает уникальное место. Писательница работала над ним семь лет, впервые опубликовала в 2012 году. В 2013 году «Тётя Мотя» вошёл в длинный список премий «Русский Букер» и «Нацбест», в то же время в короткий список премий «Ясная Поляна» и «Большая книга», и наконец, занял первое место в читательском голосовании премии «Большая книга».

Сюжет «Тётя Мотя» фокусируется на бытии женщин. Кучерская ставит отражение женской психологии в центр своего творческого внимания и реконструирует женское «я» через самопознание женщин. Чтобы выразить вышеупомянутую тему, писательница включает свои собственные чувства и мысли и тем самым создаёт героиню Мотю – реальный и чувственный образинтеллигентки. Следует отметить, что создание этого женского образа воплощает в себе особое автобиографическое значение: хотя Мотя – не собственно портрет писательницы, но очень близка ей по различным признакам. Например, одинаков возраст героини и автора в момент создания

произведения. Характер и привычки Моти схожи с истинными чертами писательницы. Хотя пережитое Мотей не является литературным отражением реальной жизни Кучерской, но писательница всё же может по-настоящему ощутить истинное настроение героини, чувствует одинаково с ней. Кучерская наделяет Мотю собственной духовной структурой, создаёт из неё «лирического героя»[3] и использует её, чтобы показать свою личность и возможную судьбу. Поэтому анализ образа Моти очень помогает нам понять глубокий и неповторимый мир художественного творчества автора.

Мотя в романе – типичная профессиональная женщина, работающая корректором в редакции известной московской газеты. Кроме того, роман также фокусируется на том, чтобы показать другую личность Моти – молодую жену и мать четырехлетнего ребёнка. Столкнувшись с конфликтом своей идеологии, Мотя блуждает между верностью и предательством, самоотречением и распущенностью. Она теряется в своей семейной жизни и часто чувствует пустоту и отчаяние, но никогда не отказывается от духовных поисков. Она непрерывно заполняетсвою духовную пустотуи выковывает обаятельную душу.

Следует отметить, что семейный кризис Моти уже обозначается на её свадебной церемонии. Именно тогда Мотя впервые замечает какое-то опасное предупреждение, «что-то здесь было не то, и не только что всё чужое, что-то ещё» [4, с. 56]. Мотя предчувствует, что как только она вступит в брак, различия между ней и Колей станут непреодолимыми препятствиями, что в конечном итоге приведет к эмоциональному кризису, и это правда. Шестилетняя семейная жизнь приносит Моте только одиночество, депрессию и страх. Она ужасно страдает от этого, но сказать об этом некому. Душа Моти, теряющаяся в своей супружеской жизни, покрывается шрамами и немеет. Героиня сомневается в существовании любви. Ей отчаянно нужно найти выход, чтобы освободиться от подавленных эмоций. А именно тогда Ланин, которыйтакже обладает литературным талантом и очень чувствителен к словам, привлекает её внимание своими текстами и взглядами на жизнь. По мнению Моти, Ланин – «странник с пылью мира на сапогах, вступивший в свою осень» [4, с. 127]. Она бессознательно влюбляется в Ланина, любит его «всех лирических стихотворений, всех посвящений, шепотов и криков» [4, с. 169]. Любовь – понимание другого. Новая любовь делает мир Моти шире, а Ланин – всегда

[3] Лирический герой, выдуманный и отстраненный, на самом деле оказывается самым адекватным, самым ясным самовыражением автора. Лирический герой не строго автобиографичен, но всё-таки воплощает в себе особое автобиографическое значение. Автор ставит своего лирического героя в вымышленные обстоятельства, наделяет его не испытанным им лично опытом, но в то же время это и есть сам автор, воплощённый через кого-то другого. Раскрывая себя через другого с иной жизненной судьбой, автор не стремится убедить читателя в правильности своих суждений, своих колебаний. Лирический герой совершенно нейтрален по отношению к читателю и его убеждениям.

тёплый свет в её духовной жизни. Она рассматривает Ланина как лодку, которая может вывести её из моря страданий, и сильно жаждет его любви, как утопающий хватается за спасительную соломинку. Мотя приобретает небывалое тепло от Ланина. «Сливаясь» с ним, она «как на волю вырвалась, и очутилась в раю» [4, с. 360].

Однако такое счастье длится недолго. Вскоре Мотя теряется в этих отношениях: тайный роман с Ланиным её утомляет, поспешные свидания и жадные поцелуи в машине выматывают её душу. Она не хочет жить как разведчик во враждебной стране, внутри неё разгорается жгучая горечь. Она хочет жить с Ланиным честно, хочет «переехать из старой в новую, свежую, творческую жизнь, полную любви и счастья» [4, с. 253]. Но Ланин избегает этого, и их любовь по-прежнемуостаётся тайной. В то же время жестокий гнев мужа Коли заставляет Мотю почувствовать ещё большее отчаяние, разбив все её иллюзии счастья. Однако Мотя не теряет надежду. Чтобы получить короткую передышку и спастись от «удушья», она обращает всё своё внимание на прошлое, на ушедшийсто лет назад мир, о котором она узнаётиз письма Голубева. Там жизнь полностью отличается от той, которую она проживает в своём настоящем. Мотя собирает необходимые вещи, отправляется в Калинов и начинает новые поиски. Прекрасные пейзажи Калинова утешают её раненое сердце, а неожиданная встреча с Голубевымпредставляет собой подарок судьбы для Моти. В доме Голубева Мотя видит знакомую фотографию, люди на которой для неё уже близкие. И фотография Голубева, и его жены Анны Тихоновны также глубоко её впечатляет.Другой мир спокойно, твердо глядит на неё с этой фотографии, поражает её цельностью, внутренней гармонией, светом. Теплота семейной жизни затрагивает мягкость сердца Моти и оказывает тонкое влияние на её позицию: «Лицо Ланина всплыло в её памяти, и впервые за это время всё, что казалось ей таким новым, чудесным, бездонным – взволнованные эсэмэски, стихи, виртуальные и реальные поцелуи – представилось пустотой, теплой, уютной, но нечистой» [4, с. 299].

Однако чувство вины Моти не сразу разрешает её семейный кризис: после того, как Ланин выступаетс инициативой связаться с ней, Мотя соглашается сохранить статус-кво. «Уснувшая в эти дни плоть очнулась и затомилась» [4, с. 309], без Ланина она больше не может жить. Внутренний мир Моти распадается, и ей приходится кружиться между своей семьёй, мужем, работой и любовником. Она чувствует измученную пустоту и всегда волнуется. Такие ситуации делают её нервной, счастливой и болезненной. Но это маленькое счастье также разрушено со следующим изменением Ланина: он становится всё более небрежным и всегда относится к Моте равнодушно. Что ещё хуже, это то, что любовные стихи, которые трогают сердце Моти, фактически написаны другим. «У неё-то внутри продолжалась разруха, расслаивались и сыпались стены, под ногами

хлюпала жидкая чёрная грязь» [4, с. 347]. Но Мотя не попадает в трясину, она непрерывно приспосабливается и ищет. Она размышляет в отчаянии и осознаёт, что отношения между ней и Ланиным всего лишь «времянка, и крыша валится на башку». Она раздумывается о словах Тишки и понимает, что кажущиеся фанатичными отношения между ней и Ланиным оказываются лишь встречей желаний, а не настоящей любви. Она заставляет себя уйти от Ланина, удаляет его номер и фото, пишет ему длинное прощальное письмо и затем разрываетсвязи с ним. Чтобы себя спасти, она на время «испаряется» и в одиночку отправляется в Испанию. Мирные и безмятежные дни в Мадриде исцеляют Мотю. Она чувствует давно утраченный покой, понимает, что любовь повсюду, что счастье заключается в незаметных повседневных мелочах. Она больше не одержима привязанностью к Ланину и тем самым достигает духовной независимости, обретает ценный рост.

Но полностью избавиться от пустоты ей не удаётся: вернувшись в Москву, Мотя снова заблуждается. Она блуждает между верностью и предательством, задаваясь вопросом, подчиняться ли своему сердцу или подавлять свои желания. В этот момент Мотя узнаёт, что беременна, и её инстинктивное материнство пробуждает в нейпамять о любви. «Книжища» её жизни перевёртывает новую страницу, и она снова превращается в «дитятку и в себя». Мотя позволяет жизни, простой, бездумной, течь сквозь и пробивать своё русло. «И русло это упрямо тянулось к Коле» [4, с. 504]. Она привыкает к мысли,и на протяжении всей беременности она беспрерывно размышляет о смысле и ценности жизни. С рождением ребёнка Мотя также осознаёт истину любви и, наконец, имеет возможность жить в любви.

Благодаря любви, семейный уклад Моти перестраивается. «Любовь как высшее счастье неразрывно связана с институтом семьи и брака, который в христианской этике является таинством» [2, с. 77]. Мотя проявляет тенденцию возвращаться в семью, но это не компромисс с общественным мнением и моралью. Выбор Моти отражает высокую гармонию её духа и поведения. На этот выбор влияют гены русской традиционной культуры, и её стадиальное идеологическое позиционирование также совпадает с требованиями традиционной морали. Впрочем, мы считаем, что выбор Моти в конце романа ещё не конечный вариант и её склонность к семье – лишь стадиальный результат её духовных поисков. Конец, данный Моте Кучерской, действительно является лишь одной из многих возможностей. Но если мы углубляемся в логику персонажа, то обнаруживаем, что для Моти возвращение в семью на этом этапе кажется неизбежным выбором. Автор пытается обсудить вопрос по идеологическому поиску с читателями через выбор Моти. Такое обсуждение носит диалогический характер, а не одностороннее руководство и проповедь.

Открытый финал романа перекликается с жизнью, которая все ещё проходит. Мотя «ещё не знает, ни как жить, ни зачем, но уже умеет преодолевать экзистенциальное отчаяние» [3]. Она будет продолжать искать и вырастет в зрелую личность.

По сравнению с типичными женскими образамив современной русской литературе образ Моти представляет собой относительно уникальный: в отличие отсовременных писателей-мужчин, Кучерская не рассматривает женские образы как средство выражения своей воли, и женские образы под её пером показываются более реальными; в отличие от женских образов современных писательниц, которые либо мрачны, либо безумны, либо обожествлены и прекрасны, образ Моти представляет собой более «нейтрализованный».

Символическое значение написания женских образов современными писателями-мужчинами все ещё относительно велико. Некоторые из этих писателей продолжают традицию создания женских образов с XIX века, рассматривая «идеальных женщин» как своих богинь и доверяя им свои моральные идеалы. Среди них Распутин является одним из наиболее значительных представителей. Настёна в его «Живи и помни» представляет собой воплощение традиционной морали. Она существует как идеализированная модель. Для писателя её прототип – не что-то конкретное, а концепция русских женщин [5, с. 2]. Распутин отдаёт дань священному духовному миру сельских крестьянок, сознательно или неосознанно освящает образ Настёны и изображает её как добрую, верную и самоотверженную «богиню». Некоторые писатели-мужчины, такие как Довлатов, более склонны к женским образам с анти-традиционными характеристиками, но и такое изображение сохраняет символичность образов и поэтому также не может точно отразить истинное бытие женщин. Довлатов считает инстинкт своей богиней и выступает за то, чтобы жить в согласии с инстинктом. А легкомысленная Маруся в «Иностранке» – воплощение таких мыслей и идей. Довлатов считает её символом России [1], выражая с помощью этого женского образа желание изменить маргинальный статус иммигрантов,– иммигранты должны быть приняты основным обществом. Довлатов намерен подорвать общепринятую идею и восстановить нормальные стандарты через создание такого женского образа с анти-традиционными характеристиками. Его новаторский дух заслуживает признания. Однако с точки зрения отражения истинного бытия женщин, наверное, такая модель «исправляя ошибки, перегибает палку». В результате этого центр дискурса властисмещается с мужчины на женщину. Это, по сути, другое отчуждение женских образов.

А образ Моти существенно отличается от вышеупомянутых символизированных женских образов. Кучерская намерена обсудить вопрос по идеологическому поиску с читателями через выбор Моти. Поэтому её написание женского образа является открытым, без

какого-либо морального проповеднического смысла: Мотя в «Тёте Моте» больше не терпитсвоего мужа слепо, как Настёна. Она не жертвует собой безоговорочно и больше не отвечает на обиды добродетелью. Она спорит с мужем из-за разницы в жизненных привычках и убегает из дома из-за пощёчины мужа. Когда муж строго упрекает её за то, что она не вымыла посуду, она чувствует себя крайне обиженной, а затем отправляется в объятия любовника с желанием получить спасение. Мотя не безоговорочно верна мужу, она независимая личность и имеет право самостоятельно принимать любые решения. В то же время под пером Кучерской женский образ больше не является инструментом, которым писатель выражает бунтарские мысли. Традиционная психологическая структура, присущая русским женщинам, истинно отражаетсяв процессе формирования такого образа: хотя Мотя не так верна, как того требуют традиционные взгляды на женщин, не отвергает физическую любовь и даже предстаёт в образе «сошедшей с рельсов женщины», но она относится ко всем отношениям искреннеи стремится к духовному соответствию. Она вышла замуж за своего мужа Колю, потому что «Коля, молчаливый, умелый, с робкой стеснительной улыбкой, показался оплотом среди цветущих этих заплесневелых болот» [4, с. 47], что привлекает её. Она завязывает романтические отношения с Ланиным, потому что этот «странник с пылью мира на сапогах» [4, с. 127] привлекает её неповторимым темпераментом и тихо входит в её сердце. Вообще говоря, Мотя – консервативная девушка. Будь то Коля или Ланин, она всегда сохраняет девичье чувство застенчивости. Она краснеет от намеренного или непреднамеренного физического контакта.

Создание образа Моти ломает символические барьеры «идеального» и «бунтарского» и показывает истинное «я» современных женщин. Ей не нужно нести тяжёлое моральное бремя, не говоря уже о том, чтобы жить в качестве морального образца. Всё, что ей нужно сделать, это стать собой, постоянно восстанавливать себя согласно своей собственной воле, и тогда жизнь естественным образом охватит её с величайшей добротой. При этом её «бунт» не доходит до крайности, и традиционная психологическая структура, присущая русским женщинам, истинно отражается в процессе формирования такого образа.

По сравнению с вниманием писателей-мужчин к просвещению, политике, обществу и другим значимым идеологическим вопросам, современные российские писательницы уделяют больше внимания опыту индивидуальной жизни и выражениюсамоэмоций, и их женское письмо отражает такие характеристики, как повседневность и собственничество. В своих произведениях женщины стали настоящими главными героями, существуют как истинные субъекты самих себя и больше не являются вассалом мужских образов.

Петрушевская и Улицкая, несомненно, являются важными представителями современной русской женской прозы, их написание женских образов отражает вышеупомянутые общие характеристики, но при этом представляет собой совершенно другой стиль. Петрушевская обращает внимание на отчужденность женского бытия, женские персонажи в её произведенияхв основном являются истеричными и сумасшедшими. Жестокая реальность и суровые условия жизни искажают характерАнны в повести «Время ночь». Под влиянием этого психологического состояния её эмоции по отношению к детям также проявляют болезненное уродство. Анна порождает ненависть в любви, и к своим детям она относится крайне жестко. В её душе «женский материнский инстинктожесточеннопротивостоит её человеческому инстинкту» [7, с. 134] (*перевод наш – В. Ц.*). Такое противостояние разрывает её на куски, и поэтому её образ показывается чрезвычайно противоречивым и сложным. В отличие от Петрушевской, Улицкая с пониманием, теплотой и добротой описываетжизненное состояние женщин и их духовный мир. В романе «Медея и её дети» она создаёт «антимедейский» образ, который отличается снисходительностью, добротой, упорством и спокойствием. «Богоматерь» Медея безоговорочно любит своих неродных детей и в то же время получает от них уважение, понимание и любовь. Медея является благородным и священным существом, «она представляет вечные ценности и непоколебимую основу жизни в религии и морали» [6, с. 149] (*перевод наш – В. Ц.*).

А Кучерская, кажется, нашла баланс между двумя вышеперечисленными типами образов: в романе «Тётя Мотя» героиня Мотя уже не рассматривает роль матери как всю свою жизнь. Она стремится к самореализации и иногда временно отказывается от материнства, чтобы отдать приоритет удовлетворению собственных желаний; но в то же время материнство, присущее женщинам, всё ещё проявляется в наибольшей степени. Любовь Моти к своему сыну всегда нежная и искренняя.

Мотя нежно любит своего сына. С самого начала беременности Мотя почувствовала высшее счастье и «очутилась в раю» [4, с. 360]. По мнению Моти, этот ребёнок, который вот-вот вылезет из живота, – самый ценный подарок, который ей подарил мир. Для того чтобы ребёнок смог родиться легко, она строго следует своему распорядку дня и каждый день ложится рано, чтобы обеспечить нормальный сон; она отказываетсяот погони за красотой в одежде; чтобы согреться, она надевает «на голову шапку-ушанку, привезенную Алёной из Канады ради прикола» [4, с. 333]. После рождения сына материнство Моти полностью пробуждается. Даже в депрессии она с яркой улыбкой входит в детскую и нежно целует пальцы ног сына. Утром она терпеливо помогает сыну натянуть брюки, которые он обычно носит во время игры, а также помогает ему снять перевернутую футболку и

надеть её снова. Перед сном она гладит сына по спине и голове, рассказывая ему истории о маленьких жуках. Когда её сын заболел, она тщательно о нём заботилась и не засыпала всю ночь. Хотя Ланин для неё как будто спасительная соломинка, но Мотя испытывает побуждение отказаться от него ради сына. Мотя бережет эмоции своего сына и во время ожесточенного конфликта с мужем Колей старается говорить как можно тише, чтобы не разбудить спящего сына. Когда она порывает с мужем и разочарованно уходит из дома, то не оставляет сына – забирает его с собой.

Но в отличие от Медеи, которая посвящает всю свою жизнь детям, роль матери – это не вся жизнь Моти. У неё есть устоявшаяся социальная роль. Она работает в известной газете и часто работает до поздней ночи. Иногда она возвращается домой, когда её сын уже спит. У Моти высокоедуховное стремление. Она с жадностью читает литературные произведения, трогающие её душу, и погружена в сказочную романтическую любовь, которая, конечно же, потребляет её энергию. Поэтому, по сравнению с Медеей, Мотя проявляет меньше заботы о своём сыне. Кроме того, Мотя иногда более склонна отдавать приоритет удовлетворению собственных желаний, что также резко контрастирует с самоотверженностьюМедеи. Находясь наедине с Ланиным, Мотя иногда внезапно вспоминает о своём сыне Тёме, что заставляет её чувствовать покалывание в сердце и таким образомощущатьсвою вину. Но вскоре такая боль исчезнет, и Мотя продолжит проводить золотое время в компании Ланина. А когда отношения с Ланиным на грани разрыва, а Мотя расстроена инаходится в депрессии, то для восстановления душевного спокойствия она решает временно оставить Тёму и едет в Испанию в одиночестве.

Создание образа Моти прощается с «тёмным безумием», гасит «луч святого света», и представляет состояние мира и правды. Она живёт в своём чистом духовном мире и обладает мощной духовной силой. Эти самые мрачные моменты жизни никогда не сокрушают её. Она непрестанно восстанавливает себя в невзгодах, сохраняя истинную красоту человеческой натуры и изначальную нежность материнства. Однако в творческом сознании Кучерской роль матери – лишь часть построения женской идентичности. Мотясуществует не только для того, чтобы выполнять материнские обязанности. Её уникальное обаяние также отражается в её состоянии бытия, поэтому её уникальный духовный мир также достоин внимания читателей. Между детьми и собой Мотя иногда считает возможным выбрать себя, и благодаря такому выбору её образ становится более реальным. Мотя позволяет читателям осознать, что «человеческая красота» женщин не уступает их «божественной красоте».

Процесс роста Моти – это процесс постоянного самопознания, и духовные характеристики интеллигентов чётко отражаются в этом

образе. И через глубокий анализ этого женского образа, отражающего духовные искания Кучерской, мы можем глубже постичь уникальный художественный мир писательницы. Среди типичных женских образов современной русской литературы образ Моти излучает неповторимый ослепительный свет. Писательница показывает иные возможности создания женского образа, уникальная поэтичность которого привлекает читателей.

Список литературы

1. Довлатов С.Д. Сквозь джунгли безумной жизни. Письма к родным и друзьям. СПб.: Звезда, 2003.290 с.
2. Иванова И., Сафарова К. Идея счастья в контексте христианства в прозе М. Кучерской// Филологические науки. 2015.№ 1. С. 74-78.
3. Ермакова А. У «женской» прозы смелое лицо// Литературная газета: сайт. URL:http://old.lgz.ru/article/3951/ (дата обращения: 05.09.2021).
4. Кучерская М.А. Тётя Мотя. М.: Издательство АСТ, 2015.
5. Распутин В. Болеть человеческой болью... (беседу вела Н.С. Тендитник) // Советская молодёжь. 1977. № 11-29(2). С. 56-60.
6. Chen Fang. Research on Contemporary Russian Female Fiction. Beijing: Renmin U. P., 2007.
7. DuanLijun. Group Portraits of Female «Contemporary Heroes» – On the Artistic Features of Petrushevskaya's Novels // Contemporary foreign literature. 2003. № 4. С. 132-140.

Ван Цзысюань, магистрант Института России, Восточной Европы и Центральной Азии Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай, КНР

УДК 81.373

АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ КЛАССИКОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА В РУССКОМ ДИСКУРСЕ XX-XXI ВЕКОВ

Е. И. Чурикова
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anelem15@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются авторские неологизмы классиков русской литературы XIX века с точки зрения степени их употребительности в русской речи. Автор показывает, что наряду с небольшой группой широко употребительных авторских новообразований (например, *головотяп, злопыхатель* и др.), зафиксированных в академических толковых словарях, в русском дискурсе XX-XXI вв. функционирует еще не менее 40 неолексем, которые созданы отечественными писателями позапрошлого столетия.

Abstract: the article examines the neologisms of Russian writers of the 19th century from the point of view of the degree of their use in Russian speech. The author shows that along with a small group of widely used author's neologisms (for example, golovotyap, zlopyhatel', etc.), recorded in academic explanatory dictionaries, at least 40 neolexemes created by Russian writers of the nineteenth century function in the Russian discourse of the XX-XXI centuries.

Ключевые слова: лексикология, неология, авторский неологизм, русская литература XIX в.

Keywords: lexicology, neology, author's neologism, Russian literature of the XIX century.

Изучение словотворчества писателей – одно из важных направлений современнойнеологии и неографии [18; 21; 3]. Как известно, новые слова могут создаваться по продуктивным словообразовательным моделям или окказиональным способом. В настоящей работе мы будем называть авторскими неологизмами любые слова, созданные конкретным автором. Большинство из этих лексических единиц не выходит за пределы текста или нескольких текстов. Однако некоторые из них при наличии «благоприятных» условий закрепляются в литературном языке.

В этом отношении интересно рассмотреть корпус авторских неологизмов классиков Золотого века русской литературы. Настоящее исследование опирается на материал, собранный для создающейся на кафедре русского языка Воронежского университета словарной базы данных «Авторские неологизмы классиков русской литературы XIX века» [17]. На сегодняшний день эта база данных включает более 3000 лексических единиц, созданных А.С. Пушкиным, Ф.М. Достоевским,

М.Е. Салтыковым-Щедриным, И.С. Тургеневым, А.П. Чеховым, Н.С. Лесковым, Л.Н. Толстым и другими выдающимися отечественными писателями позапрошлого века.

При оценке их востребованности говорящими на русском языке мы опирались на данные поисковых систем «Яндекс» и «Гугл», а также двух подкорпусов Национального корпуса русского языка [19]: Основного подкорпуса и Газетного подкорпуса. Условно разделили описываемые нами единицы на следующие 5 групп.

Первая группа – **широко употребительные авторские неологизмы**. В это множество мы включали лексические единицы в том случае, если обнаружили более 10 примеров их употребления в текстах XX-XXI вв. По нашим данным, таковыми можно считать следующие слова: *злопыхатель, благоглупость, головотяп, злопытхательство, драмодел, всемство, стрюцкий, пенкосниматель, общечеловек и др.* Поскольку количество их употреблений измеряется сотнями и тысячами, то мы ограничимся указанием их частотности в двух названных выше подкорпусах Национального корпуса русского языка.

Больше всего случаев употребления имеет неологизм **«злопыхатель»** (впервые введённый М.Е. Салтыковым-Щедриным в рецензии «Засоренные дороги и с квартиры на квартиру.Роман и рассказ А. Михайлова» (1868)) – 86 в основном корпусе и 200 в газетном:

*Был ещё иллюзионист Али-вад – **злопыхатель** и завистник, – который смог обратить на себя внимание, лишь завершив карьеру: находясь на пенсии, он издал книжки, где разоблачал секреты фокусников* [14].

*А потом приветствовал присутствовавших в зале Ирину Мирошниченко и Галину Польских, оператора Вадима Юсова и режиссёра Георгия Данелию, которого, по словам Михалкова, он, что бы ни думали **злопыхатели**, считает своим учителем в кино и в жизни* [30].

Лексема **«благоглупость»** (впервые использованная М.Е. Салтыковым-Щедриным в рассказе «Деревенская тишь» (1863) используется 89 и 32 раза соответственно.

Слушая все эти благоглупости, я с трудом осознаю, что говорю не просто с известным греческим экономистом, но с руководителем экспертного Фонда экономических и промышленных исследований, консультирующего греческое правительство! [4].

Слово **«головотяп»** (введённое М.Е. Салтыковым-Щедриным в произведении «История одного города» (1869-1870)) употребляется 65 раз в основном корпусе и 7 раз в корпусе современных СМИ:

*Потому что творить революцию в окружении **головотяпов** чертовски трудно, потому что героев окружают завистники,*

потому что невежество и бюрократизм не терпят ничего смелого, революционного, живого [1].

Также приведём пример из газеты «Известия» 2004 года:

Главный приоритет – обеспечение безопасности от террориста, ***головотяпа****-чиновника или плохого двигателя самолёта.*

Неологизм **«злопыхательство»** (впервые употребленный М.Е. Салтыковым-Щедриным в «Письмах о провинции» (1869-1870)) – 28 в основном корпусе и 17 раз в газетном. Например:

Уйдёт трагически, в обстановке недоброжелательства и ***злопыхательства****, угнетённый вереницей «болей, бед и обид» в личной жизни, преданный самыми близкими друзьями* [12].

Неологизм «**всемство**» впервые употреблён Ф.М. Достоевским в статье «Записки из подполья» (1864). Было обнаружено 54 случая употребления данной лексемы в Основном корпусе и 2 примера в Корпусе современных СМИ:

*Прошлое часто бывало за начало общности, за «вместе», не опасаясь того, что из «вместе» получится на деле лишь отвратительное «****всемство****», музыка же по удивительному слову Ницше есть «дочь одиночества»* [2].

*Слов нет, трудно сделать выбор междуНикольКидман, Мерил Стрип и ДжулианнМур, но в этом казусе, мне кажется, карикатурно преломилась сама идея «****всемства****»* [29].

Авторский неологизм **«общечеловек»** былвпервые зафиксирован в произведении Ф.М. Достоевского «Зимние заметки о летних впечатлениях» в 1863 году. Мы встречаем 37 случаев употребления в основном корпусе и 18 случаев в газетном, например:

Но, отстраняясь от общества, покидая его, студент «уходит не к народу, а куда-то за границу, в «европеизм», в отвлеченное царство небывалого никогда ***общечеловека****, и таким образом разрывает с народом…»* [8].

Люди понимают, что для них религиозная идентичность, как и этническая, является очень важной. Толерантного ***общечеловека****создать нигде не получилось. И люди продолжают жить в рамках своих народов, религиозных традиций или нерелигиозных убеждений* [23].

Неологизм **«пенкосниматель»** (введённый М.Е. Салтыковым-Щедриным в «Дневнике провинциала в Петербурге» (1872)) употребляется 20 раз в основном корпусе и 1 раз в корпусе современных СМИ:

*Пусть сейчас «новая буржуазия» заявляет о себе, главным образом, несметными полчищами всевозможных «****пенкоснимателей****» и спекулянтов дурного тона* [26].

*Реформы в России всегда порождали (и порождают) определенный слой людей, которых М.Е. Салтыков-Щедрин едко назвал «****пенкоснимателями****»* [25].

Лексема **«драмодел»** была впервые употреблена А.П. Чеховым в письме к А.С. Суворину (29 сентября 1896 г. Мелихово). Мы находим 15 примеров употребления в основном корпусе и 2 примера употребления в газетном:

Шекспира при этом нередко зачисляли в ***драмоделы*** *елизаветинских времен, писавшего за несколько фунтов пьесы, согласно штампам своего времени* [15].

Впрочем, текст в этом спектакле одинаково трудно воспринимать вне зависимости от того, принадлежит ли он Ницше или ***драмоделу****-биографу: в первом случае он слишком гениален, во втором – слишком банален* [24].

Среднеупотребительные авторские неологизмы, которые встречаются в исследованных нами современных текстах от 5 до 10 раз. Сюда относятся такие единицы, как «донкихотно», «полуподлец».

Приведём несколько примеров употребления лексемы «**донкихотно»,** которая впервые употреблена Л.Н. Толстым в письме С.А. Толстой (1889 г.):

Все равно Лимонов – донкихотен. Отчаянно, непримиримо и оттого крайне уважаемо. И мельницы, с которыми он воюет – отнюдь не эфемерны, и перемалывают они совсем не зерно [13].

Иван Мачнев был в студенческие времена донкихотен. Руками размашист – во время своих рассказов [9].

Малоупотребительные авторские неологизмы. К данной подгруппе которым мы отнесли слова, количество примеров употребления которых в современных текстах варьируется от 2 до 5: *«напоэтиться», прозоплёт», «мордемондия», «фиговидец», «левитанистый», «белибердоносец», «огончарованный», «недоразвитки», «дамоподобный», «клеветон», «всенипочемство», «белоручничать» и др.*

Приведём примеры употребления данных неологизмов:

Напоэтиться(авторский неологизм А.С. Пушкина).

Что за странная напасть,
Стих решила я писать...
Как бы чушь не преподать...
Напоэтиться *чтоб всласть...* [22].

Дамоподобный(авторский неологизм А.С. Пушкина).

Светский повествовательный язык и ***«дамоподобная»*** *литература не только отрицаются Гоголем, но и пародируются им* [7].

Клеветон(авторский неологизм Н.С. Лескова).

*Первое, что нужно понимать о произведении Уоррена, — перед нами роман-****клеветон*** [28].

Всенипочёмство (авторский неологизм М.Е. Салтыкова-Щедрина).

«Лишь бы не было войны». Не замечая, точнее, соромно, стыдливо не *видя творящегося* ***всенипочёмства****, неистово переливающегося через край, бьющего кровавым неистощимым фонтаном разрушенных судеб, душ* [27].

Белоручничать (авторский неологизм Ф.М Достоевского).

Право, если перестать всячески ***белоручничать****, многое «неприглядное» объяснится и окажется на вольном воздухе гораздо более приглядным, чем казалось в четырёх стенах* [5].

Авторские неологизмы, представленные в исследованных нами современных текстах единичным употреблением. В эту подгруппу вошли следующие единицы: *«хандрливый», «нестоющесть», «пасквилянствовать», «обадвокатиться»* и др.

Приведём найденные нами примеры употребления данных лексических единиц:

Хандрливый (авторский неологизм А.С. Пушкина).

Не сердись на меня, ангел мой, что я в моих письмах ***хандрлив*** [11].

Нестоющесть (авторский неологизм Л.Н. Толстого).

Завоевав аудиторию, выхватив у неё право на совершенное Есениным и вокруг него, неожиданно пустить слушателя по линии убеждения в полной ***нестоющести****, незначительности и неинтересности есенинского конца, перефразировав его последние слова, придав им обратный смысл* [16].

Обадвокатиться (авторский неологизм А.П. Чехова).

Адвокатура моя идёт плохо и скверно обеспечивает меня. Это потому, что я не ***обадвокатился****, попросту не оподлился, да едва ли когда-нибудь и буду обладать этими достоинствами* [10].

Авторские неологизмы, не вышедшие за пределы текста-источника.

Таких единиц, естественно, оказалось большинство. Примерами лексем такого рода являются *«опреподобиться» (А.П. Чехов), «умонелепствовать» (М.Е. Салтыков-Щедрин), «заднекрылечный» (М.Е. Салтыков-Щедрин), «душедрянствовать» (М.Е. Салтыков-Щедрин, «свободолегкомыслие» (Л.Н. Толстой), «аплодисментошиканье» (А.П. Чехов).*

Большая часть авторских неологизмов, которые перешли из идиолекта писателя в речь более широкого круга носителей русского языка, не претерпели существенных в своей семантике. Ярким примером слова, значение которого всё же подверглось ряду трансформаций, является лексема «стушеваться». Так, Ф.М. Достоевский использовал ее в значении «исчезнуть, уничтожиться, сойти на нет». В литературном языке данная лексема имеет два основных значения: 1) смутиться, прийти в замешательство от нерешительности; 2) стать стушёванным, образовать постепенный переход от тёмного к светлому.

Кроме того, встречаются случаи переосмысления семантики некоторых авторских неологизмов. Примером такого рода является следующее употребление причастия «огончарован»:

– *У меня сложилось такое впечатление, что весь город «**огончарован**». Здесь все дышит незримым присутствием Ивана Александровича. В этом году мы готовимся выпустить расширенную библиографию к Гончаровской энциклопедии* [20].

Как ясно из контекста, в данном случае интересующее нас слово используется отнюдь не в пушкинском смысле, а в значении «быть проникнутым духом И.А. Гончарова», отсылающем читателя к личности и творчеству выдающегося однофамильца супруги Александра Сергеевича.

Таким образом, проведённое исследование показало, что круг авторских неологизмов классиков Золотого века русской литературы, вышедших за пределы текста-источника и оказавшихся востребованными носителями русского языка, гораздо шире, чем это принято считать. Наряду с небольшой группой широко употребительных авторских новообразований (***головотяп, злопыхатель*** и др.), зафиксированных в академических толковых словарях [6], в русском дискурсе XX-XXI вв. функционирует ещё не менее 40 неолексем, которые созданы отечественными писателями позапрошлого столетия.

Список литературы

1. Аграновский В. Вторая древнейшая. Беседы о журналистике. М.: Вагриус, 1999. 416 с.
2. Адамович Г.В. Сомнения и надежды. СПб.: Алетейя, 2002. 476 с.
3. Алешина Л.В. Словарь новообразований Н.С. Лескова. М.: ФЛИНТА, 2017. 704 с.
4. Асламова Д. Закрой заводы, выруби сады! И счастлив будь – в Евросоюзе ты! // Комсомольская правда: сайт. URL: https://www.kp.ru/daily/25804/2784360/ (дата обращения: 09.02.2021).
5. Блок А.А. Дневник Блока / под ред. П.Н. Медведева. Л.: Издательство писателей в Ленинграде, 1928. 275 с.
6. Большой академический словарь русского языка / под ред. К.С. Горбачевич, А.С. Герд. СПб.: Наука, 2004.
7. Виноградов В.В. Язык Гоголя. М.: Наука, 1936. 386 с.
8. Волгин И. Сокрушаемый Карфаген // Октябрь. 2005. №1. С. 156-177.
9. Ган В. Иван Васильевич Мачнев: сайт. URL: https://www.proza.ru/2012/06/12/854 (дата обращения: 09.02.2021).
10. Городцов П.А. Письма брату Василию (письмо от 2 июня 1909) // Лукич. 2002. № 4. С. 80-81.
11. Достоевский Ф.М. Письмо А.Г. Достоевской // Полное собрание сочинений в 30 томах. Л.: Наука, 1986. Т. 29. С. 213-215.
12. Ефимов Б. Десять десятилетий. М.: Вагриус, 2000. 196 с.

13. Жицкий С. Пятнадцать суток Дон Кихоту: сайт. URL: https://snob.ru/profile/5893/blog/85815 (дата обращения: 15.05.2021).
14. Кио И.Э. Иллюзии без иллюзий. М.: Вагриус, 1999. 348 с.
15. Козинцев Г. Наш современник Вильям Шекспир. М.: Искусство, 1966. 350 с.
16. Маяковский В.В. Как делать стихи? // Полное собрание сочинений в 13 томах. М.: Художественная литература, 1959. Т. 12. С. 81-117.
17. Мельникова Е.И. Концепция «Учебного электронного словаря индивидуально-авторских неологизмов классиков русской литературы XIX века» // Stephanos. Сетевое издание. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. 2019. №2 (34). С. 158-164.
18. Никульцева В.В. Словарь неологизмов Игоря-Северянина. М.: Азбуковник, 2008. 379 с.
19. НКРЯ – Национальный корпус русского языка: сайт. URL: http://www.ruscorpora.ru/ (дата обращения: 15.05.2021).
20. Огнева Е. Я влюблён! Я очарован! В общем, я огончарован! // Дыхание земли: сайт. URL: http://ulpressa.ru/2007/06/20/article30892/ (дата обращения: 10.08.2020).
21. Перцова Н.Н. Словарь неологизмов Велимира Хлебникова. М.: Венский славистский альманах, 1995. 557 с.
22. Полякова У. Что за странная напасть: сайт. URL: https://stihi.ru/2017/03/17/404 (дата обращения: 10.08.2020).
23. Рожаева Е., Чинкова Е. Протоиерей Всеволод Чаплин: Кто стоит за «крестоповалом»? // Комсомольская правда: сайт. URL: https://www.kp.ru/daily/25942.5/2887618/ (дата обращения: 15.05.2021).
24. Ситковский Г. Оступившись на канате // Труд 7. 2008. № 091. С. 15-18.
25. Тихонов Д. Забытый пророк // Труд 7. 2003 № 016. С. 5.
26. Устрялов Н.В. Под знаком революции. Харбин: Русская жизнь, 1925. 354 с.
27. Фунт И. Абсолютное Зло, или Ломка прерогатив: сайт. URL: http://myrt.ru/blogs/11943-absolyutnoe-zlo-ili-lomka-prerogativ.html (дата обращения: 15.05.2021).
28. Холмогоров Е. Клеветон по-американски // Культура. 2016. № 36. С. 12-15.
29. Цыркун Н. Берлин-2003. В Европе холодно // Искусство кино. 2003. № 6. С. 10-12.
30. Юсипова Л. 35-й ММКФ завершился зомби-трэшем с участием Жерара Депардье // Известия. 2013. №118. С. 4.

Чурикова Елена Игоревна, магистрант кафедры русского языка филологического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 004.9:621.74

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В ЛИТЕЙНОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

И. И. Шайхутдинова
ФГБОУ ВО «УГАТУ»
e-mail: peacelife@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрена возможность применения нечёткой логики при выборе конкретного способа литья. Нечёткая логика является одним из элементов искусственного интеллекта, которая набирает популярность и применяется в системах управления и распознавания образов. Он основан на наблюдении, что люди принимают решения на основе неточной и числовой информации.

Abstract: the article discusses the possibility of using fuzzy logic when choosing a specific casting method. Fuzzy logic is one of the elements of artificial intelligence that is gaining popularity and is used in control systems and pattern recognition. It is based on the observation that people make decisions based on inaccurate and numerical information.

Ключевые слова: интеллектуальная система, литейное производство, лингвистическая переменная, нечеткая логика, технолог, способ литья.

Keywords: intelligent system, foundry, linguistic variable, fuzzy logic, technologist, casting method.

Выбор правильного технологического процесса изготовления детали является важным фактором на ранних стадиях проектирования отливки. Существует более сорока различных способов литья с использованием различной оснастки [1]. Технолог может воспользоваться знаниями доступными для него без рассмотрения альтернативного производственного процесса. Нерациональный выбор технологического процесса может привести к финансовым убыткам.

Технолог нуждается в систематизации и выборе способа оценки имеющихся вариантов и определении того, какой может быть лучше. Одну и ту же деталь с заданными свойствами можно изготовить из отливок полученных различными способами. Выбор конкретного способа литья зависит от технических требований конструктора, себестоимости отливки, а также от продолжительности технологического цикла и серийности. Из нескольких возможных вариантов технологического процесса при прочих равных условиях выбирают наиболее экономичный, при равной экономичности – наиболее производительный [1]. При постановке специальных задач, например срочный выпуск отливки, решающими могут оказаться другие факторы (более высокая производительность, минимальное время подготовки производства и др.).

Наиболее подходящий способ литья, как правило, считается экономичным, подлежит удовлетворению технических требований предприятий.

Для выбора способа литья строгое определение процесса не требуется [3]. Достаточно принять во внимание шаг, который изменяет характеристики одного или нескольких материалов для получения или модификации компонента или компонентов производства. Чтобы сравнить различные процессы в целях выбора единственно верного необходимо найти средства их классификации или разработать классификатор с применением интеллектуальных систем.

Нечёткая логика является одним из элементов искусственного интеллекта, которая набирает популярность и применяется в системах управления и распознавания образов. Он основан на наблюдении, что люди принимают решения на основе неточной и числовой информации. Нечёткие модели или наборы математических средств, представляющие неопределенность и неточную информацию, отсюда и термин нечеткая логика. Правила нечёткой логики могут быть нестрогими, нечёткими, противоречащими друг другу. На основе нечёткой логики могут быть построены системы автоматизированного управления устройствами, системы регулирования режима работы агрегатов, системы диагностики, экспертные системы для поддержки принятия решений и т.д.

Выбор способа литья влияет на выбор других важных решений, таких как технологические инструменты, технологические параметр, термическая обработка, контроль качества [4]. Это, в свою очередь, влияет на оптимальный размер, оснастку, затраты на рабочую силу и прогнозирование по времени. Различные методы литья характеризуются различным диапазоном геометрических особенностей, которые могут быть получены (минимальной толщиной стенки, минимальным размером и т.д.), качеством поверхности отливки (шероховатость поверхности, пористость и т.д.) и производственными параметрами (например, время на освоение новой продукции, оптимальный размер продукции и т.д.).

Одно из главных понятий в нечёткой логике – понятие лингвистической переменной. Лингвистическая переменная (ЛП) – это переменная, значение которой определяется набором вербальных (то есть словесных) характеристик некоторого свойства [2].

Например, ЛП «литьё» определяется через набор {литьё по выплавляемым моделям (ЛПВМ), литьё в песчаные формы (ПГФ), литьё под давлением (ЛПД), литьё в кокиль, литьё в оболочковые формы}.

Значения лингвистической переменной (ЛП) определяются через так называемые нечёткие множества (НМ), которые в свою очередь определены на некотором базовом наборе значений или

базовой числовой шкале, имеющей размерность. Понятие нечёткой и лингвистической переменных используется при описании объектов и явлений с помощью нечётких множеств.

Нечёткая переменная характеризуется тройкой (α, X, A), где

α – наименование переменной;

X – универсальное множество (область определения α);

A –нечеткое множество на X, описывающее ограничения (т.е. μA(x)) на значения нечеткой переменной α.

Лингвистической переменной (ЛП) называется набор (β, T, X, G, M), где

β – наименование лингвистической переменной;

T – множество ее значений (терм-множество), представляющих собой наименования нечетких переменных, областью определения каждой из которых является множество X. Множество T называется базовым терм-множеством лингвистической переменной;

G – синтаксическая процедура, позволяющая оперировать элементами терм-множества T, в частности, генерировать новые термы (значения). Множество T∪G(T), где G(T) – множество сгенерированных термов, называется расширенным терм-множеством лингвистической переменной;

M – семантическая процедура, позволяющая превратить каждое новое значение лингвистической переменной, образуемое процедурой G, в нечеткую переменную, т.е. сформировать соответствующее нечеткое множество.

Чтобы избежать большого количества символов используют следующие допущения:

1) символ β используют как для названия самой переменной, так и для всех её значений;

2) пользуются одним и тем же символом для обозначения нечёткого множества и его названия, например термин «Литьё под низким давлением», являющийся значением лингвистической переменной β = «литьё», одновременно есть и нечёткое множество M («Литьё под давлением»).

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о возможности применения элементов искусственного интеллекта, а именно нечёткой логики, при решении задачи выбора рационального способа изготовления отливки. Данный вопрос является актуальным в связи с тем, что исследования показали, что хотя стоимость проектирования изделий составляет только около 5% от общей стоимости продукции, однако решения, принятые в ходе стадии проектирования влияют (70-80%) на стоимость конечного продукта.

Список литературы

1. Горюхин А.С., Гайнцева Е.С., Шайхутдинова И.И. Многомерная модель выбора способа литья получения отливок из алюминиевых сплавов// Вестник УГАТУ. 2015. Т.19. № 2(68). С. 3-6.
2. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. М.: Мир, 1976. 165 с.
3. Трухов А.П. Технология литейного производства. Литье в песчаные формы. М.: Академия, 2005. 525 с.
4. Руденко П.А. Проектирование и производство заготовок в машиностроении. Киев: Вищашкола, 1991. 247 с.

Шайхутдинова Ирина Ириковна, старший преподаватель кафедры сварочных, литейных и аддитивных технологий ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Уфа, Республика Башкортостан

УДК 378(470.324)+53(092)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ БИОГРАФИИ И.А. ХРИПЧЕНКО)

Ю. А. Юрина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: yulialapa291@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается биография, общественно-научная деятельность Ивана Андреевича Хрипченко с точки зрения воспитательного потенциала творческой личности преподавателя вуза. Автор считает, что данная информация будет важна для сохранения исторической памяти и традиций вуза.
Abstract: the biography, social and scientific activities of Ivan Andreevich Khripchenko from the point of view of the educational potential of a university teacher's creative personality is discussed in this article. The author supposes that this information will be important for preserving the historical memory and traditions of the university.
Ключевые слова: биография, общественно-научная деятельность, воспитательный потенциал творческой личности, преподаватель вуза.
Keywords: biography, social and scientific activity, educational potential of a creative personality, auniversity teacher.

XXI век характеризуется ускорением процесса глобализации и прогрессивным развитием научно-технического прогресса. В сфере образования происходит изменение социального заказа общества. По результатам исследования О.Л. Лушниковой в его структуре возможно выделение трёх составляющих: «заказ на формирование личности, заказ на получение знаний и заказ на условия учебного процесса» [1, с. 542]. Задача школы, соответственно, заключается в «морально-нравственном воспитании, прививании универсальных ценностей, приобщении к историко-культурному наследию человечества» [1, с. 543], которое невозможно без фиксации, накопления и осмысления региональных культурных приобретений, составляющих культурное наследие человечества. Этого можно достичь путём внедрения инновационных образовательных программ в учебный процесс. При их реализации широко применяются различные средства, ведущее место здесь занимают компьютерные технологии. Однако личность преподавателя не теряет своего значения: его профессиональная деятельность вносит в учебный процесс элементы творчества. Здесь важно понимать, что для педагога недостаточно простого владения знаниями и умениями, необходимо также быть готовым к их пополнению, обновлению и применению в различных формах.

Заслуженный профессор МГУ С.Д. Смирнов настаивает на том, что преподаватель вуза выполняет ряд функций: организаторскую, обучающую, воспитательную и исследовательскую [2]. И.Г. Мулик предлагает выделить блоки, соответствующие набору профессиональных качеств личности:

1. Личностные черты (ответственность, принципиальность, последовательность, целеустремлённость и др.).
2. Педагогические знания (умение активизировать творческую активность студентов и их познавательную деятельность, владение современными педагогическими технологиями).
3. Методические умения (способность определить оптимальные методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, стимулирование творческой активности студентов и управление их учебно-познавательной деятельностью).
4. Научно-исследовательские качества (интерес к научно-исследовательской деятельности, стремление к творческому поиску, кизучению и использованию новаторского опыта коллег).
5. Профессиональная компетентность (эрудированность, стремление к профессиональному самосовершенствованию, к формированию и развитию личности студента, повышению качества его подготовки) [3].

Исходя из выше сказанного, мы считаем, что данный материал могут использовать не только практикующие педагоги для оценки уровня сформированности их профессиональных компетенций, но и начинающие преподаватели в качестве образца, эталона, к которому они стремятся и которого хотят достичь. Однако этот же перечень качеств творческой личности учителя может быть использован и как средство обучения. Приводя факты из биографии преподавателя в ходе учебного занятия, мы можем способствовать формированию у студентов качеств, необходимых для их дальнейшей жизни, карьеры. Также это позволит обучающимся ознакомиться с историей того высшего учебного заведения, студентами которого они стали.

В качестве такого материала мы предлагаем использовать биографию Ивана Андреевича Хрипченко – профессора, доктора технических наук, заведовавшего кафедрой физики и методики её преподавания. Мы считаем, что она содержит те полезные знания, которые могут применить преподаватели физико-математических дисциплин Борисоглебского филиала ВГУ [4].

Если мы хотим привести пример ответственного отношения к учёбе, то можно использовать следующий факт из биографии Ивана Андреевича: он родился в непростое военное время, в многодетной крестьянской семье, учился в Каменской средней школе №2, которая находилась в трёх километрах от дома. Было достаточно трудно добираться до неё, особенно зимой, но Иван Андреевич настолько любил учиться, что его это не останавливало. Прилежный ученик, он

всегда учился хорошо, старался изучать все дисциплины, но особенно любимым предметом в школе у него была физика.

После окончания школы в 1958 году Иван Андреевич захотел поступить на геологический факультет ВГУ, однако ему не хватило всего одного балла, и он уехал в Липецк, к родственникам, устроился на авторемонтный завод и работал там вначале разнорабочим, а затем электромонтажником в горэлектросети в течение двух лет, параллельно готовясь к поступлению в вуз. Это время не прошло для него даром – в 1960 году он поступает в Воронежский госуниверситет, уже на физический факультет, набрав необходимое количество баллов и сдав все вступительные экзамены на «отлично». В 1964-1965 годах Ивану Андреевичу посчастливилось в числе трёх студентов попасть на стажировку в Московский госуниверситет им. М.В. Ломоносова. Данный период жизни Ивана Андреевича характеризует его как человека целеустремлённого, способного добиться поставленной цели.

Если мы говорим о научно-исследовательских качествах, здесь не лишним будет рассказать об обучении и работе Ивана Андреевича в ВГУ: написание дипломной работы, обучение в аспирантуре Воронежского госуниверситета с конца 1966 года по конец 1969 года. Наиболее выдающимся моментом здесь является создание лазерной лаборатории, которой не было при университете. Однако она была необходима как экспериментальная база для написания кандидатской диссертационной работы, завершённой лишь к концу 1972 года. После окончания аспирантуры Иван Андреевич полгода работал старшим инженером, а с 1970 года – преподавателем кафедры радиофизики ВГУ. Все годы, начиная с 1967, он принимал участие по совместительству в выполнении крупных научно-исследовательских работ кафедры по специальным темам в качестве ответственного исполнителя. Читал поточный лекционный курс «Квантовая радиофизика», проводил семинары по курсу «Теоретические основы физики», вёл лабораторные работы по радиофизическому практикуму.

Однако важнейшее место в его деятельности, безусловно, занимала работа в БГПИ. Валентина Семёновна Ушакова, которая познакомилась с Иваном Андреевичем в Воронеже, пригласила его на должность старшего преподавателя кафедры физики – была реальная потребность в человеке, который читал бы сложные курсы физики. В 1976 году Иван Андреевич избирается на должность заведующего кафедрой физики, которую он затем возглавляет более двадцати лет.

Нельзя не упомянуть работу Ивана Андреевича по хоздоговорам. По словам Людмилы Иосифовны Матвеевой, заведующей кафедрой естественнонаучных дисциплин Борисоглебского филиала ВГТУ, заключался договор с заинтересованными лицами, а они уже работали во Всесоюзном научно-исследовательском институте оптико-физических измерений

(НИИ ОФИ). Работа Ивана Андреевича была частью проекта оборонного значения.

Он опубликовал около тридцати научных работ по теоретической физике, в частности по методике регистрации и оптической оперативной обработке радиоинформации.

Примеромвысокой профессиональной компетентности, педагогических знаний и методических умений может служить работа Ивана Андреевича над учебной лабораторией для студентов, где они выполняли дипломные работы. Он руководил работами в основном научного характера (теоретическая экспериментальная физика), школьная методика его не очень интересовала. Иван Андреевич считал, что интерес к чистой физике всегда надо поощрять: если человек пойдёт в школу, этот багаж знаний ему в дальнейшем очень пригодится. Оборудование для лаборатории было собрано из разных мест: газовый лазер Иван Андреевич привёз из Воронежского госуниверситета, магнитные стойки – из Москвы, а чугунную плиту сделали на Борисоглебском заводе химического машиностроения.

Нельзя не отметить заслуги Ивана Андреевича перед БГПИ. Можно сказать, что с тех пор, как Иван Андреевич стал заведовать кафедрой, произошло зарождение интереса к теоретической физике в институте. Он решил приподнять её на новый уровень: стали преподаваться такие сложные дисциплины, как квантовая механика, статистическая физика. Более того, вначале была кафедра физики, но затем Иван Андреевич Хрипченко добился переименования её в кафедру физики и методики её преподавания. Так он позаботился о своих коллегах для того, чтобы они смогли получить звание доцента, поскольку большая часть преподавателей занималась методическими проблемами.

Но, пожалуй, самым главным его достижением можно считать получение степени доктора технических наук, потому что он был первым, на то время единственным, кто в 1997 году защитил докторскую диссертацию, живя в маленьком провинциальном городке.

За свою плодотворную работу Иван Андреевич получил достаточно большое количество грамот Министерства просвещения СССР и званий, в частности – отличника просвещения РСФСР и отличника народного просвещения.

Иван Андреевич был председателем профкома. Это давало ему некоторые преимущества: путёвки в санатории, дома отдыха, но Иван Андреевич старался всегда обеспечить в первую очередь всех сотрудников кафедры. Он всё время стремился помочь людям и посодействовать им. Это был, возможно, единственный период в жизни института, когда преподаватели получали квартиры. Иван Андреевич строго следил за выполнением своих обещаний. Когда стали раздавать дачные участки – это был конец 80-х годов – он был

заинтересован в этом настолько, что сам добывал саженцы из различных питомников и всех ими снабжал. Здесь мы снова возвращаемся к личностным качествам преподавателя, а именно к отзывчивости, порядочности и ответственности.

О патриотичности и принципиальности говорят его переживания, связанные с распадом СССР. Всех, кто безмолвно соглашался с тем, что происходит, Иван Андреевич называл маргиналами, а тех, кто активно участвовалв развале страны,– преступниками.

Лучше всего узнать о человеке помогают воспоминания его родных, близких и друзей. Его супруга, Наталья Ивановна Хрипченко, прожившая с ним бок о бок в течение тридцати двух лет, так говорит о своём муже: «фонтан энергии», «прекрасный семьянин и необыкновенный отец», отмечает, что он «всех заражал своей любовью к жизни», «был очень убедительным, мог увлечь за собой».

Илья Моисеевич Брик, старший преподаватель Борисоглебского филиала ВГТУ, называет Ивана Андреевича «незаурядным, энергичным и инициативным человеком, настоящим интеллигентом».

И, наконец, в своих воспоминаниях Владимир Николаевич Беспалов, выпускник 1980 года, признаётся, что ему хотелось быть похожим на своего учителя: «Не замечая, я иногда «копировал» манеру вести разговор так, как Иван Андреевич». «Он отвечал на любой вопрос, но если сразу не мог ответить, не стеснялся сказать, что необходимо посмотреть дополнительную литературу. Но Иван Андреевич никогда не произносил: «Я этого не знаю», он не любил, когда студенты, не подумав, говорили эти слова. «А голова не хочет подумать?» – парировал он. С обстоятельного ответа начиналась следующая лекция. Интернета тогда не было, печатные издания – в ограниченном количестве. Восхищаюсь, что в таких условиях работы он мог достаточно простыми словами изложить материал. Экзамены принимал строго. Пятёрку получить было трудно, но возможно».

В заключение хотелось бы остановиться на творческой деятельности Ивана Андреевича Хрипченко, поскольку это также характеризует его как творческую личность. Немногие знают, но в школьные годы он увлекался чтением художественной литературы, даже пробовал сам писать стихи. Есть среди них стихотворения, посвящённые войне, любви, смысле человеческой жизни, а есть и необыкновенно красочные воспоминания из детства:

Сегодня я видел детство…
Как многие годы назад,
Радостно и беспечно
Пурпурный горел закат

Сияла часть небосвода
Спокойным, чистым огнём.

Величием поражённый,
Я детство увидел в нём.

Я вспомнил в лучах заката
Сияние белых церквей –
Оно навевало когда-то
Загадочность древних дней.

Я долго стоял очарован,
Пока не угас закат.
Время в течении ровном
Не знает пути назад.

К сожалению, Иван Андреевич ушёл от нас рано – в 1999 г., однако его дело всё ещё живёт: у него было достаточно много последователей и тех людей, в чьих судьбах он оставил след, поэтому многие коллеги и ученики Ивана Андреевича вспоминают о нём с большой теплотой.

Список литературы

1. Лушникова О.Л. Социальный заказ школе // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4. С. 542-556.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб.пособие. М.: Академия, 2003. 304 с.
3. МуликИ.Г. Развитие творческого потенциала как необходимое условие формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Филология и культура. 2011. № 25. С. 267-271.
4. Юрина Ю.А. Иван Андреевич Хрипченко: биография и общественно-научная деятельность // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы Научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] М.: Перо, 2021. С. 418-423.

Юрина Юлия Александровна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

9 785001 897255

Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы II Международной научно-практической конференции (15-16 октября 2021 г.)

Электронное издание

Минимальные системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/Vista/10; Adobe Reader.
Использованное программное обеспечение: Microsoft Office Standart 2010.

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование несут ответственность авторы публикаций

Объем издания: 6,3 Мбайт
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ» http://bsk.vsu.ru/
Отдел науки и инноваций Борисоглебского филиала
ФГБОУ ВО «ВГУ»

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано к использованию 29.11.2021
Объём 6,3 Мбайт
Электрон. текстовые данные. Заказ 1072.