

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

# Гуманитарно-педагогические исследования

---

*Научный журнал  
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

## 2020 Т. 4 № 1

---

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 2020

---

**Учредитель-** Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
(д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000)  
**16+** в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010

**Адрес редакции:** д. 26, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.  
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: [igo@magtu.ru](mailto:igo@magtu.ru)  
В оформлении обложки номера использовались фотоколлаж А. В. Андреева  
Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

---

**Адрес издателя:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», издательский центр

**Адрес типографии:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», участок оперативной полиграфии  
Выход в свет 20.03.2020. Заказ 122. Тираж 500 экз. Цена свободная

**Nosov Magnitogorsk State Technical University**

# **Humanitarian and pedagogical Research**

---

*Scientific Journal*  
(published since 2017 four times a year)

## **2020 VOL. 4 No. 1**

---

© Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2020

---

**Founder - Nosov Magnitogorsk State Technical University** (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010

**Editorial office:** 26, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: [igo@magtu.ru](mailto:igo@magtu.ru)

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University

---

**Editorial office:**

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

**Printing office:**

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Publication date: 20.03.2020. Order 122. Circulation: 500. Open price.

#### Редакционная коллегия

**Главный редактор** – д-р пед. наук *Савва Любовь Ивановна* (Магнитогорск)  
**Зам. главного редактора** – д-р пед. наук *Елена Николаевна Рацкигулина* (Магнитогорск)  
**Ответственный редактор** – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)  
**Технический редактор** - *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

#### Редакционный совет

##### Раздел I. Образование и педагогические науки

**Гневзк Ольга Владимировна** – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Кружилина Тамара Васильевна** - д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Лешер Ольга Вениаминовна** - д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Маралов Владимир Георгиевич** - д-р психол. наук (Череповец)  
**Орехова Татьяна Федоровна** - д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Пономарева Любовь Дмитриевна** - д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Сайгушев Николай Яковлевич** - д-р пед. наук (Магнитогорск)  
**Кувшинова Ирина Александровна** - канд. пед. наук (Магнитогорск)

##### Раздел II. Общественные науки

**Джусту Мария Тереза** -проф. (Кьети, Италия)  
**Дубинин Сергей Николаевич**-д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)  
**Желеску Петр Степанович**- проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)  
**Потемкина Марина Николаевна**- д-р ист. наук (Магнитогорск)  
**Коробков Юрий Дмитриевич** - д-р ист. наук (Магнитогорск)  
**Мусийчук Мария Владимировна** - д-р. филос. наук (Магнитогорск)  
**Филатов Владимир Викторович** - д-р ист. наук (Магнитогорск)  
**Испулова Светлана Николаевна**- канд. пед. наук (Магнитогорск)  
**Макарова Надежда Николаевна**- канд. ист. наук (Магнитогорск)  
**Чернобровкин Владимир Александрович**- канд. филос. наук (Магнитогорск)  
**Мережников Андрей Петрович** - канд. психол. наук (Магнитогорск)

##### Раздел III. Филологические науки

**Антропова Людмила Ильинична** - д-р филол. наук (Магнитогорск)  
**Воронцова Татьяна Александровна** -д-р филол. наук (Челябинск)  
**Жунусова Жаныл Ныгизбаевна** - д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)  
**Исакова Сабир Сагынбековна**-д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)  
**Песина Светлана Андреевна** - д-р филол. наук (Магнитогорск)  
**Питина Светлана Анатольевна** - д-р филол. наук (Челябинск)  
**Савельев Константин Николаевич** - д-р филол. наук (Магнитогорск)  
**Чурилина Любовь Николаевна** - д-р филол. наук (Магнитогорск)  
**Шулежкова Светлана Григорьевна**- д-р филол. наук (Магнитогорск)  
**Емец Татьяна Владимировна** - канд. филол. наук (Магнитогорск)  
**Пустовойтова Ольга Васильевна** - канд. филол. наук (Магнитогорск)  
**Ломакина Екатерина Александровна** - канд. филол. наук (Магнитогорск)

#### Редактор части журнала на английском языке

**Лукина Оксана Анатольевна** - канд. пед. наук (Магнитогорск)

#### Editorial team

**Editor-in-Chief** - *Liubov' I. Savva*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Deputy editor-in-chief** -*Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Managing editor** -*Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Technical Editor**-*Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

#### Editorial Council

##### Section I. Education and Pedagogical Sciences

**Ol'ga V. Gnevezk** - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Tamara V. Krujulina** - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Olga V. Lesher** - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Vladimir G. Maralov** -Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)  
**Tatiana F. Orehova** – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Ljubov' D. Ponomareva**-Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Nikolai N. Saigushev** - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Irina A.Kuvshinova** – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

##### Section II. Social Sciences

**Maria Teresa Giusti**-Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)  
**Sergey N.Dubin**-Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)  
**Petru Jelescu** - Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)  
**Marina N.Potemkina** - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
**Yuriy D. Korobkov**- Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
**Maria V. Musiychuk** - Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
**Vladimir V. Filatov** – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
**Svetlana N. Ispulova** - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Nadezhda N. Makarova**- Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)  
**Vladimir A. Chernobrovkin** - Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
**Andrey P. Merezchnikov** - Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

##### Section III. Philology

**Ludmila I. Antropova** - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Zhanyl N. Zhunusova** - Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)  
**Tatyana A. Vorontsova** - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
**Sabira S. Issakova** - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)  
**Svetlana A. Pesina** - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Svetlana A. Pitina** - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
**Konstantin N. Savelyev** - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Lyubov N. Churilina** - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Svetlana G. Shulezhkova** - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Tatiana V. Emets** - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Olga V.Pustovoitova** -Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Yekaterina A.Lomakina** - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

#### Editor of the issue of the journal in English

**Oxsana A. Lukina** - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ .....</b>	<b>6</b>
<i>М. В. Кудрявцева</i>	
САМОУПРАВЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА .....	<b>6</b>
<i>Н. Я. Сайгушев, И. А. Щербакова</i>	
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	<b>12</b>
<i>Н. А. Шепилова</i>	
МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	<b>20</b>
<b>II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ .....</b>	<b>30</b>
<i>Н. Н. Макарова</i>	
БУДНИ МАГНИТОСТРОЯ В ГОДЫ ПЕРВЫХ СТАЛИНСКИХ ПЯТИЛЕТОК: ВЗГЛЯД СОВЕТСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН.....	<b>30</b>
<i>Н. Г. Баженова, О. В. Токарь</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК .....	<b>37</b>
<b>III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ .....</b>	<b>45</b>
<i>Н. В. Кожушкова</i>	
СОЗИДАЮЩАЯ СИЛА КРАСОТЫ В СТИХОТВОРЕНИИ К. Д. БАЛЬМОНТА «КАПЛЯ»..	<b>45</b>
<i>В. К. Радзиховская</i>	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВЗАИМНОСТИ С ПОЛЯМИ ПРИЧИНЫ / ЦЕЛИ – СЛЕДСТВИЯ .....	<b>54</b>
<b>IV. К ОБСУЖДЕНИЮ .....</b>	<b>66</b>
<i>А. В. Литвин</i>	
СУЩЕСТВУЕТ ЛИ РАЗНИЦА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ? .....	<b>66</b>
<b>V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ .....</b>	<b>72</b>
<i>С. Л. Андреева</i>	
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ЦЕННОСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР МОНОГРАФИЙ 2019 ГОДА .....	<b>72</b>
<b>ПАМЯТКА АВТОРАМ .....</b>	<b>83</b>

**CONTENTS**

<b>SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....</b>	<b>6</b>
<i>Kudryavtseva M. V.</i>	
Self-Directed Learning as an Important Aspect of Effective Individual Development under the Conditions of Digitalization of the Modern World.....	6
<i>Saigushev N. Ya., Shcherbakova I. A.</i>	
Definition of the Individual Pathway of the Professional Formation of Students as a Condition for the Professional Training Effectiveness Increasing .....	12
<i>Shepilova N. A.</i>	
Modeling of Direct Educational Activities Using Didactic Games in Preschool Educational Organization.....	20
<b>SECTION II. SOCIAL SCIENCES.....</b>	<b>30</b>
<i>Makarova N. N.</i>	
Everyday Life of Magnitostroy During the First Stalin Five-Year Plans: the View of Soviet and Foreign Citizens.....	30
<i>Bazhenova N. G., Tokar O. V.</i>	
Psychological Readiness for Parents of Boys and Girls.....	37
<b>SECTION III. PHILOLOGY .....</b>	<b>45</b>
<i>Kozhushkova N. V.</i>	
Beauty of Word, Image, World in a Poem «A Dewdrop» by K. D. Bamont.....	45
<i>Radzikhovskaya V. K.</i>	
Interaction of Functional-Semantic Category Reciprocity with Fields of Cause/Aim – Consequence..	54
<b>SECTION IV. FOR DISCUSSION.....</b>	<b>66</b>
<i>Litvin A. V.</i>	
Is there a Difference in Preparing a Bachelor for Project Activities by Means of Educational Robotics in Humanities and Technical Higher Schools?.....	66
<b>SECTION V. SCIENTIFIC LIFE.....</b>	<b>72</b>
<i>Andreeva S. L.</i>	
Human Values as Significance of Science and Education: Monography Review of 2019.....	72
<b>INFORMATION FOR THE AUTHOR .....</b>	<b>83</b>

## **САМОУПРАВЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

**Аннотация.** В статье представлена характеристика процесса интеграции цифровых технологий в разнообразные сферы жизнедеятельности человека. Определены некоторые тенденции и выявлены проблемы, которые обусловлены спецификой современного этапа научно-технологического развития. Установлено, что высокотехнологичная среда, в которую объективно включен современный индивид, способствует экспоненциальному возрастанию информационных потоков, а также развитию цифровой зависимости, что может привести к определенным негативным последствиям на уровне развития эмоционального и социального интеллекта индивида, а также его когнитивных способностей. В статье подчеркивается, что в условиях информационной, технологической и цифровой революции XXI века особое значение для личностного и профессионального развития индивида приобретают способность к критическому мышлению, саморегуляции и самоуправлению. В качестве ключевых компетенций в условиях информационной эпохи обозначены способность гибко реагировать на изменения, решать сложные интеллектуальные задачи, выходить за пределы готовых алгоритмов и шаблонов, готовность неординарно решать профессиональные задачи, своевременно преобразовывать свои модели поведения и стратегии обучения. Кроме того, в статье проанализирована роль системы высшего образования в условиях современных реалий. Установлено, что на настоящем этапе четвертой промышленной революции назревает необходимость преобразования подходов к обучению и воспитанию современного молодого поколения в условиях высшей школы таким образом, чтобы система высшего образования могла эффективно интегрироваться в современную картину нового мира. В качестве перспективной концепции представлено самоуправляемое обучение. В статье самоуправляемое обучение рассматривается как многоаспектное явление и динамически развивающийся компонент непрерывного образования. Формирование готовности и способности к самоуправляемому обучению в системе высшей школы позволит индивиду эффективно решать свои задачи в образовательном, профессиональном, социальном и личном пространствах и делать это на протяжении всей жизни.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, высшее образование, самоуправляемое обучение, индивидуальная траектория развития.

Современный мир характеризуется динамичными процессами интеграции цифровых технологий во многие отрасли науки и производства, а также в основные сферы жизнедеятельности человека. По мере развития цифровых технологий, человечество передает им все большее количество интеллектуальных навыков. Сегодня системы искусственного интеллекта позволяют решать разнообразные по уровню сложности проблемы и задачи в сферах производства, науки, бизнеса, медицины, образования, управления, организации быта, досуга и т. д. Искусственный интеллект стремительно изменяет привычную реальность человека, причем темпы этих изменений в перспективе будут усиливаться.

Однако при всех преимуществах интенсивного развития цифровых технологий одной из актуальных проблем на сегодняшний день признается проблема возрастания объема потребляемого информационного контента. Современный человек постоянно находится под воздействием динамичных информационных потоков, которые перегружают его нервную, психическую и соматическую системы. Как показал анализ научной литературы, вследствие информационных перегрузок у человека теряется способность быстро переключаться в многозадачность, мозг перестает адекватно воспринимать входящую информацию; притупляются эмоциональные и интеллектуальные способности индивида; развиваются информационная зависимость и синдром хронической усталости, накапливаются стрессы и т. д. [5, с. 108]. В контексте данной проблемы важно отметить, что современному человеку становится все труднее справляться с подобными задачами без формирования и развития соответствующих когнитивных навыков, формирования способности к саморегуляции и самоуправлению.

Помимо этого, осмысливая процессы цифровизации различных аспектов деятельности человека, некоторые исследователи все больше говорят о развитии цифровой зависимости. Авторы современных научных работ подчеркивают, что «... высокотехнологичная среда создает условия для возникновения различного рода технологических аддикций. <...> С развитием технологий и появлением новых цифровых устройств явление цифровой зависимости становится с каждым годом шире и мас-

штабней. <...> Это способствует усилению интернет-аддикции и делает нас зависимыми от умных (smart) цифровых устройств <...>. На сегодняшний день уже есть результаты исследований (М. Шпитцер, Н. Кардарас, В. Данкли, Бун Джи Ван), подтверждающих физиологические и психические изменения, которым подвержены не только взрослые, но особенно дети и подростки» [6, с. 111]. В работах других исследователей отмечается, что даже по скромным оценкам от интернет-зависимости страдает примерно каждый пятый житель Земли [1, с. 105].

Обратим внимание, что в научных работах отечественных исследователей также подчеркивается противоречие между, с одной стороны, интенсивным развитием информационных технологий и экспоненциально возрастающими возможностями информационных ресурсов для познания нового и, с другой стороны, низким уровнем критического мышления студентов, недостаточным уровнем развития коммуникативной культуры, интеллектуальных и информационных компетенций [4, с. 359].

Действительно, по мнению многих исследователей, деградация когнитивных способностей индивида, его коммуникативных навыков, синдром дефицита внимания, проблемы с самоконтролем, рассеянность и прочие моменты могут являться следствием чрезмерного и беспорядочного потребления информации, избыточного использования цифровых технологий и устройств. Так, современные исследователи отмечают, что цифровое слабоумие является прямым следствием цифровой зависимости и проявляется в неумении индивида решить какую-либо жизненную задачу, не прибегая к гаджетам [6]. Помимо этого, в научный оборот введен термин «информационная псевдодебильность», которая понимается как психическое расстройство, развивающееся в результате информационной зависимости, сопровождающееся ухудшением памяти, нежеланием складывать сложные интеллектуальные объекты, потерей самоконтроля. Таким образом, «информационная псевдодебильность» приводит к своеобразной деградации мозга, отставанию в развитии при отсутствии фактической патологии развития мозга [9].

Итак, использование цифровых устройств и информационных технологий, с одной стороны, упрощает жизнь современного человека и открывает для него новые возможности, с другой, – может разрушать когнитивные способности индивида, препятствовать гармоничному и полноценному развитию его эмоционального и социального интеллекта.

Изучение рассматриваемой проблемы позволяет сделать вывод, что в условиях технологической и цифровой революции XXI века особую значимость приобретает способность индивида критически мыслить, управлять поведением и деятельностью, проявлять саморегуляцию и быть способным к самообразовательной деятельности. Ключевой компетентностью становится способность гибко реагировать на изменения, решать сложные интеллектуальные задачи, выходить за пределы готовых алгоритмов и шаблонов. Особую значимость также приобретает готовность индивида неординарно решать профессиональные задачи, своевременно изменять свои модели поведения и стратегии обучения сообразно обновляющимся условиям и параметрам современной действительности.

Основополагающая роль в вопросах обучения и гармоничного развития личности принадлежит системе образования, на которую возлагается задача формирования у обучающихся необходимых в условиях современной действительности компетенций. В настоящее время повышается личностная и общественная значимость системы высшего образования, ее существенный и эксклюзивный вклад в формирование и развитие человеческих ресурсов и капитала.

Поднимая вопросы об изменении системы образования в условиях современных реалий, ведущий российский ученый, д-р психологических наук А. Г. Асмолов сказал: «...мир меняется. Драма образования – ключевая драма 21 века – это отставание нас, как учителей, меня, от наших детей. Они уже живут в мире, где господствует то, что называется «digitalmind» (цифровой разум – авт.). Они живут в этом мире, а нам приходится учиться. И тут совершенно другие законы <...>. Только тотальное изменение образования – это основа для оптимизма. Вопрос только в том, каким оно будет» [3].

При этом отечественные исследователи отмечают, что традиционное обучение, основанное на знанием подходе, перестало в полной мере удовлетворять запросам современного общества, нуждающегося в мобильных и креативных специалистах [11]. Некоторые зарубежные исследователи констатируют, что традиционная система образования не всегда в состоянии сформировать у обучающихся навыки непрерывного обучения, объективно востребованные сегодня на рынке труда. Развитие педагогической теории и практики во многом основывается на необходимости подготовки специалиста к профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося, все более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем, кризисов и противоречий [4, с. 358].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время особое значение для конкретного индивида приобретает не только обладание неким устойчивым уровнем знаний или набором навыков, но и способ-

ность к постоянному обновлению этих знаний, совершенствованию умений, формированию новых и необходимых в профессиональной и социальной жизни навыков. Важно то, что происходить это должно на протяжении всей жизни.

Закономерно возникает вопрос, как подготовить современное молодое поколение к жизни в новом и постоянно изменяющемся мире? Как научить человека учиться в течение всей жизни и делать это целесообразно своим потребностям и интересам? Стоит признать, что сегодня назревает необходимость переосмысления подходов к обучению и воспитанию молодого поколения таким образом, чтобы в будущем обеспечить необходимый и достаточный уровень готовности человека к успешной реализации индивидуальной стратегии своего личностного и профессионального развития.

В ключе вышесказанного особый интерес представляет самоуправляемое обучение. Анализ зарубежных и отечественных публикаций по проблеме самоуправляемого обучения позволяет сделать вывод, что самоуправляемое обучение является актуальным и востребованным направлением в современной системе высшего образования. Способность управлять своим обучением определена зарубежными исследователями в качестве важнейшего условия для успеха обучающихся XXI века [12, с. 3132]. Способность к самоуправляемому обучению в течение всей жизни является тем универсальным инструментом, который позволит индивиду развить критическое мышление, навыки рефлексии, умение управлять собой и своей деятельностью, осознанно строить свою индивидуальную траекторию профессионального и личностного развития.

Отечественные исследователи определяют самоуправляемое обучение как «последовательное самодвижение обучающегося по основным этапам самостоятельной образовательной деятельности от постановки задач до рефлексивной самооценки» [7, с. 368]. Авторы научных работ по проблеме самоуправляемого обучения также обращают внимание на принцип самоуправляемости, выражающийся в том, что «обучающийся занимает активную и ответственную позицию и решает проблемы самостоятельно» [8, с. 348].

Изучение мирового опыта теоретических исследований и практических разработок в области самоуправляемого обучения показывает, что самоуправляемое обучение является многоаспектным явлением и может быть представлено как личный атрибут или характеристика, как процесс, а также как учебная модель или техника в институциональных условиях образования.

Самоуправляемое обучение как личный атрибут или характеристика предполагает, что на уровне индивидуальных качеств и свойств личности имеются и развиваются такие особенности, склонности, способности человека, которые содействуют формированию готовности к самоуправляемому обучению. Например, исследователи отмечают инициативность, любознательность, личную ответственность, чувство самоконтроля и самоорганизации, настойчивость, исполнительность, креативность и др. [14].

Самоуправляемое обучение как процесс представляет собой линейный организованный вид деятельности, в котором «люди проявляют инициативу, с помощью или без помощи других, в диагностировании своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, определении человеческих и материальных ресурсов для обучения, выбирают и внедряют соответствующие стратегии обучения и оценивают результаты обучения» [13, с. 18]. Таким образом, рассматриваемое как процесс, самоуправляемое обучение включает в себя степень контроля обучающегося и автодидактику, т. е. самоуправляемое обучение представляет собой готовность индивида определять векторы своего развития, готовность к планированию, реализации и оценке учебных процессов, а значит, готовность со стороны индивида самоорганизовывать образовательный процесс, управлять им, регулировать его и т. д.

Основной принцип самоуправляемого обучения как модели или техники обучения в условиях высшего образования заключается в том, что индивид активно участвует в процессе обучения, в том числе в постановке целей, выборе и модификации стратегий обучения, обработке информации и конструировании новых знаний, проявляет самоконтроль в продвижении по траектории обучения, а также саморегуляцию на основе рефлексии и обратной связи. Данное положение подтверждается взглядами И. Д. Белоновской и Т. Б. Серебровской на то, что в процессе формирования готовности к самоуправляемому обучению важным является развитие проблемно-рефлексивного мышления у студента и постепенный перевод обучающегося в позицию самообучающегося на основе развиваемой в обучении потребности в саморегуляции, познании себя в образовательных процессах, в результате чего именно сам студент осознанно адаптирует к себе содержание обучения [2].

Таким образом, индивид научается не просто усваивать готовые алгоритмы и решения, а приобретает навыки переработки информации, синтеза знаний в ходе когнитивных процессов их

осмысления и интерпретации. Для студента создаются организационно-педагогические условия, при которых он способен делать выбор, принимать решения, а также осознавать ответственность за связанные с конкретным решением последствия. Тем самым личность формирует готовность и способность автономно регулировать и управлять своей образовательной и жизненной стратегией, а значит, и своим поведением посредством планирования, реализации и оценки процессов обучения, ориентированных на самостоятельно установленные цели. В этом заключается универсальность модели самоуправляемого обучения и широкие возможности ее реализации в различных видах и формах обучения на протяжении всей жизни.

Важно отметить, что процесс формирования готовности и способности к самоуправляемому обучению будет значительно эффективнее в условиях концептуально продуманного и планомерного развития данной способности в образовательных учреждениях. Некоторые исследователи подчеркивают, что самоуправляемым обучением можно овладеть только в процессе самого обучения, организованного в данной парадигме [10].

Итак, самоуправляемое обучение является динамически развивающимся компонентом непрерывного образования и фокусируется на формировании универсальных и актуальных в современной действительности навыков, которые позволят индивиду эффективно решать свои задачи в образовательном, профессиональном, социальном и личном пространствах.

Самоуправляемое обучение является многогранным феноменом, и каждый фокус представляет интерес и значимость для целостного понимания сущности самоуправляемого обучения, а также для реализации процесса формирования готовности к самоуправляемому обучению в условиях высшей школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арпентьева М. Р. Проблемы безопасности в интернете: цифровая беспризорность как причина цифровой зависимости и цифровой преступности // Вестник Прикамского социального института. 2017. № 3 (78). С. 99–110.
2. Белоновская И. Д., Серебровская Т. Б. Роль самоуправляемого обучения студентов в университетском образовании // Сборник научных трудов SWorld. 2012. Т. 12. № 2. С. 85–88.
3. Гайдаровский форум – 2019. Как раскрепостить мозг, чтобы добиться эффективного лидерства? // «YouTube» – видеохостинг. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=gFJLIfti5Y&list=PLqTuUBxTMYemr1u\\_WUo9pluSrdmyjO06-&index=3&t=5411s](https://www.youtube.com/watch?v=gFJLIfti5Y&list=PLqTuUBxTMYemr1u_WUo9pluSrdmyjO06-&index=3&t=5411s) (дата обращения: 10.01.2020).
4. Гончарук Н. П., Хромова Е. И. Развитие интеллектуальной компетентности в современных условиях глобализации в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Казанского технологического университета. 2014. С. 358–364.
5. Зотова О. М., Зотов В. В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2015. № 4. С. 108–115.
6. Карповская Е. Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2017. № 4. С. 111–115.
7. Карташова В. Н. Использование компьютерной программы в автономном обучении студентов немецкому языку // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы междунар. науч.-практич. конференции / под ред. З. П. Ларских, Т. Ф. Новиковой, Е. А. Исаева. 2014. Т. 2. С. 366–374.
8. Нагимова Н. И. Технологизация процесса обучения как условие формирования новых образовательных результатов в процессе реализации программ среднего профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1-1. С. 344–354.
9. Нечунаев В. В. Преодоление клипового мышления у современных студентов // Reflexio. 2018. Т. 11. № 2. С. 181–207.
10. Сагитова Р. Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 35–41.
11. Щетинина Н. А., Цыбан Л. А. Образовательная реальность в эпоху информационного бума: современные тенденции в преподавании // Вестник РМАТ. 2018. № 4. С. 69–72.
12. Fahnoe C., & Mishra P. Do 21st century learning environments support self-directed learning? Middle school students' response to an intentionally designed learning environment // In R. McBride & M. Searson (Eds.), Proceedings of society for information technology & teacher education international conference. 2013. S. 3131–3139.
13. Knowles M. S. Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 1975. 135 s.
14. Stockdale S. L., & Brockett R. G. Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the Personal Responsibility Orientation Model // Adult Education Quarterly. 2011. V. 61(2). S. 161–180.

## SELF-DIRECTED LEARNING AS AN IMPORTANT ASPECT OF EFFECTIVE INDIVIDUAL DEVELOPMENT UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE MODERN WORLD

**Abstract.** The article describes the process of integrating digital technologies into various spheres of human life. The article identifies some trends and issues that are caused by the specificity of the modern stage of scientific and technological development. It has been established, that the high-tech environment in which the modern individual is included contributes to the growth of information flows and the development of digital dependence, that can lead to negative consequences in the development of the emotional and social intelligence of the individual, and his cognitive abilities. The article emphasizes that in the context of the information, technological and digital revolution of the twenty-first century, the ability to critical thinking, self-regulation and self-management acquire special importance for the personal and professional development of the individual. The key competencies in the information age are the ability to respond flexibly to challenges, solve complex intellectual problems, go beyond ready-made algorithms, readiness to sort out professional problems innovatively, and timely transform their behaviors and learning strategies. In addition, the article analyzes the role of the higher education system in present-day reality. The article states that at the current stage of the fourth industrial revolution, there is a need for changing the approaches to teaching and training the current young generation in higher school in such a way that the higher education system can be effectively integrated into the new world picture. Self-directed learning is presented as a promising concept. The article considers self-directed learning as a multidimensional phenomenon and a dynamically developing component of lifelong education. The formation of readiness and ability for self-directed learning in the system of higher education will allow an individual to perform the tasks effectively in educational, professional, social and personal space throughout a lifetime.

**Keywords:** digital technologies, higher education, self-directed learning, individual development pathway.

### REFERENCES

1. Arpent'eva M. R. Problemy bezopasnosti v internete: tsifrovaya besprizornost' kak prichina tsifro-voi zavisimosti i tsifrovoy prestupnosti, *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta* [Vestnik Prikamskogo Social'nogo Instituta], 2017, no. 3 (78), pp. 99–110.
2. Belonovskaya I. D., Serebrovskaya T. B. Rol' samoupravlyаемого obucheniya studentov v universitetskom obrazovanii, *Sbornik nauchnykh trudov SWorld* [Scientific papers SWorld], 2012, vol. 12, no. 2, pp. 85–88.
3. Gaidarovskii forum – 2019. Kak raskrepostit' mozg, chtoby dobit'sya effektivnogo liderstva?, «YouTube» – videokhosting. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=gFJLIftj5Y&list=PLqTuUBxTMYemr1u\\_WUo9pluSrdmyjO06-&index=3&t=5411s](https://www.youtube.com/watch?v=gFJLIftj5Y&list=PLqTuUBxTMYemr1u_WUo9pluSrdmyjO06-&index=3&t=5411s).
4. Goncharuk N. P., Khromova E. I. Razvitie intellektual'noi kompetentnosti v sovremennykh usloviyakh globalizatsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam, *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universite-ta* [Kazan National Research Technological University], 2014, pp. 358–364.
5. Zotova O. M., Zotov V. V. Informatsionnye peregruzki kak faktor stressa studentov vuzov, *Kurskii nauchno-prakticheskii vestnik «Chelovek i ego zdorov'e»* [Kursk Scientific and Practical Bulletin “Man and His Health”], 2015, no. 4, pp. 108–115.
6. Karpova E. E. Teoreticheskii analiz ponyatiya «tsifrovaya zavisimost'» v zarubezhnykh issledovaniyakh, *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], 2017, no. 4, no. 111–115.
7. Kartashova V. N. Ispol'zovanie komp'yuternoi programmy v avtonomnom obuchenii studentov nemets-komu yazyku, *Informatsionnye tekhnologii v obespechenii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov: materialy mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii / pod red. Z. P. Larskikh, T. F. Novikovoi, E. A. Isaeva*, 2014, vol. 2, pp. 366–374.
8. Nagimova N. I. Tekhnologizatsiya protsessa obucheniya kak uslovie formirovaniya novykh obrazovatel'nykh rezul'tatov v protsesse realizatsii programm srednego professional'nogo obrazovaniya, *Elektronnoe obuchenie v nepryvnom obrazovanii*, 2015, no. 1-1, pp. 344–354.
9. Nechunaev V. V. Preodolenie klipovogo myshleniya u sovremennykh studentov, *Reflexio*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 181–207.
10. Sagitova R. R. Genezis sushchnosti ponyatiya samoobrazovaniya v istorii razvitiya otechestvennoi i zarubezhnoi pedagogiki, *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 1, pp. 35–41.
11. Shchetinina N. A., Tsyban L. A. Obrazovatel'naya real'nost' v epokhu informatsionnogo buma: sovremennye tendentsii v prepodavanii, *Vestnik RMAT* [Vestnik RIAT], 2018, no. 4, pp. 69–72.
12. Fahnoe C., & Mishra P. Do 21st century learning environments support self-directed learning? Middle school students' response to an intentionally designed learning environment, In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference*, 2013, pp. 3131–3139.

13. Knowles M. S. Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers, Englewood Cliffs, NJ, Cambridge Adult Education, 1975, 135 p.

14. Stockdale S. L., & Brockett R. G. Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the Personal Responsibility Orientation Model, *Adult Education Quarterly*, 2011, vol. 61(2), pp. 161–180.

---

Кудрявцева М. В. Самоуправляемое обучение как важный аспект эффективного развития индивида в условиях цифровизации современного мира // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2020. Т. 4. № 1. С. 6–11.

Kudryavtseva M. V. Self-Directed Learning as an Important Aspect of Effective Individual Development under the Conditions of Digitalization of the Modern World, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 6–11.

Дата поступления статьи –19.01.2020, 0,61 печ. л.

*Сведения об авторе*

**Кудрявцева Мария Викторовна** – старший преподаватель кафедры социальной работы и права ФГБОУВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург, Россия; [marya\\_s1@mail.ru](mailto:marya_s1@mail.ru)

*Author:*

**Maria V. Kudryavtseva**– Senior Lecturer, Department of social work and law, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia; [marya\\_s1@mail.ru](mailto:marya_s1@mail.ru)

---

*Н. Я. Сайгушев (Магнитогорск, Россия)  
И. А. Щербакова (Костанай, Казахстан)*

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** В статье рассматривается реально существующая сегодня потребность в разработке индивидуальной траектории обучения для студентов технического колледжа в ходе их профессиональной подготовки. Движение по такой траектории планомерно обеспечивает повышение уровня профессионального становления студентов. Построение индивидуальной траектории позволяет вести учет умений и навыков каждого студента, склонностей и способностей, степени сформированности его знаний, уровня мотивации. В профессиональном становлении будущих специалистов особое значение приобретает сегодня их способность к продуктивным действиям, умение критически оценивать результаты собственной деятельности и умение отслеживать достижение поставленных целей. В этой связи индивидуальная траектория становится необходимым условием, обеспечивающим развитие у студентов самостоятельности при решении поставленных профессионально-значимых задач, ответственности за качество осуществляемой деятельности и решения, принятые в процессе ее выполнения. Уровень развития самостоятельности студента при освоении различных видов профессиональной деятельности оказывает прямое влияние на степень сформированности у студента умений к самообучению, самосовершенствованию, мобильности и способности к быстрой адаптации при изменении условий. Качество разработки индивидуальной траектории обеспечивается взаимодействием педагога и студента, совместно разрабатывающих индивидуальную траекторию профессиональной подготовки студента, осуществляющих устранение всевозможных трудностей, возникающих в процессе продвижения студента к планируемому результату. Продуктивному взаимодействию может способствовать осуществление системно организованной деятельности в виде педагогического сопровождения. Немаловажным условием педагогического сопровождения является мотивирование студента на дальнейшую трудовую деятельность, осознание им потребности в качественной профессиональной подготовке. Степень мотивированности студента оказывает прямое влияние на его профессиональное становление и готовность работать на производстве, которое является сегодня непрерывно изменяющейся и стремительно развивающейся средой.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, индивидуальная траектория, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка.

### Введение

Во современном мировом образовательном пространстве просматривается ясная тенденция к повышению качества подготовки выпускников учебных учреждений. На сегодняшний день в связи с усовершенствованием технологических процессов на производстве возросла потребность в специалистах высокого уровня квалификации, способных оперативно разрешать производственные вопросы, быстро перестраиваться и адаптироваться к новым требованиям, готовых к дальнейшему самостоятельному профессиональному совершенствованию.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что в основе среднего профессионального образования лежит интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие человека, подготовка которого необходима для формирования конкурентоспособного специалиста<sup>1</sup>. Требования к качеству подготовки специалистов среднего звена (рабочих) в соответствии с потребностями общества и государства повышают требования к осуществлению данной подготовки в профессионально-технических учебных учреждениях. Это же отмечено и в законе «Об образовании» Республики Казахстан<sup>2</sup>, где заостряется внимание на формировании востребованного специалиста и качестве его профессиональной подготовки, непосредственно влияющую на профессиональное становление студента – будущего специалиста.

В основе профессиональной подготовки лежит приобретение студентами новых или модифицированных профессиональных умений и навыков, которые необходимы для качественного выполнения того или иного вида деятельности. Ускоренное приобретение и отработка обучающимися профессиональных умений и навыков ориентирует педагогов и мастеров

<sup>1</sup> Гл. 8, ст. 68 Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) "Об образовании в Российской Федерации". КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=344846&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.003341583541930593#023010788790467607>

<sup>2</sup> Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2020 г.) // Юрист. URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747#pos=222;-57](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=222;-57)

производственного обучения на систематизацию деятельности по отработке практических приемов работы со студентами в соответствии с получаемой ими квалификацией для поэтапного профессионального становления обучающихся. Оптимизации осуществления данных видов деятельности актуализирует построение индивидуальной траектории подготовки студентов в процессе их профессионального становления.

### 1. Подходы к построению индивидуальной траектории профессионального становления студентов

В научной литературе существуют различные подходы к определению и трактовке «индивидуальной образовательной траектории» (индивидуальной траектории профессиональной подготовки). Разными терминами обозначаются одинаковые по своему содержанию явления. Проблему расширения возможностей повышения качества профессиональной подготовки при определении индивидуальной траектории для студентов рассматривают И. Ф. Бережная [3, с. 157], Ю. Н. Логинова [10, с. 36], Н. И. Рыжова [12, с. 265]. Мы сопоставили трактовку этого понятия в Таблице 1.

Таблица 1

*Содержание понятия «Индивидуальная траектория»*

ФИО ученого	Родовое определение понятия	Видовое определение понятия
Н. Ю. Логинова	— персональный путь ученика	— реализация личностного потенциала ученика.
И. Ф. Бережная	— персональная стратегия профессионального роста студента	— субъективация профессиональных целей, ценностей, норм; — признание уникальности личности студента; — создание условий для реализации ее потенциала — совершенствование личностных качеств студента; — формирования профессиональных компетенций.
Н. И. Рыжова	— индивидуальный путь профессиональной подготовки	— формирование у студентов необходимых знаний, умений и навыков; — самостоятельное выполнение требуемых заданий.

Сопоставительный анализ дифференциальных признаков ключевого понятия, обозначенный названными выше учеными, позволяет нам уточнить трактовку термина. Итак, «индивидуальная траектория профессионального становления студента» – это индивидуальный путь студента, обеспечивающий ему выбор оптимального темпа обучения, форм организации деятельности, определение уровня сложности выполняемых заданий в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся, в ходе которой реализуется имеющийся у них личностный потенциал.

Построение индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов, по мнению Л. И. Саввы, требует системного взаимодействия педагогов и студентов [15, с. 89]. Это наблюдение подтверждается возросшей у участников педагогического процесса потребности во внедрении педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа. Указанное сопровождение должно быть ориентировано на профессиональное становление посредством организации системы взаимосвязанных действий педагогов и студента, направленных на овладение последним профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками при продвижении по индивидуальному пути в рамках профессиональной подготовки.

Авторы научных трудов сходятся во мнении, что существенным обстоятельством при продвижении студентов по индивидуальной траектории является создание условий для перехода студента от помощи к самопомощи, так как в зависимости от занятой студентом позиции он может быть как обучаемым, так и обучающимся. Соответственно, в позиции обучаемого студент будет являться объектом профессиональной подготовки, а в позиции обучающегося – субъектом. Здесь важно оказывать не избыточную, а дозированную необходимую для осуществления студентом самостоятельных действий помощь и создавать условия, поддерживающие переход студента от позиции «Я не могу» к позиции «Я самостоятельно могу». Соответственно, при таком подходе студент займет не объектную, а планируемую субъектную позицию.

Принимая во внимание признаки и особенности проявления индивидуальной траектории профессионального становления студентов, понятие «формирование индивидуальной траектории

профессионального становления» следует рассматривать как целенаправленную деятельность педагогов и студентов, предоставляющую каждому из них возможность осуществлять выбор оптимального темпа обучения, определять уровень сложности выполняемых заданий в соответствии с индивидуальными возможностями (но не ниже базового), подбирать формы организации деятельности, в ходе которых реализуется имеющийся личностный потенциал обучающихся.

Продвижение студентов по индивидуальной траектории профессиональной подготовки должно сопровождаться мотивированием студентов в процессе субъектного взаимодействия педагога и студента к осмысленным действиям. Теория мотивации раскрыта ведущими современными педагогами и психологами Е. Е. Акулиной [2], О. В. Веденеевой, Л. И. Саввой, Н. Я. Сайгушевым [5], Е. П. Ильиным [7] и др.

По мнению авторов, мотивированные к достижению результатов студенты более успешны в овладении профессионально-значимыми умениями и навыками. Из этого следует, что при достижении поставленных целей у данных студентов возникает меньше трудностей. Несмотря на успешность данной категории студентов, они так же, как и слабо мотивированные студенты, требуют особого внимания со стороны педагогов. При этом основной задачей, стоящей перед каждым педагогом, является оказание помощи студентам в объеме, необходимом для их самостоятельного продвижения к поставленным целям и для достижения требуемых результатов в процессе профессионального становления. Этому способствует привлечение педагогов к осуществлению педагогического сопровождения.

Для оценки мотивированности студентов КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» мы провели анкетирование, предложив обучающимся ответить на три анкеты, включающие в общей сложности шестнадцать вопросов. В анкетировании приняли участие 80 респондентов. В результате проведенного опроса были получены следующие результаты.

На вопрос «Нравятся ли тебе конкурсы, связанные с профессией?» мы получили 58 % ответов респондентов, которые выбрали вариант «Да, ведь есть возможность проявить себя в полной мере»; 8 % респондентов ответили: «Да, но я не участвовал (а)». Это в целом подтверждает положительное отношение обучающихся к конкурсам профессионального мастерства.

В анкету также был включен вопрос «Изменились ли твои ожидания от получаемой профессии?», на который 92 % респондентов ответили, что по-прежнему хотят получить образование по данной профессии.

На вопрос «Как вы считаете, полученные в колледже знания, умения и навыки достаточны для выполнения работы на производстве?» 84 % респондентов дали положительный ответ, и еще 12 % респондентов отметили вариант «Да, но нужно их совершенствовать каждый день». Такой выбор ответов подтверждает осмысленность осуществляемой деятельности студентов и свидетельствует об их профессиональном становлении.

Анкетирование подтверждает, что студенты открыты для взаимодействия с преподавателями / мастерами производственного обучения. Так, на вопрос «Какими вы считаете ваши отношения с преподавателями / мастерами производственного обучения?» 94 % опрошенных отметили — «Доброжелательными»; 100 % респондентов отметили, что преподаватель / мастер производственного обучения является для них наставником; 88 % отвечавших отметили, что преподаватели / мастера производственного обучения видят в них личность.

## 2. Содержание понятия «педагогическое сопровождение»

Понятие «педагогическое сопровождение» так же, как и понятие «индивидуальная образовательная траектория», имеет различные трактовки. Авторское видение педагогического сопровождения студентов раскрыто в трудах ведущих педагогов Е. И. Козаковой [8, с. 53], Ю. К. Копейкина [11, с. 91], З. Р. Максимовой [13, с. 74] и др. (см. Табл. 2).

Таблица 2

*Содержание понятия «Педагогическое сопровождение» в трудах ведущих педагогов*

ФИО ученого	Родовое определение понятия	Видовое определение понятия
Е. И. Козакова.	— помощь субъекту при формировании его ориентационного поля развития	— субъект развития несет ответственность за все действия и проявляет самостоятельность, педагог при этом выполняет координирующую роль

ФИО ученого	Родовое определение понятия	Видовое определение понятия
Ю. К. Копейкин	— системный инструментарий педагогической деятельности	— сотрудничество педагога и студентов — содействие и оказание помощи студенту
З. Р. Максимова	— особая сфера деятельности педагога по оказанию помощи	— продуктивное взаимодействие педагога и студента

Педагогическое сопровождение, по мнению вышеназванных авторов, является системно осуществляемой педагогами деятельностью, видами которой являются взаимодействие, содействие, сотрудничество. Сопоставительный анализ основных признаков понятия, приведенный в таблице 2, позволили нам уточнить данное понятие.

Итак, термин «педагогическое сопровождение» определяется нами как динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, обеспечивающий развитие самостоятельности студентов, достижение ими поставленных целей, выявление разного рода затруднений, мешающих продвижению к результату, и осуществление поиска путей для устранения данных затруднений.

К затруднениям можно отнести следующие моменты:

- применение теоретических знаний в практической деятельности;
- сложность предлагаемых практико-ориентированных заданий;
- собственная невнимательность при выполнении последовательности действий;
- непонимание значимости выполняемых заданий для последующей трудовой деятельности и др.

В рамках указанного выше анкетирования студентов КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» исследовался факт присутствия у студентов затруднений, препятствующих профессиональному становлению. Оказалось, что 52 % респондентов часто испытывают трудности в процессе профессиональной подготовки, 16 % – испытывают трудности периодически, и только 6 % – не испытывают никаких затруднений. При этом на вопрос «Нуждаетесь ли вы в помощи педагогов для решения возникающих в профессиональной подготовке проблем?» 76 % студентов ответили, что очень часто нуждаются в помощи педагогов; 10 % - периодически нуждаются; остальные студенты выбрали ответы: «*Не всегда*» или «*Очень редко*». На основании полученных данных мы сделали вывод, что студенты, пусть и в разной мере, но нуждаются в помощи преподавателей колледжа, а следовательно, существует очевидная необходимость реализации педагогического сопровождения.

Кроме студентов, анкетированию были подвергнуты 42 преподавателя указанного колледжа. Оценивалась готовность педагогического коллектива к осуществлению педагогического сопровождения. Получены следующие результаты: на вопрос «Готовы ли вы к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа?» ответ «*Да, полностью*» не выбрал ни один преподаватель, «*Да, если это повысит уровень подготовки студентов*» отметили 8 % членов педагогического коллектива, «*Не совсем, так как не владею необходимой информацией и требуется дополнительная подготовка*» — 66 %, остальные преподаватели указали, что не задумывались над этим. Следует отметить, что ни один педагог не выбрал ответ «*Нет, считаю его бесполезной тратой времени*».

Полученные результаты анкетирования студентов и преподавателей подвели нас к выводу о том, что необходимо начать поэтапную подготовку педагогического коллектива к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа. С этой целью нами была разработана многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа.

### **3. Признаки реализации индивидуальной траектории и педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа**

Наличие индивидуальной траектории профессионального становления обучающихся определяется по ряду признаков. В таблице 3 нами представлены признаки, которые характеризуют индивидуальную траекторию студентов в разных видах деятельности. Данные признаки сопоставлены с прояв-

лениями педагогического сопровождения в действиях студентов и педагога.

Таблица 3

**Признаки индивидуальной траектории профессионального становления студентов и проявления педагогического сопровождения в их деятельности**

Признаки индивидуальной траектории профессионального становления	Проявления педагогического сопровождения в деятельности субъектов		
	Деятельность студента	Деятельность педагога	Совместная деятельность
Определение индивидуальных возможностей студента	Обеспечение свободы выбора заданий каждому студенту: – по объему; – уровню сложности	Использование дифференцированных заданий по объему. Использование дифференцированных заданий по уровню сложности	Совместное выявление и анализ возникающих затруднений. Оказание педагогом помощи студенту в соответствии с его потребностью в ней
Мотивирование студентов к осмысленным самостоятельным действиям в ходе профессиональной подготовки	Определение индивидуальных целевых ориентиров в ходе профессиональной подготовки	Заострение внимания на успехах студента при осуществлении учебно-профессиональной деятельности	Совместное сравнение результатов выполнения заданий студентом с его же результатами
	Самооценка достижения результатов	Создание ситуации успеха, например, при использовании опережающих заданий	Содействие в обеспечении успешности студента
Реализация личностного потенциала студента	Определение цели и видов деятельности, способствующих раскрытию индивидуальных возможностей каждого студента при достижении поставленной цели	Координация деятельности студента и отслеживание ее результативности	Осуществление совместного с педагогом анализа достижений студента, определение новых ориентиров
Развитие самостоятельности студентов в процессе продуктивно организованного взаимодействия	Апробирование форм самостоятельной работы в ходе профессиональной подготовки	Наблюдение за самостоятельно выполняемой деятельностью студента, определение степени его самоорганизации и ответственности	Консультирование студентов в процессе самостоятельно выполняемой деятельности
Осуществление контрольно-оценочной деятельности	Самооценка собственных достижений	Использование различных форм контроля (практические задания, тесты, решение проблемных ситуаций и т.д.)	Самоанализ и анализ результативности профессиональной подготовки

Определение трудностей является первоначальным звеном в общей системе работы по профессиональному становлению студентов. При этом предполагается, что студенту предоставляется достаточно большая степень самостоятельности при выполнении заданий, приобретении необходимых знаний, отработке умений и навыков в процессе устранения выявленных затруднений. Преодоление затруднений, возникающих в процессе профессиональной подготовки является важным аспектом при совместно осуществляемой деятельности педагога и студента. При этом педагогу отводится роль координатора, оказывающего дозирующую помощь, помогающего определить корректирующие задания, виды деятельности, упражнения, в соответствии с возрастными особенностями студентов и степенью их готовности к профессиональному становлению.

Профессиональное становление рассматривается В. Г. Ивановым [6], Т. Ф. Бурухиной [4], Н. Я Сайгушевым [16] как процесс поэтапного формирования профессиональной готовности студентов колледжа к выполнению трудовой деятельности в соответствии с получаемой профессией. Как будущему специалисту студенту необходимо обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков в выбранной квалификации. Эти знания есть результат познания фактов и явлений профессиональной деятельности, их связей, свойств, отношений. В основе успеха профессионального становле-

ния студента лежат овладение профессиональными умениями и навыками, сформированность умений действовать самостоятельно, быстро ориентироваться в измененных условиях, принимать решения и нести ответственность за них.

Каждый студент должен обладать высокой готовностью к правильному использованию своих умений и навыков при выполнении практических задач как в процессе профессиональной подготовки, осуществляемой в колледже, так и в дальнейшей профессиональной деятельности на производстве. Для оценки сформированности у студентов знаний, умений и навыков в процессе контрольно-оценочной деятельности педагогами используются различные формы контроля (С. Ю. Адливанкина [1], Ю. А. Конаржевского [9], Н. Ю. Конасовой [10] и др.), а также приемы рефлексии (О. В. Гневэк, Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушева и др. [17; 18]). Раскрывая суть контрольно-оценочной деятельности, авторы заостряют внимание не только на необходимости со стороны педагога оценивать уровень сформированности знаний, умений и навыков студентов в ходе профессионального становления последних, но и на важности развивать у обучающихся умения проводить самооценку выполненной деятельности. Следует учитывать, что на повышение уровня профессионального становления студента может оказывать влияние степень удовлетворения его запросов в отношении таких критериев, как темп, объем получаемых знаний, умений и навыков, их новизна и актуальность.

В процессе педагогического сопровождения педагогу и студенту следует совместно определить направления индивидуальной траектории профессиональной подготовки для поэтапного осуществления деятельности, направленной на повышение уровня профессионального становления студентов.

### **Заключение**

Основополагающим результатом образовательного процесса, протекающего в колледже, является профессиональное становление студентов, их сформированная готовность к дальнейшей трудовой деятельности по выбранной профессии.

Повышению эффективности процесса профессионального становления способствует продвижение студентов по индивидуальной траектории в процессе профессиональной подготовки. Индивидуальный путь становления и развития будущего специалиста-профессионала позволяет педагогу учитывать индивидуальные потребности, способности и возможности каждого студента.

При построении индивидуальной траектории необходима осуществляемая системно совместная деятельность педагога и студента. Данное взаимодействие осуществляется более эффективно при организации педагогического сопровождения, позволяющего формировать у студента умение действовать самостоятельно, активно включаясь в процесс собственного профессионального становления.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Адливанкин С. Ю. Русейкина В. С. Контроль за учебной работой студентов как средство ее интенсификации // Вопросы педагогики высшей школы. Пермь, 1985. Выпуск 1. С. 6–9.
2. Акулина Е. Е. Мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. № 1. С. 72–75.
3. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 445 с.
4. Бурухина Т. Ф., Напеденина Е. Ю. Развитие творческих способностей как фактор профессионального становления личности // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Январь 2019) / вып. ред. Ю. Ф. Эльзессер. СПб. : ГНИИ «Нацразвитие», 2019. С. 73–78.
5. Веденеева О. А., Савва Л. И., Сайгушев Н. Я. Теория и практика классного руководства: уч. пособие. Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. 122 с.
6. Иванов В. Г. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в ВУЗе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 12 С. 173–178
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 281 с.
8. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб. БукИздат, 1995. 186 с.
9. Конаржевский Ю. А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса для директоров и заместителей директоров школ: в 2-х ч. Ч. 2. М. : Новая школа, 1997. 78 с.

10. Конасова Н. Ю. Оценивание образовательных результатов учащихся. СПб. : КАРО, 2016. 111 с.
11. Копейкин Ю. К. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М. , 2007. 183 с.
12. Логинова Ю. Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования // Библиотека журнала «Методист». 2006. № 9. С. 4–7.
13. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений на примере специальности «Графический дизайн» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М. , 2008. 154 с.
14. Рыжова Н. И. Теоретические основы структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения : монография. М. : Раритет, 2007. 305 с.
15. Савва Л. И. Межличностное познание, общение и понимание : учеб. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2000. 204 с.
16. Сайгушев Н. Я. Профессиональное становление будущего учителя: монография. СПб : Стратегия будущего, 2008. 220 с.
17. Gnevek O. V., Savva L. I., Saigushev N. Ya., Vedeneva O. A., Shepilova N. A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // *Man in India*. 2017. Vol. 97. № 21. P. 195–217.
18. Gnevek O. V., Saigushev N. Ya., Savva L. I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers. // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol 11. № 18. P. 13033–13041.

*N. Ya. Saigushev (Magnitogorsk, Russia)*  
*I. A. Shcherbakova (Kostanay, Kazakhstan)*

### DEFINITION OF THE INDIVIDUAL PATHWAY OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL TRAINING EFFECTIVENESS INCREASING

**Abstract.** The article considers the objective need for the development of the individual pathway of the technical college students in the course of professional training, which systematical movement on ensures the increasing of students' professional formation level. The construction of the individual pathway allows to keep a record of the skills of each student, inclinations and abilities, the degree of formation of their knowledge, motivation level. Considering the fact that nowadays the professional development of students as future specialists capable of effective acting in the process of professional training, who are able to assess critically the results of their own activities, to monitor the achievement of the goals set, individual pathway is a necessary condition ensuring the development of students independence, in the solution of the set professional-significant tasks, responsibility for the quality of the activities carried out and decisions taken in the process of its implementation. The development level of the student's independence in carrying out various types of professional activity has a direct impact on the degree of the student's skills formation to self-study, self-improvement, mobility and ability to quick adaptation under changing conditions. The quality of development of the individual pathway is achieved by interaction of a teacher and a student, who jointly develop the individual pathway of professional training of a student, carry out elimination of all possible difficulties arising in the process of a student's progress to the planned result. Efficient interaction can be facilitated by the implementation of systemically organized activities in the form of pedagogical support. An important condition of pedagogical support is to motivate the student for further work activities, awareness of the need for high-quality professional training, having a direct impact on professional formation, required by a future specialist in manufacturing, continuously changing and rapidly developing sphere.

**Keywords:** professional formation, individual pathway, pedagogical support, professional training.

### REFERENCES

1. Adlivankin S. Yu. Kontrol' za uchebnoi rabotoi studentov kak sredstvo ee intensivatsii, *Voprosy pedagogiki vysshei shkoly*, Perm', 1995, vol. 3, pp.6–9.
2. Akulina E. E. Motivatsiya kak rezul'tat vzaimodeistviya lichnosti prepodavatelya sotsial'nykh distsiplin i ego professional'noi deyatel'nosti, *Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2010, no. 1, pp. 72–75.
3. Berezhnaya I. F. Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noi traektorii professional'nogo razvitiya budushchego spetsialista : dis. ... dokt. ped. nauk. Moscow, 2012, 445 p.
4. Burukhina T. F., Napedenina E. Yu. Razvitie tvorcheskikh sposobnostei kak faktor professional'nogo stanovleniya lichnosti, *Sbornik izbrannykh statei po materialam nauchnykh konferentsii GNII "Natsrazvitie" (Sankt-Peterburg, Yanvar' 2019) / vyp. red. Yu. F. El'zesser, Saint Petersburg, GNII «Natsrazvitie», 2019, pp. 73–78.*

5. Vedeneva O. A., Savva L. I., Saigushev N. Ya. Teoriya i praktika klassnogo rukovodstva: uch. posobie. Magnitogorsk, Magnitogorskii Dom pečati, 2015, 122 p.
6. Ivanov V. G. Professional'noe stanovlenie studentov i protsess professionalizatsii v VUZe, *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Technological University] 2010, no. 12, pp. 173–178.
7. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. Saint Petersburg, Piter, 2000, 281 p.
8. Kazakova E. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva. Saint Petersburg, BukIzdat, 1995, 186 p.
9. Konarzhievskii Yu. A. Tekhnologiya pedagogicheskogo analiza uchebno-vospitatel'nogo protsessa dlya direktorov i zamestitelei direktorov shkol: v 2-kh ch. Ch. 2. Moscow, Novaya shkola, 1997, 78 p.
10. Konasova N. Yu. Otsenivanie obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya. Saint Petersburg, KARO, 2016, 111 p.
11. Kopeikin Yu. K. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noi samorealizatsii studentov kolledzha : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Moscow, 2007, 183 p.
12. Loginova Yu. N. Ponyatiya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta i individual'noi obrazovatel'noi traektorii i problema ikh proektirovaniya, *Biblioteka zhurnala «Metodist»*, 2006, no. 9, pp. 4–7.
13. Maksimova Z. R. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedenii na primere spetsial'nosti «Graficheskii dizain» : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Moscow, 2008, 154 p.
14. Ryzhova N. I. Teoreticheskie osnovy strukturno-funktsional'noi modeli individual'noi traektorii obucheniya : monografiya, Moscow, Raritet, 2007, 305 p.
15. Savva L. I. Mezhlchnostnoe poznanie, obshchenie i ponimanie : ucheb. posobie, Magnitogorsk, MaGU, 2000, 204 p.
16. Saigushev N. Ya. Professional'noe stanovlenie budushchego uchitelya: monografiya. Saint Petersburg, Strategiya budushchego, 2008, 220 p.
17. Gnevек O. V., Savva L. I., Saigushev N. Ya., Vedeneva O. A., Shepilova N. A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers, *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 21, pp. 195–217.
18. Gnevек O. V., Saigushev N. Ya., Savva L. I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers, *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 18, pp. 13033–13041.

---

Сайгушев Н. Я., Щербакова И. А. Определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов как условие повышения эффективности их профессиональной подготовки // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 12–18.

Saigushev N. Ya., Shcherbakova I. A. Definition of the Individual Pathway of the Professional Formation of Students as a Condition for the Professional Training Effectiveness Increasing, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 12–19.

Дата поступления статьи – 24.01.2020; 0,67 печ. л.

#### *Сведения об авторах*

**Сайгушев Николай Яковлевич** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; nikolay74rus@mail.ru.

**Щербакова Ирина Альбертовна** – заместитель директора по учебной работе КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» Управления образования акимата Костанайской области, Костанай, Казахстан; irinka\_\_03@mail.ru.

#### *Authors:*

**Nikolay Y. Saigushev** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, «G.I. Nosov Magnitogorsk State Technical University», Magnitogorsk, Russia; nikolay74rus@mail.ru.

**Irina A. Shcherbakova** – Deputy director of «Kostanay professional and technical College», Education Department of Kostanay region akimat, Kostanay, Kazakhstan; irinka\_\_03@mail.ru.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** В условиях динамично развивающегося общества дошкольное образование выступает в качестве стартовой ступени, которая на перспективу определяет успешность жизненного пути человека. В роли объекта труда в дошкольном образовании выступает воспитанник, представляющий собой постоянно развивающуюся и изменяющуюся личность. Вид и направленность этих изменений во многом определяется взаимодействием с педагогом дошкольной образовательной организации, его умением организовать образовательный процесс. Для решения новых образовательных задач в быстро меняющихся современных условиях возникает потребность в способности воспитателей моделировать реальный образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. Опираясь на исследования Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Г. Якобсон и других ученых, автор отмечает, что ведущим видом деятельности детей в дошкольном детстве является игра. Важная роль принадлежит дидактическим играм, которые использует педагог для всестороннего развития личности дошкольника, в том числе, в непосредственно образовательной деятельности. Поэтому в статье рассматривается вопрос моделирования непосредственно образовательной деятельности с использованием дидактических игр в дошкольной образовательной организации. Раскрывается значение данного вопроса в основных нормативных документах: Концепции развития образования Российской Федерации до 2020 года, Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Дается характеристика основных понятий – «непосредственно образовательная деятельность», «моделирование», «модель»; представляются принципы организации непосредственно образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации; санитарно-гигиенические, дидактические, организационные требования, этапы, условия и примеры игровых ситуаций организации непосредственно образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, непосредственно образовательная деятельность, моделирование, модель, дошкольная образовательная организация.

### Введение

Организация и содержание образовательного процесса в дошкольных учреждениях должны способствовать раскрытию и развитию интеллектуальной сферы детей, основа которой закладывается в детстве; соответствовать возрастным особенностям мыслительной, когнитивной деятельности дошкольников.

К целевым ориентирам развития системы образования к 2020 году, обозначенным в Концепции развития образования Российской Федерации до 2020 года<sup>3</sup> относится обеспечение возможности каждому ребенку до поступления в первый класс освоить программы дошкольного образования.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 64. отмечено, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста<sup>4</sup>.

В исследованиях Л. А. Венгера [1], Л. С. Выготского [2], А. В. Запорожца [6], А. Н. Леонтьева [8], С. Г. Якобсон [19] и других ученых доказано, что ведущим видом деятельности детей в дошкольном детстве является игра. По общему мнению, нельзя ускорять развитие детей, а необходимо обогащать его, используя игровую деятельность.

Для передачи социокультурного опыта детям дошкольного возраста применяется особая разновидность игр – дидактические игры, специально создаваемые в учебных целях, достигаемых на основе взаимодействия игровой и дидактической задач. Дидактическая игра является одним из методов активного обучения детей дошкольного возраста. Поэтому благодаря дидактической игре задачи обучения реализуются посредством доступной и привлекательной для дошкольников формы деятельности.

Как отмечает Н. В. Микляева, дидактическая игра выполняет две основные функции. Первая

<sup>3</sup> Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

<sup>4</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год. М.: Эксмо, 2018. С. 67

функция – помочь дошкольникам в освоении новых знаний и умений разнообразного содержания. Вторая функция заключается в том, чтобы закрепить и совершенствовать полученные знания. В процессе дидактической игры дошкольник не просто запоминает факты и воспроизводит их в том виде, в котором они были получены от педагога, а трансформирует их, учится применять знания в соответствии с игровой ситуацией. В связи с этим дидактическая игра как деятельность и как форма организации образовательного процесса используется для познавательного и прежде всего интеллектуального развития дошкольника [10].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования содержание образовательной области «Познавательное развитие» направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития. Дидактическая игра в указанной области решает задачи развития сенсорной культуры, развития познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности; формирования элементарных математических представлений; формирования целостной картины мира, расширения кругозора детей<sup>5</sup>.

Вопросы применения дидактических игр в непосредственно образовательной деятельности рассматривали Т. И. Гризик [4], Н. А. Короткова [7], А. С. Микерина [9], З. А. Михайлова [12] и др.

### **1. Содержание понятия «непосредственно образовательная деятельность»**

Непосредственно образовательная деятельность (далее – НОД) – это деятельность, которая основана на одной из специфических «видов деятельности детей» (игровой, двигательной, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной и иной) [3, с. 171]. Она направлена на освоение дошкольниками какой-либо одной образовательной области или на интеграцию нескольких областей. В процессе НОД педагог самостоятельно выбирает форму и методы работы. Их выбор зависит от таких факторов, как необходимость решения конкретных образовательных задач и уровень освоения детьми программы дошкольного образования.

По своему содержанию НОД может быть следующей:

1. Комбинированная деятельность: сочетание разнообразных видов деятельности или дидактических задач, которые не обладают логическими связями между собой (например, после подвижной игры проводится рисование).

2. Комплексная деятельность: дидактическая задача реализуется с помощью разнообразных видов деятельности при наличии ассоциативных связей (например, беседа о правилах дорожного движения переходит в создание рисунка на данную тему). В такой ситуации один вид деятельности является основным, а второй – дополнительным, который формирует эмоциональный настрой.

3. Интегрированная деятельность: соединяются знания из разных образовательных областей, дополняя друг друга (например, рассмотрение понятия «настроение» посредством произведений живописи, литературы и музыки). Такое объединение должно быть логическим [3].

Содержание НОД определяется программой дошкольной образовательной организации. Как правило, применяется комплексная НОД, которая решает сразу несколько дидактических задач, и используются такие формы обучения, как дидактические игры, игровые приемы, развивающие занятия с применением дидактических игр.

Вместе с тем, исследователи по данной проблематике (Т. И. Гризик [4], Т. Н. Доронова [5], Н. А. Короткова [11], Н. Я. Михайленко [11], С. Л. Новоселова [13] и др.) отмечают, что традиционно в педагогической практике дошкольной образовательной организации в непосредственно образовательной деятельности использование дидактических игр осуществляется на усмотрение, желание воспитателя и в соответствии с уровнем его фантазии. Поэтому, на наш взгляд, для повышения результативности работы дошкольной образовательной организации в современных условиях педагогам необходимо уметь моделировать реальный образовательный процесс.

### **2. Модель и моделирование в дошкольном образовании**

В широком смысле под моделированием следует понимать процесс адекватного отображения наиболее существенных сторон исследуемого объекта или явления с точностью, которая необходима для практических нужд. Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования.

<sup>5</sup>Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // ФГОС. Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 26.07.2019).

А. П. Панфилова полагает, что моделирование является «высшей формой наглядности для выявления и фиксации в легкообозримом виде существенных особенностей и отношений изучаемых явлений, позволяет использовать моделирование для построения и фиксации общих схем действий и операций» [14, с. 25].

Необходимо сказать, что в основе моделирования лежит «подобие, т. е. определенное соответствие между исследуемым предметом (оригиналом) и его моделью. Процесс моделирования помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывать пути их более целостного описания, помогает увидеть полные связи между компонентами, открывает возможности для создания целостных классификаций. Моделирование позволяет не только сделать изучение наглядным, но и глубже раскрыть сущность исследуемого явления» [18, с. 33]. Итак, в основе моделирования лежит процесс создания модели.

Сегодня для термина «модель» существуют множество трактовок. Так, Н. В. Микляева определяет модель как упрощенное подобие объекта, которое «воспроизводит интересующие нас свойства и характеристики объекта-оригинала или объекта проектирования» [10, с. 219].

Модель может рассматриваться как отображение реального объекта или процесса, которое учитывает свойства, интересующие исследователя.

Наиболее полным будет, на наш взгляд, такое определение модели: некий объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие нас свойства и характеристики оригинала, причём имеет существенные преимущества удобства (наглядность, обозримость, доступность испытаний, лёгкость оперирования с ним и пр.).

Существуют три основные причины применения моделирования в НОД дошкольных образовательных учреждений. Первая причина – сложность реальных объектов. В этом случае моделирование позволяет упростить ситуацию и представить ее в таком виде, который будет наиболее понятен и прост. Вторая причина – необходимость проведения экспериментов. Здесь моделирование позволяет проводить экспериментирование, когда на реальных объектах это сложно или невозможно реализовать. Третья причина – необходимость прогнозирования. Моделирование помогает дать прогноз развития ситуации.

Моделирование позволяет педагогическим работникам владеть определенной программой или совокупностью последовательных действий, способами педагогического взаимодействия с детьми в разных ситуациях, в специально созданных условиях для достижения образовательной цели.

Моделируя непосредственно образовательную деятельность в дошкольной образовательной организации важно учитывать принципы, которые используют при ее организации.

1. *Принцип амплификации развития ребенка*, разработанный А. В. Запорожцем [6]. Амплификация – это концепция детского развития, которая основана не на принудительном стимулировании ребенка, а на его обогащении за счет полноценного проживания определенного возрастного периода. Это должна быть методика, в основе которой лежат игры, сказки, специфические виды детской деятельности, соответствующие развитию и возрастным особенностям детей дошкольного возраста, направленные на развитие личностных качеств, индивидуальности и умственных способностей.

2. *Культурно-исторический принцип*, представленный в трудах Л. С. Выготского [2], А. В. Запорожца [6], А. Н. Леонтьева [8] и др. Ядро культурно-исторической концепции составляет учение о высших психических функциях. Ключевым моментом для понимания процессов развития личности ребенка в культурно-исторической концепции является превращение низших, элементарных, или натуральных психических процессов в высшие, культурные. Основная идея этого принципа в организации процесса обучения «от человека образованного к человеку культурному». Культура позволяет детям дошкольного возраста более или менее одинаково понимать мир, закладывает фундамент развития личности ребенка в дальнейшей жизнедеятельности.

3. *Личностно-ориентированный*. Личностно-ориентированное образование в центр ставит, прежде всего, личность ребенка, ориентацию на познавательные и нравственные ценности. Предполагается обеспечить комфортные, бесконфликтные и безопасные условия ее (личности) развития, реализацию природных потенциалов. В настоящее время существует понятие «личностное знание» (Н. Б. Крылова). Получение таких знаний предполагает открытое и инициативное пространство совместного творчества детей и взрослого, так как конструирование собственного знания – это познавательная активность ребенка иного качества, которое предполагает собственный выбор идеи, способа получения знаний, анализа своих проб и ошибок. Поэтому дошкольное образование с учетом личностно-ориентированного принципа должно строиться на основе диалога и сотрудничества.

4. *Развивающего образования*. Идея развивающего обучения состоит в том, что обучение долж-

но быть опережающим развитием ребенка, основой развивающего обучения является ребенок, знания выступают как средства развития ребенка. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Л. С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [2, с. 325].

5. *Деятельностного обучения.* Деятельностный подход – это организация образовательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности дошкольника. Деятельностный подход предполагает соблюдение ряда условий: наличие у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить); выполнение детьми определенных действий для приобретения недостающих знаний; выявление и освоение детьми способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания. Роль взрослого в рамках этого принципа заключается в том, что он выступает организатором исследовательской деятельности детей таким образом, чтобы дети сами «додумались» до решения ключевой познавательной задачи и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

6. *Принцип природосообразности* (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.). В самом общем виде он означает отношение к человеку как части природы, опору на его природные силы и создание для его развития условий, почерпнутых из природы. Педагогу при организации непосредственно образовательной деятельности следует знать и учитывать естественные, природные факторы развития ребенка, т. е. особенности личностного развития, природный потенциал способностей.

7. *Принцип тематичности.* Принцип предполагает разработку соответствующих материалов в каждой теме непосредственно образовательной деятельности. Тематические занятия посвящены какой-либо одной теме в рамках выбранной образовательной области. Интерес детей вызывают сюжетные занятия: например, это могут быть путешествия в форме квеста, когда дети отвечают на вопросы и проходят на следующий уровень. При этом вопросы должны соответствовать возрасту детей и их познавательным возможностям. Выполнение таких заданий придает познавательному содержанию необычный игровой характер. В процессе таких занятий формируется активность и искренний интерес детей. Дети принимают активное участие в развитии сюжета, расширяют игровые действия, у них существует стремление получить конкретный результат (решить задачу, чему-то научиться).

### **3. Требования к реализации непосредственно образовательной деятельности. Этапы и условия НОД**

При проведении НОД следует выполнять ряд требований.

1. Санитарно-гигиенические требования, суть которых заключается в учете возрастных, психофизиологических особенностей детей и в соблюдении гигиенических условий (помещение должно быть проветрено, при общем нормальном освещении свет должен падать с левой стороны, оборудование, инструменты, материалы и их размещение должны отвечать педагогическим, гигиеническим, офтальмологическим и эстетическим требованиям); а также в удовлетворении двигательной активности и соблюдении определенной длительности НОД, которая должна соответствовать установленным нормам и использовать время полноценно [15].

2. Дидактические требования: точное определение образовательных задач НОД, ее места в общей системе образовательной деятельности; творческое использование всех дидактических принципов в единстве при проведении НОД; определение оптимального содержания НОД в соответствии с программой и уровнем подготовки детей; выбор наиболее рациональных методов и приемов обучения в зависимости от дидактической цели НОД; обеспечение познавательной активности детей и развивающего характера НОД; рациональное соотношение словесных, наглядных и практических методов в соответствии с целью занятия; использование в целях обучения дидактических игр; систематическое осуществление контроля качества усвоения знаний, умений и навыков [17].

4. Организационные требования: иметь в наличии продуманный план проведения НОД; четко определять цель и дидактические задачи НОД; грамотно подбирать и рационально использовать различные средства обучения, в том числе технические средства обучения, информационно-коммуникативные технологии; поддерживать дисциплину и организованность детей при проведении НОД; в дошкольной образовательной организации НОД не должна проводиться по школьным технологиям, ее следует проводить в определенной системе, связывать с повседневной жизнью детей (знания, полученные на занятиях, используются в свободной деятельности); при организации процесса

обучения учитывать интеграцию содержания, позволяющую сделать процесс обучения осмысленным, интересным для детей и способствующим эффективности их развития. С этой целью проводятся интегрированные и комплексные занятия.

Перечислим этапы реализации непосредственно образовательной деятельности.

1. Мотивационный этап – водная часть: предполагает организацию детей, переключение внимания детей на предстоящую деятельность, стимуляция интереса к ней, создание эмоционального настроя, точную и четкую установку на предстоящую деятельность (последовательность выполнения задания, предполагаемые результаты). Важно использовать разные виды мотивации. Например, игровая мотивация дает лучшие результаты, т. к. детям это нравится. На каждом возрастном этапе игровая мотивация должна меняться и связываться с этапами игровой деятельности. Внешняя мотивация детей во время НОД может быть похожей, но внутреннюю (но психологически внутренняя и внешняя мотивации весьма разнятся): внутренняя мотивация вызвана познавательным интересом ребенка (результаты НОД значительно выше, если она побуждается внутренними мотивами). Это и мотивация общения, личной заинтересованности, а также проблемно-бытовая, сказочная мотивации и мотивация достижения успеха [13]. Так, в дошкольном возрасте непосредственная мотивация обуславливается, прежде всего, потребностью в новых впечатлениях, является базовой потребностью ребенка, возникающей в младенческом возрасте и являющейся движущей силой его развития. На следующих этапах развития эта потребность преобразуется в познавательную потребность различных уровней.

2. Содержательный этап – основная часть (практическая деятельность): направлена на самостоятельную умственную и практическую деятельность, выполнение всех поставленных учебных задач, на этом этапе осуществляется индивидуализация обучения (минимальная помощь, советы, напоминания, наводящие вопросы, показ, дополнительное объяснение, создание условия для того, чтобы каждый ребенок достиг результата).

3. Рефлексивный этап – это заключительная часть (рефлексия, подведение итогов и оценка результатов учебной деятельности). В младшей группе педагог хвалит за усердие, желание выполнить работу, активизирует положительные эмоции, а в средней группе он дифференцированно подходит к оценке результатов деятельности детей, в старшей и подготовительной к школе группах к оценке и самооценке результатов привлекаются дети. Эффективность рефлексивной части – это отношение детей к НОД и мотивация их на перспективу НОД.

Успешность формирования НОД зависит от того, какими мотивами она побуждается, от определения содержания, направленности и характера деятельности. Выбор мотивации зависит от задач и целей при учете возрастных особенностей. Мотивация должна быть экономной: главное, обеспечить основной мотив участия ребенка в образовательном процессе, наличие у него интереса.

Педагогу необходимо создавать психолого-педагогические условия НОД. Они определены в ФГОС:

– обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

– поддержку индивидуальности и инициативы детей через: создание условий для свободного выбора детьми деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;

– установление правил взаимодействия в разных ситуациях: создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми; развитие коммуникативных способностей детей и умения детей работать в группе сверстников<sup>6</sup>.

Современные подходы к организации НОД требуют пересмотра традиционных технологий, которые не являются сегодня эффективными в преследовании цели социальной успешности дошкольников на других ступенях образования. А достичь этого можно только в процессе правильной организации НОД, которая подразумевает активность детей, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, формирование определенных знаний, умений и навыков. НОД с использованием дидактических игр способствуют формированию целостной картины мира, так как предмет или явление рассматривается с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной. Переход от одного вида деятельности на другой позволяет вовлечь каждого ребенка в активный процесс; способствуют формированию коллективных взаимоотношений; в результате образуется детско-взрослое сообщество.

<sup>6</sup> ФГОС дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 26.07.2019).

## 1. Типы и возможности игровых ситуаций в непосредственно образовательной деятельности дошкольников

Наиболее эффективным методом развития познавательных способностей дошкольников (особенно развития математических навыков) являются дидактические игры. Так, дидактические игры с палочками способствуют формированию у дошкольников элементарных математических представлений, логического мышления, творческих способностей, способностей к моделированию и конструированию. Во время игры дошкольники изучают цвета и их оттенки, названия и признаки геометрических фигур. Система занятий предусматривает сочетание индивидуальных форм работы с коллективными формами, а также взаимосвязь математического моделирования с другими видами детской деятельности. Занятия целесообразно проводить в сочетании с сюрпризными моментами, подвижными играми.

Занятия с палочками проводятся один раз в неделю, длительность каждого занятия составляет 15 минут. На первом занятии педагог рассказывает детям легенду о происхождении цветных палочек. Легенда следующая: однажды в сказочном лесу высохло древнее волшебное дерево, которое исполняло желания. От высохшего дерева остались одни щепки, с помощью которых маленькие гномы осуществляли волшебные превращения. Волшебные палочки попали в детский сад, они живут в маленьких домиках, хотят вырваться из домиков и поиграть.

Приведем примеры игровых ситуаций.

1. Игра в геометрию (моделирование геометрических фигур). Воспитатель закрепляет представления детей о геометрических фигурах, упражняет в составлении фигур на плоскости, формирует конструктивные умения.

2. Игра «Составление рисунка по картинкам». Воспитатель раскладывает перед ребенком картинку с изображением предмета. Ребенок должен по образцу сложить из палочек такой рисунок. Можно усложнить задание, попросив сложить картинку по памяти, также можно складывать буквы. Ребенок учится моделировать реальные предметы посредством цветных палочек. Развивается образное и пространственное мышление.

3. Игра «Добавь к рисунку то, чего не хватает». Цель игры – развитие воображения, памяти, интеллекта. Воспитатель предлагает детям составить из палочек рисунок по образцу. Особенность состоит в том, что сюжет на картинке дан не полностью.

4. Игра «Познавательные дорожки». Цель игры – познакомить детей с понятиями «широкий», «узкий», «длинный», «короткий». Воспитатель моделирует из палочек дорожки разной длины и ширины. Дети повторяют, тем самым посредством моделирования изучают понятия.

5. Игра «Логические цепочки». Цель игры – знакомство со схемами, развитие таких качеств, как внимательность, логическое мышление, формирование представлений о последовательности. Содержание игры состоит в выкладывании палочками логических цепочек, применяя определенный ритм. У этой игры два варианта: воспитатель выкладывает цепочку, ребенок должен сам выложить такую же. Другой вариант: воспитатель выкладывает цепочку с определенным ритмом, а ребенок продолжает ее. Ритм – это меняющаяся последовательность цветов палочек. Данный вариант является более сложным. Можно начать с простой цепочки: например, чередовать желтую и зеленую палочку. Постепенно задания усложняются.

6. Игра «Учимся считать». Цель игры – обучение счету в пределах пяти. Ребенок должен сам догадаться, какое количество палочек надо доложить до заданного числа.

7. Развивающие ритмические игры с палочками. Цель – дети учатся складывать несложный ритмический рисунок [16].

После того, как игры заканчиваются, все «волшебные» палочки возвращаются в свой «домик» (коробку). Это позволяет детям понять, что мир упорядочен. Каждый предмет занимает свое место. В такие игры можно играть и на природе, вместо палочек можно использовать сухие веточки.

Развитие интеллектуальных способностей детей обеспечивают такие игры, как логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры В. В. Воскобовича и игры-головоломки. Указанные типы игр развивают у детей интеллект, скорость мыслительных операций, способности к конструированию, что создает возможности для формирования разносторонней и полноценной личности ребенка.

Воспитатели дают возможность детям сначала самостоятельно познакомиться с игрой, а затем игры усложняются по содержанию и по способам взаимодействия. Все игры и упражнения имеют проблемно-практический характер. Использование блоков Дьенеша дает возможность изучать основные свойства геометрических фигур, включают подмножества в состав множества. Они развивают

мыслительную активность детей, логическое мышление, операции над множествами, творческие способности, речевую деятельность, а также позволяют детям в дальнейшем освоить основы математики и информатики. Воспитатели имеют возможность усложнять или упрощать задания благодаря использованию большего или меньшего количества признаков фигур.

Непосредственно образовательная деятельность, включающая в себя использование дидактических игр, должна обеспечивать наглядность, системность, доступность, смену деятельности. Педагог в группе по-разному использует возможности. Например, логические блоки используются:

– в подвижных играх в качестве предметных ориентиров, например, для обозначения домиков, дорожек и так далее;

– в качестве настольно-печатных игр, например, изготовить карты к игре «Рассели жильцов» и другие;

– в сюжетно-ролевых играх, например, в игре «Магазин» деньги могут обозначаться блоками.

Логические блоки воспитатели используют также в рисовании, конструировании и моделировании предметов из геометрических фигур. Они дают возможность легче ориентироваться в пространстве.

Воспитатели меняют в играх задачи, сюжеты и персонажи [15]. Палочки Кюизенера позволяют моделировать числа, свойства, отношения. В этих задачах акцентируется внимание на цвете и длине; развивается активность и самостоятельность, расширяется спектр путей и способов решения мыслительных задач. В дошкольной образовательной организации дети благодаря палочкам Кюизенера получают возможность познакомиться с «цветной алгеброй», тем самым получая подготовку к изучению алгебры в школе. Во время игры с палочками дети не только манипулируют ими, как обыкновенными кубиками и палочками, но и открывают новые типы отношений.

Дидактические игры также могут быть нетрадиционными. Например, это могут быть занимательные задачи, головоломки, игры на составление фигур-силуэтов. Они дают возможность формирования целенаправленности, настойчивости, самостоятельности. Благодаря дидактическим играм есть возможность оценить полученный результат.

Игры с предметами можно включать в непосредственно образовательный процесс. Воспитатели для этого используют игрушки и реальные предметы. Дети учатся сравнивать, устанавливать сходства и различия между предметами. Дошкольники с помощью дидактических игр знакомятся с такими свойствами предметов, как цвет, величина, форма. Например, дети могут определить предмет по какому-то одному качеству, выполняя задание найти мягкий или гладкий предмет. К играм с предметами можно отнести и сюжетно-дидактические игры, в которых дети выполняют роль почтальона или экспедитора, а также игры-инсценировки, которые помогают формирования представления о различных бытовых ситуациях [15].

Воспитатели группы с помощью дидактических игр получают возможность активизировать разнообразные умственные процессы. Чтобы понять замысел игры, ее правила дошкольник должен внимательно выслушать и осознать объяснение воспитателя. При выполнении игровых задач необходима активная деятельность анализаторов. При этом ребенок должен уметь сосредоточить внимание, научиться сравнивать, обобщать и различать. Например, воспитатели применяют такие игры, как «Повтори по образцу» (списывание), «Видящие пальцы» (ощущения предмета и его описание), «Чудесный мешочек» и другие [17].

Во время дидактических игр развивается не только мышление, но и речь. Так, педагоги групп используют игры «Назови одним словом», чтобы развивать активное использование в речи родовых или видовых понятий. Такие словесные игры, как «Опиши предмет», «Назови ласково» или «Перевертыши» побуждают детей найти антонимы, синонимы или слова, которые сходны по звучанию. При этом происходит активизация словаря и развитие умения верно выразить свои мысли [15].

В непосредственно образовательной деятельности используются дидактические настольно-печатные игры. Воспитатели применяют такие виды игр, как «Парные картинки», лото, домино и другие. Так, используя подбор картинок по парам, сначала воспитатель дает детям простое задание: например, найти одинаковые картинки среди разных картинок (например, найти две шапочки, одинаковые по цвету и так далее), а затем усложняет задание: он просит объединить картинки еще и по смыслу (например, среди транспортных средств найти два самолета). Самолеты могут быть разными, но их объединяет принадлежность к одному виду предметов [17].

При подборе картинок по общему признаку воспитатели просят детей подобрать иллюстрации к какой-нибудь сказке, учитывая последовательность сюжета. В данной игре дети учатся обобщать и устанавливать связи между предметами. Здесь происходит интеграция с образовательной областью

«Художественно-эстетическое развитие». В дидактической игре по запоминанию состава, количества и расположения картинок, например, «Отгадай, какую картинку спрятали», дети должны определить, какую картинку перевернули вниз рисунком. Игра развивает внимание и память. Такие дидактические игры закрепляют у детей знания и количественном и порядковом счете. Дети получают представления о пространственном расположении картинок на столе. При этом они учатся связно рассказывать об изменении, которое происходит с картинками. Во время применения дидактической игры с рассказом о картине и показом действий, развивается не только внимание и речь, но также воображение и творчество.

Воспитатели применяют также такие дидактические игры, как составление разрезных картинок и пазлов. Такие игры развивают умение распределять внимание. Дети учатся составлять целый предмет из отдельных частей. При этом формируется логическое мышление дошкольников.

### **Заключение**

Итак, при реализации новых образовательных задач в современных условиях возрастает роль педагогов, умеющих моделировать реальный образовательный процесс в дошкольной образовательной организации.

Применение дидактических игр в непосредственно образовательной деятельности является эффективным средством развития познавательной активности детей дошкольного возраста.

В процессе дидактических игр дошкольники расширяют свои знания об окружающем мире, приобретают новые навыки и умения, учатся быть самостоятельными. Непосредственно образовательная деятельность с использованием дидактической игры в дошкольной образовательной организации становится не монотонной, а интересной, положительно эмоционально окрашенной и способствует решению образовательных задач.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Венгер Л. А. Игра как вид деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 163–165.
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2020. 432 с.
3. Галигузова Л. Н. Дошкольная педагогика : учебник и практикум. М. : Юрайт, 2019. 253 с.
4. Гризик Т. И. Познавательное развитие детей 2-8 лет : мир природы и мир человека: метод. пособие для воспитателей. М. : Прсвещение, 2015. 208 с.
5. Доронова Т. Н., Доронов С. Г. К вопросу о реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2019. № 3 (93). С. 36–45.
6. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка. Избранные психологические труды в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
7. Короткова Н. А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 163–169.
8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М. : Смысл ; Академия, 2010. 509 с.
9. Микерина А. С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. ФГБОУ ВПО «ЧГПУ». Челябинск, 2013. 27 с.
10. Микляева Н. В. Расписание и план непрерывной образовательной деятельности в детском саду: метод. пособие. М. : Аркти, 2017. 256 с.
11. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М. : Академический Проект, 2002. 160 с.
12. Михайлова З. А. Активизация мыслительной деятельности ребенка в развивающих играх. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. СПб. : Детство-Пресс, 2007. 192 с.
13. Новоселова С. Л. Игра дошкольника. М. : Просвещение, 1989. 286 с.
14. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М. : Академия, 2008. 368 с.
15. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М. : Просвещение, 2013. 96 с.
16. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск. 2011. 117 с.
17. Урунтаева Г. А. Специфика дидактической игры дошкольника // Дошкольное воспитание.

2016. № 2. С. 8–15.

18. Шепилова Н. А. Модель развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3 (33). С. 32–39.

19. Якобсон С. Г., Доронова Т. Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 30–36.

*N. A. Shepilova (Magnitogorsk, Russia)*

## MODELING OF DIRECT EDUCATIONAL ACTIVITIES USING DIDACTIC GAMES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Abstract.** Under the conditions of a dynamically developing society, preschool education pretends to be a starting point, that determines for the future the success of a person's life path. The pupil, being the object of effort in preschool education, is a constantly evolving and changing personality. The type and direction of these changes are largely determined by the teacher – pupil interaction of the preschool educational organization, the ability to organize the educational process. In order to solve new educational problems in a rapidly changing modern environment, the need arises for the ability of educators to model the real educational process in a pre-school educational organization. Based on the research of L. A. Venger, L. S. Vygotskii, A. V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, S. G. Jacobson and other scientists, the author notes that the leading activity of children in preschool childhood is the game. The didactic games that the teacher uses for the all-round development of the preschooler's personality, including direct ones in educational activities play the essential role. Therefore, the article discusses the issue of modeling direct educational activities using didactic games in a pre-school educational organization. The significance of this issue is revealed in the main regulatory documents of the Concept of the Development of Education of the Russian Federation until 2020, the Federal Law «On Education in the Russian Federation», the Federal State Educational Standard for Pre-School Education. The characteristics of the basic concepts direct educational activity, such as modeling, a model is given; principles are presented; sanitary and hygienic, didactic, organizational requirements, stages, conditions and examples of game situations of the organization of direct educational activities in a pre-school educational organization.

**Keywords:** didactic game, direct educational activity, modeling, model, preschool educational organization.

## REFERENCES

1. Venger L. A. Igra kak vid deyatel'nosti, *Voprosy psikhologii*, 1978, no 3, pp. 163–165.
2. Vygotskii L. S. *Lektsii po psikhologii. Myshlenie i rech'*, Moscow, Yurait, 2020, 432 p.
3. Galiguzova L. N. *Doshkol'naya pedagogika : ucheb. i praktikum*, Moscow, Yurait, 2019, 253 p.
4. Grizik T. I. *Poznavatel'noe razvitie detei 2-8 let : mir prirody i mir cheloveka: metod. posobie dlya vospitatelei*, Moscow, Prsveshchenie, 2015, 208 p.
5. Doronova T. N., Doronov S. G. K voprosu o realizatsii Federal'nogo gosudarstvennogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya, *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today. Theory and Practice], 2019, no. 3 (93), pp. 36–45.
6. Zaporozhets A. V. *Psikhicheskoe razvitie rebenka. Izbrannye psikhologicheskie trudy v 2-kh t., vol. 1*, Moscow, Pedagogika, 1986, 320 p.
7. Korotkova N. A. *Sovremennye issledovaniya detskoj igry*, *Voprosy psikhologii*, 1985, no. 2, pp. 163–169.
8. Leont'ev A. N. *Lektsii po obshchei psikhologii : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh ucheb. zavedenii*, Moscow, Smysl; Akademiya, 2010, 509 p.
9. Mikerina A. S. *Poznavatel'noe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta v inegririvanom obrazovatel'nom protsesse : avoref. diss. kand. ped. nauk. FGBOU VPO «ChGPU»*, Chelyabinsk, 2013, 27 p.
10. Miklyaeva N. V. *Raspisanie i plan nepreryvnoi obrazovatel'noi deyatel'nosti v detskom sadu: metod. posobie*, Moscow, Arkti, 2017, 256 p.
11. Mikhailenko N. Ya., Korotkova N. A. *Igra s pravilami v doshkol'nom vozraste*, Moscow Akademicheskii Proekt, 2002, 160 p.
12. Mikhailova Z. A. *Aktivizatsiya myslitel'noi deyatel'nosti rebenka v razvivayushchikh ig-rakh. Igra i doshkol'nik. Razvitie detei starshego doshkol'nogo vozrasta v igrovoi deyatel'nosti*, Saint Petersburg, Detstvo-Press, 2007, 192 p.
13. Novoselova S. L. *Igra doshkol'nika*, Moscow, Prsveshchenie, 1989, 286 p.
14. Panfilova A. P. *Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga*, Moscow, Akademiya, 2008, 368 p.
15. Sorokina A. I. *Didakticheskie igry v detskom sadu*, Moscow, Prsveshchenie, 2013, 96 p.
16. Udaltsova E. I. *Didakticheskie igry v vospitanii i obuchenii doshkol'nikov*, Minsk, 2011, 117 p.
17. Uruntaeva G. A. *Spetsifika didakticheskoi igry doshkol'nika, Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2016, no. 2, pp. 8–15.

18. Shepilova N. A. Model' razvitiya professional'noi gotovnosti k innovatsionnoi deyatel'nosti pedagogov doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii, *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Contemporary higher education: innovative aspects], 2016, vol. 8, no. 3 (33), pp. 32-39.

19. Yakobson S. G., Doronova T. N. Psikhologicheskie printsipy formirovaniya nachal'nykh form uchebnoi deyatel'nosti u doshkol'nikov, *Voprosy psikhologii*, 1988, no. 3, pp. 30–36.

---

Шепилова Н. А. Моделирование непосредственно образовательной деятельности с использованием дидактических игр в дошкольной образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 20-29

Shepilova N A. Modeling of Direct Educational Activities Using Didactic Games in Preschool Educational Organization, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 20-29.

Дата поступления статьи – 28.11.2019; 0,97 печ. л.

***Сведения об авторе***

***Шепилова Наталья Анатольевна*** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия, shepilovanatasha@rambler.ru.

***Author:***

***Natalia A. Shepilova***, Associate Professor, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of preschool and special education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; shepilovanatasha@rambler.ru

---

**БУДНИ МАГНИТОСТРОЯ В ГОДЫ ПЕРВЫХ СТАЛИНСКИХ ПЯТИЛЕТОК:  
ВЗГЛЯД СОВЕТСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

**Аннотация.** Актуальность исследования связана с возрастающим интересом к локальной истории, истории повседневности, вопросам взаимодействия с западным миром в период сталинизма; а также со стремлением воссоздать целостную картину повседневной жизни нового индустриального центра, созданного в годы первых пятилеток. В статье отражены основные тенденции повседневной жизни населения города Магнитогорска в 1929–1937 гг. Изучение повседневной жизни новых индустриальных городов в период форсированной индустриализации как на общесоюзном уровне, так и в региональных аспектах представлено в значительном числе трудов. Несмотря на широкий комплекс исследований в русле изучения повседневности новых городов, ранее историки не акцентировали внимание на анализе повседневной жизни нового города сквозь призму оценок советских и иностранных граждан, которые участвовали в строительстве. Для объективного изучения проблемы исследования был использован комплексный подход, который предполагает применение общенаучных и специально-научных методов, а также методов междисциплинарных направлений исторических исследований. В данной работе реализованы историко-сравнительный, историко-системный и ретроспективный методы. Существенную помощь в раскрытии темы оказал комплекс подходов локальной истории. На основе разнообразных источников (неопубликованная делопроизводственная документация, материалы периодической печати, воспоминания магнитогорцев) автор делает вывод о разнообразной материальной и социокультурной базе в жизни иностранных и советских граждан в Магнитогорске и существенном влиянии менталитета на особенности повседневного существования в городе.

**Ключевые слова:** история, история повседневности, СССР, Урал, Магнитогорск, иностранные специалисты и рабочие, образ жизни.

**Введение**

В 1930-е годы специфическая тенденция взаимосвязи Советской России и Запада изменилась и уступила место изоляционизму, маркированному идеологией «построения социализма в отдельно взятой стране». Но, несмотря на подобное позиционирование, Советский Союз вынужден был контактировать с западным миром. Исследование вопросов пребывания иностранных специалистов в СССР проводили в контексте изучения численности иностранного контингента в стране [12], анализировали брачные союзы между советскими и иностранными гражданами [15], особенности правового положения иностранцев в СССР [1; 2] и механизмы приема иностранцев в СССР [6]. Отдельная группа работ посвящена изучению образа СССР, который формировался у иностранцев под влиянием пребывания в стране [5; 11; 13]. Встречаются работы, анализирующие частный опыт иностранцев в СССР [4]. Непосредственно на материалах Магнитогорска Л. П. Спасова (Кострикина) подготовила несколько публикаций об иностранцах и особенностях их трудовых контрактов [7]. А комплекс социально-бытовых проблем, с которыми столкнулись иностранцы в Магнитогорске, проанализировали в статье Н. Н. Макарова и Н. В. Чернова [10].

Появление первых иностранцев в Магнитогорске было связано с заключением контракта с американской фирмой «Мак-Ки» на поставку оборудования для металлургического завода и необходимостью присутствия консультантов-инженеров и квалифицированных рабочих на строительстве.

Иностранцы и советские граждане воспринимали повседневность Магнитогорска по-разному. Для того, чтобы объективно показать образ города-новостройки в восприятии иностранцев и «homo soveticus», необходимо рассмотреть огромный пласт источников и проанализировать следующие аспекты: мотивы, по которым в Магнитогорск ехали не только со всего Советского Союза, но и из-за рубежа; жилищные условия; возможности удовлетворения потребности в пище и одежде; доступ к культурно-развлекательной сфере; факты проявления протеста или простого недовольства окружающей обстановкой. В рамках данной статьи мы попытаемся лишь обозначить названные проблемы.

Для изучения особенностей восприятия повседневной жизни Магнитогорска иностранцами и советскими гражданами необходимо анализировать, прежде всего, источники личного происхождения – «живые голоса» участников строительства. Свидетельства иностранцев по ряду причин получить гораздо сложнее. Нам были доступны личные дела иностранных граждан, сохранившиеся в

фондах городского архива <sup>1</sup>.

### 1. «Живые голоса» участников строительства

Ценность источников личного происхождения, как известно, заключается в том, что они содержат свидетельства, которые трудно обнаружить в официальных документах, и оценки, которые не попадают в документы органов власти и управления. Однако именно эта категория источников по крупицам собирает историю страны, а в данном случае – и историю СССР и его молодого города. Прошлое воссоздается штрихами отдельных судеб, в лицах простых людей, в живых голосах очевидцев эпохи индустриализации и коллективизации.

Свидетельства иностранных граждан и наших соотечественников, к сожалению, сохранились лишь частично. Но даже эти разрозненные материалы очевидцев позволяют понять, как тяжело было жить людям, приехавшим в голую степь – будущий новый индустриальный центр.

В некоторых материалах сохранились жалобы на неудовлетворительные жизненные условия, требования выполнить все условия контракта и т.п. Так, ярким свидетельством повседневной жизни иностранного рабочего в Магнитогорске являются воспоминания Дж. Скотта [14]. Несмотря на констатацию в найденных документах сложных бытовых условий в городе, следует учитывать, что американец находился все-таки на привилегированном положении.

Мотивы, по которым представители других государств ехали в Магнитогорск, были разнообразны. Многие иностранные граждане ехали в новый индустриальный центр вслед за светлой мечтой о лучшем будущем, другие были более прагматичны и стремились заработать капитал. Роль названных аргументов становится очевидной, если учитывать социально-экономическую обстановку за рубежом, сложившуюся вследствие кризиса тех лет. В этом отношении советские специалисты, как, впрочем, и рабочие, оказывались перед более широким спектром мотивов, влекущих их в Магнитогорск. Многие ехали на строительство города и завода, прежде всего, из-за желания улучшить свое материальное положение, а иногда в надежде просто выжить. В условиях коллективизации и голода, свирепствовавшего в стране, многие крестьяне добровольно записывались на строительство завода, надеясь получить жилье и питание. Агитаторы, сеть которых действовала по всему Советскому Союзу, призывали ехать в Магнитогорск – крупнейший индустриальный центр. Они обещали достойную заработную плату, жилье и снабжение, а если удавалось привлечь целые коллективы, то с рабочими заключались письменные договоры, т. е. обещания подтверждались документально.

Значительная доля участников строительства города и завода вербовалась на Магнитострой добровольно или добиралась до города самостоятельно в надежде найти на новостройке лучшие условия жизни. А. В. Середкина, мать респондента Л. Г. Чернопятовой, спасаясь от голода, приехала на всесоюзную стройку в Магнитогорск из Казахстана, где ее семья находилась в ссылке: «...жена и шестеро детей жили очень тяжело и голодали. Поэтому моя мама поехала в Магнитогорск. В те годы шла активная агитация, чтобы молодежь ехала на ударную стройку» <sup>2</sup>. Но А. В. Середкина не смогла найти себе работу и через полтора месяца вернулась домой. Спустя два года в 1934 г. она со своей старшей сестрой прибыла на строительство по договору и осталась работать на комбинате разнорабочей <sup>3</sup>. Одна из первых учительниц города вспоминала о том, как в возрасте 14 лет ее мать отправила в Магнитогорск учиться в ФЗУ: «Моя мама узнала о том, что от Магнитки идет набор учащихся в ФЗУ, где дети будут учиться, приобретут специальность. Во время учебы учащиеся будут на готовом содержании» <sup>4</sup>.

А. Грациози утверждает, что массовое бегство крестьян из деревень в результате давления власти, ускорило «формирование широкого слоя «нелегалов» в быстро растущих городах» [8, с. 41]. Некоторые жители близлежащих сел и деревень, узнав о начале строительства города, решили заработать денег, улучшить материальное положение своих семей. Крестьяне после окончания полевых работ съезжались на строительство, но не все оставались в городе до весны. Крайне тяжелые бытовые условия вынуждали их покинуть строительство. А. И. Иванова вспоминала о том, что «из сел приезжало много людей, но побыв в городе две-три недели собирались и ехали обратно» <sup>5</sup>. Тем не менее, весомую долю среди первых магнитогорцев составляли именно крестьяне Уральского региона.

<sup>1</sup> МКУК «Городской архив» г. Магнитогорска (далее МКУК «ГА» г. Магнитогорска). Ф. 99. Оп. 8.

<sup>2</sup> Воспоминания Л.Г. Чернопятовой 1937 г.р., записано Н.Н. Макаровой в 2008 г.

<sup>3</sup> Воспоминания Л.Г. Чернопятовой 1937 г.р., записано Н.Н. Макаровой в 2008 г.

<sup>4</sup> Сборник воспоминаний ветеранов Магнитки. Магнитогорск: Депонированное издание. Л. 3.

<sup>5</sup> Воспоминания А.И. Ивановой 1929 г.р., записано Н.Н. Макаровой в 2008 г.

## 2. Каналы и проблемы обеспечения трудовыми ресурсами Магнитостроя

Важным каналом для пополнения трудовых ресурсов стал организованный набор рабочих по договорам с колхозами. Подобная практика получила в масштабах СССР широкую реализацию. В частности, она активно применялась для вербовки трудовых ресурсов в Кузбассе.

В последующие годы, когда региональные ресурсы были исчерпаны, основным источником пополнения кадров строительства были рабочие бригады и завербованные строители, которые приезжали в Магнитогорск по договору в организованном порядке из Европейской части СССР. Однако, оказавшись в «городе», люди плохо понимали, где именно он находится: перед их глазами лежала тогда только голая степь. Реалии, с которыми вновь прибывшим рабочим приходилось сталкиваться, были далеки от обещаний. В 1930 г. в Магнитогорск прибыла бригада ударников-арматурщиков Редина. Их поселили в неотапливаемом бараке, не дали постельных принадлежностей, а на все просьбы и требования отвечали обещаниями решить проблемы<sup>6</sup>. Естественно, что случаи подобного рода изобиловали на Магнитострое и были скорее правилом, чем исключением.

Наиболее остро Магнитострой нуждался в квалифицированных кадрах, в частности, в медицинских работниках. В город завозили передовое, по меркам 1930-х гг., оборудование, но специалистов, знавших, как им пользоваться, в городе было крайне мало. Так, для работы в рентгенкабинете на Магнитострое не нашлось квалифицированного специалиста. В результате отдел здравоохранения заключил договор с иностранкой Сильвой Берг. В этом документе были оговорены стандартные условия: обеспечение отдельным жильем, качественным снабжением и определен уровень заработной платы. Иностранка Сильва Берг была поселена в отдельную комнату в центральной городской гостинице – первом капитальном здании Магнитогорска с полной меблировкой комнаты. Но, выдержав в гостинице города только около 1,5 месяцев, С. Берг начала писать жалобы в различные инстанции, в которых указывала на невозможность жить в комнате площадью 3,2 кв. м., на отсутствие хорошей мебели, засилье клопов, тараканов и мышей и постоянный шум – «*все это приводит к тому, что я не могу спать...*»<sup>7</sup>. Врач не смогла добиться справедливости и покинула город ранее оговоренного срока.

Для советских специалистов (инженеров, журналистов, работников культуры и просвещения и, тем более, рабочих) получить койко-место в центральной гостинице, даже в коридоре или ванной комнате, было настоящим счастьем. Большинство советских рабочих, будь то специалисты, спецпереселенцы, самоопределяющиеся рабочие в первые дни, а иногда недели своего пребывания на Магнитострое жили, где придется. Многим рабочим приходилось ночевать на улице или скитаться по знакомым<sup>8</sup>. Несмотря на все бытовые проблемы, а также невыполнение условий договора по части обеспечения жильем, советские специалисты и рабочие в большинстве случаев не решались покинуть стройку. Самовольно уезжавшим со строительства давали так называемый «волчий билет»: имя рабочего регистрировали и не принимали на работу ни в какие организации. Подобная практика существовала по всему Советскому Союзу. Социально-бытовые условия у некоторых магнитогорцев были столь неудовлетворительными, что даже опасность, бросив работу в Магнитогорске, не найти ее в другом месте не держала некоторых советских граждан. Старший техник Г.Н. Дорожкин вспоминал о том, как он с трудом уговаривал остаться в городе рабочих из своей бригады: «*Было очень трудно, потому что я привез этих рабочих и должен был заботиться о них <...> Ребята все волновались: "Куда нас всех завезли?". Приходилось уговаривать, чтобы они не уезжали...*»<sup>9</sup>.

Некоторые рабочие, доведенные до состояния отчаяния, начинали плохо работать, не выполняли план, не подписывались на заем. Техник Бетонстроя Ф. К. Иванов говорил: «*Я проработал на строительстве год. Домой не отпускают, и решил не подписываться на заем, может быть сочтут правым оппортунистом и выгонят, тогда уеду в Москву. Здесь только дерут последнюю шкуру...*»<sup>10</sup>. Другие требовали работу по специальности, обещали сбежать со стройки. Так, квалифицированный специалист Кузьмичев направил заявление в бюро жалоб магнитогорской городской комиссии РКИ (нужна расшифровка): «*Прошу уволить, т. к. указанная работа не инженера. Иначе придется бежать самовольно*»<sup>11</sup>. Действительно, многие горожане самовольно выезжали со строительства.

<sup>6</sup> Объединённый государственный архив Челябинской области (далее - ОГАЧО). Ф. П-783. Оп. 1. Д. 1. Л. 11об.

<sup>7</sup> МКУК «ГА» г. Магнитогорска. Ф. 99. Оп. 8. Д. 36. Л. 5.

<sup>8</sup> Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ). Ф. Р-7952. Оп. 5. Д. 304. Л. 1-5; Воспоминания Чесноковой А.И., 1924 г.р., записано в Магнитогорске Н.Н. Макаровой в 2008 г.

<sup>9</sup> ГАРФ. Ф. Р-7952. Оп. 5. Д. 306. Л. 245.

<sup>10</sup> ОГАЧО. Ф. 783. Оп. 1. Д. 12. Л. 93.

<sup>11</sup> ОГАЧО. Ф. 783. Оп. 1. Д. 96. Л. 54.

Только в первую декаду апреля 1931 г. Магнитогорск покинули 32 человека<sup>12</sup>. И это только официальный показатель зарегистрированных фактов в конторе Магнитостроя. Основную массу «сбежавших» просто не успевали учитывать.

### 3. Социально-бытовые условия Магнитогорска

Жилищные условия внутри каждой категории участников строительства Магнитогорска варьировались в зависимости от принадлежности человека к конкретной социальной группе.

Социально-бытовые условия жизни иностранцев положительно отличались от жилищной повседневности советских граждан. Иностранная колония Магнитогорска состояла в основном из специалистов и рабочих. Что касается советских людей, то здесь можно выделить следующие категории: руководители строительства, высококвалифицированные специалисты, кадровые рабочие, спецпереселенцы и заключенные. Отличия в уровне жизни в целом были незначительны, но вызывали в условиях полуголодного существования массу недовольства.

Иноспециалисты проживали в благоустроенном поселке «Березки», выстроенном уже в 1929–1930 гг. на западном склоне горы Березовой, одной из пяти вершин горы Магнитной. Первоначально поселок назывался «Американский городок», так как создавали его для расселения иностранных специалистов. Сначала здесь были возведены «гостиницы» для временного проживания прибывавших технических специалистов, но уже в 1931 г. поселок переименовали и начали заселять в новые одно- и двухэтажные коттеджи советских инженерно-технических специалистов и высшее руководство города и завода [3, с. 144]. Рабочие, приехавшие из-за границы, были расселены в комнатных бараках. Кроме того, три барака в Магнитогорске были заселены по смешанному принципу русскими и иностранными рабочими [9, с. 33]. В таком бараке жил несколько лет упомянутый выше Джон Скотт. Хотя американец указывал на бытовые сложности, среди которых главной было отсутствие отопления, жизнь в таком бараке была своего рода привилегией, т. к. обычно в комнате проживало по два-три человека.

В сравнении с иностранной колонией советское население Магнитостроя располагало значительно более широким «спектром возможностей» «выбора» жилья. Последнее одновременно являлось менее качественным по сравнению с жилищами иностранцев. Люди жили в палатках, землянках и переполненных бараках. Жилплощадь в первых капитальных домах соцгорода получили только лучшие ударники Магнитогорска. Однако жизнь в неблагоустроенных квартирах оказалась немногим лучше барачной обывденщины.

Иностранцы и советские граждане в целом были недовольны социально-бытовыми условиями жизни в городе. Однако иностранцы имели возможность высказывать свое недовольство более открыто, чем советское население города. Иностранцы писали жалобы в разнообразные инстанции, описывая невозможные жилищные условия, предоставленные им. Кроме того, среди иностранцев звучали нотки недовольства по поводу отсутствия в городе овощей, фруктов и возможности культурно провести досуг [14, с. 78]. Наши соотечественники, конечно, также писали заявления в бюро жалоб и обсуждали бытовые проблемы с родственниками и друзьями, но открытых форм социального протеста в городе не наблюдалось. Если же горожане не выдерживали, то уж, конечно, не по причине нехватки фруктов и овощей. Советские рабочие были возмущены отсутствием жилья, дефицитом одежды и, главное, хлеба. В продуктовых очередях часто звучало недовольство: «*Работаешь, работаешь, устанешь до черта, а тут опять стоишь, то хлеба нет, то мелких денег нет...*»<sup>13</sup>.

В связи с имевшимися проблемами в сфере снабжения в октябре 1930 г. рабочие конного двора Трансстроя Зетченко, Залавинов и Попов заявили: «*Мы ходим голые и босые на работу, а старшие забрали себе все, мы подавали заявление в ЦРК, но никакого ответа не получили*»<sup>14</sup>. Рабочий ответственного участка строительства плотины Федоров во время проведения беседы с десятником Быковым говорил: «*Вошь заедает. Дали бы хотя бы по паре белья. ЦРК содрал с нас пай, работает на наши деньги <...>, а нам фигу показывает...*». Выступавший вслед за Федоровым бригадир землеков Евсенов жаловался на то, что его ударной бригаде в течение двух месяцев не выдают ударные

<sup>12</sup> ОГАЧО. Ф. П-783. Оп. 1. Д. 18. Л. 1.

<sup>13</sup> ГАРФ. Ф. Р-7952. Оп. 5. Д. 230. Л. 13.

<sup>14</sup> ОГАЧО. Ф. П-783. Оп. 1. Д. 8. Л. 54.

карточки<sup>15</sup>. К тому же, население Магнитогорска не понимало, почему иностранные рабочие живут в более комфортных условиях и посещают отдельные столовые. Это вызывало недовольство [7, с. 295].

Проблемы в трудовой сфере были характерны как для советских, так и для иностранных рабочих и специалистов. Использование рабочих и квалифицированных инженеров не по специальности на Магнитострое получило широкое распространение. По этой причине Уральский областной комитет неоднократно просил руководство обратить внимание на проблему<sup>16</sup>.

Процесс адаптации к условиям жизни в Магнитогорске иностранцы проходили сложнее и дольше. Сказывался не только языковой барьер, но комплекс социально-бытовых трудностей, иной менталитет и отношение к работе. Для ускоренной интеграции иностранцев власти использовали все доступные возможности. Прежде всего, осуществлялась массовая работа по вовлечению иностранных рабочих и специалистов к участию в производственных совещаниях, конференциях ИТР и рабочих. Предлагалось также вести широкую разъяснительную работу среди иностранцев обо всех методах и формах социалистического труда: соцсоревнованиях, ударничестве, хозрасчете, изобретательстве и рационализаторстве. Предлагалось агитировать иностранных граждан вступать в добровольные общественные организации (ВЛКСМ, МОПР, ОСО, СФК и т.д.)<sup>17</sup>.

### Заключение

В целом восприятие повседневности в Магнитогорске иностранными и советскими участниками строительства было определено преимущественно субъективными факторами, среди которых ведущая роль принадлежала точности выполнения условий договора, качеству предоставленных социально-бытовых условий и возможности удовлетворения социокультурных потребностей в новом индустриальном центре.

Особое значение приобретала возможность покинуть строительство по собственному желанию. Иностранцы в этом вопросе имели больше возможностей, чем советские граждане. Последних удерживал в сложных бытовых и морально-психологических условиях ряд причин, о которых говорилось выше. При этом стоит учесть, что в рамках как иностранной колонии, так и среди советских граждан, уровень и качество жизни населения зависели от принадлежности конкретно человека к той или иной социальной группе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белковец Л. П. Иностранцы в Советской России (СССР): регулирование правового положения и порядка пребывания (1917–1939-е гг.) первая часть // *ВВ: Вопросы права и политики*. 2013. № 5. С. 296–350.
2. Белковец Л. П. Иностранцы в Советской России (СССР): регулирование правового положения и порядка пребывания (1917–1939-е гг.) Вторая часть // *ВВ: Вопросы права и политики*. 2013. № 6. С. 220–284.
3. Пришла война в Берёзки. Письма матери / сост. и ред. О. Ф. Краузе, ред. И. В. Андреева. Череповец, Б. и., 2010. 198 с.
4. Давидович И.Ф. Жизненный опыт датчанки в СССР в контексте советско-датских отношений 1920–1950-х гг. // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России*. 2017. Т. 16. № 4. С. 617–640.
5. Еремеева С.А. По ту сторону: СССР 1930-х годов глазами иностранцев // *Шаги-Steps*. 2018. Т. 4. № 3-4. С. 213–230.
6. Жилинская И.В. СССР и западная интеллигенция: к вопросу о формировании технологии приема иностранцев в СССР в 1930-е гг // *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2019. № 19–1. С. 95–103.
7. Кострикина Л.П. Иностранцы-специалисты на Магнитострое в годы первых пятилеток: попытка интеграции в советское общество // *Мобилизационная модель экономики: исторический опыт России XX века*. Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2009. С. 290–297.
8. Кучер В.Н. Магнитка – это навсегда. Дела и судьбы сталинских директоров. М.: Типография «Новости», 2003. 283 с.
9. Магнитогорск. Краткая энциклопедия / гл. ред. Б. А. Никифоров; ред.-сост. И. В. Андреева и др. Маг-

<sup>15</sup> Там же. Л. 72.

<sup>16</sup> МКУК «ГА» г. Магнитогорска. Ф.118. Оп. 1. Д. 2. Л. 36.

<sup>17</sup> МУ МГА. Ф.118. Оп. 1. Д. 2. Л. 36.

нитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2002. 489 с.

10. Макарова Н. Н., Чернова Н. В. Советские граждане и иностранные специалисты: социально-бытовые условия в новом индустриальном центре (по материалам Магнитогорска 1930-х гг.) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 4 (46). С. 174–183.

11. Мосейкина М. Н. СССР в годы «великого перелома» глазами иностранцев и русских эмигрантов (по материалам личного фонда А. И. Гучкова) // Вопросы отечественной историографии Межвузовский сборник научных трудов. Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова под ред. А.И.Юрьева Москва, Ред.-изд. центр Московского гос. гуманитарного ун-та им. М. А. Шолохова, 2010. С. 97–111.

12. Мотревич В. П. Численность и состав иностранцев в Восточной Сибири по данным всесоюзной переписи населения СССР 1937 года // Иркутский историко-экономический ежегодник: 2017. Иркутск: Байкальский государственный университет, Региональный центр научных исследований экономической истории России. 2017. С. 422–425.

13. Попов А.Д. Впечатления иностранцев о посещении СССР в контексте идеологического противостояния периода холодной войны // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Исторические науки. 2017. Т. 3 (69). № 3. С. 58–69.

14. Скотт Дж. За Уралом. Американский рабочий в русском городе стали. М., Свердловск: Изд-во Моск. ун-та; Изд-во Урал, ун-та, 1991. 304 с.

15. Чуракова О. В. Женские судьбы в жерновах большой политики. браки с иностранцами в СССР (1940-е - 1950-е гг.) // Актуальные проблемы международных отношений и дипломатии (вторая половина XX – начало XXI в.) материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. А. П. Косов. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2013. С. 256–259.

*N. N. Makarova (Magnitogorsk, Russia)*

## EVERYDAY LIFE OF MAGNITOSTROY DURING THE FIRST STALIN FIVE-YEAR PLANS: THE VIEW OF SOVIET AND FOREIGN CITIZENS

**Abstract.** The relevance of the study is connected with the interest in local history, the history of everyday life, issues of interaction with the Western world during Stalinism, as well as the desire to recreate a holistic picture of the daily life of the new industrial center, created during the first five years. The article reflects the main trends in the daily life of the population of Magnitogorsk in 1929-1937. The daily life study of new industrial cities in the period of forced industrialization both at the all-Union level and in regional aspects is presented in a significant number of works. Despite a wide range of studies in line with the study of everyday life of new cities, earlier historians did not focus on the analysis of daily life of the new city through the prism of assessments of Soviet and foreign citizens who participated in the construction. For the objective study of the research problem, an integrated approach was used, which involves the use of General scientific and special scientific methods, as well as methods of interdisciplinary areas of historical research. Historical-comparative, historical-system and retrospective methods were applied in this work. A set of approaches to local history provided significant assistance in revealing the topic. On the basis of various sources (unpublished records, materials of periodicals, memories of Magnitogorsk), the author concludes about the diverse material and socio-cultural base in the life of foreign and Soviet citizens in Magnitogorsk and the significant impact of mentality on the features of everyday life in the city.

**Keywords:** history, history of everyday life, USSR, Ural, Magnitogorsk, foreign specialists and workers, way of life.

## REFERENCES

1. Belkovets L. P. Inostrantsy v Sovetskoj Rossii (SSSR): regulirovanie pravovogo polozheniya i po-ryadka prebyvaniya (1917–1939-e gg.) pervaya chast', NB: Voprosy prava i politiki, 2013, no. , pp. 296–350.
2. Belkovets L. P. Inostrantsy v Sovetskoj Rossii (SSSR): regulirovanie pravovogo polozheniya i poryad-ka prebyvaniya (1917–1939-e gg.) Vtoraya chast', NB: Voprosy prava i politiki, 2013, no. 6, pp. 220–284.
3. Prishla voina v Berezki. Pis'ma materi / cost. i red. O. F. Krauze, red. I. V. Andreeva. Cherepovets, B.i., 2010, 198 p.
4. Davidovich I.F. Zhiznennyi opyt datchanki v SSSR v kontekste sovetsko-datskikh otnoshenii 1920–1950-kh gg., *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii* [RUDN Journal of Russian History], 2017, vol. 16, no 4, pp. 617–640.
5. Ereemeeva S.A. Po tu storonu: SSSR 1930-kh godov glazami inostrantsev, *Shagi-Steps*, 2018, vol. 4, no 3-4, pp. 213–230.
6. Zhilinskaya I.V. SSSR i zapadnaya intelligentsiya: k voprosu o formirovanii tekhnologii priema ino-strantsev

v SSSR v 1930-e gg, Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshei shkoly, 2019, no. 19-1, pp. 95-103.

7. Kostrikina L.P. Inostrannye spetsialisty na Magnitostroe v gody pervykh pyatiletok: popytka in-tegratsii v so-vetskoe obshchestvo, Mobilizatsionnaya model' ekonomiki: istoricheskii opyt Rossii KhKh veka, Chelyabinsk, OOO «Entsiklopediya», 2009, pp. 90–297.

8. Kucher V.N. Magnitka – eto navsegda. Dela i sud'by stalinskikh direktorov, Moskow, Tipografiya «Novosti», 2003, 283 p.

9. Magnitogorsk. Kratkaya entsiklopediya / gl. red. B. A. Nikiforov; ed.-sost. I. V. Andreeva i dr. Magnitogorsk, Magnitogorskii Dom pečhati, 2002, 489 p.

10. Makarova N. N., Chernova N. V. Sovetskie grazhdane i inostrannye spetsialisty: sotsial'no-bytovye usloviya v novom industrial'nom tsentre (po materialam Magnitogorska 1930-kh gg.), *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems of History, Philology and Culture, Journal of Historical, Philological and Cultural Studies], 2014, no. 4 (46), pp. 174–183.

11. Moseikina M. N. SSSR v gody «velikogo pereloma» glazami inostrantsev i russkikh emigrantov (po materialam lichnogo fonda A. I. Guchkova), *Voprosy otechestvennoi istoriografii Mezhvuzovskii sbornik nauchnykh trudov. Moskovskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet im. M. A. Sholokhova pod red. A.I.Yur'eva, Moskow, red.-izd. tsentr Moskovskogogos. gumanitarnogo un-ta im. M. A. Sholokhova, 2010, pp. 97–111.*

12. Motrevich V. P. Chislennost' i sostav inostrantsev v Vostochnoi Sibiri po dannym vsesoyuznoi pere-pisi naseleniya SSSR 1937 goda, *Irkutskii istoriko-ekonomicheskii ezhegodnik: 2017, Irkutsk, Baikal'skii gosudarstvennyi universitet, Regional'nyi tsentr nauchnykh issledovaniy ekonomicheskoi istorii Rossii, 2017, pp. 422–425.*

13. Popov A. D. Vpechatleniya inostrantsev o poseshchenii SSSR v kontekste ideologicheskogo protivostoyaniya perioda kholodnoi voyny, *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Istoriicheskie nauki* [Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. historical scienc], 2017, vol. 3 (69), no. 3, pp. 58–69.

14. Skott Dzh. Za Uralom. Amerikanskii rabochii v russkom gorode stali, Moskow, Sverdlovsk, Izd-vo Mosk. un-ta, Izd-vo Ural, un-ta, 1991, 304 p.

15. Churakova O. V. Zhenskie sud'by v zhernovakh bol'shoi politiki. braki s inostrantsami v SSSR (1940-e - 1950-e gg.), *Aktual'nye problemy mezhdunarodnykh otnoshenii i diplomatii (vtoraya polovina KhKh – nacha-lo KhKhI v.) materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / otv. red. A. P. Kosov, Vitebsk, Vitebskii gosudarstvennyi universitet im. P. M. Masherova, 2013, pp. 256–259.*

---

Макарова Н. Н. Будни Магнитостроя в годы первых сталинских пятилеток: взгляд советских и иностранных граждан // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 30–36.

Makarova N. N. Everyday Life of Magnitostroy During the First Stalin Five-Year Plans: the View of Soviet and Foreign Citizens, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 30–36.

Дата поступления статьи – 27.12.2019; 0,69 печ. л.

**Сведения об авторе**

**Макарова Надежда Николаевна** – канд. исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; makarovanadia@mail.ru

**Author:**

**Nadezhda N. Makarova**, Candidate of History, Associate Professor at the Department of World History, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; makarovanadia@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

**Аннотация.** Статья отражает результаты исследования некоторых аспектов психологической готовности юношей и девушек к реализации родительской роли. С помощью психодиагностического комплекса в работе выявляется место родительства в системе ценностей современных юношей и девушек, находящихся на разных этапах отношений: планирование брака и начало брачных отношения; изучены представления респондентов об идеальном родительстве; выявлен уровень сформированности компонентов психологической готовности к родительству. Выявлено, что молодые пары, находящиеся на этапе планирования брака, в большей степени ориентированы на внесемейные и внедетные ценности. В тоже время, молодые супружеские пары в большей степени ориентированы на ценности, связанные с построением семейной жизни и материальным ее обеспечением. В представлениях о родительстве как у семейных пар, так и у пар в добрачном периоде, преобладает когнитивный компонент, а эмоциональный и поведенческий компоненты уходят на второй план. Выявлены значимые различия в представлениях об идеальном родительстве: у семейных пар эти представления сформированы более четко и связаны с проявлением заботы и защиты о ребенке и большой эмоциональной вовлеченностью в его судьбу. В целом, для молодых семейных пар характерен более высокий уровень эмоционально-положительного отношения к ребёнку, чем для пар, находящихся на этапе добрачного ухода. Результаты исследования могут стать основой для разработки программы психологического сопровождения молодых семей, планирующих рождение ребенка. Кроме того, возможно наметить пути профилактической работы, направленной на предупреждение психоэмоционального неблагополучия всех членов семьи, связанного с дисгармоничной родительской позицией. Не менее важным направлением является добрачное консультирование пар с целью осознания и согласования позиций будущих супругов по вопросам рождения и воспитания детей.

**Ключевые слова:** родительство, психологическая готовность к родительству, юношеский возраст, молодая семья, планирование брака.

### Введение

Изучение родительства как социально-психологического феномена остается актуальной проблемой современности, т. к. сегодня институт семьи претерпевает значительные трансформации, а, по мнению многих исследователей и общественных деятелей и вовсе, испытывает глубокий кризис. С одной стороны, демографическая политика государства направлена на стимулирование семьи и повышение рождаемости, с другой стороны, сохраняется тенденция к распаду семей, к преобладанию малодетных семей и возрастанию числа пар, строящих свои отношения на принципе «childfree» – «свободных от детей».

Родительство как психологический феномен традиционно рассматривался через призму материнства, и в исследованиях конца 1990-х и начала 2000-х годов мы наблюдаем попытки ряда авторов-исследователей системного осмысления родительства. Анализ имеющихся исследований показал, что современное родительство представляет собой сложный социокультурный и психологический феномен, включающий совокупность ценностных ориентации родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания, реализующийся через когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [9, с. 22].

Развитая форма родительства характеризуется относительной устойчивостью, стабильностью и реализуется в согласованности представлений супругов о родительстве. Как интегральное образование личности родительство включает: ценностные ориентации супругов (семейные ценности); родительские установки и ожидания; родительское отношение; родительские чувства; родительские позиции; родительскую ответственность; стиль семейного воспитания [1; 9; 10].

В общем понимании готовность к родительству рассматривается как готовность к воспитанию ребенка после его рождения, готовность к тому, чтобы быть ему родителем в течение всей его жизни. С. Ю. Мещерякова определяет готовность к родительству как личностное образование, стержневой образующей которого является субъект – субъектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой – выступает как особое личностное образование [8, с. 19].

В целом, готовность к родительству принято рассматривать как состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективность выполнения родительской роли [1; 2; 3; 10; 11; 13]. Выделяют следующие критерии, по которым можно определить степень готовности к родительству. У будущих родителей должно присутствовать желание иметь ребенка, которое проявляется в потребности заботиться о ребенке, а само родительство должно занять в системе ценностей ключевое место. Кроме того, будущие родители должны обладать знаниями, умениями и навыками по уходу за ребенком. Важным условием является сепарация молодых супругов от собственных родителей, следствием чего должна стать сформированность собственных взглядов на воспитание ребенка. Наконец, будущие родители должны иметь собственный позитивный опыт любви, полученный в своей семье. Если же его нет, то нужно осознать и переработать негативный опыт, избавившись от обид на своих родителей [1; 2; 4; 6].

В тоже время, практический опыт консультирования молодых пар свидетельствует о том, что юноши и девушки не особо стремятся к реализации себя в репродуктивной сфере и не вполне готовы к родительству. Данная тенденция просматривается как в отношениях пар, находящихся на этапе планирования семьи, так и у молодых супружеских пар. Часто родительство воспринимается ими как некая перспектива, приближение которой отсрочено рядом более важных целей. Кроме того, в ряде случаев, собственное социально-психологическое неблагополучие юношей и девушек искажает картину их будущего супружества и родительства и вызывает негативные переживания [5]. Это актуализирует проблему психологической подготовки юношей и девушек к будущему родительству, к осознанию и принятию роли родителя и ответственности за рождение и воспитание ребенка.

Данное исследование направлено на изучение некоторых аспектов психологической готовности к родительству юношей и девушек, находящихся на разных этапах отношений: планирование брака и начало брачных отношений.

### **1. Описание эксперимента**

В эксперименте принимало участие 76 человек в возрасте от 19 до 25 лет, из которых были сформированы две выборки: 38 юношей и девушек, находящихся на этапе планирования вступления в брак (19 пар); 38 юношей и девушек, состоящих в браке (19 пар).

Каждому участнику эксперимента был предложен комплекс методик, направленных на изучение компонентов психологической готовности к родительству: методика «Представления об идеальном родителе» Р. Г. Овчаровой [9]; «Анкета» С. О. Смольниковой [12]; проективная методика «Представления о своем ребенке» Р. Манерова (модифицированный вариант методики «20 утверждений самоотношения» М. Кун, Т. Мак-Партленд) [15]; проективная методика «Мой ребенок» (модификация проективных методик «Рисунок моей семьи» Л. Кормана, Р. Бернса, С. Кауфмана, А. И. Захарова, В. В. Столина) [7].

Качественный и количественный анализ полученных результатов включал статистическую обработку данных: для выявления и оценки достоверности различий между группами в представленности признака мы использовали t-критерий Стьюдента и ф-критерий Фишера [14].

### **2. Анализ результатов**

Результаты проведения методики Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе» приведены в таблице 1.

Выявленные показатели позволяют отметить следующее: ведущим аспектом представлений об идеальном родительстве для обеих выборок является когнитивный компонент, который преобладает над эмоциональным и поведенческим. При этом по данному параметру существуют статистически значимые различия между семейными парами и парами, находящимися на этапе добрачного ухода (t=6,47, p<0,01), т. е. наличие осознанных представлений о том, каким должен быть идеальный родитель, исходя из знаний о родительских функциях у испытуемых, состоящих в браке, выражено больше, чем у испытуемых, не состоящих в браке. В идеальном родителе должны сочетаться и авторитарные свойства, и ответственность, опека, достаточное эмоциональное вовлечение в воспитание и жизнь ребенка, с адекватным ограничением свободы ребенка. Показатели по эмоциональному компоненту у семейных пар также выражены больше (t=3,74, p<0,01).

Таблица 1

**Распределение средних значений (в баллах) по различным аспектам представлений об идеальном родителе у лиц юношеского возраста, состоящих в браке и находящихся на этапе планирования брака**

Аспекты	Когнитивный (балл)	Эмоциональный (балл)	Поведенческий (балл)
Респонденты			
Семейные пары	34,13	26,39	26,11
Пары, планирующие брак	24,99	18,91	17,87

Данный результат предполагает более развитые представления о том, какие субъективные ощущения, чувства должен испытывать идеальный родитель по отношению к ребенку и самому себе как родителю. Выраженность поведенческого компонента представлений об идеальном родителе у семейных пар также преобладает над показателем у пар, не состоящих в браке ( $t=5,08$ ,  $p<0,01$ ), т.е. семейные пары больше, чем пары, находящиеся на этапе планирования брака, представляют, какими умениями и навыками по уходу, воспитанию и обучению ребенка должен обладать родитель, чтобы приблизиться к идеалу. На основе данных различий можно предположить, что у семейных пар компоненты представлений об идеальном родителе более выражены, чем у несемейных пар, так как для них планирование беременности является более актуальным.

В результате проведения методики «Анкета» С. О Смольникова были получены следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ качеств идеального родителя в парах юношеского возраста, состоящих в браке и находящихся на этапе планирования брака**

Качества идеального родителя	Частота встречаемости по выборке		Среднегрупповой балл качества			
	Семейные пары (СП)	Пары на этапе планирования брака (ППБ)	самооценка		собственный идеал	
			СП	ППБ	СП	ППБ
Забота	100%	80%	7,8	7,3	8,8	8,3
Доброта	87,5%	52,5%	7,2	6,5	8,3	7,7
Любовь к детям	100%	57,5%	6,8	6,4	8,8	8,4
Ответственность, надежность	100%	87,5%	7,5	7,4	9	8,8
Терпение, сдержанность, спокойствие	100%	97,5%	7,5	6,7	9	8,6
Справедливость	77,5%	65%	7,7	6,9	9	8,2
Ум, мудрость, эрудированность	92,5%	70%	6,7	6,4	8,2	7,8
Желание иметь детей	100%	50%	7,8	6,5	9	8,7
Понимание	100%	77,5%	7,6	7,6	9	8,9
Уверенность	35%	17,5%	6,6	6,5	9	8
Трудолюбие, хозяйственность, практичность	70%	70%	8	7	9	9
Чувство юмора, оптимистичность	45%	40%	7,3	6,8	8,4	7,8
Внимательность, отзывчивость	82,5%	42,5%	7,5	7,3	7,8	7,6
Нежность, ласка, теплота, милосердие	75%	57,5%	7,6	7,5	9	9
Принятие ребенка таким, какой он есть	55%	5%	6,1	8	9	9

Степень расхождения между реальным и идеальным образами родителя у семейных пар и пар, находящихся на этапе планирования брака, минимальна, что свидетельствует о высоком уровне соответствия имеющихся у испытуемых материнских (отцовских) качеств тому идеальному образу, кото-

рый существует в их представлении.

Таким образом, у испытуемых, состоящих в браке больше, чем у испытуемых, не состоящих в браке, преобладают представления об идеальном родителе, как заботливым, любящем, ответственным, трудолюбивым, уделяющим ребенку много времени, терпеливым, добрым, мудрым. Для идеального родителя характерно желание иметь детей, идеальный родитель обладает такими качествами как понимание, отзывчивость, он с нежностью и лаской относится к своим детям.

При помощи критерия  $\phi$  – углового преобразования Фишера были получены достоверные различия между группами семейных пар юношеского возраста и пар данной возрастной категории, находящихся на этапе планирования брака (см. табл. 3).

Таблица 3

*Сравнительная характеристика качеств идеального родителя в группе испытуемых юношеского возраста, состоящих в браке и планирующих брак ( $\phi$ -критерий Фишера)*

Качества идеального родителя	Коэффициент	Уровень значимости (p)
1. Забота	4,11	0,01
2. Доброта	<b>3,49</b>	0,01
3. Любовь к детям	5,98	0,01
4. Ответственность	3,32	0,01
5. Желание иметь детей	6,89	0,01
6. Понимание	4,43	0,01
7. Ум, мудрость	<b>3,01</b>	0,01
8. Внимательность, отзывчивость	<b>3,90</b>	0,01
9. Безусловное принятие ребенка	<b>5,34</b>	0,01

Результаты свидетельствуют, что идеалы родителя в изучаемых выборках заметно различаются между собой. Так, вышеуказанные качества идеального родителя имеют большую выраженность у семейных пар: качества, проявляющиеся в эмоционально-духовном общении (понимание, доброта, отзывчивость, забота); интеллектуальные и моральные качества (умный, мудрый, эрудированный); качества, характеризующие партнеров как родителей и воспитателей (ответственный, желающий иметь детей, любящий детей, принимающий ребенка). Таким образом, родительство в представлении молодых пар проявляется через защиту и опеку, заботу и любовь, эмоциональную включенность и ответственность за жизнь ребенка.

На основе анализа результатов методики «Представления о своем ребенке» Р. Манерова изучалась степень ценностно-смысловой готовности к родительству. Для проверки достоверности различий в группе испытуемых по данной методике были выделены критерии, по которым можно объединить высказывания испытуемых (см. табл. 4).

Таблица 4

*Критерии ценностно-смысловой готовности к родительству*

Критерии	Примеры высказываний
1. Эмоциональная ценность, повышенно-эмоциональная ценность	«ребёнок – это радость и счастье», «смысл жизни», «продолжение себя и любимого человека»
2. Замена самостоятельной ценности ребёнка на ценности из социально-комфортной сферы	«ребенок – это человек, который будет заботиться обо мне в старости», «поддержка в старости», «наследник»
3. Полное отсутствие ценности	«для меня ребенок – это обуза», «соперник», «ребенок – это конец здорового сна матери», или высказывания формального характера

При сравнении исследуемых критериев в выборках были выявлены следующие значимые различия: по критерию «эмоциональная, повышенно-эмоциональная ценность» ( $\phi=3,17$ ,  $p<0.01$ ), что свидетельствуют о том, что у семейных пар более выражено эмоционально-положительное отношение к будущему ребенку. Для них в большей степени характерно воспринимать ребенка как смысл жизни, радость и счастье. Для данной категории испытуемых ребенок в большей мере является объектом проявления любви, заботы, нежности, чем для пар, находящихся на добрачном этапе.

По критерию «замена самостоятельной ценности ребёнка на ценности из социально-

комфортной сферы» значимых различий выявлено не было: для определенной части представителей обеих выборок ребенок в равной степени выступает как средство избавления от страха одиночества в будущем.

По критерию «полное отсутствие ценности» между выборками выявлены значимые различия ( $\varphi=2,49$ ,  $p<0.01$ ). Данный показатель свидетельствует о том, что респонденты, не состоящие в браке, более склонны к обесцениванию ребенка (восприятие ребенка, как некой вещи или явления, негативно влияющей на жизнь, а не самостоятельной ценности), а сама мысль о появлении ребенка в будущем, вызывает у них определенную тревогу.

Достоверных различий по критерию «ребенок как самостоятельная ценность» не выявлено, т. е. для определенной доли испытуемых обеих выборок характерно в равной степени оценивать будущего ребенка как самостоятельную ценность.

В целом, по результатам методики «Представления о своем ребенке» выявлены различия между выборками в следующем: у молодых людей, состоящих в браке степень ценностно-смысловой готовности к родительству выше, чем у молодых людей, находящихся на этапе планирования брака.

Потребностно-эмоциональная готовность к родительству изучалась с помощью рисуночного теста «Мой ребенок», результаты которого были обработаны методом контент-анализа на основе критериев, указанных в таблице 5.

Таблица 5

**Сравнительный анализ выраженности компонента потребностно-эмоциональной готовности к родительству между группами молодых людей, состоящих в браке и планирующих брак**

Сравниваемые критерии	Выраженность		Коэффициент	Уровень значимости
	СП	ПДУ		
Эмоционально-положительное отношение к ребенку	82,5%	52,5%	2.94	0,01
Индифферентное отношение к ребенку	15%	25%	Не значимо	
Негативное эмоциональное отношение	5%	20%	2.13	0.05

По первому критерию (эмоционально-положительное отношение к ребенку) семейные пары значимо опережают пары, не состоящие в браке ( $\varphi= 2,94$ ,  $p<0.01$ ). Полученные интерпретационные признаки (выражение лица ребенка, степень прорисованности деталей тела и одежды, размер рисунка, расположение рисунка относительно центра листа, дополнительные объекты на рисунки и пр.) указывают на включенность испытуемых в процесс воспитания, заинтересованность в развитии своего ребенка, стремление заботиться о нем.

По второму критерию (индифферентное отношение к ребенку) значимых различий не выявлено, т. е. среди части испытуемых, принадлежащих к обеим выборкам, проявляется нежелание взаимодействовать с ребенком, безразличие к ребенку. Интерпретационные признаки в рисунках указывают на то, что этим респондентам на данный момент просто нужен объект привязанности, поддержки, а не ребенок как таковой. В ряде рисунков присутствуют признаки неготовности к преодолению трудностей, связанных с уходом за маленькими детьми.

По третьему критерию (негативное эмоциональное отношение) семейные пары показали значимо меньшие результаты, чем пары, находящиеся на этапе планирования брака ( $\varphi=2,13$ , 5%). У испытуемых, в рисунках которых проявляется данный критерий, присутствуют признаки того, что рождение ребенка воспринимается как ограничение личной свободы и невозможность реализовать мечты, т.е. как источник отрицательных эмоций.

В целом, в потребностно-эмоциональной готовности к родительству выявлены следующие значимые различия: у семейных пар эмоционально-положительное отношение к будущему ребенку преобладает над индифферентным и негативным отношением, по сравнению с парами, не состоящими в браке.

**Заключение**

В результате экспериментального изучения психологической готовности к родительству мы подтвердили распространенную в современном обществе тенденцию, согласно которой молодые

пары, находящиеся на этапе подготовки к браку в большей степени ориентированы на внесемейные и внедетные ценности. В тоже время, молодые супружеские пары в большей степени ориентированы на сферу семейной жизни и будущее родительство.

В представлениях о родительстве как у семейных пар, так и у пар, находящихся на этапе планирования брака преобладает когнитивный компонент, а эмоциональный и поведенческий компоненты уходят на второй план, т. е. юноши и девушки имеют достаточные знания о родительстве, однако эмоционально не включены в этот процесс и не обладают опытом реализации данных ролей.

Выявлены значимые различия в представлениях об идеальном родительстве. У семейных пар эти представления сформированы более четко и выражаются в следующем: связаны с проявлением заботы и защиты о ребенке и большой эмоциональной вовлеченностью в его судьбу. В целом, для молодых семейных пар характерен более высокий уровень эмоционально-положительного отношения к ребенку, чем для пар, находящихся на этапе планирования брака.

Констатирована несформированность социально-личностной и потребностно-мотивационной готовности к родительству в группе испытуемых, находящихся на этапе планирования брака. Испытуемые данной группы, фактически находясь на пороге семейной жизни, проявляют неготовность преодолевать трудности, связанные с воспитанием ребенка и уходом за ним. Можно предположить, что только после официального изменения статуса, молодожены серьезно задумываются о будущем родительстве, начинают готовиться к нему.

Полученные данные позволяют выявить зоны риска в реализации будущего родительства в современной молодой семье и спроектировать направления превенции. В первую очередь речь идет о добрачном консультировании, благодаря которому становится возможным своевременное выявление репродуктивных установок будущих супругов, прояснение их взглядов по таким важным вопросам, как желаемое количество детей и время их рождения, мотивы рождения и воспитания детей, предпочитаемые стили воспитания детей, распределение родительских функций в семье, степень участия других родственников в воспитании детей и т.д. [9, 10, 13]. Такая работа позволит будущим супругам более четко представлять, как свою собственную, так и партнерскую позицию и, на этой основе, формировать общую согласованную, непротиворечивую концепцию родительства в будущей семье.

Психологическая помощь молодым семьям на этапе планирования беременности и рождения ребенка должна быть направлена на предупреждение таких явлений как девиантное родительство, дисгармоничный стиль воспитания, неадекватные типы привязанности ребенка к родителям, нарушенное эмоциональное благополучие ребенка в семье и другие возможные последствия несформированной родительской позиции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Т. В., Костина Л. М. Семейные установки взрослых в связи с их детскими воспоминаниями о родительской семье // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 277-279.
2. Архиреева Т. В., Федосова О.В. Психологическая готовность к отцовству у мужчин в возрасте от 16 до 35 лет // *Семейная психология и семейная терапия*. 2006. № 1. С. 75-86.
3. Жуписева Е. И. К вопросу о готовности к родительству в юношеском возрасте // *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 2-2. С. 100-103.
4. Ивакина В. В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству // *Перинатальная психология и психология родительства*. 2008. № 1. С. 100-116.
5. Ипполитова Е. А., Кроян Г. Ф. Семейные перспективы юношей и девушек, склонных к девиантному поведению // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 295-298.
6. Каширская И. К. Представления студентов о профессиональных и семейных ролях // *Профессиональные представления*. 2009. № 1. С. 242-263.
7. Малкина-Пых И. Г. *Гендерная терапия*. М. : Эксмо, 2006. 928 с.
8. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 18-27.
9. Овчарова Р.В. *Психология родительства*. М. : Изд. центр «Академия», 2005. 368 с.
10. Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен: учеб. пособие*. М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
11. Смирнова О. Е., Божова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 37-42.
12. Смольникова С. О. Идеал матери, ролевые притязания матерей и удовлетворенность ребенком // *Семейная психология и семейная терапия*. 2007. № 2. С. 73-79.

13. Токарь О. В., Усанова О. А. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений. М. : Флинта, 2014. 48 с.
14. Хабибулин Д. А. Математические методы в психологии. Магнитогорск : МГТУ им. Г.И. Носова, 2006. 149 с.
15. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 432 с.

*N. G. Bazhenova (Magnitogorsk, Russia)*  
*O. V. Tokar (Magnitogorsk, Russia)*

### **PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PARENTHOOD OF BOYS AND GIRLS**

**Abstract.** The article reflects the results of the study of some aspects of psychological readiness for the realization of the parental role of young men and girls who are at different stages of relationships: planning a marriage and marriage relations. By means of a psychodiagnostic complex, the respondents' ideas about ideal parenting are revealed; the level of formation of the components of psychological readiness for parenthood is defined. It was found out that young couples who are at the stage of marriage planning are mostly focused on non-family and child-free values. At the same time, young married couples are more focused on the family life values and its material support. Both couples and couples in the pre-marital period have a predominant cognitive component, while emotional and behavioral components take a back seat. Significant differences in ideas about ideal parenting are shown: in married couples, these ideas are formed more clearly and are associated with the manifestation of care and protection of a child and a large emotional involvement in his fate. In general, young married couples have a higher level of emotional-positive attitude towards a child than couples who are at the stage of premarital courtship. The results of the study can become the basis for developing a program of psychological support for young families planning to give birth to a child. In addition, it is possible to outline ways of preventive work aimed at preventing psychoemotional distress of all family members concerning with a disharmonious parental position. An equally important area is pre-marital counseling for couples in order to aware and agree the positions of future spouses on children birth and upbringing.

**Keywords:** parenthood, psychological readiness for parenthood, adolescence, young family, marriage planning.

### **REFERENCES**

1. Aleksandrova T. V., Kostina L. M. Semeinye ustanovki vzroslykh v svyazi s ikh detskimi vospominaniyami o roditel'skoi sem'e, *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 7, no. 4 (25), pp. 277-279.
2. Arkhireeva T. V., Fedosova O.V. Psikhologicheskaya gotovnost' k otsovstvu u muzhchin v vozraste ot 16 do 35 let, *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya*, 2006, no. 1, pp. 75-86.
3. Zhupieva E. I. K voprosu o gotovnosti k roditel'stvu v yunosheskom vozraste, *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2017, vol. 8, no. 2-2, pp. 100-103.
4. Ivakina V. V. Formirovanie u studentok psikhologicheskoi gotovnosti k materinstvu, *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva*, 2008, no. 1, pp. 100-116.
5. Ippolitova E. A., Kroyan G. F. Semeinye perspektivy yunoshei i devushek, sklonnykh k deviantnomu povedeniyu, *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 7, no. 3 (24), pp. 295-298.
6. Kashirskaya I. K. Predstavleniya studentov o professional'nykh i semeinykh rolyakh, *Professional'nye predstavleniya*, 2009, no. 1, pp. 242-263.
7. Malkina-Pykh I.G. Gendernaya terapiya, Moscow, Eksmo, 2006, 928 p.
8. Meshcheryakova S. Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' k materinstvu, *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 5, pp. 18-27.
9. Ovcharova R. V. Psikhologiya roditel'stva, Moscow, Izd. tsentr «Akademiya», 2005, 368 p.
10. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen: ucheb. posobie, Moscow, Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2006, 496 p.
11. Smirnova O. E., Bozhova M. V. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya, *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 3, pp. 37-42.
12. Smol'nikova S. O. Ideal materi, rolevye prityazaniya materei i udovletvorennost' rebenkom, *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya*, 2007, no. 2, pp. 73-79.
13. Tokar' O. V., Usanova O. A. Diagnostika i korrektsiya detsko-roditel'skikh otnoshenii, Moscow, Flinta, 2014, 48 p.
14. Khabibulin D. A. Matematicheskie metody v psikhologii. Magnitogorsk, MGTU im. G.I. Nosova, 2006, 149 p.
15. Shapar' V. B. Prakticheskaya psikhologiya. Psikhodiagnostika otnoshenii mezhdru roditelyami i det'mi.

Rostov n/D, Feniks, 2006, 432 p.

---

Баженова Н. Г., Токарь О. В. Психологическая готовность к родительству юношей и девушек // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 37-44.

Bazhenova N. G., Tokar O. V. Psychological Readiness for Parents of Boys and Girls, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no. 1, pp. 37–44.

Дата поступления статьи – 20.01. 2020; 0,67 печ. л.

*Сведения об авторах*

**Баженова Наталья Геннадьевна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия; [bajenova-magu@mail.ru](mailto:bajenova-magu@mail.ru)

**Токарь Оксана Владимировна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия;  
[tokar.mgtu@mail.ru](mailto:tokar.mgtu@mail.ru)

*Authors:*

**Natalya G. Bazhenova**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Psychology, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [bajenova-magu@mail.ru](mailto:bajenova-magu@mail.ru)

**Oxana V. Tokar**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Psychology, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [tokar.mgtu@mail.ru](mailto:tokar.mgtu@mail.ru)

---

## СОЗИДАЮЩАЯ СИЛА КРАСОТЫ В СТИХОТВОРЕНИИ К. Д. БАЛЬМОНТА «КАПЛЯ»

**Аннотация.** Чтобы представление о творчестве того или иного поэта было более полным, зачастую необходимо детально осмысливать его отдельные произведения. Не является исключением и творчество К. Д. Бальмонта. Настоящая статья посвящена построчному филологическому анализу его стихотворения «Капля». Толкование данного произведения проведено в контексте символистской поэтики. Интерпретация построена на антиципации, ретроспекции, ассоциативном анализе названия; анализе символического значения образов и мотивов, анализе символического языка произведения. В данной статье подробно анализируется образ капли как идеальной сущности; носительницы Красоты; одновременно онтологической, гносеологической и аксиологической категории. Образ колодца рассматривается как источник истинного знания о мире – трансцендентном мире символов. Образ лирического героя интерпретируется как образ поэта-мистика, интуитивно познающего ирреальный мир и творящего в особых условиях мистической ночи истинную реальность, воплощенную в виде поэтического произведения – рассказа, песни. В статье анализируется символическая цветопись, многозначность слов, выявляются антиномии: Высь – Дно, Небо – Земля, Мрак – Свет, Огонь – Вода, Воздух – Земля, Малое – Великое, Микрокосм – Макрокосм, Внутреннее – Внешнее. Раскрывается музыкальность стихотворения, описываются особенности рифмы, грамматики, художественных приемов (метафоры, анафоры, лексических повторов, градации, инверсии, аллитерации, ассонанса). Анализируемое произведение изучается на уроках литературного чтения в начальной школе, и учителя в практической деятельности нередко испытывают затруднения при подготовке к урокам, посвященным изучению младшими школьниками произведений «взрослой» литературы с глубоким философско-эстетическим смыслом. Опора на данный анализ позволяет учителю вникнуть в философско-эстетическое содержание стихотворения, написанного в ключе символистской поэтики, поможет ему в зависимости от поставленных обучающих задач подобрать необходимые методические приемы и адекватно, без искажений окунуть младших школьников в волшебный мир символов К. Д. Бальмонта, и, как следствие, снять трудности в понимании прочитанного.

**Ключевые слова:** К. Д. Бальмонт, поэтика символизма, стихотворение «Капля», интерпретация, контекстуальный подход, лирический герой, художественный прием, философско-эстетический смысл.

*Бальмонт не чувствует разрыва между стихиями и человеком: «От небесного потока до малой капли, от громовой молнии – до малой свечечки человеческого мышления... Человек есть капля, и человек есть Море». Такова его метафизика.*

*Б. М. Эйхенбаум*

Константин Дмитриевич Бальмонт (1867–1942) – поэт необычайный, завораживающий красотой и мелодией стиха, влекущий в поднебесье. Каждое стихотворение Бальмонта чудесно, в каждом он удивительно красиво, музыкально и поэтично воспевает какой-либо символ. Для Бальмонта всё в окружающем мире одухотворено, дышит, чувствует, радуется или тоскует. Одухотворяющее начало мы видим и в стихотворении «Капля» (1923), которое включено в круг чтения младших школьников и изучается на уроках литературного чтения в 3-м классе по программе Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой «В одном счастливом детстве» [1, с. 19].

Идейно-художественный анализ начинаем с анализа названия стихотворения, которое целесообразно проводить в три этапа. Во-первых, это работа над закрепленным в словаре лексическим значением слова. В начальной школе учитель опирается на жизненный опыт учащихся, которые дают толкование слову *капля*, рисуют каплю, описывают ее свойства. Словарь С. И. Ожегова дает такое определение: «капля – маленькая округлая частица жидкости» [3, с. 265].

Во-вторых, работаем над лексическими ассоциациями. Опрос студентов, будущих учителей начальных классов (20 человек), показал, что слово *капля* чаще всего вызывает следующие словесные ассоциации: *роса, слеза, вода, влага, жизнь*. Подключаем фактуальный ассоциативный ряд (ряд, связанный с истинным положением вещей в реальности, в объективной действительности с точки зрения читающего) и сочетаемостные возможности слова. Капля... Это может быть *капля воды, дождя, моря, крови, мёда* и т.д.

В-третьих, уточняем эмоциональное значение слова. Слово *капля* не вызывает у опрошенных особых эмоций, с языковой точки зрения является стилистически нейтральным. Однако у большинства оно вызывает ощущение полноты, свежести, чистоты, светлости, жизненной силы. В названии

чувствуется дыхание живительной влаги. У некоторых опрошенных слово вызывает чувство грусти. Все опрошенные оценили слово как положительное явление.

Так как название стихотворения состоит только из одного существительного, то читатель может предположить, что стихотворение будет посвящено описанию капли, ее свойствам. Однако художественное содержание еще слишком размыто, чтобы строить какие бы то ни было предположения.

Антиципацию (читательскую догадку) будем строить на знании того, что стихотворение принадлежит одному из ярких представителей русского символизма – К. Д. Бальмонту, следовательно, оно будет наполнено глубоким философско-эстетическим смыслом.

После лексической работы над названием переходим к непосредственному анализу стихотворения, чтобы проверить наши читательские ожидания.

В первых строках «*В глухой колодец, давно забытый, давно без жизни и без воды, / Упала капля...*»<sup>1</sup> появляется образ, не заявленный в названии. Это образ колодца. В словаре закреплено следующее лексическое значение: «Колодец – укрепленная срубом узкая и глубокая яма для получения воды из водоносного слоя» [3, с. 284].

Результаты опроса показали, что образ колодца вызывает такие ассоциации, как *вода, глубина, яма*; придает ощущение таинственности, неизвестности, опасности. Появление этого образа погружает читателя в загадочный мир. Слова *колодец* и *капля* тематически близки: оба связаны со словом *вода*. Читатель уже готов признать, что в стихотворении речь пойдет о капле воды (не крови, вина или еще чего-то, как он мог предполагать до начала чтения). Однако поэт, словно угадывая ход мыслей читателя, предупреждает его: «*Упала капля - не дождевая, упала капля ночной звезды*».

Читатель пытается, опираясь на свои представления о мире, объяснить, что за явление находится в центре внимания поэта. Действительно, какая еще капля может упасть в колодец, если не дождевая? У Бальмонта это необычная капля – *капля ночной звезды*. По словарю, «звезда – небесное тело (раскаленный газовый шар), ночью видимое как светящаяся точка» [3, с.226].

В художественном мире поэта-символиста важна не естественнонаучная точность, а художественное впечатление, особый символический смысл: *капля звезды* для обычного человека звучит неестественно и странно, поэт нарушает лексическую сочетаемость слова *капля*, описывает не существующее в представлении большинства явление. Здесь художник показывает, что его капля – неземное, космическое, недостижимое человеческому разуму явление; это явление далекое и притягательно прекрасное.

Капля звезды Бальмонта – плод воображения художника, одновременно то, что принадлежит трансцендентному миру истинных идей, по художественной традиции символистского искусства, находящемуся вверху, в небесах, и даже выше небес – в бесконечно далеком Космосе, в мистическом мире символов. Символические события, пропитанные мистическим содержанием, по мысли Бальмонта, происходят ночью, когда обыденное становится причудливым, удивительным и завораживающим. Именно фантастическое для поэта-символиста становится истинным и потому ценным.

В ключе символистского искусства читатель интерпретирует и образ колодца. Колодец символизирует жизнь, истину, мудрость, «*глаз воды*», обозначающий связь с прошлым, с миром мертвых и поэтому имеющий волшебные свойства. Колодец может обозначать некую глубину-могилу. Идея колодца содержит в себе глубокий метафизический подтекст, ввиду того что вода не только дарует жизнь, но и отнимает ее. Кроме того, колодец в мифологии представляет собой путь сообщения между воздухом, водой и землей [2, с.148].

Такие атрибуты колодца, как «*глухой, давно забытый, давно без жизни и без воды*», показывают, что волшебная, мистическая, метафизическая, мифологическая, трансцендентная, а значит, и символическая сущность колодцем утрачена. Пустой колодец перестал быть источником жизни, мудрости и истины, словно перестал принадлежать миру живой символистской фантазии.

Для понимания сущности бальмонтовского колодца обратимся к значению прилагательного *глухой*. В контексте стихотворения слово *глухой* может быть понято и как «смутный, затаенный, скрытый», и как «невнятный по звуку, незвонкий», и как «тихий, без проявления жизни» [3, с.133]. Этот эпитет помогает читателю нарисовать в воображении очень глубокий, темный, почти бездонный колодец, в котором царят безмолвие и беззвучие, звуки словно пропадают в нем. Появляется излюбленный Бальмонтом мотив символической тишины.

Когда поэт говорит, что в колодец упала капля ночной звезды, читатель представляет, как из бесконечно далекого внешнего мира падает тяжелая капля и нарушает безмолвие глубокого колодца, его привычную тишину: падение частицы мистического трансцендентного мира глухо отдается в сознании читателя, который словно начинает слышать трансцендентное молчание.

<sup>1</sup> Бальмонт К. Д. Избранное; сост., вступ. ст. и примеч. Е. В. Ивановой. М. : Сов. Россия, 1989. С. 154.

В следующих строках поэт раскрывает смысл понятия «капля ночной звезды»: «*Она летела стезей надучей / и догорела почти дотла, // И только искра, и только капля / одна сияла, ещё светла*»<sup>2</sup>. Слово *стезя* устаревшее, относится к высокому поэтическому стилю и обозначает «путь, дорога» [3, с. 765]. Слово *дотла* означает «без остатка, до основания (преимущественно о том, что сгорело)» [3, с. 178]

Слово *искра* в стихотворении Бальмонта реализует два значения. С одной стороны, так как звезда *догорела*, то искру можно понимать как «мельчайшую частичку горящего или раскаленного вещества» [3, с. 252] (в данном случае звезды как «раскаленного газового шара», см. выше лексическое значение слова «звезда»), и как «светящуюся, сверкающую частицу, отблеск» [3, с. 252] (в данном случае по форме напоминающую звезду как видимую светящуюся точку», см. выше лексическое значение слова «звезда»). Искра, оставшаяся от горящей звезды, падающей с небес на землю, и есть загадочная капля: слова *искра* и *капля* становятся абсолютными контекстуальными синонимами.

Капля, как и звезда, имеет форму шара, но капля – это частица жидкости, а не газа. Жидкость, в сравнении с газом, тяжелее, весомее, зримее. Однако капля легче и меньше звезды. Бальмонтская звезда *сгорела почти дотла*, словно утратила свою тяжесть и весомость, превратилась в искру. Искра, как и звезда, по размеру и по способности светиться, схожа со светящейся точкой, искра – то, что осталось от газового шара. Однако вода помимо жидкого состояния может иметь газообразное состояние в виде пара, который представляет собой взвешенные в воздухе мельчайшие частицы воды – всё те же капли. Поэтому употребление Бальмонтом слов *капля* и *искра* для обозначения того, что осталось от звезды, становится объяснимым: оно мало по размеру, светится, горит, имеет округлую форму, стремительно движется вниз и падает на дно пустого глубокого колодца.

Читатель наблюдает один из частых мотивов бальмонтской поэзии – мотив падения, воплощающий таинственный процесс метафизического преобразования трансцендентного светлого идеального символа-ноумена (звезды) в феномен – явление материальной земной действительности (каплю).

В данном случае звезда – одновременно воплощение стихии Воды (через слова *капля, колодец*) и противоположной стихии Огня (через слова *догорела, искра*). Вода и Огонь соединяются в одном явлении, что для привычного понимания невозможно. Одновременно звезда – это и воплощение стихии Воздуха (через слова *летела* – передвигалась по воздуху, *почти дотла* – стала легкой, почти невесомой, как воздух, который представляет собой смесь газов, *стезя* – путь по воздуху) и противоположной стихии Земли (через те же слова *капля* – весомое, вещественное, материальное явление, *искра* – явление легкое, но неидеальное, так как звезда догорела не до конца, не до полного уничтожения, значит, сохранила некоторую весомость, материальность, вещественность). Стихия Воздуха – воплощение легкости, невесомости, идеальности – противоположна стихии Земли – воплощению веса, тяжести, материальности. Все четыре противоположные стихии соединяются, становятся сутью одно и то же.

Звезда, как небесное тело, велика, принадлежит небесам, Космосу, имеет форму шара; одновременно она мала, с Земли воспринимается как светящаяся точка (см. лексическое значение слова *земля*). Движение звезды воспринимается с Земли как падение, звезда становится похожей на комету – «небесное тело, вдали от Солнца имеющее вид туманного светящегося пятна, а с приближением к Солнцу обнаруживающим яркую голову и хвост» [3, с. 286] или на метеор – «вспышку небольшого небесного тела, влетающего в верхнюю атмосферу из космоса» [3, с. 353]. Схожими явлениями на Земле, по Бальмонту, становятся падающая капля или летящая искра: они так же, как звезда, имеют шарообразную форму, и при падении эта форма не видна, а виден лишь след, воспринимаемый нашим глазом шлейф, оставленный маленькой горящей частицей, похожей на точку.

Путь идеальной сущности в виде звезды на Землю влечет ее метаморфозу, материализацию в виде капли-искры. Это преобразование связано с изменением размеров явления: от большого космического тела остаётся только его маленькая частица, которая имея ту же мистическую природу, трансцендентность, что и звезда, сохранила ее способность излучать сияние и свет: капля-искра «*одна сияла, ещё светла*». Оказавшись в пространстве вещного мира Земли, материализовавшаяся загадочная частица продолжает излучать мистическое звёздное сияние, видимое ночью, когда идеальное способно высвечивать в сознании художника, создающего и познающего мир.

В следующих строках «*Она упала не в многоводье/ не в полногласье воды речной, / Не в степь, где воля, не в зелень роицы, не в чащу веток стены лесной. / Спадая с неба, она упала/ не в пропасть моря, не в водопад,/ И не на поле, не в ровность луга, и не в богатый цветами сад*»<sup>3</sup> Бальмонт продолжает формировать в сознании читателя фантастический образ капли-искры через многократное

<sup>2</sup> Там же. С.154.

<sup>3</sup> Там же. С.154.

отрицание всех возможных потенциальных мест, куда могла бы упасть обыкновенная дождевая капля. Заявив в начале стихотворения, что его капля *не дождевая*, Бальмонт словно предлагает читателю метод от противного: если бы капля упала в места, перечисленные поэтом, то существенно она вряд ли бы изменила их, ибо они являют собой либо саму огромную массу воды (полноводье реки, море, водопад), либо земные просторы, пропитанные влагой как источником жизни для обильной растительности (степь, лес, поле, луг, сад). В воде или земле капля просто затерялась бы, слилась с массой воды. Так Бальмонт показывает, что явление, которое упало в колодец, действительно является каплей, схоже с другими каплями, существующими на Земле. Однако приём многократного отрицания указывает на то, что поэту важно, что капля-искра упала именно в колодец, лишённый воды, но изначально существующий для воды.

Далее в строках «*В колодец мёртвый, давно забытый, / где тосковало без влаги дно, / Она упала снежинкой светлой, / от выси неба к земле звено*» поэт показывает, что падение капли в глухой колодец действительно не является случайным, как это могло показаться в начале стихотворения. Чтобы показать, что капля упала именно туда, куда должна была упасть, туда, где ее «ждали», Бальмонт использует прием олицетворения: *тосковало без влаги дно*. Слово *тосковать* означает «испытывать тоску, томиться тоской; сильно скучать», а тоска – это «душевная тревога, уныние» [3, с. 805] Вот так в бальмонттовском мироощущении неодушевленные для обычного человека предметы становятся по-сказочному «живыми», одухотворенными. И капля, не случайно упавшая в колодец, словно наделена душой, словно знала, куда именно нужно упасть. А значит, падающая на Землю звезда словно «знала», куда летит. Снова читатель понимает, что бальмонттовская капля уникальна, единственна в своем роде, необычна, иначе она случайно упала бы в любое из перечисленных ранее мест. Капля, таким образом, только внешне похожа на все другие капли, но на самом деле она несет особый мистический смысл, и потому ее падение – это не обыкновенное падение явления, знакомого и привычного большинству, а некое таинство, доступное ночью поэту-мистiku.

Бальмонт, продолжая выписывать необыкновенный образ, называет свою каплю снежинкой. Слово *снежинка* означает «пушинка, кристаллик снега» [3, с. 738], а снег – это «атмосферные осадки – белые пушинки, хлопья, представляющие собой кристаллики льда, а также сплошная масса этих осадков, покрывающая землю зимой» [3, с. 737] Читатель воссоздает тематический ряд и приходит к слову *лёд* – «замерзшая и затвердевшая вода». Снова читатель возвращается к стихии Воды, однако уже к обозначению не в газообразном или жидком состоянии, как в предыдущих строках, а в твердом состоянии в виде прекрасного кристалла. На водную стихию указывает и слово *влага*, которое имеет значение «сырость, вода, содержащаяся в чем-нибудь» [3, с. 86]

Еще одна номинация капли наряду со словом *искра* продолжает создавать образ необыкновенной идеальной сущности и отсылает читателя к стихотворению «Снежинка»<sup>4</sup>, которое также изучается на уроках литературного чтения в начальной школе. В конце стихотворения поэт называет снежинку «звездой кристальной». Снежинка в одноименном стихотворении Бальмонта является символом Красоты, Гармонии и Любви, еще одним воплощением стихии Воды. В стихотворении «Снежинка» поэт показывает саму «стею» – путь снежинки с неба на землю; в стихотворении «Капля» Бальмонт уже показывает результат этого пути. И в обоих стихотворениях капля и снежинка – звено между небом и землей.

Если в начале стихотворения «Капля» изображенное поэтом явление представлялось читателю сначала чем-то округлым, прозрачным, блестящим, в состоянии жидком, как капля, затем обжигающим, огненным, светящимся, как искра, то теперь оно уже обжигающе холодное, белое, искрящееся, ледяное, лучистое, в твердом кристаллическом состоянии, как снежинка.

Читатель, находясь в контексте стихотворений «Капля» и «Снежинка», понимает, что и капля, и искра, и снежинка – это обозначения одного и того же явления, которое одновременно есть и частица воды, а стало быть, и сама Вода, и частица огня, а стало быть, и сам Огонь, и частица звезды, а стало быть, и сама Звезда. Читатель уже не может однозначно утверждать, что за явление описывает поэт – каплю, искру или снежинку, а может, это нечто иное? Здесь Бальмонт показывает необычность визуального и осязательного представления о капле: она одновременно тяжелая и легкая, горячая и холодная, небесная и земная, маленькая и большая. Неизменным свойством остается способность капли излучать свет – атрибут принадлежности идеальному трансцендентному миру символов. В контексте символической поэтики это явление Бальмонта можно назвать «вещь в себе», пользуясь терминологией Канта, или «идеал», «суть мира», а еще ближе к самому Бальмонту – «символ символа». Ясно и то, что «символ символа» прекрасен. У слова *капля*, таким образом, появляется новое контекстуальное значение – капля символизирует некое идеальное начало – Красоту, одновременно как онтологическую и эстетическую категорию.

<sup>4</sup> Там же. С. 167.

В следующих строках «*Когда усталый придёшь случайно / к тому колодцу в полночный час, / Воды там много, в колодце – влага, / и в сердце песня, в душе – рассказ*»<sup>5</sup>, читатель понимает, что Красота, по Бальмонту, оживляет, несет созидающее начало. Всё, принадлежащее миру Красоты, символично. Красота же сама есть Символ. Она животворяща, способна воскрешать, нести жизнь и наполнять существование смыслом и значимостью, преображает то, с чем соприкасается.

Образ колодца в стихотворении Бальмонта наряду с традиционным мифологическим значением (см. выше) приобретает индивидуальное авторское символистское наполнение. Колодец символизирует источник истинного знания о мире, которое есть знание о мире символов.

Символ высвечивает в сознании ночью, когда видимый днем мир становится невидимым, а на смену ему приходит особая мистическая реальность. Ночь в контексте стихотворения Бальмонта так же, как и все другие образы, не равна самой себе, имеет символическое наполнение. По словарю, *ночь* – «часть суток от захода до восхода солнца, между вечером и утром» [3, с. 422]. Ночью разум спит, человек видит сны, чувственное и рациональное осознание мира уступает место бессознательному и фантастическому. Словом *ночь* Бальмонт обозначает особое время, когда лирический герой наделяется способностью мистического познания истинного мира ноуменов. А реальность, в которой разворачиваются события стихотворения, сродни реальности снов. Время, когда наступает абсолютная ночь, Бальмонт закономерно называет *полночным часом*, то есть 12 часов ночи, середину ночи.

Художественная реальность в стихотворении схожа со сном, но не равна сну: лирический герой воспринимает ее всерьез, как действительно существующий мир, невидимый днем, но от этого не перестающий существовать, как не перестают существовать бесконечно далекие звезды, видимые только ночью и невидимые в светлое время суток.

Эта реальность схожа со сказкой, в которой существует волшебство и чудесные превращения, но не равна ей. Бальмонт сотворяет мир – истинную реальность, одновременно символистское обозначение иного, истинного мира ноуменов, альтернативную реальность-мечту. Бальмонтовский мир есть не сон в обычном понимании, а магия бытия, инобытие, истинная жизнь. Мистическая реальность Бальмонта чудесна и не нуждается в оправдании, она убедительнее, прекраснее, ценнее и предпочтительнее видимого дневного мира.

Мистическое познание мира символов, с точки зрения Бальмонта, носит, с одной стороны, случайный и субъективный характер (*придёшь случайно*), а с другой стороны, неслучайный, вполне закономерный, объективный характер (капля упала именно туда, куда должна была упасть – в мертвый колодец, где *тосковало без влаги дно*).

Истинное познание обязательно символично, является результатом не разумного, логического, а чувственного, интуитивного познания мира, находится во внутреннем мире лирического героя (*в сердце, в душе*). Истинное познание, имея особую мистическую природу (воспринимаемую и понимаемую только мистиком) мистически музыкально и поэтично. Результатом истинного познания является истинное знание: в стихотворении оно обозначено как *песня* («стихотворное и музыкальное произведения для исполнения голосом» [3, с. 514]) и *рассказ* («малая форма эпической прозы, повествовательное произведение небольшого размера»; «словесное изложение каких-нибудь событий» [3, с. 663]).

Слова *песня* и *рассказ* снова в стихотворении Бальмонта становятся неравными самим себе. Эти слова обозначают результат соприкосновения лирического героя с идеальной сущностью мира, познавшего «суть мира» – Красоту. Герой испил живительной влаги из колодца, и сам, подобно колодцу, наполнился живительной влагой художественного творчества.

Располагая *песню* в сердце героя, Бальмонт показывает, что истинное знание о мире вызывает особое состояние удовлетворения, чувство утоленной жажды познания. Отсюда словосочетание *на сердце песня* воплощает эмоциональное состояние героя во время мистического познавательного процесса, и это состояние сродни сердечному лирическому переживанию, чувству радости: когда человеку хорошо на душе, он исполнен желания петь.

Располагая *рассказ* в душе героя, Бальмонт словно говорит о том, что мистик наделяется способностью правдоподобно передавать свое знание об открывшемся ему истинном мире символов, об их прекрасной сущности в виде рассказа – небольшого словесного произведения искусства, исходящего из самых глубин души. Истинное символистское искусство, таким образом, имеет внутреннюю субъективную фантастическую природу, когда познающий сам создает мистическую реальность в виде произведения искусства. Одновременно оно становится истинной объективной реальностью, находящейся вне внутреннего мира лирического героя. Герой из обычного человека превращается в художника слова, поэта-певца, мистика.

Мертвый колодец Бальмонта можно трактовать и как нетронутую мистическим знанием мира

<sup>5</sup> Там же. С.154.

сущность поэта, которая иссушена незнанием, но жаждет этого знания. Отсюда влага, вода – это есть само бесконечное знание, жизнь, истина, есть вдохновение. Усталый путник, случайно утоливший жажду познания, символизирует собой поэта, который тщетно пытался найти истину привычным путём – путем человеческого логического объяснения мира, путем разума, основанного на органах чувств. Противоположным разуму средством познания становится интуиция – особая чувственность, находящаяся глубоко в сердце и душе поэта-мистика.

В стихотворении, помимо онтологического и аксиологического аспектов, реализуется еще один аспект символической поэзии – гносеологический, воплощенный в мотиве поиска истины и представленный в образах дороги и путника. Случайное прикосновение к истинному знанию о мире позволяет символисту ощутить радость творчества, наполнить его мистическим смыслом, жизнью. Мертвый колодец перестал быть глухим: вода оживила его. Но воду нужно понимать не в буквальном смысле, привычном для обывателя, а как мистическую сущность, звучащую по-особому, слышимую только трансцендентно настроенной душой поэта-мистика.

Лирический герой, еще не мистик и не поэт, до событий, разворачивающихся в стихотворении, не знал дороги к истинному знанию, искал путь к нему (колодец был *давно забытый*), набрел на колодец он случайно: обстоятельства сложились так, что сам того не ведая, будущий мистик сумел нащупать дорогу к истинному знанию без посторонней помощи. Путник шел ночью, и именно к полуночи ему удалось выйти к колодцу; его душа и сердце были готовы наполниться мистической водой-музыкой из мистического колодца – интуитивного подсознательного источника. Именно жажда мистического познания стала первопричиной того, что лирический герой отправился в путь, и именно интуиция позволила ему найти дорогу к колодцу и утолить жажду.

В заключительных строках «*Но чуть на грани земли и неба / зеленоватый мелькнет рассвет, / Колодец меркнет, и лишь по краю -/ росистой влаги белеет след*»<sup>6</sup> Бальмонт показывает, что интуитивное приближение к истине очень хрупко, что оно конечно. С приходом рассвета волшебство и таинственность рассеиваются, всё становится таким, как всегда. В мир снова приходит обыденная реальность, когда человек находится во власти привычных способов познания органами чувств и разумом. Последние строки стихотворения вызывают ощущение потери таинственности, чувство грусти, желание не покидать мир, где возможно падение удивительной капли ночной звезды, оживляющей мертвый колодец.

Бальмонт в стихотворении не называет слово *день*, он не удостаивает это время суток поэтическим вниманием. Поэту достаточно говорить о *рассвете* (времени перед восходом солнца, начале утра [3, с. 663]) – пограничном состоянии между ночью и днем, между «сном» (художественной реальностью, созданной поэтом-мистиком и видимой только им) и «явью» (реальностью, видимой всеми), когда еще можно ощутить послевкусие ночных грёз.

Колодец после ночного преображения *меркнет*, т. е. постепенно «утрачивает яркость, блеск» [3, с. 351]. Создается ощущение, что вода исчезает и колодец вновь становится мертвым и глухим, а поэт-мистик обычным человеком, интуиция которого иссякает и потому днем дорога к колодцу – источнику истинного знания – будет забыта.

Бальмонт описывает неуловимые мгновения рассвета, границы которого размыты и неопределенны. Они, с одной стороны, растянуты во времени, протяженны: на это указывают глаголы несовершенного вида *меркнет* и *белеет* (т. е. «постепенно становится белым, белеет; виднеется» [3, с. 42]). С другой стороны, это время мимолетно, мгновенно (на это указывает глагол совершенного вида с одноактным значением *мелькнет* (т. е. «явится, покажется на короткое время, на мгновение; появится и исчезнет, сменится другим; недолго излучая свет, мерцание» [3, с. 350]).

Бальмонт вновь обращается к стихии Воды: на рассвете *росистой влаги белеет след*. Слово *росистый* обозначает «покрытый росой, с обильной росой» [3, с. 684], а *роса* – «мелкие капли влаги, оседающие на растениях, почве при наступлении утренней или вечерней прохлады» [3, с. 684]. Слово *след* обозначает «отпечаток чего-нибудь на какой-нибудь поверхности, полоса, оставшаяся после движения чего-нибудь; а также остаток или сохраняющийся признак чего-нибудь» [3, с. 728].

Таким образом, белеющий след росистой влаги в бальмонтовском ключе продолжает мотив мистического свечения, доставшегося капле-искре от мистического идеала-звезды. Так читатель возвращается к ранее прочитанному тексту и восстанавливает картину наполненного водой колодца еще одним атрибутом. Вода в колодце не только мистически музыкальна, но и мистически светла: словно из колодца доносится удивительная музыка и исходит чудесное свечение. Читатель понимает и то, почему искра Бальмонта *ещё светла*: на смену мистическому преображению скоро придет день, и мистическое свечение прекратится.

<sup>6</sup> Там же. С. 154.

Бальмонт остается верен и символисткой цветописю. Если в мистическом мире преобладает изображение света знания, противопоставленного тьме незнания, то в мире обыденном, видимом появляются различные цвета. Росистый след у Бальмонта *белеет*, рассвет у него *зеленоватый*. Оба слова обозначают слабую интенсивность проявления цвета – атрибута мира обыденных вещей. Именно полутона, полукраски привлекали символистов – они словно подтверждали мысль о действительном существовании мира ноуменов-символов и мира феноменов-вещей, о том, что можно одновременно находиться как в той, так и в другой реальности.

Смена дня и ночи неизбежна, но также неизбежны и пограничные отрезки времени – рассвет и сумерки. Зыбкое пограничное время рассвета сохранило еще отпечаток мистического налета, и, как смеет надеяться читатель, преобразование мира реального в мир фантазии и мечты символиста К. Д. Бальмонта еще будет повторяться неоднократно.

Образная структура стихотворения построена на традиционном приеме символистов – на противопоставлении таких антиномий, как Вьсь – Дно, Небо – Земля, Мрак – Свет, Огонь – Вода, Воздух – Земля, Малое – Великое, Микрокосм – Макрокосм; Внутреннее – Внешнее. Общим звеном, соединяющим эти начала, в стихотворении становится капля, воплощение Красоты, Символ символов, «*От выси неба к земле – звено*».

Лирический сюжет стихотворения прост, и в то же время глубок. Жизнеутверждающее начало пронизывает все стихотворение, автор использует прием градации. Колодец, «*без жизни и без воды*» в первой строфе, «*мёртвый*» во второй, преобразуется под влиянием живительной капли в третьей строфе: «*Воды там много, в колодце – влага*».

Для создания ирреальной картины фантастического пейзажа К. Д. Бальмонт использует традиционные для его творчества приемы звукописи: аллитерацию, ассонанс. Гул глубокого пугающего колодца слышим мы в первой строфе благодаря ассонансу – повторяющимся гласным звукам *У-Ы*. (*глУхой, забЫтЫй, без жИзни, водЫ, Упала*). Аллитерация, многократное повторение звука *Л'*, создает впечатление нежного плеска воды, ее ласковой глади, покоя в заключительной строфе (*земЛи, зеЛеноватый, меЛькнет, Лишь, беЛеет, сЛед*). Завораживающий поток звуковых переключений усиливается повтором отдельных слов, словосочетаний («*Давно забытый*»), анафорой («*Упала капля*», «*она упала*»), что передает песенность, музыкальность бальмонтовской поэзии. «Музыкальные приемы» поэта, помимо уже названных (аллитерации, ассонансы, повторы), дополняют рифмы. Чередование женской и мужской рифм придает особую стройную ритмику и музыкальность стихотворению Бальмонта, помогая мастеру художественного слова выразить свое особенное символистское мироощущение.

С грамматической точки зрения в стихотворении изобилуют перечисления, поэт избегает сказуемых, глаголов действия. Это создает космическую, вне времени картину мира. На космические мотивы указывает и лексика: «*звезда*», «*вьсь*». Автор использует инверсии, создающие чарующую пластику, завораживающий ритм.

В начальной школе данное стихотворение предложено в сокращенном варианте [1, с. 19]. Недостает следующих строк: «*Она летела стезей надучей и догорела почти дотла, / И только искра, и только капля одна сияла, еще светла. / Она упала не в многоводье, не в полногласье воды речной, / Не в степь, где воля, не в зелень рощи, не в чащу веток стены лесной. // Спадая с неба, она упала не в пропасть моря, не в водопад, / И не на поле, не в ровность луга, и не в богатый цветами сад*».

На наш взгляд, изъятие строк из лирического произведения некорректно. Теряется глубинный смысл стихотворения, его концепция становится размытой, неясной, авторская позиция поэта-символиста стирается, на первый план выступает лишь внешняя сторона стихотворения. Символист Бальмонт был приверженцем идеи о том, что процесс создания лирического произведения есть особое мистическое проникновение в истинный мир символов, и происходит это проникновение спонтанно, бессознательно, когда поэтические строки рождаются сами собой, а дело поэта лишь запечатлеть их. Вот как этот процесс представляет себе К. Бальмонт в стихотворении «*Как я пишу стихи*»: «*Рождается внезапная строка, / За ней встает немедленно другая, / Мелькает третья ей издалика, / Четвертая смеется, набегая. / И пятая, и после, и потом, / Откуда, сколько, я и сам не знаю, / Но я не размышляю над стихом, / И, право, никогда – не сочиняю*»<sup>7</sup>. Изъятие строк из стихотворения символиста, таким образом, свидетельствует о вольном обращении с ним, о том, что поток бессознательного творчества символистской поэзии искусственно прерывается, и мы становимся вольными интерпретаторами, решающими за поэта, что важно, а что неважно в его стихотворении.

Возвращаясь к названию, мы видим, что наши ожидания оправдались: ассоциативные и лексические значения в перспективе совпадают с основным значением в ретроспекции. Однако образ капли

<sup>7</sup> Бальмонт К. Фейные сказки. Былины // Бальмонт К. Д. Собрание сочинений : в 2 т. М. : Можайск-Терра, 1994. Т. 2. С. 36.

в стихотворении К. Д. Бальмонта приобретает индивидуальный авторский символический смысл. Капля значима, несмотря на свою малую величину; она играет важную роль в преобразении мира. Поэтому слово *капля* приобретает еще одно, противоположное закрепленному в словаре, значение: *капля* – это не только маленькая частица воды, это великое явление, ее образ отражает мысль Бальмонта о метафизическом тождестве и взаимопреображении противоположных начал: «Малое в Великом» и «Великое в Малом».

Не случайно Бальмонт выбирает в качестве названия слово *капля*, а не *капелька*, так как суффикс *-к-* имеет уменьшительно-ласкательное значение. В слове же *капля* чувствуется нечто более основательное, полновесное, большое. Она одновременно маленькая по сравнению с миром, и в то же время большая, значимая, полная, сама есть весь мир.

Стихотворение, таким образом, являет собой условное обозначение мистической реальности, отражающей метафизические представления Бальмонта о мире, искусстве, познании, человеке.

Философско-эстетический смысл данного стихотворения, безусловно, сложен для младших школьников. Учитель начальных классов стоит перед трудной задачей – донести символистское содержание стихотворения маленьким читателям.

Интерпретация художественного текста должна находиться в ключе контекстуального подхода – в данном случае осуществляться в контексте символизма. Символизм же представляет собой философствующее искусство, которое носит образно-абстрактный характер и потому труднодоступно младшему школьнику, мышление которого образно-конкретное.

Несмотря на содержательную сложность, стихотворение обладает высоким эстетическим потенциалом, вызывает чувство прекрасного, позволяет окунуться в завораживающий, чарующий мир символистского искусства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Литературное чтение. В одном счастливом детстве. 3 кл.: учеб.: в 2 ч. 5-е изд., перераб. М. : Баласс, «Издательство Школьный дом», 2015. 187 с.
2. Жюльен Н. Словарь символов. Челябинск : Урал LTD, 1999. 497 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 928 с.

*N. V. Kozhushkova (Magnitogorsk, Russia)*

#### CREATIVE POWER OF BEAUTY IN THE POEM BY K. D. BALMONT "THE DROP"

**Abstract.** To make an idea of the work of a poet more complete, it is often necessary to think about his certain works in detail. And Balmont's work is not an exception. This article is devoted to a line-up philological analysis of his poem "The Drop." The interpretation of this work is carried out in the context of symbolist poetry. The interpretation is built on the anticipation, retroreflection, associative analysis of the name; analysis of symbolic significance of images and motifs, analysis of symbolic language of the work. This article fully analyzes the image of a drop as an ideal entity; bearer of beauty; simultaneously ontological, gnoseological and axiological category. The image of the well is observed as a source of true knowledge of the world - the transcendent world of symbols. The image of the lyrical hero is interpreted as an image of the poet-mystic, intuitively knowing the unreal world and creating of mystical night the true reality in special conditions, embodied in the form of a poetry work - a story, a song. The article analyzes symbolic color, multigenerance of words, reveals antonyms: Top - Bottom, Sky - Earth, Dark - Light, Fire - Water, Air - Ground, Small - Great, Microcosm - Macrocosm, Inner - Outer; the musicality of the poem is revealed, features of rhyme, grammar, artistic techniques (metaphors, anaphors, lexical repeats, gradation, inversions, alliteration, assonance) are described. This poem is studied at the lessons of literary reading in primary school, and in practice primary school teachers experience difficulties in preparing for lessons devoted to the study of works of "adult" literature with deep philosophical and aesthetic meaning by junior students. Basing on this analysis a teacher will understand the philosophical and aesthetic content of the poem written in the key of symbolist poetry, it will help him, depending on the set educational tasks, to choose the necessary methodological techniques and adequately, without distortions, to dip young schoolchildren into the magical world of symbols of K.D. Balmont, and, as a result, to remove difficulties in understanding the read poem.

**Keywords:** Balmont, poetics of symbolism, poem "The Drop," interpretation, cotetual approach, lyrical hero, artistic reception, philosophical-aesthetic meaning.

#### REFERENCES

1. Buneev R. N., Buneeva E. V. Literaturnoe chtenie. V odnom schastlivom detstve. 3 kl.: ucheb.: v 2 ch. 5-e izd, pererab, Moskow, Balass, «Izdatel'stvo Shkol'nyi dom», 2015, 187 p.

2. Zhyul'en N. Slovar' simbolov, Chelyabinsk : Ural LTD, 1999. 497 p.

3. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. Rossiiskaya akademiya nauk. Institut rus. yaz. im. V. V. Vinogradova, 4-e izd., dop., Moskow, Azbukovnik, 1999, 928 p.

---

Кожушкова Н. В. Созидаящая сила Красоты в стихотворении К. Д. Бальмонта «Капля» // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т.4. № 1 С.45–53.

Kozhushkova N. V. Beauty of Word, Image, World in a Poem «A Dewdrop» by K. D. Balmont, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 1, pp. 45–53.

Дата поступления статьи – 15.01.2020; 0,96 печ. л.

#### *Сведения об авторах*

**Кожушкова Наталья Валерьевна** – доцент, кандидат филологических наук, доцент педагогического образования и документоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия; nvkozh74@gmail.com.

#### *Author:*

**Natalja V. Kozhushkova**, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Pedagogical Education and Document Management, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; nvkozh74@gmail.com.

---

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВЗАИМНОСТИ С ПОЛЯМИ ПРИЧИНЫ / ЦЕЛИ – СЛЕДСТВИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению взаимодействия функционально-семантических категорий причины / цели–следствия с категорией взаимности. Показаны различия характера взаимных отношений по их цели в ситуации взаимного физического движения, взаимных действий с «предметом взаимного интереса» (предметом имущественной ценности) и при общении в процессе мысле-рече-языкового действия. Актуальность исследования взаимодействия семантических полей, движения функционально-семантических категорий обусловлена необходимостью в научно-практической деятельности *измерять* языковую материю, совершенствуя тем самым методику лингвистического анализа. Если системность представлений формируется, опираясь на функциональную координацию мыслительной, речевой и языковой составляющих феномен языка (как мысле-рече-языкового единства), то к методологии лингвистических исследований соответственно предъявляется требование следовать природе реализации познавательной функции мозга. Это значит, что в каждом фрагменте изучаемого явления следует распознавать свойства целого, видеть его как часть целого – сложной системы, способной к саморазвитию. Научность методологии лингводидактики принципиально важна в школе во избежание схоластики и нарушения целостности восприятия мира. С самого начала образовательного процесса нужно опираться на понимание синергии саморазвития сложной системы.

**Ключевые слова:** поле взаимных отношений, причинно-следственные связи, сложная система, мысле-рече-языковое единство, память.

*Слова темны, а между строк бело.  
Пестрит наука, мглился ремесло.  
Где истина без тёмного следа?  
Где цель, что не мигает никогда?*

Ю. Кузнецов

*Писатель знает – ученый хочет  
знать.*

М. Жванецкий

### 1. Введение. «Совмещение» цели и причины в квантовом механизме взаимных отношений

Взаимное действие определяется нами как действие, субъектов, находящихся в объектной зависимости друг от друга, согласованное (скоординированное) по цели. Наше определение позволяет в языковой модели взаимных отношений видеть объект – предмет, стимулирующий ситуацию взаимности, «предмет взаимного интереса». В область мыслительного движения в поле взаимности выводит лингвофилософская модель ситуации общения А. Ф. Лосева, обнаружившая «жизненный смысл коммуникативной семемы» [5, с. 218].

В квантовом механизме взаимных отношений происходит «совмещение» цели и причины: цель действия есть и его причина, по которой оно (совмещение) происходит, нелинейно проходя свой путь: *«Причина [здесь и далее в примерах выделено мною. – В. Р.] рождает следствие, которое ведет к цели.* “Причина есть исходная, начальная точка, а цель конечная, посему || причиной зовут и цель, намерение, то, для чего (а в перв. случае от чего), что случается, бывает. *Ради какой причины это сделано? для чего, к чему»*<sup>1</sup>. Единство причины / цели проявляется в речи: *А мужик, купец и воин – / попал в дремучий лес, – / Кто зачем: кто с переполою, – а кто сдуру в чащу лез. / По причине попадали, без причины ли, – / Только всех их и видели*<sup>2</sup>

Иллюстрацией движения значения в семантической области причины / цели (а зона следствия в нелинейной системе причины / цели – следствие: *«следствие, последствия, то, что за чем неминуемо следует, конечное проявление действия, причины, повода»*<sup>3</sup>). Так что *Ни дыму без огня, ни следствия*

<sup>1</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Совмещенная редакция В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенз: в 4 тт. М.: Олма-Пресс, 2001. С. 736.

<sup>2</sup> Высоцкий В. Песня-сказка о нечисти // Я не люблю...: песни, стихотворения. М.: ЗАО Эксмо-Пресс, 1998. С. 108

<sup>3</sup> Даль. Указ. соч. Т. IV. С. 375.

без причины<sup>4</sup> есть остановка в движении семантической области причины / цели, во время которой может случиться проверка правильности выбранной цели. Неслучайно Пушкин делает такую «костановку» в своем энциклопедическом романе в стихах о любви: *Но следствия нежданной встречи / пересказать не в силах я; // Мне должно после долгой речи / и погулять, и отдохнуть: Докончу после как-нибудь*<sup>5</sup>. Думается, это может служить доказательством развития на славянской почве одного и того же местоименного выражения *для чего*. В русском языке оно стало применяться преимущественно по отношению к цели; «Для... 2. чего. С целью чего-н.»<sup>6</sup> – *На вокзале собралось много народу для встречи делегатов; И вдруг назовет телеграмма / Для самой последней разлуки / Ту старую бабушку мамой*<sup>7</sup>. В значении причины эта синтаксема, попадая в ситуации взаимных отношений, может реализоваться при возможных модуляциях предлога *для*, помимо отмеченного выше в словаре В.И. Даля, в следующих вариантах:

– во 2-м значении, которое под влиянием движения модальной, темпоральной семантики также может сдвигаться в пользу значения причины: *Для встречи делегатов, народ, конечно, соберётся* (из уважения, по такому случаю), в семантических модуляциях предлога *для* в 1-м значении: «В пользу, ради кого-чего, предназначая кому-чему-н.» *Для милого дружка и сережку из ушка*<sup>8</sup>; *Вдоль обрыва с кнутом по-над пропастью / пазуху яблоч / Для тебя я везу*<sup>9</sup>;

– в 3-м значении «по случаю (разг.)»: *Полотенце с петухами достает, как для гостей*<sup>10</sup>;

– в 5-м значении «указывает на предмет или лицо, по отношению к которому имеет силу какое-нибудь качество, состояние»: [О 22 июня] – *это очень важный день для памяти всех людей всего мира*<sup>11</sup>; *Мы строим школу, чтобы грызть науку дерзко <...> Для души наших детских теплицу, парник, – / Где учатся все, где учитель – / Сам в чем-то еще ученик!*<sup>12</sup>; «... || При таких возможностях, как у кого-чего-н. – *Для умного слово пуце дубины*<sup>13</sup>.

– и в 6-ом значении «принимая во внимание свойство» кого-чего-н., в условиях чего-н.<sup>14</sup>: *Для своего круга молодежи она была чересчур серьезна*.

Иерархия семантики предлога *для*, проявляющаяся в ситуации взаимных отношений, ориентирована здесь на систему значений, представленную в словаре Д. Н. Ушакова<sup>15</sup>.

В польском языке слитно написанное *dla czego* стало местоимением причины (русс. ‘почему’); раздельно написанное *dla czego* относится к цели (русс. ‘для чего’)<sup>16</sup>.

Емкое объемное толкование – квантовое толкование – соотношения причины и цели находим у В. И. Даля: «*Посмотреть вперед – увидишь цель, посмотреть назад – увидишь причину*»<sup>17</sup>. Чтобы не ошибиться, нужно освободиться от линейного представления системных отношений: нужно смотреть «вокруг» – квантово. Нужно видеть фон, чтобы предвидеть возможные альтернативы развития референции взаимного значения [4].

## 2. Цель как причина взаимного действия

«**Причина** – начало, источник, вина, коренной повод к действию, случаю, что производит последствия, что служит виной, рычагом, основной силой, начальным деятелем явления»<sup>18</sup>: *На крик испуганный ея, / Ребят дворовая семья / Сбежалась шумно. Не без драки / Мальчишки разогнали псов, / Взяв барышню под свой покров*<sup>19</sup>; *...Глядеть весь город съехался, как в день базарный в пят-*

<sup>4</sup> Даль. Т. IV: С. 375.

<sup>5</sup> Пушкин А. С. Евгений Онегин [Электронный ресурс], глава 3-й, строфа XLI / Пушкин А.С. Собр. соч. в 10 тт. Т. 4. М.: Художественная Литература, 1959 // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/p/pushkin\\_a\\_s/text\\_0170.shtml](http://az.lib.ru/p/pushkin_a_s/text_0170.shtml)

<sup>6</sup> Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940., Т. I. С. 721.

<sup>7</sup> Твардовский А. Прощаемся мы с матерями // Василий Теркин. Теркин на том свете. Стихотворения. Золотая серия поэзии. М.: ЭКСМО, 2003. С. 318.

<sup>8</sup> Даль. Т. I: 408.

<sup>9</sup> Высоцкий В. Райские яблоки. Указ. изд. С. 446.

<sup>10</sup> Твардовский А. Василий Теркин. Указ. изд. С. 35

<sup>11</sup> 5-летний правнук маршала И. Конева, ТВ, I-ОПТ, 22.06.2018. Записано В.К. Радзиховской.

<sup>12</sup> Высоцкий В. Гимн школе. Указ. изд. С. 458.

<sup>13</sup> Зимин В. И., Спиринов А. С. Пословицы и поговорки русского народа. Большой объяснительный словарь. Изд-е 3-е стереотип. Ростов н/Д: Феникс : М.: Цитадель-трейд, 2006. С. 243.

<sup>14</sup> Толковый словарь русского языка Ушакова. Т. I. С. 721.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Słownik języka polskiego /pod red.W.Doroszewskiego: tt. I–XI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.1963–1969. Т. I. S. 135–136

<sup>17</sup> Даль. Т. III. С. 375

<sup>18</sup> Там же. С. 376.

<sup>19</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 7-я, строфа XVI. [http.](http://)

нищу через неделю времени *рассчитывал народ*<sup>20</sup>.

Цель как причина взаимного действия определяет его характер, способ реализации – его пространство-время, направление движения, количество-качество, практическую оценку, что особенно важно для описания и понимания функционирования взаимных отношений. Анализировать взаимодействия функционально-семантических категорий (ФСК) взаимности, не учитывая причинно-следственные отношения, в которых оказывается поле взаимных отношений, – значит не понять его движение, в плане содержания и в плане выражения, не оценить направления развития ситуации взаимности.

*Цель* по аксиологической значимости в каждой ситуации взаимных отношений для каждого субъекта может быть различной. В этом состоит сложность анализа отношений в саморегулирующейся системе поля взаимности. Цели движения в поле взаимных отношений, различаясь, могут нарушать его и стать причиной разрушения взаимных отношений, создавать хаос: *Зачем* [пан Воккульский] *старается сблизиться с аристократией и сторониться купцов?* [беспокоится панна Изабелла]<sup>21</sup>; *Ну, полно, шепнул Аркадий и пожал украдкой своему другу руку. Но никакая дружба не выдержит таких столкновений*<sup>22</sup>. Здесь обнаружилось принципиальное разногласие в мировоззрении Евгения Базарова и Аркадия Кирсанова. Нелинейность взаимодействия компонентов в сложных системах составляет трудность анализа движения в поле взаимных отношений.

При этом важна и характеристика самих субъектов взаимных действий. Поскольку взаимное действие осуществляется по функциональной целесообразности, субъекту необходимо двигаться, как-то координируясь с его участниками: *Цепь идет, как будто ищет / Что-то в поле на снегу. / И бойцам, что помоложе, / Что впервые так идут, / В этот час всего дороже / Знать одно, что Теркин тут, / Хорошо, хотя ознобцем пронимает под огнем – / Не последним самым хлопцем / Показать себя при нем*<sup>23</sup>. Движение в поле взаимности, самоорганизация сложной системы языка – это не хаос. Тем не менее, имея в руках только тексты, достоверно проанализировать причину и цель взаимного действия невозможно. Однако нужно и можно описать те факты, в которых непосредственно дается указание на причины и цели представляемых событий, рассмотреть зависимость между ними и характером поля взаимных отношений. В эпохальной поэме «Книге про бойца» А. Твардовский высказывается «от автора»: *Мне она всех прочих боле / Дорога, ?родна до слез*<sup>24</sup>. Поэт говорит про Теркина, олицетворяя в нем народ, в суровой борьбе победивший войну: солдат показан в наступлении – *в цепи*, в стремлении быть достойным защитником страны – *быть не последним самым хлопцем*.

### 3. Различия в глагольном и именном представлении ситуации взаимных отношений

Ситуация взаимных отношений представляется глаголами и именами. Имена существительные как сигналы взаимного значения в речи могут оказаться важнее глагола, показывая ситуацию взаимных отношений объемно. Для изображения подвижности взаимных действий в картине пробудившегося Петербурга А. Пушкин вопреки частеречному значению использует наименования лиц (носителей потенциальных признаков просыпающегося города) – активных участников взаимных действий: *Встает купец, идет разнощик* <...> (в XXXV строфе 1-й главы «Евгения Онегина»), а глаголы – для показа ситуации спокойного ночного города: *Все было тихо, лишь ночные перекликались часовые* (в XLVIII строфе той же главы)<sup>25</sup>. Эту слитность лексического и грамматического представления семантики и стилистическую направленность частеречного ее оформления мы отмечали при обосновании объекта исследования ФСК взаимности в другом нашем исследовании [8]. Глагол обращает внимание на течение самого события. Когда речь идет о причине / цели–следствии события, базовая семантика конденсируется в именах, удобнее становится именная номинация события.

При отвлеченном значении именной номинации пространства дистанция между субъектами взаимных отношений увеличивается: *Душевно рад знакомству, проговорил Василий Иванович*<sup>26</sup> – *рад познакомиться*, а кроме того, использование отвлеченных наименований маркировано стилистически, носит книжный характер (потому и отдаляет субъектов взаимных действий): *Зарецкий наш и*

<sup>20</sup> Некрасов Н. Кому на Руси жить хорошо. М.: Правда, 1984. С. 330.

<sup>21</sup> Прус Б. Кукла: роман [Электронный ресурс]. Пер. с пол. Н. Модзелевской. М.: Эксмо, 2006. 734 с. // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: [https://royallib.com/read/prus\\_boleslav/kukla.html#0](https://royallib.com/read/prus_boleslav/kukla.html#0)

<sup>22</sup> Тургенев И.С. Отцы и дети [Электронный ресурс] // И.С.Тургенев. Накануне. Отцы и дети. М.: Художественная литература, 1979 // Lib.ru/Классика. URK: [http://az.lib.ru/t/turgenev\\_i\\_s/text\\_0040.shtml](http://az.lib.ru/t/turgenev_i_s/text_0040.shtml)

<sup>23</sup> Твардовский А. Василий Теркин. Указ. изд. С. 145.

<sup>24</sup> Там же. С. 211.

<sup>25</sup> Пушкин. Указ. соч. <http>.

<sup>26</sup> Тургенев. Указ соч. <http>.

честный малый *вступили в важный договор*<sup>27</sup> – *начали договариваться*.

Синтаксические дериваты удобны для изображения самопроизвольности взаимных действий – тогда опускаются наименования лиц – субъектов поля взаимности: *Беседа заводит слово стороной о скуке жизни холостой*<sup>28</sup> – ...как *непринужденно они беседуют*<sup>29</sup>; *Схватка произошла в тот же день за вечерним чаем*<sup>30</sup> – *они схватились* – получается автономность событий взаимного характера. Если наименования субъектов взаимного действия вводятся, то с необходимой осторожностью, ослабляя информацию о непосредственном контакте: *Они молчали оба, но именно в том, как они молчали, как сидели рядом, сказывалось доверчивое сближение, каждый из них как будто и не думал о своем соседе, а тайне радовался его близости*<sup>31</sup>. Иначе складывается молчание в поле антивзаимных отношений: *Петр помчался; пока он бегал за дрожками, оба противника сидели на земле и молчали. Павел Петрович старался не глядеть на Базарова, помириться с ним он все-таки не хотел; он стыдился своей заносчивости, своей неудачи, стыдился всего затеянного им дела, хотя и чувствовал, что более благоприятным образом оно кончиться не могло. «Не будет, по крайней мере, здесь торчать, – успокоил он себя – и на том спасибо». Молчание длилось, тяжелое и неловкое. Обоим было нехорошо. Каждый из них сознавал, что другой его понимает. Друзьям это сознание приятно, и весьма неприятно недругам, особенно когда нельзя ни объяснить, ни разойтись*<sup>32</sup>.

Чем ближе синтаксический дериват взаимного действия к функциональному центру категории взаимности – грамматической основе предложения, коммуникативной единицы, тем живее его взаимное значение, актуализация взаимного действия: *Встречает их в гостиной крик княжны простертой на диване. / Старушки с плачем обнялись и восклицанья полились*<sup>33</sup>; *Крестьяне речь ту слушали, / Поддакивали барину*<sup>34</sup>.

Значение взаимных отношений, заложенное в глаголе, сохраняется даже в образованных от него прилагательных, и если прилагательное определяет существительное со значением действия или его момента, то оно обогащает семантику создаваемого поля взаимности: «... *детей условленные встречи...*»<sup>35</sup>, «...*прощальный плач...*»<sup>36</sup>; «... *в миг прощальный...*»<sup>37</sup>; «...*И молча обмененный взор / Ему был обидный приговор*»<sup>38</sup> – «*взор* - взгляд, которым обмениваются люди, оценивая тот или иной факт»<sup>39</sup>; *Вдруг песня хором грянула, / Удаляя, согласная* – ‘приведенная в согласие по звучанию’<sup>40</sup> Прилагательные так или иначе усиливают семантику взаимных отношений.

#### 4. Проявление категории «причина / цель–следствие» в разных группах полей взаимных отношений

Поскольку искомая семантика причины / цели–следствия взаимных отношений представляется за пределами текстового грамматического единства [1] взаимного значения (например, в придаточной части сложных конструкций) и к тому же может сознательно утаиваться, достоверно выявить ее не представляется возможным: *Полагаю также неуместным вникать в настоящие причины нашего столкновения. Мы друг друга терпеть не можем. Чего же больше?*<sup>41</sup> – причины и цели находятся за пределами текста, кодовая характеристика тщательно не проработана.

Кодовые показатели причины/цели–следствия взаимных отношений – местоименные формы, придаточные конструкции и лексика грамматической значимости (по Л. В. Щербе, *строевая* лексика грамматической значимости [приводится по: 1, с. 14]), например, для поля взаимности – это слова *взаимно, обоюдный (обоюдная вина)*<sup>42</sup>, *обоюдное нарушение*<sup>43</sup> и др.: Лука: *А вы погодите! Вы не ме-*

<sup>27</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 6-я, строфа XXVII. [http.](http://)

<sup>28</sup> Там же. Гл. 2-я, строфа XII. [http.](http://)

<sup>29</sup> Прус. Указ. соч. [http.](http://)

<sup>30</sup> Тургенев. Указ соч. [http.](http://)

<sup>31</sup> Там же.

<sup>32</sup> Там же.

<sup>33</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 7-я, строфы XXXIX, XL. [http.](http://)

<sup>34</sup> Некрасов. Указ соч. С. 311.

<sup>35</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 3-я, строфа XIV.

<sup>36</sup> Там же. Гл. 7-я, строфа XXXI.

<sup>37</sup> Твардовский. Теркин на том свете. Указ. изд. С. 243.

<sup>38</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 8-я, строфа XXVI. [http.](http://)

<sup>39</sup> Словарь языка Пушкина: в 4 тт. / отв. ред. акад АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд, доп. Том 1. М : Азбуковник, 2000. С. 265.

<sup>40</sup> Некрасов. Указ. соч. С. 317.

<sup>41</sup> Тургенев. Указ соч. [http.](http://)

<sup>42</sup> Даль. Т. II. С. 469.

<sup>43</sup> Спортивный комментатор, ТВ, ОПТ, Самара, 25.06.2018. Записано В. К. Радзиховской.

шайте! Уважьте человеку... не в слове – дело, а **почему** слово говорится? – вот в чем дело<sup>44</sup>»); До сих пор у него была только **одна цель**: познакомиться с панной Изабеллой<sup>45</sup>.

Контекст может усиливать или ослаблять значимость интересующей нас семантики взаимного значения (см. о слабых и сильных формах взаимного залога в работе И. П. Мучника «К вопросу о залогах славянских языков» [6, с. 78–95]) при выявлении причины / цели–следствия взаимных отношений: До с у ж е в (*Жадову*). *Коли посидите здесь, я приду поговорить с вами, мне ваши физиономии понравились*<sup>46</sup>. Аргументация заданных взаимных отношений здесь неосновательна, только сближается с причиной намечаемой ситуации взаимных отношений. Устанавливается лишь некоторая определенность контакта. Это внешнее обоснование причинной связи с ситуацией взаимности (заявлен интерес к будущим собеседникам). Угрозы неприятностей из-за предлагаемого разговора, по-видимому, нет – здесь делается ненавязчивый акцент на обязательности / необязательности ситуации возможного разговора. Понимание цели взаимных отношений делает ситуацию более определенной, усиливает значимость поля взаимности.

Поле взаимности как цель, оказавшись в нереальной модальности, ослабляется: *Я битый час околачивался во дворе этого дома, где жили одни композиторы, чтобы им было ближе ходить друг к другу в гости и чтобы их было полегче собирать на всякие там собрания*<sup>47</sup>. Оставаясь мыслительной ценностью, причина/цель создания ситуации взаимных отношений получает здесь модуляцию по реальности вследствие стилизации текста под речемыслительную деятельность ребенка, раскрывающую особенности детского восприятия.

Причина / цель–следствие в выделенных нами группах полей взаимных отношений (физического движения, действия с предметом и в области мысле-рече-языковой деятельности) проявляется в разной мере и не в одном и том же качестве.

А. В поле взаимного физического движения так или иначе осознается цель – ради чего идет движение: *Бывало нас до полусотни съедет в отъезжие поля с охотой своей*<sup>48</sup>; **Чтобы** уже довершить над собой победу, о которой он хлопотал изо всех сил, не спрашивая себя только, что кроется под этим рвением, он обещал бабушке поехать с ней с визитами и даже согласился появиться среди ее городских гостей<sup>49</sup>; ...все общежитие собиралось, **чтобы** послушать концерт, послушать Марата Алиева<sup>50</sup>; Дай с войны прийти обратно **при победе над врагом**<sup>51</sup>. Из контекстов вытекает семантика цели: ‘победить’ – везде просматривается осмысленность физического движения в поле взаимных действий.

Бывает, что слово, не имеющее в своей семной организации признаков взаимного значения (взаимного действия, наименования лиц взаимно обусловленных действий или предмета взаимных отношений), контекстом, расшифровывающим цель, «затягивается» в поле взаимности: *Красота: среди бегущих первых нет и отстающих – бег на месте общепримирующий*<sup>52</sup>. **Бег** – действие по глаголу *бегать/бежать* – «быстро передвигаться сильными толчками ног, отделяясь от земли»<sup>53</sup>; здесь как следствие способа выполнения действия: *бег на месте*, ‘кризис развития его движения’ – *общепримирующий* – учитывая множество субъектов и исключая момент конкуренции – шутовское использование слова во взаимном значении.

Физическое движение в поле взаимности – как функционально целесообразное, психофизическое движение – реализуется в разных семантических областях общественной деятельности (на войне и в мире, на производстве и в художественной деятельности):

– в движениях социума на разных уровнях: *Столкнулись 2 цивилизации или их столкнули?*<sup>54</sup>; ... Я не отрицаю странности **нашего поединка**, но я считаю долгом предупредить вас, что я наме-

<sup>44</sup> Горький М. На дне [Электронный ресурс] / М. Горький. Избр. соч. М.: Художественная литература, 1986, С. 890-951 // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/g/gorkij\\_m/text\\_0180.shtml](http://az.lib.ru/g/gorkij_m/text_0180.shtml)

<sup>45</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>46</sup> Островский А. Н. Доходное место: комедия в пяти действиях [Электронный ресурс]. М.: Изд-во «ЭКМО», 2004 // Lib.ru/Классика. URL [http://az.lib.ru/o/ostrowskij\\_a\\_n/text\\_0050.shtml](http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0050.shtml)

<sup>47</sup> Рекемчук А. Е. Мальчики [Электронный ресурс] // Рекемчук А. Е. Избранные произведения. В 2-х томах. Том 1 // Универсальная библиотека, портал создателей электронных книг. URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/R/REKEMCHUK\\_Aleksandr\\_Evseevich/\\_Rekemchuk\\_A.E..html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/R/REKEMCHUK_Aleksandr_Evseevich/_Rekemchuk_A.E..html)

<sup>48</sup> Некрасов. Указ. соч. С. 345.

<sup>49</sup> Гончаров И. Обрыв [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/g/goncharow\\_i\\_a/text\\_0030.shtml](http://az.lib.ru/g/goncharow_i_a/text_0030.shtml)

<sup>50</sup> Рекемчук. Указ. соч. [http](http://).

<sup>51</sup> Твардовский А. Василий Теркин. Указ. изд. С. 93.

<sup>52</sup> Высоцкий В. Утренняя гимнастика. Указ. изд.

<sup>53</sup> Толковый словарь русского языка Ушакова. Указ. изд. Т. I. С. 99, 102.

<sup>54</sup> ТВ. ОПТ «Время покажет». 21.01.2016. Записано В. К. Радзиховской.

рен драться серьезно.<sup>55</sup>; **Проказы женские кляня**, Выходит, требует коня / И скачет. **Пистолетов пара**, / **Две пули** – больше ничего – / Вдруг разрешат судьбу его<sup>56</sup>; Дело дошло до **ножей** – до драки<sup>57</sup>; – в ситуации войны: **Над этой полосой и над нашей колонной свистели снаряды**, которыми **обменивались** венгерская батарея, **стрелявшая** через наши головы, и австрийская батарея, **отвечавшая** с противоположных холмов<sup>58</sup>;

– в профессиональной деятельности: **Мы то и дело менялись с Афиногеновым местами**: когда темой был театр, Афиногенов сидел на ученической парте, но когда шло дело о действительности, Афиногенов по праву занимал учительскую кафедру<sup>59</sup>; Если за добрым обедом / Выпил ты лишний бокал / И, поругавшись с соседом, громкое слово сказал, / Не говорю уж – **подрался** / (редко друг друга мы бьем), / **Хоть бы ты тут же обнялся с этим случайным врагом**, / **Завтра в газетах напишут**<sup>60</sup>.

– в ситуации спортивной игры: **«А ну, давай потянемся!** / **Садятся два крестьянина**, / **Ногами упираются** / **И жилиются и тужатся**; / **Кряхтят** – на скалке **тянутся** / **Суставчики трещат!**<sup>61</sup>.

В ситуации взаимных физических движений в поле взаимности направляющим причину/цель действий выступает соревновательный момент измерения силы, умения, доказательства своей правоты.

**Б.** В поле взаимного действия с предметом область взаимных отношений расширяется. Предметно ориентированное взаимное действие уточняет значение цели взаимных отношений, делает их определённое благодаря целенаправленности действия «предметом взаимного интереса».

Языковой код реагирует на эту специфику поля взаимности соответствующими формами: наречного вопроса цели **зачем?** (также в польском языке *po co?*), именных форм с предлогами **для**, **за**, конструкций придаточного предложения с местоименным союзом **чтобы**: **Чтоб тебя на земле не теряли, постарайся себя не терять**<sup>62</sup>. Более того в квантованно организованной сложной системе нет жестких границ между противопологаемыми друг другу семантическими полями. Предмет взаимных отношений (как предмет «взаимного интереса»), который получает в языковом оформлении прежде всего функцию объекта в поле взаимности, выступает то как причина, то как цель действий, двигаясь к функции возможного объекта владения, так что возникает взаимодействие полей взаимности и посессивности: **А зачем ты шапку эту / сохраняешь? – Дорога. // Дорога бойцу как память. / А еще сказать могу, / По секрету, между нами, – Шапку с целью берегу. / И в один прекрасный вечер / Вдруг случится разговор: / «Разрешите вам при встрече / Головной вручить убор»**<sup>63</sup>. Текст подтверждает также идею о потребности вторичной номинации предмета в поле взаимных отношений [7].

К исследованию ФСК взаимности самое близкое отношение имеет исследование лексики имущественной сферы в русском языке XI–XVII веков [9], и глубокие размышления Ксёдза, ведшего прихожан своей проповедью к духовным ценностям (*Co to jest skarb?* – одни говорят [**деньги**], другие – [**здоровье...**] (Варшава, 1978).

На роль предмета в поле взаимных отношений неоднократно обращали внимание писатели. Л. Толстой рассматривал ситуацию реальных субъектно-объектных отношений взаимодействия людей: **Всякий человек пользуется трудами других людей, и потому для того, чтобы не быть вором, надо самому трудиться и отдавать другим людям свои труды за то, что берешь от них. // Взвесить, сколько берешь и сколько даешь, никак нельзя, и потому, чтобы не быть вором, надо стараться брать себе чужих трудов как можно меньше, а давать своим другим людям как можно больше**<sup>64</sup>, т.е. с лихвой оплачивать свое существование. По этой оценке меры затраченного труда в поле взаимности формируется (и испытывает колебания вследствие самоорганизации обществом оплаты труда: американский актер, комик, представлялся: *такой-то, 300 долларов в месяце*) иерархия наименований лиц – субъектов взаимных отношений.

Действие с объектом имущественной ценности, который становится целью взаимных манипу-

<sup>55</sup> Тургенев. Указ соч. [http](http://).

<sup>56</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 5-я, строфа XLV. [http](http://).

<sup>57</sup> Даль. Т. II. С. 466.

<sup>58</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>59</sup> Бирман С. Г. Судьбой дарованные встречи [Электронный ресурс]. М.: Искусство, 1971. 356 с. // Театральная библиотека Сергеева. URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Birman/vstrechy/>

<sup>60</sup> Некрасов Н. А. Публика [Электронный ресурс] // ЛитЛайф. URL: <https://litlife.club/books/135183/read?page=38>

<sup>61</sup> Некрасов. Кому на Руси жить хорошо. Указ. изд. С. 309.

<sup>62</sup> Добронравов Н. Как молодцы мы были: текст песни; муз. А. Пахмутовой // Русская песня. URL: <http://www.ruspesn.ru/song/831.html>

<sup>63</sup> Твардовский. Василий Теркин. Указ. изд. С. 82–83.

<sup>64</sup> Толстой Л. Н. Книга для чтения, 25 марта. Круг чтения. М.: Рипол Классик, 2004, 1040 с. // Литература. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/proza/krug-chteniya/index.htm>

ляций, различает и разделяет его участников и в иерархии владельцев по социальному положению (чину – «степени социального положения»<sup>65</sup>), что сказывается на их роли в процессе коммуникации: *Так-то, брат... – / слова излишни. / Поздоровались. Стоят. / Видит Теркин, / Друг давнишний / Встрече как бы и не рад. // По какой такой причине – / На том свете ли обывк / Или, может, старше в чине / Он теперь, чем был в живых?*<sup>66</sup>

В поле взаимных отношений, организуемых так называемым нами «предметом взаимного интереса», материально ориентированная причина/цель-следствие (остановка – критическое состояние его движения) носит партнерский, конкурентный характер, создаваемый жесткими отношениями. Важно обратить внимание на лексику объектной позиции поля взаимности, оценочное сопровождение взаимных отношений, определяющее их как взаимное/антивзаимное, качественно охарактеризовать целенаправленность действий. Опираясь на ключевые слова поля взаимных отношений с предметом, называющие предметы, лиц и действия (субъектно-объектное оформление ситуации взаимных отношений), можно было бы оценить в эксперименте состояние поля взаимности в русском языке, соответствие его идеалу в проблематике устойчивого развития общества: *...если прав поэт: «И вот общественное мнение! Пружина чести, наш кумир! И вот на чем вертится мир»<sup>67</sup>, то в споре рождается истина. – «...то есть мнения правят миром?» – «Нет, не мнения – **интересы** правят миром»<sup>68</sup>. – Конечно: Мнение – не **имение**, / Потерять его не страшно<sup>69</sup>, – но – Так, равнодушное забвенье / За гробом ожидает нас, / Врагов, друзей, любовниц глас / Вдруг молкнет. **Про одно именье / Наследников сердитый хор / Заводит непристойный спор**,<sup>70</sup> – вот, что важно для поля взаимных действий с предметом.*

«Предмет взаимного интереса» в мире вещей (философское осмысление соотносительности языкового и вещного мира дано, в частности, в монографии Э. Геллнера [3]) представляется **имущественной ценностью** (исследование лексики имущественной сферы как момент, системно организующий языковую культуру (см К. П. Смолина [9]), заслуживает специального внимания при изучении семантики взаимных отношений), эквивалентом которой выступают **деньги**. В функции объекта взаимных отношений они занимают в поле взаимности особое место. Сравним, например, объектную функцию слов: *обменять деньги – обменяться адресами* – в польск. *wymieniliśmy adresy – мы обменялись адресами*. Если «верить» кодовой организации языка, такую же важную позицию, как в русском языке **деньги**, в польском поле взаимности занимает слово *adres*. Объектный винительный падеж в поле взаимности – стратегически важный центр внимания, поскольку территориальная предметная диспозиция области взаимных отношений имеет принципиальное значение: *И вахлаки надумали / Свои луга поемные / Сдать старосте на **подати**. / Все взвешено, рассчитано, / Как раз – оброк и **подати** С излишком<sup>71</sup>; Крестьянство раскошело, / Несут Ермилу **денежки**, / Дают, кто чем богат <...> Наклали шляпу полную / **Церковников, лобанчиков**, / Прожженной, битой, трепанной / Крестьянской ассигнации. / Ермилу брал – не брезговал и медным пятак. / Еще бы стал он брезговать, / Когда тут попадался / Иная **гривна медная** / Дороже ста рублей! // Уж **сумма** вся исполнилась, / А щедрота народная / Росла...<sup>72</sup>*

Принципиальность позиции прямого объекта в поле взаимных отношений доказывается и тем, что ситуация поля взаимности допускает конструкцию страдательного залога: в объектную позицию подлежащего в именительном падеже попадает наименование «предмета взаимного интереса», конструирующего поле взаимности: ***Долги** погашаются* [8].

Ретроспектива предмета взаимных отношений открывает «секреты» причины/цели и следствия самых различных ситуаций, возникающих во взаимодействии людей друг с другом: *Оробели наследники: / А ну как перед смертью / лишит **наследства**...<sup>73</sup>; Кто в наши дни женится на барышне, у которой большие претензии, а **приданого** нет<sup>74</sup>; И вот в такую минуту является этот торгош,*

<sup>65</sup> Толковый словарь русского языка Ушакова. Т. IV. С. 1275.

<sup>66</sup> Твардовский. Теркин на том свете. Указ.изд. С. 243.

<sup>67</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 6-я, строфа XI. [http.](http://)

<sup>68</sup> ТВ. Поединок с Соловьевым. 17.11.2016. Записано В.К. Радзиховской

<sup>69</sup> Маяковский В. Трус [Электронный ресурс] // Владимир Маяковский. Полное собрание сочинений в 13 тт. Т. 9. 1928. Подготовка текста и примечания В. А. Арутчевой, М.: ГИХЛ, 1958 // [Lib.ru/Классика. URL: http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0610.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0610.shtml)

<sup>70</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 7-я, строфа XI. [http.](http://)

<sup>71</sup> Некрасов Н. А. Пир на весь мир / А.Н. Некрасов : полн. собр. стихотворений в 3 тт. Т. 3. 1875-1877. М.: Директ-Медиа, 2014. С 255.

<sup>72</sup> Некрасов. Кому на Руси жить хорошо. Указ. изд. С. 329.

<sup>73</sup> Некрасов Н. А. Последыш / Некрасов Н.А. Поэма «Кому на Руси жить хорошо». Стихотворения. М: Директ-Медиа, 2012. С.146.

<sup>74</sup> Прус. Указ. соч. [http.](http://)

*скупает наши векселя, сервис, обхаживает моего отца и тетку, иначе говоря – со всех сторон опутывает меня сетями, как охотник дичь*<sup>75</sup>; *Какие-то честные торгаши / Наторговали денег гору; Окончили торги и делят барыши. / Но в дележе когда без спору? / заводят шум они за деньги, за товар*<sup>76</sup>; *Такой ли спор затеяли, / Что думают прохожие – / Знать, клад нашли ребяташки и делят меж собой*<sup>77</sup>; Конкретное значение предмета просматривается отчетливее при вещном объекте взаимных отношений, даже если он не назван: *Зажгли костер, сложились, за водкой двое сбежали*<sup>78</sup>; *Как рукомойник кланяться / Готов за водку всякому. / А есть казна – поделится, / Со встречным все пропьет!*<sup>79</sup>; Белогубов: *...Платье нынче купил-с... то есть не купил, а так взял, после сочтемся.* Юсов: *Все равно. Неужели деньги платить? Может быть, дело какое-нибудь будет, ну и квит. Гора с горой не сходится, а человек с человеком сходится*<sup>80</sup>; *Шайки попиروвали на радостях, дальше поплыли в одном хлебе*<sup>81</sup>; *Я так замечаю, что люди, которые на земле свой кус хлеба берут, – друг у друга изо рта его дерут*<sup>82</sup>

По предмету взаимных отношений проясняется цель взаимных/антивзаимных действий: *Потому воды и нету, / Что, понятно, спросу нет*<sup>83</sup>; *Есть тайна у живых, / Но людям не понять, / какая сила тянет их / Друг друга убивать*<sup>84</sup>. Социологи обратили внимание на предмет, который мы назвали “предмет взаимного интереса,” как на причину возникновения войн – антивзаимных отношений (см. Dziwanowski [11]; также статьи социологов «Нефть правит миром», «Хлопок – мировая держава» в журнале «Wiedza I życie» (1980), что несомненно подтверждает социальную значимость исследования поля взаимных отношений, закрепленного в результатах мысле-рече-языковой деятельности: *Все это прекрасно, – продолжал он, но люди в вашем положении, я хочу сказать с вашим состоянием, редко владеют этим даром, до них, как до царей, к истине трудно дойти*<sup>85</sup>. И все-таки самое главное в «предметном» поле взаимности – целеполагание: *Деньги ничто... когда они есть <...> а боязнь чужого мнения – нечто ...если человек трезв...*<sup>86</sup>

**В.** Причина и цель взаимных отношений в области мысле-рече-языковой деятельности в поисках смысла, идеи исходит от участников взаимных отношений: *Уселся он с похвальной целью / Себе присвоить ум чужой; / Отрядом книг уставил полку, / Читал, читал, а все без толку: / Там скука, там обман иль бред; / В том совести, в том смыслу нет*<sup>87</sup>. Поэзия является, «когда серьезные причины для речи вызрели в груди»<sup>88</sup>; «... / Прошла любовь, явилась Муза, / И прояснился темный ум, / Свободен, вновь ищу союза / Волшебных звуков чувств и дум; Пишу, и сердце не тоскует...»<sup>89</sup> Разговор с миром – это разговор с самим собой, мыслительное действие, получающее в поэзии гармоническую форму – музыку времени, необходимую всем для получения равновесия и возможности движения в соответствии со своей природой в многомерном меняющемся пространстве. В реальном поле взаимных отношений как единственно возможной форме бытия человека стоит проблема сохранения человека и поля его действий, чтобы он мог «бороться и искать, найти и не сдаваться»<sup>90</sup>, чтобы, несмотря на трудности, держался и шел к намеченной цели: *Как возжеленно жаждет век / нащупать брешь у нас в цепочке... Возьмемся за руки, друзья, / Чтоб не пропасть поодиночке*<sup>91</sup>; Театральный режиссер Л. Додин учит своих учеников идти *наперекор* всему, не нарочно, не специально<sup>92</sup>.

Взаимность как цель действия порождает сама по себе соответствующие речевые действия вза-

<sup>75</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>76</sup> Крылов И. Раздел. / Крылов И.А. Басни. Пьесы : сборник. М. : Директ-Медиа, 2002. Т.1. С.146

<sup>77</sup> Некрасов. Кому на Руси жить хорошо. Указ.изд.

<sup>78</sup> Там же.

<sup>79</sup> Там же

<sup>80</sup> Островский. Указ. соч. [http](http://).

<sup>81</sup> Веселый А. Гуляй-Волга [Электронный ресурс]. М.: Московское товарищество писателей, 1933, 232 с. // Электронная библиотека ЛитЛайф. URL: <https://litlife.club/books/142218/read?page=17>

<sup>82</sup> Горький М. Мещане / Горький М. Рассказы. Пьесы. М.: Дрофа, 2012. С. 302.

<sup>83</sup> Твардовский. Теркин на том свете. Указ. изд. [http](http://).

<sup>84</sup> Кузнецов Ю. Дом. Цит. по: Кузнецова Л. А. Малоизвестное произведение хрестоматийного поэта [Электронный-ресурс] // Литературный портал Проза.ру: <https://www.proza.ru/2014/01/09/1469>

<sup>85</sup> Тургенев. Указ соч. [http](http://).

<sup>86</sup> Горький М. Дачники [Электронный ресурс] / Горький М. Собр. соч. в 13 тт: Т 6. Пьесы 1901-1906. М. : Государственное издательство художественной литературы, 1949 // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/g/gorxkij\\_m/text\\_1904\\_dachniki.shtml](http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1904_dachniki.shtml)

<sup>87</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл.1-я, строфа XLIV. [http](http://).

<sup>88</sup> Твардовский. Теркин на том свете. Указ. изд. [http](http://).

<sup>89</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл.1-я, строфа LIX. [http](http://).

<sup>90</sup> Каверин В. Два капитана. М., Л.: Детиздат ЦК ВЛКСМ, 1940. 464 с

<sup>91</sup> Окуджава Б. Ш. Союз друзей (старинная студенческая песня). Ф. Светову / Булат Окуджава. [сайт]: [http://www.bokudjava.ru/P\\_48.html](http://www.bokudjava.ru/P_48.html).

<sup>92</sup> ТВ, «Ближний круг», 17.06.2016. Записано В. К. Радзиховской.

имного характера, события, организует иерархию полей взаимных отношений мысле-рече-языкового характера, о чем свидетельствует использование покрывающих их перформативных номинаций, регулирующих языковые средства оформления коммуникации мысле-рече-языковых контактов с миром: ценностей: *Сбежалась челядь у ворот / прощаться с барами*<sup>93</sup>; *Вы слышите, пан Станислав, по случаю вашего визита я помирился с панной Иолантой, моей сестрой*<sup>94</sup>; *В своем заседании съезжаются тоже все люди богатые – разговор про меж них идет о делах*<sup>95</sup>; *Князь Воклюский приехали в час, а минут 15 спустя, начали сходиться и съезжаться остальные участники совещания*<sup>96</sup>. По функции сходны с перформативами системы сигналов для организации военных действий: *Протрубили сбор, кутерьма улеглась*<sup>97</sup>.

Стремлением к балансу сторон в поле взаимности вырабатывается контроль за равновесием взаимодействующих сил: в межличностных отношениях складывается этикет, который, оберегая оценку поля взаимности и самооценку говорящих служит самосохранению каждого: *За что же, не боясь греха / Кукушка хвалит Петуха? / За то, что хвалит он Кукушку*<sup>98</sup>. В поле взаимных отношений, проявляющихся в области мысле-рече-языковой деятельности, ‘причина/цель – следствие (кризис движения взаимных отношений)’ вырабатывается на основе понимания (мнений), идей, формирования идейных ценностей (вплоть до системно организующихся идеологий). Самоконтроль за движением взаимных отношений состоит в осмыслении контактов по оценке, вскрывающей причину/цель взаимных действий: *У меня нет матери; она одна могла бы спросить меня, зачем я вижу с тобой*<sup>99</sup>. Семья как оптимальное поле развития взаимных отношений и реализации человека – сложная система – становится ‘целью/причиной и следствием’ поля взаимности: *Что, они любят друг друга? – Так почему же им не пожениться?*<sup>100</sup>; *Мне понятно, почему мы разошлись, но до сих пор мне непонятно, почему мы поженились*<sup>101</sup> – ситуация самая заурядная, но писатель вызывает таким вопросом интерес читателя к представляемой им конкретной ситуации. В этих размышлениях проскальзывает всегда возможная альтернатива: *Она ли Даша ушла дальше, или стали они чужие и не узнались в прежней любви*<sup>102</sup>.

Причина дружеских отношений (она в них самих – ради поля взаимных отношений) может быть сведена к нулю, стать фактически поводом: *Так, люди, первый каюсь я, / от делать нечего друзья*<sup>103</sup> – отсюда видна неконструктивность антивзаимности: *Не спорь ради спора*<sup>104</sup>. Причина антивзаимности может быть спрятана (и сознательно спрятана), внешне не раскрыться – она интересна участникам конфликта, наблюдателю, писателю и времени – дальнейшему течению событий.

Проблема поля взаимности в области мысле-рече-языковой деятельности – это проблема взаимопонимания: *Мы удивляемся, отчего не понимаем друг друга? Отчего не понимают нас? Все зло отсюда, кажется нам. О, если бы нас понимали! Не было бы ссор, войн... Парансихология – мечтательная попытка проникнуть в другого, отдать себя другому, исцелиться пониманием, эта песня безумно долга... Но куда же мы, бедные, рвемся понять других, когда не можем понять себя? Понять себя, боже мой, для начала!*<sup>105</sup>. Необходимым условием вступления во взаимные отношения является ‘быть нужным самому себе’ (подобно тому как в процессе интериоризации высших психических функций в онтогенезе, чтобы включиться в мысле-рече-языковую деятельность взрослого окружения, нужно сначала научиться разговаривать с самим собой), относительно осуществления речевой деятельности аналогично народная мудрость гласит: *Сперва думай, а надумался, так делай*<sup>106</sup>.

В истинно взаимном поле возникает сходство мыслей и взаимопонимание без слов – «сокраще-

<sup>93</sup> Пушкин. Указ. соч. [http](http://).

<sup>94</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>95</sup> Островский А. Н. Бешеные деньги [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/o/ostrowskij\\_a\\_n/text\\_0120.shtml](http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0120.shtml)

<sup>96</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>97</sup> Там же.

<sup>98</sup> Крылов И. Кукушка и Петух [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика. URL: <http://lib.ru/LITRA/KRYLOW/basni.txt>

<sup>99</sup> Гончаров И. А. Обломов [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика. URL: [http://az.lib.ru/g/goncharow\\_i\\_a/text\\_0020.shtml](http://az.lib.ru/g/goncharow_i_a/text_0020.shtml)

<sup>100</sup> Прус. Указ. соч. [http](http://).

<sup>101</sup> Токарева В. Ехал Грека [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ЛитМир. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=27600&p=1>

<sup>102</sup> Гладков Ф. Цемент [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ЛитРес. URL: <https://librebook.me/cement>

<sup>103</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 2-я, строфа XIII. [http](http://).

<sup>104</sup> Толстой. Книга для чтения, 28 марта. Указ. изд. [http](http://).

<sup>105</sup> Трифонов Ю. Другая жизнь [Электронный ресурс] // Трифонов Ю. Московские повести // Books.google.ru. URL: <https://books.google.ru/books?id=tW6AAAAQBAJ&pg=PT377>

<sup>106</sup> Даль. Т. I. С. 456.

ние внешней речи» (Выготский): *Она очень горда... я не то хотела сказать... она очень дорожит своей независимостью. / Кто же ею не дорожит? – Спросил Аркадий, а у самого в уме мелькнуло: «На что она» – «На что она» – мелькнуло и у Кати. Молодым людям, которые часто и дружелюбно сходятся, беспрестанно приходят одни и те же мысли*<sup>107</sup>.

### 5. Особенности мысле-рече-языкового поля взаимных отношений. Заключение

Мысле-рече-языковое поле взаимных отношений отличается от поля взаимного физического движения и конкретного движения с «предметом взаимного интереса» как наиболее сложная синергетически обусловленная система, требующая различения явлений *взаимопонимания* – «взаимного согласия»<sup>108</sup>, *понимания друг друга* и *понимания друг друга друг другом* – ‘понимания речи друг друга друг другом’.

Мысле-рече-языковая деятельность отличается неограниченностью хронотопа как самого сложного действия (что фиксируется языковым кодом в номинации, многих моментов мыслительного движения и речепроизводства): семантическая область глагола *мыслить* проявляется в поле взаимных отношений установлением в мозге глубоких связей научного и экспериментального характера, тем самым отличая его от глаголов *думать*, *кумекать*, допускающих сосубъект (обл.): *Кумekali мы, кумekali*<sup>109</sup>; *Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать*<sup>110</sup>; *Через сутки Эмма уже сидела у постели своего мужа. Врач сказал: / Разговаривайте... / А он слышит – спросила Эмма. / Не знаю. Главное, говорите. Не отпускайте его. / Куда? / Туда. Он будет держаться за ваш голос, как за веревку*<sup>111</sup>.

Большое разнообразие глагольной лексики, отвечающей за представление взаимных отношений, по сравнению с зоной обозначения взаимного движения отмечается в области конкретных действий с «предметом взаимного интереса», которым и вызывается это разнообразие. В области мысле-рече-языковой деятельности разнообразие глагольной лексики объясняется сложностью самого механизма мысле-рече-языкового действия: *Тёщенька! ... Как я с вами не разговариваю? ... Но вы же можете слушать...* – Эстрадная миниатюра в исполнении В. Винокура<sup>112</sup>. Только в области мысле-рече-языковой деятельности используется один глагол, который поглощает все конкретные действия в ней: *мыслить* – это ‘думать результативно’, ‘добывать смысл’. Это и значит ‘квантовать’ – соединять единицы мысле-рече-языкового действия, добиваться «сомыслия».

Объект речи-мысли-языка – предмет разговора – при выполнении действия относительно свободен и подвижен (более подвижен, чем материальный объект «взаимного интереса»), потому что его движение обеспечивается самими участниками действия: *Глядь-поглядь, / За каким-то минушим сроком – / И у времени с языка / Вдруг срывается ненароком / Из того же стишка - / Строка*<sup>113</sup>.

Идеал реализации себя в поле взаимных отношений – ведущая цель взаимодействия и физических движений, и взаимных действий с предметом, взаимных действий в межличностном пространстве: *Нашед мой прежний идеал, / Я верно б вас одну избрал / В подруги дней моих печальных / Всего прекрасного в залог*<sup>114</sup>.

Для реализации причинно-следственных отношений движения полей взаимного значения необходимо *самосогласованное* разрешение конверсных состояний в едином хронотопе (что показал А. Пушкин в «Евгении Онегине»), важна их *потенциальная открытость* благодаря *нелинейности* их организации, которая проявляется в меняющейся модальности и предмете взаимных отношений: *Nikomu do lba nie przychodzi, że można mieć osiemnascie lat I byc psychicznym starcem. Można byc na emeryturze I tryskac pomyslowoscia, byc nowoczesnym I kreatywnym*<sup>115</sup>. Четырехлетний Костя (2010 г.р.) на вопрос: «Ты сейчас маленький, а стареньким никогда не будешь?» сказал: *Я буду всегда новым*<sup>116</sup>. Самоорганизация сложных систем, несмотря ни на что (на отрицательный опыт, закрепленный в пословицах и пословичных высказываниях: *Благими намерениями дорога в ад выстлана; Хотели, как лучше, а получилось как всегда*<sup>117</sup>, удерживает всю систему полей взаимных отношений на положи-

<sup>107</sup> Тургенев. Указ соч. [http](http://).

<sup>108</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 928 с.

<sup>109</sup> Толковый словарь русского языка Ушакова. Указ. изд. Т. I. С. 1547.

<sup>110</sup> Пушкин А. С. Элегия / Пушкин А. С. Собр. соч. 10 тт. Т. 2. Стихотворения 1823–1836. М.: ГИХЛ, 1959. С. 299.

<sup>111</sup> Токарева В. Так плохо, как сегодня [Электронный ресурс]. СПб.: Азбука, 2013 // Books.google.ru. URL: <https://books.google.ru>

<sup>112</sup> ТВ. «Судьба человека» (Разговор по телефону). 2018. Записано В. К. Радзиховской.

<sup>113</sup> Твардовский А. Время, скорое на расправу... [Электронный ресурс] / Александр Трифонович Твардовский. Василий Теркин. Стихотворения. URL: <https://fenzin.org/online/119899/16>.

<sup>114</sup> Пушкин. Указ. соч. Гл. 4-я, строфа XIII. [http](http://).

<sup>115</sup> TV. Kalicińska M. Dom nad rozlewiskiem (популярный польский телесериал).

<sup>116</sup> Костя (4 года). 23.08.2014. Записано В. К. Радзиховской.

<sup>117</sup> Фраза, приписана В. С. Черномырдину.

тельном\_модусе ее кажущегося хаотическим основания – все равно: *Мы слышим в вечности друга друга и различаем голоса...*<sup>118</sup>.

Нелинейность движения в поле взаимных отношений, устанавливаемых в процессе мыслерече-языкового действия, усугубляется характером формирующегося при этом «предмета взаимного интереса» – объекта речи: предмет речи в силу своей идеальности виртуален, он может осознаваться участниками взаимного действия в разной мере.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Системные и коммуникативные аспекты анализа грамматических единств // Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании : монография / отв. редактор А. В. Бондарко. СПб. : Наука СПб, 2000, С. 9–35.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 996. 415 с.
3. Геллнер Э. Слова и вещи. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. 344 с.
4. Кирьянов А. П., Радзиховская В. К. Причинность и случайность альтернативы в сложной системе // Проблемы исторического познания : сб. статей / отв. ред. К. В. Хвостова. М.: Ин-т всеобщей истории РАН, 2014. С. 120–138.
5. Лосев А. Ф. Язык как орудие общения в свете ленинской теории отражения // Уч. записки. Московск. гос. пед. ин-та МГПИ им. В.И. Ленина. 1970. № 372. С. 208-224.
6. Мучник И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. М. : Наука, 1971. 298 с.
7. Радзиховская В. К. К обоснованию объекта исследования функционально-семантической категории взаимности // Преподаватель XXI век. № 1. 2016. Часть 2. С. 367–383.
8. Радзиховская В. К. Языковые явления в свете ФСК взаимности // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. № 5, 2016. С. 113–122
9. Смолина К. П. Лексика имущественной сферы в русском языке XI-XVII вв. / отв. ред. В. В. Лопатин; АН СССР, Ин-т рус. яз. М. : Наука, 1990. 204 с.
10. Шулежкова С. Г. Словарь крылатых выражений из области искусства. Москва : Азбуковник: Издательство «Русские словари», 2003. 430 с.
11. Dziewanowski O co toczą się wojny //Wiedza i życie. 1980, № 4. S. 30–34.

*V. K. Radzikhovskaya (Moscow, Russia)*

### INTERACTION OF FUNCTIONAL-SEMANTIC CATEGORY RECIPROCITY WITH FIELDS OF CAUSE / AIM – CONSEQUENCE

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the interaction of functional-semantic categories of cause/purpose – effect with the category of reciprocity. Differences in the nature of mutual relations are shown for their purpose in the situation of mutual physical movement, reciprocal actions with “the object of mutual interest” (the subject of property value) and when communicating in thought-speech-language actions. The relevance of the study of the interaction of semantic fields, the movement of functional-semantic categories, is defined by the need in scientific-practical activity to measure “linguistic matter”, thus improving the methodology of linguistics. If the system of representations is formed, based on the functional coordination of the thought, speech and linguistic components of the phenomenon of the LANGUAGE (as thought-speech-language unity), then the methodology of linguistic research is required accordingly to follow the nature of the realization of cognitive function of the brain, that is, in each fragment of the studied phenomenon to recognize the properties of the whole, to see it as part of the whole – A Complex System capable of self-development. The methodology of linguist didactics is essential at school to avoid scholasticism in language learning and impaired holistic perception of the world. From the very beginning of the educational process it is necessary to rely on an understanding of the synergy of self-development of the Complex System.

**Keywords.** Functional-semantic category, reciprocity, causal-rezultative conjunctions, syncretized complex, thought-speech-language unity, self-development of the Complex System, conceptual thinking.

### REFERENCES

1. Bondarko A. V. Sistemnye i kommunikativnye aspekty analiza grammaticheskikh edinstv, Problemy funktsional'noi grammatiki. Kategorii morfologii i sintaksisa v vyskazyvanii : monografiya / otv. redaktor A.V.Bondarko. Saint Petersburg, Nauka of Saint Petersburg, 2000, pp. 9-35.

<sup>118</sup> Твардовский А. Ты дура, смерть: грозишься людям... [Электронный ресурс] // Русская поэзия. URL: <https://rupoem.ru/tvardovskij/ty-dura-smert.aspx>

2. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech'. Moskow, Labirint, 996, 415 p.
3. Gellner E. Slova i veshchi. Moskow, Izd-vo inostranoi literatury, 1962, 344 p.
4. Kir'yano A. P., Radzikhovskaya V.K. Prichinnost' i sluchainost' al'ternativy v slozhnoi sisteme, Problemy istoricheskogo poznaniya: sb. statei, Moskow, In-t vseobshchei istorii RAN, 2014, pp. 120–138.
5. Losev A.F. Yazyk kak orudie obshcheniya v svete leninskoj teorii otrazheniya, Uch. zapiski. Moskovsk. gos. ped. in-ta MGPI im.V. I. Lenina, 1970, no. 372, pp. 208-224.
6. Muchnik I. P. Grammaticheskie kategorii glagola i imeni v sovremennom russkom literaturnom yazyke, Moskow, Nauka, 1971, 298 p.
7. Radzikhovskaya V. K. K obosnovaniyu ob"ekta issledovaniya funktsional'no-semanticheskoi kategorii vzaimnosti, *Prepodavatel' XXI vek* [Prepodavatel XXI vek], 2016, no. 1, vol. 2, pp. 367–383.
8. Radzikhovskaya V. K. Yazykovye yavleniya v svete FSK vzaimnosti, *Vestnik MGOU. Seriya: Russkaya filologiya* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Russian Philology], no. 5, 2016, pp. 113–122
9. Smolina K. P. Leksika imushchestvennoj sfery v russkom yazyke XI-XVII vv. / otv. red. V. V. Lopatin; AN SSSR, In-t rus. yaz, Moskow, Nauka, 1990, 204 p.
10. Shulezhkova S. G. Slovar' krylatykh vyrazhenii iz oblasti iskusstva, Moskow, Azbukovnik, Iz-datel'stvo «Russkie slovari», 2003, 430 p.
11. Dziewanowski O co toczy się wojny, *Wiedza i życie*, 1980, no. 4, pp. 30–34.

---

Радзиховская В. К. Взаимодействие функционально-семантической категории взаимности с полями причины / цели – следствия // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 54–65.

Radzikhovskaya V. K. Interaction of Functional-Semantic Category Reciprocity with Fields of Cause / Aim – Consequence, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 1, pp. 54-65.

Дата поступления статьи – 15.02.2020, 1,05 печ. л.

#### *Сведения об авторе*

**Радзиховская Вера Казимировна** - кандидат филологических наук, докторант кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия; moskann\_3@rambler.ru

#### *Author:*

**V.K. Radzikhovskaya** – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Moscow Pedagogical State University, Moscow State Pedagogical University; moskann\_3@rambler.ru

---

**СУЩЕСТВУЕТ ЛИ РАЗНИЦА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ?**

**Аннотация.** В данной статье анализируются проблемы, возникающие в процессе формирования готовности будущих бакалавров гуманитарного вуза к проектной деятельности в рамках преподавания образовательных дисциплин, прямо или косвенно связанных с проектной деятельностью. Автор демонстрирует возможные пути решения обозначенных проблем. В качестве средства формирования готовности студентов-бакалавров гуманитарного профиля к проектной деятельности была выбрана инновационная технология – «образовательная робототехника». Представлен сравнительный анализ исходных инженерных компетенций (на начальном этапе) у студентов технического и гуманитарного вузов. Спектр таких компетенций выбирался, исходя из необходимости эффективного преподавания образовательной робототехники в ходе формирования готовности обучающихся к проектной деятельности. Уточнено понятие «образовательная робототехника», описана ее специфика и содержание. Образовательная робототехника, в нашем понимании, является инновационным междисциплинарным, метапредметным направлением обучения студентов разных профилей, формирующим компетенции таких дисциплин, как физика, мехатроника, технология, математика, информатика и ИКТ, и позволяющим вовлечь студентов в процесс инновационного научно-технического творчества. Образовательная робототехника – одно из самых востребованных и передовых направлений современной науки и техники. Данная технология направлена на популяризацию научно-технического творчества и повышение имиджа и престижа профессий инженерной направленности среди студентов, развитие у них навыков практического решения актуальных инженерно-технических задач и работы с техникой. Применение наборов образовательной робототехники в учебной деятельности вуза положительно влияет на мотивацию студентов в процессе профессиональной подготовки. С целью формирования нужной мотивации и приобретения необходимых начальных компетенций студентов-бакалавров гуманитарного вуза в области алгоритмизации и программирования (обязательные условия изучения образовательной робототехники) автор предлагает использовать средства виртуального моделирования и проектирования в среде анимационного программирования «Скретч» (Scratch).

**Ключевые слова:** образовательная робототехника, проектная деятельность, информационные технологии, алгоритмизация, гуманитарный профиль, робототехнический конструктор.

Интенсивное развитие новых информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом вызвало структурные изменения в подходах развития личности современного студента как специалиста. Постоянно-увеличивающийся поток информации, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), распространение разнообразных технических и программных средств оказывают существенное влияние на формирование необходимых для успешной карьеры компетенций. Существенно меняется и формат обучения в современном вузе. Применение образовательных цифровых средств стало необходимой потребностью современной системы высшего образования.

Практически во всех вузах нашей страны (как технической, так и гуманитарной направленности) стали появляться учебные дисциплины, напрямую или косвенно связанные с организацией проектной деятельности студентов-бакалавров. Главной трудностью для качественного и эффективного внедрения этих дисциплин стало отсутствие подходящих образовательных средств и технологий, нацеленных на формирование готовности будущих бакалавров к проектной деятельности. Больше всего эта проблема стала проявляться в гуманитарных вузах в связи с отсутствием (или недостаточностью) необходимого для проектной деятельности обеспечения: материально-технической базы; квалифицированных кадров, прошедших соответствующую переподготовку; методических материалов и разработок; критериально-оценочного инструментария [4].

Формирование готовности студентов-бакалавров к проектной деятельности является актуальным предметом исследований современной системы высшего профессионального образования. Этой проблематике посвящены научные работы О. А. Булавенко [2], Н. В. Матяш [5], М. Б. Павловой [6], Л. А. Каюмовой, Л. И. Саввы, Р. М. Солдатченко и др. [11]. Все они сходятся во мнении, что организация проектной деятельности студентов может являться одним из самых эффективных инструментов по формированию креативного, инженерного и конструкторского мышления.

Процесс обучения с применением проектных технологий определяется О. А. Булавенко как

«лично-ориентированная, самостоятельная деятельность студентов, являющаяся научно-исследовательской, экспериментальной, воспитывающей, производственной и развивающей» [2, с. 55].

Средством формирования готовности студентов гуманитарного института к проектной деятельности может являться инновационная технология – «образовательная робототехника». Как показывает практика исследователей в данном направлении, практически каждая модель робота, создаваемая студентами в рамках лабораторной или практической работы, является небольшим проектом, так как требует детального анализа и интерпретации технического задания, полученного от преподавателя, выбора подручных средств, построения информационной модели будущего робота, составления алгоритма его работы, формализации на физическом и программном уровне.

При внедрении образовательной робототехники в качестве средства формирования готовности студентов-бакалавров к проектной деятельности у административного и преподавательского состава гуманитарного вуза, в отличие от технического, может возникнуть ряд проблем. Перечень таких проблем, а также возможные пути их решения представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

**Проблемы внедрения образовательной робототехники в гуманитарный вуз и возможные пути их решения**

Проблема	Возможные пути решения
Отсутствие необходимой материальной базы (аппаратное и программное обеспечение) в образовательном учреждении (вуз в целом, институт, кафедра, лаборатория)	1. Участие в конкурсах на получение грантов по улучшению материального состояния учреждения. 2. Работа со спонсорами и инвесторами (профильные смены уровня «Большие вызовы») 3. Использование (частичное использование) виртуальных сред создания моделей образовательной робототехники.
Отсутствие квалифицированных специалистов, преподавателей, тренеров образовательной робототехники	1. Курсы повышения квалификации. 2. Привлечение молодых специалистов, выпускников технических направлений вузов. Сетевое взаимодействие с компаниями производства и бизнеса. 3. Создание условий комфортной работы для квалифицированных преподавателей.
Снижение интереса к занятиям у студентов при усложнении изучаемого материала	1. Поддержание атмосферы конкуренции между студентами (соревнования, фестивали, выставки, защиты проектов). 2. Привлечение студентов к научной деятельности с последующей внешней экспертизой созданных проектов на конференциях различного уровня. 3. Изложение материала в более интересной форме с привлечением игровых и проектных технологий.
Сложность в распределении учебного и свободного времени студентов.	1. Использование образовательной робототехники на образовательных дисциплинах «Проектная деятельность», «Технология», «Информатика», «Физика», «Математика» и т. д. 2. Расширение учебного плана образовательного учреждения за счет включения дополнительных курсов по робототехнике

Внедрение образовательной робототехники как нельзя лучше подходит для изучения основ алгоритмизации и программирования вследствие адаптированности сред программирования Robolab, NXT и EVA3 для студентов. Разнообразие наборов образовательной робототехники позволяет заниматься со студентами разных направлений профессионального обучения конструированием, программированием, моделированием физических процессов и явлений [3; 7; 8].

Организация проектной деятельности в области образовательной робототехники требует подготовки соответствующей материально-технической базы. Для эффективной работы над проектами, необходимо работать в специально оборудованном кабинете робототехники, где имеются конструкторы образовательной робототехники: MindstormsNXT, NXT 2.0, EVE3. Кроме этого должны быть в наличии вспомогательные наборы: ресурсные наборы, Tetrix. Для создания проектов потребуются дополнительные материалы и инструменты: древесина, пенопласт, картон, бумага, скотч, проволока; резцы, ножницы, паяльник и т.д. [0].

Важно понимать, что образовательная робототехника в наше время уже носит не только проектный, но и турнирно-соревновательный характер. Каждый студент вместе со своим наставником (руководителем, тренером, преподавателем) может поучаствовать в специализированных турнирах и фестивалях по образовательной робототехнике. Данные мероприятия чаще всего проходит в двух категориях: основная (открытая) и творческая (проектная). Такие турниры и фестивали могут преследовать несколько целей:

– предоставить возможность вузам и школам организовать высокомотивированную учебную

деятельность по пространственному конструированию, моделированию и автоматическому управлению;

– продемонстрировать перспективность обновления содержания курса «Проектная деятельность» на базе современных моделирующих и программных средств;

– отработать систему межпредметного взаимодействия и межпредметных связей информатики, технологии, математики и физики в ходе выполнения проекта-задания на этапе подготовки к состязаниям.

Известной во всем мире олимпиадой для студентов, отдельной номинацией которой стала робототехника, является олимпиада «WorldSkills».

Перейдем к категории проблем, которые возникают перед преподавателем, внедряющим образовательную робототехнику в рамках организации проектной деятельности студентов-бакалавров гуманитарного вуза. Заметим, что решение будет зависеть от исходного уровня подготовки обучающихся. Для наиболее четкой демонстрации глубины и спектра данных проблем проведем сравнительный анализ исходного уровня инженерных компетенций студентов гуманитарного и технического профиля (см. табл. 2).

Таблица 2

*Исходные инженерные компетенции студентов-бакалавров гуманитарного и технического профилей*

Инженерные направления	Гуманитарный профиль	Технический профиль
Программирование и алгоритмизация	Изучение информатики и ИКТ на базовом уровне. Умение представлять алгоритмы в виде блок-схем. Знание синтаксиса учебных сред программирования (Pascal).	Изучение информатики и ИКТ на профильном или углубленном уровне. Понимание функционирования больших информационных систем. Знание синтаксиса промышленных языков программирования (C++, JAVA, Python и т. д.). Умение строить алгоритмы с использованием различных алгоритмических структур (ветвление, цикл, выбор) и конструкций (массивы, списки, строки, базы данных, стеки и т. д.).
Трехмерное моделирование и прототипирование	Понимание отличительных особенностей растровой и векторной графики. Знакомство с учебными средами создания трехмерных моделей (SketchUp, TinkerCad).	Умение работать в средах создания трехмерных моделей (SketchUp, TinkerCad, Компас 3д, Blender и т.д.). Понимание отличительных особенностей STL-формата. Знакомство с 3д-печатью, настройкой 3д-принтера и 3д-сканера.
Робототехника и микроэлектроника	Поверхностное знакомство с конструкторами образовательной робототехники. Умение конструировать несложные механизмы, работать с датчиками.	Умение работать с робототехническими образовательными наборами (Mindstorms, Education, Tetrax и т.д.). Навыки в построении сложных механизмов с использованием зубчатых, ременных и червячных передач. Знакомство с виртуальной (Multisim workbench) и образовательной микроэлектроникой (Arduino).
Проектирование и моделирование	Понимание этапов построения моделей. Умение работать в команде. Рефлексия и самоанализ своей деятельности.	Мотивация к проектировочной деятельности. Умение заниматься проектной деятельностью, руководить ею. Понимание важности написания технической документации. Умение грамотно распределять роли в командной работе над проектом.
Прикладная математика	Изучение математики на базовом уровне. Знакомство с линейной алгеброй и численными методами.	Изучение математики на профильном или углубленном уровне. Применение математических методов при проектировании (работа редуктора, передаточные числа и т.д.) и программировании роботов.
Прикладная физика	Изучение физики на базовом уровне. Знание физических законов, основных формул и следствий.	Изучение физики на профильном или углубленном уровне. Применение законов физики на практике в проектной деятельности. Знание основ материаловедения.

В данной таблице отчетливо видно, что уровень исходных компетенций инженерной направленности, необходимых для изучения образовательной робототехники, у студентов гуманитарного направления заметно отличается от технического. Разница особенно заметна при изучении алгоритмизации и программирования, потому что студенты гуманитарного профиля до начала проекта чаще всего не сталкиваются с данными технологиями.

В силу того, что алгоритмизация и программирование являются необходимыми разделами при проектировании роботов, нами предлагается следующий прием: студенты гуманитарного профиля должны изучить понятие робота-исполнителя изначально в виртуальной форме, т. е. без использования реальных конструкторов образовательной робототехники. Это позволит сформировать мотивацию студентов к изучению программирования, а также в игровой визуально-понятной форме познакомиться с основами алгоритмизации и программирования. Наш опыт показывает, что реализация данного приема затрачивает 27 часов аудиторной работы на пропедевтическое изучение алгоритмизации и программирования. Рекомендуемые темы занятий по анимационному программированию представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Рекомендуемые темы занятий по анимационному программированию**

№ п/п	Раздел/Темы занятий	Колич. часов	Форма контроля
	<b>Общие сведения анимационного программирования</b>	5	
1	История создания «Скретча»	1	
2	Актуальность использования	1	
3	Интерфейс «Скретча»	1	
4	Функциональные особенности	1	
5	Проверка по пройденному материалу	1	
	<b>Основы алгоритмизации</b>	5	Проект «Калькулятор»
6	Понятие алгоритма	1	
7	Алгоритмические особенности	1	
8	Условные операторы	1	
9	Циклы	1	
10	Проверка по пройденному материалу	1	
	<b>Создание анимации</b>	4	Проект «Анимация»
11	Изучение объектов	1	
12	Изучение классификации скриптов	1	
13	Взаимодействие объектов	1	
14	Проверка по пройденному материалу	1	
	<b>Создание игр</b>	13	Проект «Компьютерная игра»
15	Взаимодействие объектов на высоком уровне	1	
16	Взаимодействие цветов	1	
17	Управление звуком	1	
18	Визуальные и звуковые эффекты	1	
19	Создание больших процедур	1	
20	Автоматическое движение объектов	1	
21	Управление фоном	1	
22	Смена костюмов объекта	1	
23	Рисование своих объектов и фона в «Скретче»	1	
24	Смена уровней игры	1	
25	Создание игр для одного игрока	1	
26	Создание игр для нескольких игроков	1	
27	Проверка по пройденному материалу	1	
	<b>Итого:</b>	<b>27ч.</b>	

Все темы по анимационному программированию сгруппированы в четыре раздела.

1. *Общие сведения.* В данном разделе студенты познакомятся с новой для них программой «Скретч», а также узнают ее историю и актуальность использования в настоящее время; откроют для себя возможности и функциональность данной среды. Формой отчетности по данному разделу будет служить тест по пройденному материалу, содержащий 20 вопросов с закрытыми и открытыми вариантами ответов.

2. *Основы алгоритмизации.* Поскольку для успешной работы в «Скретч» пользователям необходимо иметь общее представление об алгоритмах и способах их составления, то именно в этом разделе студенты узнают, что такое циклы и условные операторы. Формой отчетности станет самостоятельная творческая работа, содержащая в себе логическую задачу и задание на составление простого алгоритма.

3. *Создание анимации.* Очень важный раздел, потому что именно в нем студенты впервые начинают решать прикладные задачи. Раздел носит практический характер. Обучающиеся знакомятся

с понятием «скрипты» (команды управления), их классификацией и функциональными особенностями; узнают, как при помощи скриптов осуществить взаимодействие объектов между собой; учатся создавать собственную анимацию. Форма отчетности – самостоятельное и коллективное создание анимации в виде мультипликации.

4. *Создание игр.* Самый большой раздел. В нем студенты учатся самостоятельно создавать объекты, менять их цвета, формы и костюмы; осваивают динамику движений объектов; учатся работать с переменными, массивами и другими структурами данных. Форма отчетности по данному разделу – самостоятельное и коллективное создание игр.

Подводя итог описанию проблем, возникающих в процессе формирования готовности будущих бакалавров гуманитарного вуза к проектной деятельности в рамках преподавания образовательных дисциплин, можно сделать следующие выводы.

1. Внедрение проектной деятельности в гуманитарные вузы является обязательным условием подготовки конкурентоспособного специалиста.

2. Многие проблемы, возникающие перед администрацией гуманитарного вуза в процессе организации проектной деятельности студентов, имеют реальные пути решения.

3. В связи с большой разницей в уровне сформированности инженерных компетенций между студентами гуманитарной и технической направленности, необходимо прибегать к дополнительным приемам работы со студентами-гуманитариями. К таким приемам может относиться пропедевтическое изучение основ алгоритмизации и программирования на примере анимационной среды программирования «Скретч».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Н. И. Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 104–107.
2. Булавенко О. А. Психолого-педагогические условия формирования технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... д-ра пед. наук. Брянск, 1999. 34 с.
3. Дударева О. Б., Тележинская Е. Л. Основы Stem, Steam, Stream-педагогике при реализации дополнительных профессиональных программ // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2017. № 46. С. 107–114.
4. Каменева Г. А., Савва Л. И., Бондаренко Т. А., Каменева А. Е. Реализация компетентностной парадигмы образования посредством внедрения проектного подхода в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 2(32). С. 88–99.
5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000. 286 с.
6. Павлова М. Б. Метод проектов в технологическом образовании / под ред. И. А. Сасовой. М. : Вентана-Графф, 2003. 294 с.
7. Савва Л. И., Гасаненко Е. А., Шахмаева К. Е. Готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 56–64.
8. Савва Л. И., Сайгушев Н. Я., Веденева О. А. Педагогика в системно-образном изложении: уч. пособие. Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. 129 с.
9. Соловьева Т. В. Сочетание форм учебных занятий на курсах повышения квалификации как условие обеспечения лично-ориентированного и деятельностного подхода в обучении слушателей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2015. № 1 (22). С. 81–85.
10. Филиппов С. А. Робототехника для детей и родителей / под ред. А. Л. Фрадкова. СПб. : Наука, 2010. 148 с.
11. Kayumova L. A., Savva A. L., Soldatchenko R. M., Sirazetdinov L. G., Akhmetov L. G. The technology of forming of innovative content for engineering education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (9). P.3029-3039. DOI: 10.12973/ijese.2016.901a.

*A. V. Litvin (Magnitogorsk, Russia)*

### IS THERE A DIFFERENCE IN PREPARING A BACHELOR FOR PROJECT ACTIVITIES BY MEANS OF EDUCATIONAL ROBOTICS IN HUMANITIES AND TECHNICAL HIGHER SCHOOLS?

**Abstract:** This article describes the problems arising in the process of forming the readiness of future bachelors of the Humanities University for project activities within the framework of teaching educational disciplines directly or indirectly related to project activities, and describes possible solutions to these problems. An innovative technology “educational robotics” – was chosen as means of forming the readiness of bachelor arts students for the project activities. A comparative analysis of the initial engineering competencies (at the initial stage) of technical and humanitarian University students required for effective teaching of educational robotics in the framework of formation of readiness

for project activities is presented. The concept of “educational robotics” is clarified, its specifics and content are described. Educational robotics is an interdisciplinary field of study for students that integrates knowledge about physics, mechatronics, technology, mathematics, cybernetics and ICT, and allows them to engage in the process of innovative scientific and technical creativity. Robotics is one of the most advanced areas of science and technology. It is aimed at popularizing scientific and technical creativity and increasing the prestige of engineering professions among students, developing their skills for practical solution of actual engineering problems and working with equipment. The use of sets of educational robotics in the educational activities of the University increases the motivation of students to study, since it requires knowledge from almost all academic disciplines: from Arts and History to Mathematics and Natural Sciences. As a form of motivation and acquisition of initial competencies in the field of algorithmization and programming of students-bachelors of the University of Humanities, as mandatory conditions for studying educational robotics, we offer virtual design tools in the scratch animation programming environment.

**Keywords:** educational robotics, project activities, information technologies, algorithmization, humanitarian profile, designer.

## REFERENCES

1. Aksenova N. I. Metapredmetnoe sodержanie obrazovatel'nykh standartov, *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.) / pod obshch. red. G. D. Akhmetovoi, Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa*, 2011, pp. 104–107.
2. Bulavenko O. A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya tekhnicheskogo myshleniya u budushchikh uchitelei tekhnologii i predprinimatel'stva: dis. ... d-ra ped. nauk, Bryansk, 1999, 34 p.
3. Dudareva O. B., Telezhinskaya E. L. Osnovy Stem, Steam, Stream-pedagogiki pri realizatsii dopolnitel'nykh professional'nykh program, *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, 2017, no. 46, pp. 107–114.
4. Kameneva G. A., Savva L. I., Bondarenko T. A., Kameneva A. E. Realizatsiya kompetentnostnoi paradig-my obrazovaniya posredstvom vnedreniya proektnogo podkhoda v vuze, *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsi-onnyi aspekt* [Contemporary higher education: innovative aspects], 2016, vol. 8, no. 2(32), pp. 88–99.
5. Matyash N. V. Psikhologiya proektnoi deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh tekhnologicheskogo obrazovaniya / pod red. V. V. Rubtsova, Mozyr', RIF «Belyi veter», 2000, 286 p.
6. Pavlova M. B. Metod proektov v tekhnologicheskome obrazovanii / pod red. I. A. Sasovoi, Moskow, Ventana-Graff, 2003, 294 p.
7. Savva L. I., Gasanenko E. A., Shakhmaeva K. E. Gotovnost' studentov tekhnicheskogo vuza k komandnoi rabote kak osnova professional'nogo imidzha, *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2018, no. 6 (36), pp. 56–64.
8. Savva L. I., Saigushev N. Ya., Vedeneeva O. A. Pedagogika v sistemno-obraznom izlozhenii: uch. posobie, Magnitogorsk, Magnitogorskii Dom pechati, 2015, 129 p.
9. Solov'eva T. V. Sochetanie form uchebnykh zanyatii na kursakh povysheniya kvalifikatsii kak uslovie obespecheniya lichnostno orientirovannogo i deyatel'nostnogo podkhoda v obuchenii slushatelei, *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2015, no. 1 (22), pp. 81–85.
10. Filippov S. A. Robototekhnika dlya detei i roditel'ei / pod red. A. L. Fradkova, Saint Petersburg, Nauka, 2010, 148 p.
11. Kayumova L. A., Savva A. L., Soldatchenko R. M., Sirazetdinov L. G., Akhmetov L. G. The technology of forming of innovative content for engineering education, *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016, vol. 11 (9), pp. 3029-3039. DOI: 10.12973/ijese.2016.901a.

---

Литвин А. В. Существует ли разница в подготовке бакалавров к проектной деятельности средствами образовательной робототехники в гуманитарных и технических вузах? // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2020. Т. 4. № 1. С. 66-71.

Litvin A. V. Is there a Difference in Preparing a Bachelor for Project Activities by Means of Educational Robotics in Humanities and Technical Higher Schools?, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 1, pp. 66-71.

Дата поступления статьи – 20.01.2020; 0,6 печ. л.

### *Сведения об авторе*

**Литвин Андрей Вячеславович** – заведующий лабораторией информационных технологий, заведующий кафедрой информатики муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Академический лицей» города Магнитогорска, Россия; csgrek@yandex.ru.

### *Author:*

**Andrey V. Litvin**, Director of Information technologies laboratory, Head of Informatics Department of Magnitogorsk municipal autonomous educational institution «Academic Lyceum», Magnitogorsk, Russia; csgrek@yandex.ru

С. Л. Андреева (г. Магнитогорск, Россия)

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ЦЕННОСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР  
МОНОГРАФИЙ 2019 ГОДА**

**Аннотация.** Данный материал размещается в рамках ежегодных обзоров журнала, освещающих тематику и проблематику крупных научных работ, главным образом, монографий, выполненных преподавателями МГТУ им. Г.И. Носова в области гуманитаристики за 2019 год. Для анализа были отобраны преимущественно коллективные монографии, созданные учеными указанного университета в соавторстве с их российскими и зарубежными коллегами. Выявлен спектр тех ключевых ценностей, которые декларируются авторам научных работ в качестве мотивов их исследовательской деятельности; и тех ценностей, которые отвечают современным запросам профессионального сообщества, государства и общества в целом. Содержание и замысел научного труда рассматривается в рамках прагматической концепции аксиологизации научного познания. Автора обзора интересует вопрос соотносительности научного знания с ценностью, постановкой насущных задач гуманитаристики с культурными и мировоззренческими предпосылками исследований в области социальных и гуманитарных наук (история, филология, педагогика, психология, социология и т.п.). Выделяются ценности, определяющие выбор объекта и предмета исследования, методы анализа и область практического применения выработанных знаний. Ценность в гуманитаристике может быть рассмотрена и как объект достижения, и как социальный феномен, и как система знаний, и как вектор познавательной деятельности субъекта науки, и как феномен культуры в целом. Автор приходит к мнению, что научное знание, дистанцированное от любых ценностных суждений, не имеет отношения к гуманитаристике, что и подтверждается анализом монографий, выполненных преподавателями МГТУ им. Г.И. Носова в 2019 году.

**Ключевые слова:** аксиологизация научного познания, гуманитаристика, ценности человека и общества, образование, монографии, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

**Введение**

Наука представляет собой универсальную ценность для современной цивилизации. Сегодня это не нужно доказывать. Так, В. М. Шемякин пишет: «... в современном мире наука является императивом выживания: ведь из 6 млрд человек 5 млрд живет за счет науки» [33, с. 12]. Ценность науки превратилась в аксиому не только благодаря техническому и технологическому прорыву последнего столетия, беспрецедентному «укрощению» природы и глубоким познаниям социального мироустройства. Наука, став ценностью, превратила в ценность истину, знание и образование.

Дискуссии о том, должна ли наука ориентироваться на ценности общества и человека, не утихают уже не одно столетие [12; 13; 15; 30 и др.]. Еще в XVIII в. осознавалось принципиальное отличие ценностного знания от знания вещей (принципа Юма): «... правила морали не являются умозаключениями разума и поэтому различие между пороком и добродетелью не может быть выражено на языке вещей и отношений между ними. Мир знания о природе и мир знания о человеке качественно различны и поэтому не могут быть редуцированы друг к другу <...> Критическая философия Канта впервые дала понимание науки как феномена, обусловленного культурой, а тем самым и ценностями, составляющими ее основу» [33, с. 13]. В. В. Котлярова и А. М. Руденко отмечают, что «в современной философии науки идея аксиологизации научного знания приобрела характер парадигмальной значимости. Она является основой исследований когнитивных, ценностных, коммуникативных, прагматических, мировоззренческих и методологических аспектов научной деятельности, способствуя теоретической реконструкции исторического развития науки, экспликации содержания ее гуманизации и гуманитаризации» [15].

По мнению К. И. Кийченко, «реабилитирующий фактор ценности», наблюдаемый в гуманитаристике в начале XXI века, все больше смещает фокус нашего внимания «с вопроса “что есть” (истина) на вопрос “что (как) должно быть”. И в этом вопрошании гуманитаристика как раз и рождается как особый тип знания, трактующий о должном, о ценностном идеале. Здесь раскрывается особая значимость гуманитаристики: всякое явление может и должно быть оценено. Ибо гуманитаристика – это ценностный подход к миру и познанию мира» [12].

Предлагаемый материал посвящен ответу на вопрос, какие ценности были выбраны преподавателями Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического

университета им. Г.И. Носова для собственных исследований и какие получили отражение в крупных научных публикациях 2019 г.

В 2017 г. мы начали эту серию обзорных статей [3; 4; 5], чтобы иметь возможно наблюдать за изменениями и традициями в области гуманитарных и общественных наук на примере конкретного научного сообщества. Обзор как распространенный метод исследования в сфере гуманитарных, социальных и политологических наук позволяет комплексно взглянуть на тенденции научного познания в этой области, увидеть типичное и закономерное в обнаруженных связях и отношениях.

### **1. Цена и ценность. «Денежный вопрос» исторической науки**

В обыденном сознании ценности в первую очередь ассоциируются с оценкой денежной стоимости объектов внимания, причем чего-то такого, что имеет особенное значение для жизни человека. Деньги и сейчас, и в далеком прошлом определяли судьбы отдельных людей, сообществ, целых народов. Особенное отношение человека к материальным ценностям сберегло для ученых факты, позволяющие исследовать самые разные аспекты человеческой цивилизации.

Ценностям в прямом смысле слова – монетам Боспорского царства – посвящены книги доктора исторических наук М. Г. Абрамзона, написанные им в соавторстве с российскими зарубежными учеными [1; 2; 36]. Так, в работе «Античные монеты. Довоенная коллекция, переданная ФРГ» [1] была впервые опубликована коллекция боспорских монет (488 экз.). Уникальные свидетельства прошлого были переданы Восточно-Крымскому историко-культурному музею-заповеднику из ФРГ в 2010 г. История этих золотых, серебряных и медных монет знает не только те войны, которые происходили на территории Северного Причерноморья в античную эпоху, но и последнюю войну. По предположению авторов книги, представленные монеты являются «частью нумизматического собрания Керченского историко-археологического музея им. А. С. Пушкина, утраченного в годы Второй мировой войны» [1, с. 21]. Коллекция отличается тщательностью подборки типов и полнотой, включает редкие и неизданные монеты. Есть в ней и привозные монеты, завезенные на Боспор: золото Метапонта и Тарента, раннее серебро Акраганта, медь Арада (Финикия). Историческая наука, описывая «денежные» свидетельства прошлого, извлекает из небытия имена, в данном случае, боспорских правителей, известных римских императоров и забытых правителей, членов «неизвестных династий» [1, с. 71], легенды, символы и знаки их власти, богатства и могущества.

Книги, адресованные специалистам по античной нумизматике и археологии, музейным работникам и просто историкам в России и за рубежом [36], являются свидетельством того, что гуманитаристика способна из отношения человечества к материальному извлечь знания и о самом человеке, и о его цивилизации, технологиях того времени и развитии экономических отношений. К примеру, что может сказать экономисту информация о кладах времен набега на Боспор сармато-аланов и германцев Меотиды в 341/342 г. н. э. [2]? Сокровища, накопленные и зарытые в недра, должны были стать в определенный момент страховым фондом для их владельцев, источником получения дохода в будущем (тезаврация) при любом исходе исторических событий. Клады свидетельствуют о состоянии экономики, поскольку накопление драгоценных металлов «порождается развитием обмена и переходом от эпизодических и разрозненных обменных актов к регулярной торговле как более развитой и прогрессивной форме обмена результатами хозяйственной деятельности» [18]. Выступая в качестве средства накопления, монеты превращаются в материальный / финансовый актив, который обеспечивает его владельцу конкурентные преимущества.

М. Г. Абрамзон, А. М. Новичихин, И. А. Сапрыкина и Т. Н. Смекалова обнаружили, что качество сплавов таких «официальных представителей власти», как монеты, и изображения на них (типичные или нетипичные) способны, кроме того, рассказать историку о политических пристрастиях властителей давно ушедшей эпохи. Так, авторы установили, что правители Фанагории и Горгиппии отливали монеты лучшего качества, нежели в центральных областях империи, кроме того, они «снабдили свои монеты необычными типами, что свидетельствует об экономической обособленности полисов азиатского Боспора и стремлении их противопоставить себя центральной власти» [1, с. 67].

Проблема ценностей при сопоставлении далекого прошлого и настоящего заставляет задуматься о том, что сохранит земля после ухода нынешнего поколения? Какие «клады» отыщут наши потомки спустя следующие 2,5 тысячелетия? О чем расскажут им горы из пластика и материи из плавающего в океане мусора? Будут ли найдены спрятанные нашими современниками «клады из биткоинов»?

## 2. «Детский вопрос» в гуманитарной науке

Вопрос о ценностях, отражающих «вкус эпохи», находит ответ при анализе исследований в области образования, педагогических и психологических наук. В монографии «Формирование готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста» [9] явно просматриваются две ценности: «готовность педагога» к определенному виду деятельности и «здоровье». Между этими ценностями авторы видят причинно-следственную связь, которая устанавливается только при условии, что здоровье из пассивной категории с точки зрения возможности целенаправленного воздействия на нее – исключительно естественное физиологическое состояние человеческого тела, заданное природой, – превращается в категорию культуры. В этом случае ценность здоровья, как и другие категории, воспринимаемые с культурой, оказывается объектом внимания педагогики и психологии.

«Конечная» ценность выделенного для анализа аспекта педагогической деятельности – здоровье детей – оказывается своеобразным показателем аксиологической «пользы» (социального смысла) существования другой ценности – профессиональной готовности педагога. Обратим внимание, что ценность знаний, умений и навыков не отрицается, но блекнет при отсутствии нужного психического состояния для «концентрации сил личности, направленных на осуществление определенных действий», поэтому готовность, интерпретированная «на уровне ценностных ориентации, это и качество, и состояние, и динамический процесс» [31]. Знания бессильны, если у педагога нет мотива для активизации деятельности своей и обучаемого.

Г. В. Ильина, И. А. Бережная и Л. С. Юлдашева, авторы упомянутой выше монографии, установив в образовательном процессе зависимость «профессиональная готовность педагога → здоровье ребенка», выбрали для своего исследования в качестве научной задачи (а следовательно, ценности процесса научного познания) ответ на вопрос, возможно ли теоретически проработать, изучить феномен готовности [9, с. 9], выявить условия его воспроизведения в ходе профессиональной подготовки [9, с. 32], экспериментально проверить модель на практике [9, с. 37] и создать новую профессиональную ценность – методическое обеспечение формирования готовности педагогов [9, с. 61]. Таким образом, социокультурные (мировоззренческие) ценности – здоровье ребенка и готовность педагога – обусловили ценность самого педагогического исследования. По этому поводу Г. Н. Кузьменко и Г. П. Отюцкий пишут: «...научные знания не могут быть получены вне ценностно нагруженного процесса познавательной деятельности субъекта. Если субъект научного познания оказывается “ценностно нейтральным”, то это означает, что в системе его мотивов отсутствуют такие ценности, как ответственность, добросовестность, стремление к научной истине и др., что, в свою очередь, препятствует постижению истины» [17].

«Детский вопрос» в гуманитарной науке рассматривается сегодня в числе наиболее значимых, если не приоритетных, хотя, как известно, дети как ценность еще не так давно не обсуждались наукой вне интересов семьи: «Отделение ценности детей от ценности семьи как таковой начало происходить в философии XIX столетия, когда произошло изменение понимания предназначения семьи, а рождение детей становится не исключительной целью, а определяется личностными взаимоотношениями супругов и детей на основе обеспечения их юридических прав [14, с. 118]. Как утверждают специалисты в области фамилистики, за последние два столетия (XIX–XXI вв.) «произошел «переход сначала от патриархальной (традиционной) к детоцентристской семье, а от нее – к супружеской (постсовременной)» [Там же]. Начиная со второй половины XIX в. в большинстве стран с появлением «детоцентристской» семьи смещаются ценностные приоритеты «с родовых на внутрисемейные», «происходит изменение содержания и отношения к родительству, а контрацептивная революция дает возможность для сознательного принятия решений о числе рожденных детей» [Там же], что в свою очередь смещает аксиологический фокус с ценности родительства на взаимодействие супругов. Данные процессы обозначили для педагогов и социальных психологов множество проблем, в числе которых, названа проблема семейных ценностей у детей и подростков из неблагополучных семей.

Наличие указанных ценностей у человека рассматривается как задача культуры и социализации подрастающего поколения, которое должно ориентироваться только на создание благополучной семьи. Эта проблема исследуется в коллективной монографии «Формирование представлений о семейных ценностях у подростков из неблагополучных семей» [19]. Н. В. Мартынова, М. А. Черкасова и Д. А. Халикова разбирают понятие «неблагополучная семья» в рамках фамилистической классификации, выявляют причины и факторы появления таких семей. Авторы включили семейные ценности в общую программу обучения и воспитания подрастающего поколения, кроме того, они должны стать

частью консультативной помощи подросткам из неблагополучных семей [19].

К числу острых проблем, которые усилились в связи с «ценностными переходами» в восприятии семьи и которые стали поэтому объектами внимания ученых, относится проблема сиротства. Дети, по разным причинам лишившиеся семейного окружения, нуждаются в социальной защите. Этот тезис закреплен в международном праве (Конвенция о правах ребенка 1989 г.) и конституционных законах многих стран, к числу которых относится Российская Федерация. Исследования психологов и социологов показывают, что ценность семьи не снижается, когда ребенок вырастает и становится совершеннолетним. Он нуждается в семье, которая поддерживает и направляет его первые взрослые шаги. Дети, выросшие в государственных учреждениях социальной поддержки, тоже нуждаются в сопровождении. В этом ключе написана монография С. Н. Испуловой и А. Д. Масловой «Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [10]. Исходя из результатов научно-теоретического изучения проблемы выпускников государственных интернатных учреждений и социально-психологического портрета этой социальной группы, авторы монографии предлагают программу постинтернатного сопровождения, основанного на социальном партнерстве. В работе представлены ход и результаты апробации такой программы в рамках проекта «Региональный ресурсный центр постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [10].

### 3. Люди как ценность. Учим и учимся сопровождать

Гуманистическая миссия социальных и гуманитарных наук год от года расширяет спектр анализируемых проблем и формирует синергетический подход к их решению. Прежние темы получают новое освещение. Так, в работе «Социальное обслуживание пожилых граждан: современный социальный опыт и перспективы развития» [24]. Н. Г. Супрун и Н. В. Якуничева констатируют, что качество социального обслуживания граждан пожилого возраста и выбираемые для этого технологии зависят от социальной политики в современном обществе. Российский и зарубежный опыт социальной защиты населения формировался, как известно, на ценности соблюдения «прав человека, уважении достоинства личности, на обеспечении равного и свободного доступа граждан к социальному обслуживанию вне зависимости от их пола, расы, возраста, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений и принадлежности к общественным объединениям»<sup>1</sup>. Принципы, продекларированные законодателями, не потеряли своей актуальности, потому что перспектива социального обслуживания пожилых граждан, все еще находится в зоне «повышения правового уровня и оказания необходимой помощи в оформлении социальных льгот и субсидий» [24]. На основе анализа опыта России и некоторых зарубежных стран, авторами книги выявлены потребности в различных видах социального обслуживания пожилых людей и разработан социальный проект, направленный на повышение эффективности социального обслуживания лиц пожилого возраста, представлен ход и результаты эмпирического исследования.

Не так давно набрала обороты в плане научного и общественного обсуждения тема инклюзивного образования детей и взрослых. С. Н. Испулова, З. Я. Хажина и И. В. Ладыгина посвятили свое исследование социальной защите детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [11]. Инклюзия как фактор социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья рассмотрен с позиций нормативно-правового регулирования и опыта организации инклюзивного образования. И здесь мы снова отмечаем, что в центре внимания исследователей оказывается семья и дети, точнее, ребенок-инвалид и его близкие, которые и выбираются в качестве объектов социальной защиты. Здесь несколько иной набор взаимосвязанных ценностей: семья, дети, здоровье, образование и социальная поддержка государства [Там же].

Любопытно, что ценности общества, ценности объектов носителей культуры, ценности субъектов образования и ценности научных исследований в гуманитаристике находятся в прямой, а иногда и взаимобратной зависимости. К примеру, С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова и Н. И. Левшина в монографии «Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО» [35] отталкиваются от запросов и вызовов современной эпохи – эпохи инноваций и технологических прорывов. Они считают: «Эпоха инноваций на первый план выдвигает не природные ресурсы страны, традиционно дающие тем или иным странам сравнительные преимущества в системе мирохозяйственных связей, а уровень развития людских

<sup>1</sup> Ст. 4. П.2.1ФЗ «Об основах обслуживания граждан в РФ» от 28 декабря 2013 г. № 442 (ред. от 21 июля 2014 г. № 256) // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_156558/ac0fd20bb5f0da9ea8efb05eb9f07b1664c7c87d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ac0fd20bb5f0da9ea8efb05eb9f07b1664c7c87d/)

ресурсов – знание, творчество, мастерство, умение в широком смысле слова. Все это неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной компетентности каждого отдельного работника. Современные технологии требуют людей, которые могут принимать критические решения, находить свой путь в новом окружении, быстро устанавливать новые отношения в быстроменяющейся реальности, способных эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенных (в самых разных смыслах) ситуациях – экономических, технологических, производственных и др. <...>. Самостоятельность и решительность, уход от обыденности становятся необходимыми качествами новой эпохи» [35, с. 4]. Все сказанное, по мнению авторов книги, «имеет непосредственное отношение к педагогам дошкольного образования, призванных в современных условиях развития нашего общества решать ответственные социальные задачи по обучению, воспитанию и подготовке к жизни то поколение людей, труд и талант, инициатива и творчество которых будут определять социально-экономический, научно-технический и нравственный прогресс российского общества в новом столетии» [Там же].

Смена ценностей внутри науки отражается в смене научных парадигм, подходов к исследованию и в выборе объектов исследования. Гуманитаристика, которая всегда «по умолчанию» занята проблемами человековедения, сегодня не меняет объекта, однако она выбирает не позицию наблюдателя и не позицию «инженера-конструктора», а, признавая приоритет личности и ее право самостоятельно выбирать собственные траектории движения, все больше осваивают позицию и роль сопровождающего. В тематике исследований звучит «психологическое сопровождение» [6], «сопровождение образовательного процесса» [16], «сопровождение детей» [10.] и др. В качестве объектов сопровождения выбираются различные категории людей – спортсмены [10], студенты вузов [16; 22], дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья [11], дети с нарушениями в эмоционально-волевой и поведенческой сферах [21], пожилые граждане [24] и т. д. Такой взгляд на практический смысл исследований в области гуманитарных и социальных наук оценивается сегодня как наиболее продуктивный, учитывая скорость изменений в обществе и скоротечное «сворачивание» многих сфер профессиональной деятельности человека. Последнее явление («сворачивание» профессиональной среды), спровоцированное внедрением автоматизированных технических средств и интернет-технологий, уже у сегодняшней молодежи вызывает «травму потери профессии». В образовании и педагогической науке констатируется слабая возможность прогноза того, какие именно знания пригодятся ребенку в его взрослой жизни, да и не только ребенку, но и студенту через 5 и 10 лет после окончания учреждения профессионального образования.

#### **4. Метапредметные компетенции обучающихся и профессиональные компетенции педагогов и психологов**

Ненадежность прогнозов в сфере образования усиливает ценность метапредметных компетенций, технологий формирования универсальных учебных действий у обучающихся, что в свою очередь ставит под новым углом вопрос о профессиональных компетенциях педагогов разных уровней системы образования [8; 16; 35; 20; 22; 23 и др.]. К списку таких компетенций относятся «коммуникативность, креативность, автономность, ответственность, готовность к работе в команде и адаптивность, готовность к самообучению в течение всей жизни» [23, с. 5]

Авторы монографии «Гуманитаризации профессиональной подготовки студентов технического вуза», подчеркивая большое значение технологических возможностей современного общества, убеждены, что «именно это ставит образование и навыки в центр справедливой и всеобъемлющей глобальной гуманитаризации» [23, с. 18].

Процесс взаимодействия людей в процессе общения не ограничивается сегодня психологическими исследованиями, потому что в научной деятельности возрастает ценность владения исследователем блоком коммуникативных компетенций. И в этом ряду знание иностранного языка выступает сегодня одним из условий формирования целостного научного мировоззрения. Этот исходный тезис объединяет монографии Т. В. Дроздовой, Е. В. Землянухиной, Т. А. Мырзы [8] и Ю. Б. Мелеховой, Н. Я. Сайгушевой [20], изучающих теоретические и практические вопросы реализации метапредметного подхода в системе иноязычной подготовки студентов языковых и неязыковых специальностей университета. Показательно, что недостаток компетенций в области межъязыковой коммуникации можно преодолеть путем создания специфических творческих союзов [37], позволяющих расширить возможности и компетенции каждого участника проекта. Это еще один пример продуктивности гу-

манитаризации технического образования.

### 5. «Старые» ценности обновляющегося языкового образования

Уже не раз высказывалась точка зрения, что гуманитарное образование нуждается в обновлении, и это очевидно, т. к. всякое образование в эпоху информационного взрыва, в век технологических прорывов нуждается в обновлении. В обновлении нуждается и языковое образование.

Этот тезис стал отправным для работы международного коллектива ученых-филологов из разных вузов, которые решили обратиться к тексту как основной ипостаси бытования языка: «Работа с текстами, художественными и не только, играет особую роль в процессе формирования языковой личности, обладающей функциональной грамотностью, или умением быстро адаптироваться во внешней среде и выстраивать эффективные модели социального взаимодействия» [32, с. 6]. Текст и работа с ним сохраняют ценность как для формирования научного знания, так и для формирования необходимых профессиональных компетенций в языковом и филологическом образовании в целом.

Монография посвящена проблеме формирования текстовой деятельности обучающихся в системе современного языкового образования. Замысел исследователей реализовывался на пути от теории текста к практическому применению инновационных технологий в образовательном процессе. Как замечает Л. Н. Чурилина, один из авторов и идейный вдохновитель данного коллективного труда, круг проблем, обозначенных монографией, достаточно широк: «... на разнообразном речевом / текстовом материале в лингводидактическом ключе рассматриваются актуальные вопросы теории коммуникации и теории текста; выявляются условия формирования текстовой деятельности школьников при изучении русского языка и литературы; предлагаются оригинальные технологии работы с текстом при изучении дисциплин гуманитарного цикла в высшей школе» [32, с. 7].

Язык как хранитель ценностей народа продолжает интересовать ученых не только в векторе глобализации общества с ее «квази-отменой национальных границ» и стандартизованностью культуры, но и в совершенно противоположном векторе – стремлении народа к национальной идентичности, сохраняющей ценность ощущения принадлежности человека к определенному этносу или нации. Назовем книгу, которая стала результатом исследовательского труда О. И. Барышниковой, А. А. Осиповой и С. Г. Шулежковой. Речь идет о толковом словаре пословиц и поговорок нагайбаков – народа, «который уже 300 лет проживает на Южном Урале», но лишь в 2000 г. был «включен в перечень малочисленных коренных народов Российской Федерации» [7, с. 5]. Отметить этот труд следует еще и потому, что материалом для описания послужили единицы, которые традиционно избираются людьми как формы сохранения в народной памяти мудрости и духовных ценностей, достойных передачи через поколения: «Картина мира нагайбакского этноса и ее аксиологическая составляющая своеобразно представлены в пословицах и поговорках, помещенных в эту книгу» [7, с. 8]. С помощью этого небольшого словаря читатель сможет понять, каково отношение нагайбаков к деньгам, уму, богатству и бедности, к взаимоотношениям между родителями и детьми, к лени и другим настоящим или ложным ценностям человека.

В лингвокультурологических исследованиях последних 20–30 лет отмечен устойчивый интерес к понятиям веры и безверия в разных языках. Впечатляет хронология исследования этой вечной ценностной оппозиции. В восьми разделах, составляющих монографию «Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах» [34], понятие веры исследуется в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах. Факты языка отражают взаимодействие веры с различными проявлениями внутреннего мира человека (недоверчивость, верность/неверность, скепсис, равнодушие и др.). Большое внимание в книге уделяется понятию веры в народном сознании: описываются способы выражения веры, верований, неверия, суеверия во фразеологии и фольклоре – в пословицах и поговорках, приметах, поверьях, загадках и т.п.» [34, с. 2] Так, С. Г. Шулежкова анализирует указанные понятия «вера» и «безверие» на фразеологическом материале славянских текстов X–XI вв. [34].

### 6. Летопись недавнего прошлого. Ценные моменты памяти поколений

Прошедший 2019-й год был для Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова юбилейным. Вуз отметил свое 85-летие. «Линия судьбы» каждого учебного заведения так или иначе отражает историю страны. В. В. Филатов, автор монографии «История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1960-е годы» [28], в 2019 г. продолжил серию изданий по истории магнитогорского университета [25; 26; 27; 29; 30].

1960-е гг. оставили яркий след в истории нашей страны. Емкое слово «шестидесятники» раскрывало суть деятельности тех людей, которые хотели перемен. Проходит время, в памяти современников стираются важные моменты их жизни и восприятие и оценка исторических явлений того периода. Все меньше остается работников университета, трудившихся в шестидесятые. Вклад каждого из них в развитие вуза ценен, и вот теперь он описан. Кто-то сделал больше, а кто-то меньше; у кого-то это получалось лучше, у кого-то скромнее. Но все они – от лаборанта до профессора – отдавали частичку своей жизни нелегкому, но благородному делу подготовки высококвалифицированных кадров. При написании книги были использованы преимущественно новые архивные данные и другие источники.

Будем ждать продолжения серии, чтобы познакомиться с другим поколением и понять, как менялось представление о технической науке в промышленном городе, ставшем кузницей кадров для горнозаводской зоны Южного Урала и металлургической отрасли страны.

### Заключение

Научное знание всегда с чем-то соотносено: в естественных науках, например, механике, – с константами; в математике – с системой аксиом, а в гуманитаристике – с ценностью.

Ценность в гуманитаристике может быть рассмотрена и как объект достижения, и как социальный феномен, и как система знаний, и как вектор познавательной деятельности субъекта науки, и как феномен культуры в целом. Проведенный анализ монографических исследований показал, с одной стороны, верность общечеловеческим ценностям, которые не просто отражаются, но и изучаются в просмотренных работах; а с другой стороны, была отмечена динамика акцентов, связанная с изменившимся в цифровую эпоху взглядом на ценность гуманитарных и социальных наук.

К началу XXI в. расширение и углубление аксиологической проблематики произошло благодаря осознанию того, что различные когнитивные (познавательные) и методологические формы – теория, метод, истина, факт, принципы познания и др. – сами получили не только когнитивный, но и ценностный статус.

Прогностическая концепция аксиологизации науки основывается на том, что проникновение субъективных элементов (моральных, этических, эстетических представлений и др.) в совокупность объективного знания в перспективе может обеспечить снятие противоречий системы «человек – социум – биосфера», а для системы высшей школы аксиологизация вообще оценивается как ведущая современная тенденция развития высшего образования. Очевидно, в этом случае речь идет о ценностях, включенных в процесс прогнозирования социальных последствий развития науки в целом.

Очевидно, что сегодня научное знание, дистанцированное от любых ценностных суждений, не имеет отношения к гуманитаристике, если вообще имеет ценность.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамзон М. Г., Быковская Н. В. Античные монеты. Довоенная коллекция, возвращенная Федеративной Республикой Германии (Из собрания Восточно-Крымского историко-культурного заповедника. Нумизматическая коллекция. Т. III). Керчь : ИП Кифниди Георгий Иванович, 2019. 160 с.
2. Абрамзон М. Г., Новичихин А. М., Сапрыкина И. А., Смекалова Т. Н. Третий Гай-Кодзорский клад позднебоспорских статов. М. : ИА РАН, 2019. 344 с.
3. Андреева С. Л. Гуманитарно-педагогические исследования в техногенной цивилизации: опыт МГТУ им. Г.И. Носова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3. № 1. С. 85–98.
4. Андреева С. Л. Гуманитарные исследования: Старые и новые научные парадигмы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 98–107.
5. Андреева С. Л. Гуманитарные науки и гуманитарное образование 2016: новые исследования, концепции, идеи // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 160–168.
6. Арпентьева М. Р., Баженова Н. Г. Психологическое сопровождение в спорте, рекреационно-оздоровительной и лечебной практиках // Методы и технологии социальной работы в современном мире : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2019. С. 27–36
7. Барышникова О. И., Осипова А. А., Шулежкова С. Г. Эйтем тиктэн эйтелмей // Пословица недаром молвится: толковый словарь пословиц и поговорок нагайбакского народа. Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати», 2019. 157 с.
8. Дроздова Т. В., Землянухина Е. В., Мырза Т. А. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в высшей школе: монография. Электрон. текстовые дан. М. : ФГУП НТИЦ «Информрегистр», 2019.
9. Ильина Г. В., Бережная И. А., Юлдашева Л. С. Формирование готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста : монография. Магнитогорск:

Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 170 с.

10. Испулова С. Н., Маслова А. Д. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: монография. Электрон. текстовые дан. М. : ФГУП НТЦ «Информрегистр», 2019.

11. Испулова С. Н., Хажина З. Я., Ладыгина И. В. Социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: монография. Электрон. текстовые дан. М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр», 2019.

12. Кийченко К. И. Соотнесение ценности и научного знания в гуманитаристике // Вестник славянских культур. 2011. № XXI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnesenie-tsennosti-i-nauchnogo-znaniya-v-gumanitaristike> (дата обращения: 15.01.2020).

13. Киносъян В. А. К дискуссии о статусе науки в современной культуре // Аналитика культурологии. 2008. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-diskussii-o-statuse-nauki-v-sovremennoy-kulture> (дата обращения: 03.02.2020).

14. Костина С. Н., Зайцева Е. В., Банных Г. А. Дети как ценность: современные подходы в фамилистике // Вестник экономики, права и социологии, 2019, № 3. С. 117–122.

15. Котлярова В. В., Руденко А. М. Характеристики процесса аксиологизации постнеклассической науки // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-protseessa-aksiologizatsii-postneklassicheskoy-nauki> (дата обращения: 03.02.2020).

16. Кувшинова И. А., Мицан Е. Л., Овсянникова Е. А., Долгушина Н. А. Современные аспекты сопровождения образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения : монография. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 101 с.

17. Кузьменко Г. Н., Отюцкий Г. П. Философия и методология науки : учебник для магистратуры. М. : Издательство Юрайт, 2017. 50 с. Текст электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/396545> (дата обращения: 15.02.2020).

18. Макаренко О. В. Что показал кризис, или функции денег в настоящее время // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2009. Т. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-pokazal-krizis-ili-funktsii-deneg-v-nastoyascheevremya> (дата обращения: 16.02.2020).

19. Маргынова Н. В., Черкасова М. А., Халикова Д. А. Формирование представлений о семейных ценностях у подростков из неблагополучных семей [Электронный ресурс] : монография. ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Электрон. текстовые дан. (1,10 Мб). Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019.

20. Мелехова Ю. Б., Сайгушев Н. Я. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : монография. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. 147 с.

21. Неретина Т. Г., Клевесникова С. В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе. 6-е изд., стереотипное. М. : Флинта, 2019. 276 с.

22. Савва Л. И., Беликов В. А., Романов П. Ю., Мусийчук М. В., Неретина Т. Г., Овсянникова Е. А., Ильяшева Е. В., Шахмаева К. Е., Филиппов А. М., Павленко Д. И. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании / под общей ред. Л. И. Саввы. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 211 с.

23. Савва Л. И., Дёрина Н. В., Пономарева Л. Д., Павлова Л. В., Павлов С. Н., Сайгушев Н. Я., Веденеева О. А., Игошина Н. В., Вандышева О. В., Курзаева Л. В., Акманова С. В. Гуманитаризация профессиональной подготовки студентов технического вуза: монография / под общей ред. Л.И. Саввы. Магнитогорск: МГТУ, 2019. 212с.

24. Супрун Н. Г., Якуничева Н. В. Социальное обслуживание пожилых граждан: современный социальный опыт и перспективы развития [Электронный ресурс]: монография. Электрон. текстовые дан. (1,10 Мб). Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. М. : ФГУП НТЦ «Информрегистр», 2019.

25. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1950-е годы». Кн. 1: монография. Магнитогорск : Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 285 с.

26. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1950-е годы». Кн. 2: монография. Магнитогорск : Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 279 с.

27. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1950-е годы. Кн. 3: монография. Магнитогорск : Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 272 с.

28. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1960-е годы. В.4 кн. Кн. 1.: монография. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 352 с.

29. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1930-е годы : монография. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 261 с.

30. Филатов В. В. История Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова: 1940-е годы : монография. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 394 с.
31. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М. : Высш. школа, 1988. 166 с.
32. Чурилина Л. Н., Бужинская Д. С., Гневэк О. В., Грудева Е. В., Деревскова Е. Н., Дорфман О. В., Иванов Д. В., Иванова Е. М., Максимова А. М., Петкова С., Подгорская А. В., Пономарева Л. Д., Славута Т. А., Соколова Е. П., Франчук О. В., Чернова О. Е. Текст в современном образовательном пространстве: теория и технологии: коллективная монография /под ред. Л. Н. Чуриловой. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 340 с.
33. Шемякин В. М. Наука и ценности // Вестник ВятГУ. 2008. № 2. С. 12-18.
34. Шулежкова С. Г. Вера и безверие в славянских текстах X–XI вв. сквозь фразеологическую призму // Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках колл. монография / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, М. Л. Ковшова. М. : Гнозис, 2018. С. 564–577.
35. Юревич С. Н., Санникова Л. Н., Левшина Н. И. Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО: [Электронный ресурс]: монография. Магнитогорск : ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Электрон. текстовые дан. Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ», 2019.
36. Abramzon M., Frolova N., Peter U. Sylloge Nummorum Graecorum Russland, Staatliches Historisches Museum Moskau. Berlin-Boston: Walter de Gruyter GmbH. 2019. 262 p.
37. Dyorina N. V., Velikanov V. S. Development of theory bases for minimizing failures while driving career excavators. Magnitogorsk: Publishing House of Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2019. 67 p.

*S. L. Andreeva (Magnitogorsk, Russia)*

## HUMAN VALUES AS SIGNIFICANCE OF SCIENCE AND EDUCATION: MONOGRAPHY REVIEW OF 2019

**Abstract.** This material is published in the framework of the annual reviews of the journal, covering the topics and issues of major scientific works, mainly monographs made by academics of G.I. Nosov MSTU in the field of humanities for 2019. For the analysis, predominantly collective monographs were selected, created by scientists of the university in collaboration with their Russian and foreign colleagues. The spectrum of those core values that are declared to the authors of scientific works as motives for their research activities, and those that meet the current needs of the professional community, the state and society as a whole, is revealed. The content and purpose of scientific work is considered in the framework of the pragmatic concept of the axiologization of scientific knowledge. The author of the review is interested in the question of the correlation of scientific knowledge with value, the formulation of the urgent tasks of humanities, cultural and ideological prerequisites for research in the field of social and human sciences (history, philology, pedagogy, psychology, sociology, etc.). The values that determine the choice of the object and subject of research, analysis methods and the field of practical application of the knowledge gained are highlighted. The value in humanities can be considered as an object of achievement, and as a social phenomenon, and as a system of knowledge, and as a vector of cognitive activity of a subject of science, as well as a phenomenon of culture as a whole. The author comes to the conclusion that scientific knowledge, distanced from any value judgments, can not be related to humanities, which is confirmed by the analysis of monographs made by academics of G.I. Nosov MSTU in 2019.

**Keywords.** axiologization of scientific knowledge, humanities, values of man and society, education, monographs, Nosov Magnitogorsk State Technical University

## REFERENCES

1. Abramzon M. G., Bykovskaya N. V. Antichnye monety. Dovoennaya kolleksiya, vozvrashchennaya Federativnoi Respublikoi Germanii (Iz sobraniya Vostochno-Krymskogo istoriko-kul'turnogo zapovednika. Numizmaticheskaya kolleksiya. T. III), Kerch', IP Kifnidi Georgii Ivanovich, 2019, 160 p.
2. Abramzon M. G., Novichikhin A. M., Saprykina I. A., Smekalova T. N. Tretii Gai-Kodzorskii klad pozdnebosporiskikh staterov, Moskow, IA RAN, 2019, 344 p.
3. Andreeva S. L. Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya v tekhnogennoi tsivilizatsii: opyt MGTU im. G.I. Nosova, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2019, vol. 3, no. 1, pp. 85–98.
4. Andreeva S. L. Gumanitarnye issledovaniya: Starye i novye nauchnye paradigm?, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no. 1, pp. 98-107.
5. Andreeva S. L. Gumanitarnye nauki i gumanitarnoe obrazovanie 2016: novye issledovaniya, kontseptsii, idei, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, vol. 1, no. 1, pp. 160–168.

6. Arpent'eva M. R., Bazhenova N. G. Psikhologicheskoe soprovozhdenie v sporte, rekreatsionno-ozdorovitel'noi i lechebnoi praktikakh, *Metody i tekhnologii sotsial'noi raboty v sovremennom mire: kollektivnaya monografiya* / otv. red. A. Yu. Nagornova, Ul'yanovsk, 2019, pp. 27-36.
7. Baryshnikova O. I., Osipova A. A., Shulezhkova S. G. Æitem tiktæn æitelmei, *Poslovitsa nedarom molvitsya: tolkovyi slovar' poslovits i pogovorok nagaibakskogo naroda*, Magnitogorsk, ZAO «Magnitogorskii Dom pechati», 2019, 157 p.
8. Drozdova T. V., Zemlyanukhina E. V., Myrza T. A. Aktual'nye problemy obucheniya inostrannym yazykam v vysshei shkole: monografiya. Elektron. tekstovye dan., Moskva, FGUP NTTs «Informregistr», 2019.
9. Il'ina G. V., Berezhnaya I. A., Yuldasheva L. S. Formirovanie gotovnosti pedagogov k realizatsii sovremennykh zdorov'esberegayushchikh tekhnologii s det'mi doskol'nogo vozrasta : monografiya, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2019, 170 p.
10. Ispulova S. N., Maslova A. D. Postinternatnoe soprovozhdenie detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei: monografiya. Elektron. tekstovye dan, Moskva, FGUP NTTs «Informregistr», 2019.
11. Ispulova S. N., Khazhina Z. Ya., Ladygina I. V. Sotsial'naya zashchita detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya, Elektron. tekstovye dan, Moskva, FGUP NTTs «Informregistr», 2019.
12. Kiichenko K. I. Sootnesenie tsennosti i nauchnogo znaniya v gumanitaristike, *Vestnik slavianskikh kul'tur* [Bulletin of Slavic Cultures], 2011, no. XXI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnesenie-tsennosti-i-nauchnogo-znaniya-v-gumanitaristike>.
13. Kinos'yan V. A. K diskussii o statuse nauki v sovremennoi kul'ture, *Analitika kul'turologii*, 2008, no. 12, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-diskussii-o-statuse-nauki-v-sovremennoy-kulture>
14. Kostina S. N., Zaitseva E. V., Bannykh G. A. Deti kak tsennost': sovremennye podkhody v familistike, *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii*, 2019, no. 3, pp. 117-122.
15. Kotlyarova V. V., Rudenko A. M. Kharakteristiki protsessa aksiologizatsii postneklassicheskoi nauki, *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Armavir State Pedagogical University], 2019, no. 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kharakteristiki-protsesta-aksiologizatsii-postneklassicheskoy-nauki>.
16. Kuvshinova I. A., Mitsan E. L., Ovsyannikova E. A., Dolgushina N. A. Sovremennye aspekty soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh vysshego uchebnogo zavedeniya : monografiya, Magnitogorsk, MGTU, 2019, 101 p.
17. Kuz'menko G. N., Otyutskii G. P. Filosofiya i metodologiya nauki : uchebnik dlya magistratury, Moskva, Izdatel'stvo Yurait, 2017, 50 s., Tekst elektronnyi, EBS Yurait [sait], URL: <https://urait.ru/bcode/396545>.
18. Makarenko O. V. Chto pokazal krizis, ili funktsii deneg v nastoyashchee vremya, *Interkspso Geo-Sibir'*, 2009, vol.6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-pokazal-krizis-ili-funktsii-deneg-v-nastoyashchee-vremya>.
19. Martynova N. V., Cherkasova M. A., Khalikova D. A. Formirovanie predstavlenii o semeinykh tsennostyakh u podrostkov iz neblagopoluchnykh semei [Elektronnyi resurs] : monografiya. FGBOU VO «Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G.I. Nosova», Elektron. tekstovye dan. (1,10 Mb), Magnitogorsk, FGBOU VO «MGTU im. G.I. Nosova», 2019.
20. Melekhova Yu. B., Saigushev N. Ya. Formirovanie reflektivnoi pozitsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v protsesse professional'noi podgotovki : monografiya, Praga, Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra CZ», 2019, 147 p.
21. Neretina T. G., Klevesnikova S. V. i dr. Ispol'zovanie artpedagogicheskikh tekhnologii v korrektsionnoi rabote, Moskva, Flinta, 2019, 276 p.
22. Savva L. I., Belikov V. A., Romanov P. Yu., Musichuk M. V., Neretina T. G., Ovsyannikova E. A., Il'yasheva E. V., Shakhmaeva K. E., Filippov A. M., Pavlenko D. I. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v professional'nom obrazovanii / pod obshchei red. L. I. Savvy, Magnitogorsk, MGTU, 2019, 211 p.
23. Savva L. I., Derina N. V., Ponomareva L. D., Pavlova L. V., Pavlov S. N., Saigushev N. Ya., Vedeneeva O. A., Igoshina N. V., Vandysheva O. V., Kurzaeva L. V., Akmanova S. V. Gumanitarizatsiya professional'noi podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza: monografiya / pod obshchei red. L. I. Savvy, Magnitogorsk, MGTU, 2019, 212 p.
24. Suprun N. G., Yakunicheva N. V. Sotsial'noe obsluzhivanie pozhilykh grazhdan: sovremennyyi sotsial'nyi opyt i perspektivy razvitiya [Elektronnyi resurs]: monografiya, Elektron. tekstovye dan. (1,10 Mb), Magnitogorsk, FGBOU VO «MGTU im. G.I. Nosova», 2019; Moskva, FGUP NTTs «Informregistr», 2019.
25. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1950-e gody». Kn. 1: monografiya. Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2016, 285 p.
26. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1950-e gody». Kn. 2: monografiya, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2016, 279 p.
27. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1950-e gody. Kn. 3: monografiya, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2017, 272 p.

28. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1960-e gody, V. 4 kn. Kn. 1 : monografiya, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2019, 352 p.
29. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1930-e gody: monografiya, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2015, 261 p.
30. Filatov V. V. Istoriya Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova: 1940-e gody: monografiya, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2015, 394 p.
31. Khozyainov G. I. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya, Moskow, Vyssh. shkola, 1988, 166 p.
32. Churilina L. N., Buzhinskaya D. S., Gnevek O. V., Grudeva E. V., Derevskova E. N., Dorfman O. V., Ivanov D. V., Ivanova E. M., Maksimova A. M., Petkova S., Podgorskaya A. V., Ponomareva L. D., Slavuta T. A., Sokolova E. P., Franchuk O. V., Chernova O. E. Tekst v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: teoriya i tekhnologii: kollektivnaya monografiya / pod red. L. N. Churilinoi, Magnitogorsk, Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2019, 340 p.
33. Shemyakinskii V. M. *Nauka i tsennosti, Vestnik VyatGU* [Herald of Vyatka State University], 2008, no. 2, pp. 12–18, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauka-i-tsennosti>.
34. Shulezhkova S. G. Vera i bezverie v slavyanskikh tekstakh X–XI vv. skvoz' frazeologicheskuyu prizmu, Lingvokul'turologicheskie issledovaniya. Logicheskii analiz yazyka. Ponyatie very v raznykh yazykakh koll. monografiya / otv. red. N. D. Arutyunova, M. L. Kovshova, Moskow, Gnozis, 2018, pp. 564–577.
35. Yurevich S. N., Sannikova L. N., Levshina N. I. Sovremennye problemy upravleniya doshkol'nym obrazovaniem: formirovanie innovatsionno-tvorcheskoi kompetentnosti pedagogov DOO, [Elektronnyi resurs]: monografiya, Magnitogorsk, FGBOU VO «Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G.I. Nosova». Elektron. tekstovye dan., Magnitogorsk, FGBOU VO «MGTU», 2019.
36. Abramzon M., Frolova N., Peter U. Sylloge Nummorum Graecorum Russland, Staatliches Historisches Museum Moskow, Berlin-Boston, Walter de Gruyter GmbH, 2019, 262 p.
37. Dyorina N. V., Velikanov V.S. Development of theory bases for minimizing failures while driving career excavators, Magnitogorsk, Publishing House of Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2019, 67 p.

---

Андреева С. Л. Человеческие ценности как ценности науки и образования: обзор монографий 2019 года // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С.72-82.

Andreeva S. L. Human Values as Significance of Science and Education: Monography Review of 2019, *Gumantarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2020, vol. 4, no 1, pp. 72-82.

Дата поступления статьи – 15.02.2020; 1,24 печ. л.

**Сведения об авторе**

**Андреева Светлана Леонидовна** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогического образования и документоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; 216zamsv@mail.ru

**Author:**

**Svetlana L. Andreeva**, Associate Professor, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education and Document Management, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; 216zamsv@mail.ru

---

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогические исследования» публикует:

- статьи *ученых*, а также рецензии на опубликованные научные издания последних 2-х лет;
- статьи *аспирантов, магистрантов* при условии предоставления рецензии кандидата или доктора наук соответствующей научной специальности либо в соавторстве с научным руководителем;
- *сообщения* к юбилеям ученых, научных школ или научно-практических изданий.

Принимаются статьи по результатам научных исследований в **области педагогики и образования**, также по **общественным и филологическим наукам**.

Материалы, поступившие в редакцию, проходят проверку в системе «Антиплагиат.ВУЗ» и подлежат обязательному двойному слепому рецензированию. Редакция имеет право отклонить рукопись или предложить автору ее доработать в соответствии с требованиями.

К рассмотрению принимаются материалы, соответствующие *следующим критериям*:

- статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- уровень оригинальности материалов должен быть не менее 70 %;
- максимальное количество авторов – не более 3-х, за исключением статей по результатам экспериментальных исследований;
- представляемые в редакцию материалы не должны быть ранее опубликованы в других изданиях или в данный момент находиться на рассмотрении в других журналах;
- представленные статьи, рецензии, сообщения должны соответствовать принятым правилам оформления (см. Требования к оформлению).

Публикация статей бесплатная.

### ГРАФИК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В 2020 г.

Выпуск № 1 – до 15 января 2020 г.,

Выпуск № 2 – до 15 марта 2020 г.,

Выпуск № 3 – до 15 мая 2020 г.,

Выпуск № 4 – до 15 сентября 2020 г.

### ТРЕБОВАНИЯ

к материалам, направляемым в журнал  
«Гуманитарно-педагогические исследования»

#### *Порядок представления материалов*

Материалы представляются в электронном виде на адрес электронной почты <igo@magtu.ru> b <21bzamsv@mail.ru> **в одном письме** темой «В журнал “Гуманитарно-педагогические исследования”» в нескольких файлах:

1. Текст статьи (рецензии/сообщения) с аннотацией и ключевыми словами, сведения об авторах на русском языке.

2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка, сведения об авторах).

3. Скан-копия заверенного бланка согласия (см. Бланк согласия),

Файлы должны быть поименованы по фамилии автора (например, *Иванов1, Иванов2, Иванов3*).

#### *Требования к оформлению*

**1. Текст статьи (файл 1)** предоставляется в электронном виде и создается в текстовом редакторе Microsoft Word с расширением **docx**.

Расположение и структура текста внутри статьи:

**УДК** – в левом верхнем углу 1-ой страницы статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации

**И.О. Фамилия автора (Город, Страна)** – в правом верхнем, полужирным курсивом указываются инициалы и фамилия автора, затем обычным курсивом город и страна (на русском языке).

**НАЗВАНИЕ СТАТЬИ** – по центру заглавными буквами, полужирным (на русском языке). Название статьи должно полноценно отражать предмет и тему статьи, а также основную цель (вопрос), поставленную автором для раскрытия темы.

Название статьи не должно превышать 13 слов (=100 знаков). Не следует употреблять в названии аббревиатуры (кроме общеизвестных), а также допускать скопления знаков препинания (:/), а также оборотов (*на примере...*). Не рекомендуется начинать формулировку названия со слов: «*О...*»; «*К ВОПРОСУ/ОБСУЖДЕНИЮ...*»; «*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ...*».

**Аннотация** – объемом **200-250 слов** на русском языке, отделяется от текста статьи пропуском строки. Рекомендуется отражать: предмет исследования, цель работы, метод или методологию проведения исследования, основные результаты работы и область применения результатов исследования *актуальность, методы, результаты, новизну и значимость исследования*. Не следует повторять название статьи.

**Ключевые слова** – на русском языке 5–8 слов (терминов), способствующих индексированию статьи в поисковых системах.

**Текст** набирается шрифтами Times New Roman, размер шрифта – 14 кеглей, межстрочный интервал – полуторный, все поля – 2 см, абзацный отступ – 1 см.; ориентация – книжная, перенос автоматический (без заголовков). Между словами текста делается один пробел (два и более не допускается). При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

Текст рекомендуется структурировать

**Введение** – постановка рассматриваемого вопроса, актуальность, краткий обзор научной литературы по теме, четкая постановка цели работы.

**Основная часть** статьи должна быть разбита на пронумерованные разделы, имеющие содержательные названия. Возможны подразделы. Она должна содержать описание *материала* и *методов* исследования, описание проведенного анализа и полученные результаты.

**Заключение** – основные выводы исследования.

*Языковые примеры выделяются в тексте курсивом*, примеры из художественных текстов должны иметь ссылки на источники в подстрочных постраничных ссылках (не в список литературы). Допускается цитирование любых первоисточников, однако в список ссылок НЕ следует включать ссылки на такие материалы, как: неопубликованные работы; государственные документы (постановления правительства, законы и т.д.), исторические документы, газетные статьи, словари, художественные произведения.

*Дефис* должен отличаться от *тире*, например: *историко-культурное* и *конец XIX – начало XX вв.* Тире должно быть одного начертания по всему тексту, с пробелами слева и справа, за исключением оформления числовых периодов и дат: с. 39–41, 1920–1935, Т. 1–3.

*Рисунки, таблицы и графики* должны иметь названия, а в случае если их в статье несколько, то нумерацию. Таблицы размещаются непосредственно в тексте статьи, нумеруются по порядку. Следует придерживаться принципа единообразия: все таблицы должны иметь тематические заголовки либо все без исключения не иметь названий. Вся информация в графах набирается кеглем 12 основного шрифта.

*Кавычки* должны быть одного начертания по всему тексту. Внешние кавычки – «елочки» («»), внутренние – «лапки» (“”).

При наборе римских цифр используется латинская клавиатура: VIII, XV, II, III. *Не допускается:* У111, ХУ, П, Ш.

При наборе *не допускается использование стилей, не задаются колонки.*

Не допускается *применение автоматических списков* (перечней).

**Ссылки и литература.** Библиографические ссылки на русском языке, оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Для ссылок на научную литературу используются *затекстовые* ссылки, а на цитируемые литературные произведения, газеты, полевой материал и архивные документы, нормативные акты *подстрочных сносок* со сквозной нумерацией по тексту статьи.

**Подстрочная сноска (первичная)** представляет собой полную ссылку на источник.

<sup>1</sup>Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки. М. : Проспект, 2006. С. 305–412.

**Подстрочная сноска (повторная) при последовательном** расположении первичной и повторной ссылок:

<sup>1</sup>Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки. М. : Проспект, 2006. С. 305–412.

<sup>2</sup>Там же. С. 306.

**Подстрочная повторная сноска среди прочих ссылок:**

<sup>12</sup>Языков Н. М. Указ. соч. С. 631.

<sup>13</sup>ГАРФ. Ф. 1234. Оп. 1. Д. 345. Л. 56.

<sup>14</sup>Тарасова В. И. Указ. соч. С. 387.

<sup>15</sup>Там же. С. 388...

<sup>32</sup> О жилищных правах научных работников [Электронный ресурс]: постановление ВЦИК, СНК РСФСР от 20 авг. 1933 г. (с изм. и доп., внесенными постановлениями ВЦИК, СНК РСФСР от 1 ноябр. 1934 г., от 24 июня 1938 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>33</sup>Лэтчфорд Е. У. С Белой армией в Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт армии адмирала А. В. Колчака: [сайт]. [2004]. URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения: 23.08.2007).

Число авторов. В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены **ВСЕ АВТОРЫ**. В случае, если у публикации более 6 авторов, то после 6-го автора необходимо поставить сокращение "..., и др." или "..., et al."

Гурьянова И. В., Испулова С. Н., Клещева Е. А., Кузьменко Н. И., Слепухина Г. В., Халикова Д. А. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства : монография с международным участием / отв. ред. Н. И. Кузьменко. Новосибирск : Изд. АНС «СибАК», 2017. 132 с.

**Затекстовые библиографические ссылки** на пристатейный список должны быть оформлены в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера и через запятую номеров соответствующих страниц для опубликованных печатных изданий – [1, т. 2, с. 25].

**В тексте:**

[10, с. 81] или [10, с. 106]

**В затекстовой ссылке:**

10. Бердяев, Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

Если текст цитируется не по первоисточнику, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 13, с. 16].

Затекстовые ссылки располагаются в разделе **ЛИТЕРАТУРА** с 1-м отступом от текста. Порядок расположения источников в списке – алфавитный. Автоматическая нумерация не применяется. Источники на иностранных языках подаются в оригинале и не подвергаются затем транслитерации в разделе **REFERENCES**.

**Общий объем статьи** (с аннотацией, ключевыми словами, библиографическим списком, на русском и английском языках) от 10 000 до 40 000 знаков с пробелами (См. Образцы оформления статьи на русском и английском языках).

**Сведения об авторе на русском и английском языках.** Оформляются в конце статьи в таблице.

**Таблица**

Фамилия / Surname	
Имя, отчество / Name, middle name	
Ученая степень /Academic degree	
Ученое звание/ rank	
Организация (с указанием страны и города) / The organization (with the indication of the country and city)	
Должность и подразделение/ Position	
Почтовый адрес и телефон места работы / Postal address and phone of a place of work	
E-mail	
Контактный телефон / Contact phone	
Адрес для почтовой рассылки / The address for a mailing group	





...  
11. Frege P. On Concept and Object . In : P. Geach, M. Black. Translations from Philosophical Writings of Gottlob Frege. Oxford, 1952, pp. 56–78

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СВЕДЕНИЙ О АВТОРЕ

***Иванов Иван Иванович*** - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии, документоведения и архивоведения Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; [IvanovII@mail.ru](mailto:IvanovII@mail.ru)

НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Author:***

***Ivan I. Ivanov***, Associate Professor, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Sociology, Document Science and Archive Science, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [IvanovII@mail.ru](mailto:IvanovII@mail.ru).

---