

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№10 2025 (ОКТАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел/факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

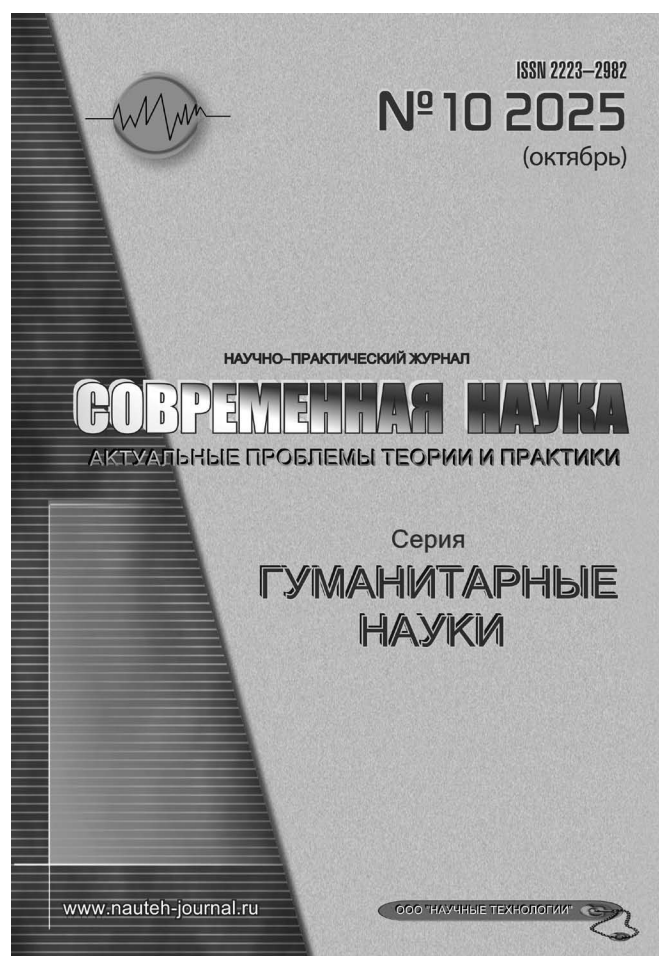
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №10 (октябрь) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 09.10.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ
им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент,
Дагестанский государственный медицинский университет
Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ

История

Аксенова Г.В. – Из истории книжный подношений и посвящений императрице Марии Александровне: «Альбом русских народных сказок и былин». 1875 г. (к 140-летию кончины императрицы и к 150-летию издания книги)
Aksenova G. – From the history of book offerings and dedications to Empress Maria Alexandrovna: "Album of Russian folk tales and epics". 1875. (for the 140th anniversary of the Empress's death and for the 150th anniversary of the book's publication) 7

Ан С.А., Скопа В.А. – Просвещение как фундаментальный концепт формирования национальной идеи: из истории отечественной мысли
An S., Skopa V. – Enlightenment as a fundamental concept for the formation of a national idea: from the history of domestic thought 12

Варнаков М.С. – «Лаборатория советского цирка»: роль Ленинградского государственного цирка в становлении советского циркового искусства (1950-1960-е гг.)
Varnakov M. – «Laboratory of the Soviet Circus»: the role of the Leningrad State Circus in the formation of Soviet circus art (1950s–1960s)..... 17

Дьяков С.И., Джораев М.Т., Ванягин В.Е. – О результатах проверки руководством Артиллерийской академии им. Дзержинского 158 АП (артиллерийского полка)
Dyakov S., Dzhoraev M., Vanyagin V. – On the results of the inspection by the leadership of the Dzerzhinsky Artillery academy of the 158th AR (artillery regiment)..... 21

Зеленин А.А., Гаврилов С.О., Блинов А.В. – Советская прокуратура и общественные объединения: проблемы взаимоотношений
Zelenin A., Gavrilov S., Blinov A. – Soviet prosecutor's office and public associations: problems of interrelations 31

Итса Окура Профит Мель Жюстис – Урегулирование вооруженного конфликта в Центральноафриканской Республике: сравнительный вклад региональных и глобальных институтов (АС, ЭКОЦАС, ООН) в исторической и современной динамике
Itsa Okoura Profith Mell Justice – The settlement of the armed conflict in the Central African Republic: a comparative analysis of the regional and global institutions' contribution (the African Union, the Economic Community of West African States and the United Nations) in historical and contemporary dynamics of the armed conflicts' settlement 37

Кузьмина А.А. – Он изменил лицо города: иркутский архитектор С.А. Гусаров (1914-2001 гг.)
Kuzmina A. – He changed the face of the city: Irkutsk architect S.A. Gusarov (1914-2001)..... 43

Лунь Хаотянь – Историческая эволюция Евразийского экономического союза и инициативы «Один пояс, один путь» в связи с нетрадиционными вопросами безопасности (2015-2025 гг.)
Lun HaoTian – The historical evolution of the Eurasian Economic Union and the Belt and Road Initiative in relation to non-traditional security issues (2015–2025) 48

Нагаева Г.А., Лохова Т.В. – Дореволюционные источники второй половины XIX – начала XX вв. по истории торгового дела и промышленного производства России
Nagaeva G., Lokhova T. – Pre-revolutionary sources of the second half of the XIX – beginning of the XX centuries on the history of trade and industrial production in Russia 54

Овчинников В.А., Зеленин А.А., Рондик К.Д. – Развитие системы местного самоуправления в Кузбассе в начале XXI вв.
Ovchinnikov V., Zelenin A., Rondik K. – Development of the municipal government system in Kuzbass in the early 21st century 59

Павленко А.И. – К вопросу о денежном довольствии служащих Советской военной администрации в Германии и Группы советских оккупационных войск в Германии в 1945-1946 гг.
Pavlenko A. – On the issue of monetary allowance of the employees of the Soviet Military Administration in Germany and the Group of Soviet Occupation Forces in Germany in 1945-1946. 66

Филатова С.А. – Место германских земель в европейской экономике и его влияние на этническую идентичность
Filatova S. – The place of the German land in the European economy and its impact on ethnic identity. 72

Педагогика

Абдукадырова Т.Т., Исраилов А.У. – Формирование навыков пользования письменной речью немецкого языка в средней школе
Abdukadyrova T., Israilov A. – Formation of written German language skills in secondary school. 77

Бочарова М.Н. – Обучение говорению на иностранном языке с применением ИИ: этические аспекты и проблема аутентичности коммуникации
Bocharova M. – Teaching foreign language speaking with AI: ethical aspects and the problem of authenticity of communication. 82

Бунина Ю.А. – Образовательные технологии проектного типа в формировании иноязычных компетенций будущих специалистов авиационной отрасли
Bunina Yu. – Project-based educational technologies in the development of foreign language competencies in future aviation industry professionals. 88

Ван Канкан – Воспитание государственного сознания у студентов в рамках преподавания иностранных языков в вузах Синьцзян-Уйгурского автономного района в мультикультурной среде
Wang Kangkang – Cultivating national consciousness in foreign language teaching at universities in the Xinjiang Uyghur autonomous region in a multicultural context. 92

Герасимчук Л.М. – Мотивация занятием боксом у военнослужащих, проходящих службу по контракту
Gerasimchuk L. – The motivation for boxing among military personnel serving under contract. 99

Енокаева С.С., Петьков В.А. – Профессиональная подготовка будущих бакалавров туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности
Enokaeva S., Petkov V. – Professional training future bachelors of tourism to the recreational- recreational activities. 104

Енокаева С.С., Петьков В.А., Саркисова Н.Г., Шкуропий К.В. – Развитие познавательной активности обучающихся начальных классов в проектной деятельности по физической культуре
Enokaeva S., Petkov V., Sarkisova N., Shkuropiy K. – Development of cognitive activity of primary school students in project physical culture activities. 107

Ладущкин С.И. – Методические аспекты проблемно-ориентированного обучения в логическом образовании
Ladushkin S. – Methodical aspects of problem-based learning in logic education. 111

Ли Сисинь, Морозова О.П. – Новые вызовы социальному развитию современных китайских учащихся
Li Xixin, Morozova O. – New challenges to the social development of modern Chinese students. 115

Ли Цзиньвэй – Проблемы и пути их решения в практике вокального обучения студентов вузов КНР и России
Li Jinwei – Problems and ways to solve them in the practice of vocal training of students of universities of China and Russia. 119

Магденко С.А., Найн А.А. – Модель профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения
Magdenko S., Nain A. – Model of professionally-oriented foreign-language training of law students through distance learning. 124

Мироник К.В. – Образ Петербурга и Петербургский текст в музыкальной культуре XVIII-XXI веков: возможности междисциплинарного изучения на уроках литературы и в системе дополнительного образования

Mironik K. – The image of St. Petersburg and the Petersburg text in the musical culture of the 18th–21st centuries: opportunities for interdisciplinary study in secondary school literature classes and extracurricular education.129

Нечина Е.Н. – Формирование проактивности у студентов как средство повышения их мотивации и успеваемости

Nechina E. – Developing students' proactivity as a means of increasing their motivation and academic performance136

Панов М.В., Сакович Н.Е., Панова Т.В. –

Применение технологий искусственного интеллекта в процессе обучения физики в вузе
Panov M., Sakovich N., Panova T. – Application of artificial intelligence technologies in the process of teaching physics at a university140

Перфильев Р.Л. – Формирующее оценивание познавательных навыков семиклассников

Perfiliev R. – Formative assesment for cognitive skills of seventh-grade students146

Попова Е.В., Степанова Г.А. – Дополнительное профессиональное образование как фундаментальная основа обучения на протяжении всей жизни

Popova E., Stepanova G. – Additional professional education as a fundamental basis for lifelong learning152

Служаева А.П., Найн А.А., Померанцева Ю.К. – Психолого-педагогические условия формирования самосознания детей старшего дошкольного возраста

Sluzhaeva A., Nain A., Pomerantseva Yu. – Psychological and pedagogical conditions of the formation of self-consciousness of children of older preschool age.....157

Степанов В.И., Степанова Н.В. – Национальная образовательная политика 2020 и ее роль в подготовке педагогических кадров в Индии
Stepanov V., Stepanova N. – National education policy 2020 and its role in teacher training in India.161

Тарасова В.В. – Модели формирования готовности к творческой деятельности младших школьников
Tarasova V. – Models of forming readiness for creative activities in primary school children166

Хачатурова К.Р. – Социальные и психолого-педагогические факторы развития профессиональной творческой активности педагогов

Khachaturova K. – Social and psycho-pedagogical factors in the development of teachers' professional creative activity171

Цзинь Сяовэнь – Цифровое искусство в системе художественного образования Китая

Jin Xiaowen – Digital art in the system of art education in China176

Цзя Сюань – Психологические основы эстетического восприятия в художественном образовании

Jia Xuan – Aesthetic education of students in children's art schools through the means of Chinese folk art.180

Цинь Цзин – Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе учебного перевода

Qin Jing – Formation of intercultural communicative competence in the process of academic translation.....184

Чан Цзин – Педагогические условия освоения произведений для фортепиано русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах, ориентированная на обучающихся из КНР

Chang Jing – Pedagogical conditions for mastering piano works by Russian composers of the early twentieth century in musical-theoretical aspects, focused on students from China189

Шварева Л.В., Алёшина Е.Ю. – Профессиональная субъектность будущих педагогов: диагностика динамики и педагогические условия формирования

Shvareva L., Aleshina E. – Professional subjectivity of future teachers: diagnostics of dynamics and pedagogical conditions of formation194

Шварева Л.В., Палин А.С. – Искусственный интеллект и индивидуальные образовательные маршруты в профессиональной подготовке будущих педагогов

Shvareva L., Palin A. – Artificial intelligence and individual educational routes in the professional training of future teachers.....200

Филология

Ван Лицзюань – Исследование перевода центрального понятия «Дао» из «Дао Дэ Цзин» на русский язык

Wang Lijuan – Research on the translation of the core concept "Tao" in "Tao Te Ching" into Russian205

Вань Вэнья – Русский сленг: определение, происхождение и классификация по лингвистическим критериям

Wan Wenya – Russian slang: definition, origin and classification according to linguistic criteria208

Го Вэйхэ, Го Вэйпэн, Карпеченкова Ю.Г. – Влияние фонетической интерференции на усвоение русского языка китайскими учащимися

Guo Weihe, Guo Weipeng, Karpechenkova Yu. – The impact of phonetic interference on the acquisition of Russian by Chinese.....214

Ду Шуи – Сестринские отношения в русских и зарубежных волшебных сказках

Du Shuyi – Sisterly relationships in Russian and foreign fairy tales219

Казыро Г.Н., Рычков А.В., Сайдгараева Л.Г. – Системный характер терминологии пищевой промышленности (на материале русского языка)

Kazyro G., Rychkov A., Saidgaraeva L. – The system character of food industry terminology (based on Russian)222

Лю Лэ – Родина как аксиологическое понятие в русском литературном сознании

Liu Le – Homeland as an axiological concept in the Russian literary consciousness.....226

Маслакова А.О. – Антропоцентрическая метафора в англоязычной рекламе продуктов питания

Maslakova A. – The anthropocentric metaphor in English food advertising228

Подгорбунская И.Г. – Пространственно-временное бытие субстанции языка

Podgorbunskaya I. – Space-temporal being of the substance of language231

Хамид Муса Мохамед Альсади, Новикова И.А., Кузнецова М.В., Базанова А.Е. – Взаимосвязь между «Эго», «Другим» и воображаемой идентичностью: межкультурный конфликт Востока и Запада в контексте романа «Сезон паломничества на север» — Тайеб Салих

Hamid Musa Mohamed Alsadig, Novikova I., Kuznetsova M., Bazanova A. – The relationship between ego and the Other and imaginary identity: East-West intercultural conflict in the context of the novel "Season of migration to the north" - Tayeb Salih238

Чжан Цзыжуй, Цзоу Тяньци – Историко-культурный и лингвокультурологический анализ номинации мифических персонажей русских волшебных сказок как способ отражения национальной картины мира

Zhang Zirui, Zou Tianqi – A historical-cultural and linguoculturological study of the naming of mythical characters in Russian fairy tales as a reflection of the national worldview.....245

Чжан Цуйцуй – Сборник «Рассказы Волчка» как тип цикла

Zhang Cuicui – "Volchok's Stories" as a type of cycle250

Информация

Наши авторы. Our Authors.....256

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....258

ИЗ ИСТОРИИ КНИЖНЫХ ПОДНОШЕНИЙ И ПОСВЯЩЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЕ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЕ: «АЛЬБОМ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК И БЫЛИН». 1875 Г. (К 140-ЛЕТИЮ КОНЧИНЫ ИМПЕРАТРИЦЫ И К 150-ЛЕТИЮ ИЗДАНИЯ КНИГИ)¹

Аксенова Галина Владимировна

доктор исторических наук, Московский педагогический
государственный университет;
ведущий научный сотрудник, РУДН им. Патриса Лумумбы,
galax23@yandex.ru

**FROM THE HISTORY OF BOOK OFFERINGS
AND DEDICATIONS TO EMPRESS
MARIA ALEXANDROVNA: "ALBUM
OF RUSSIAN FOLK TALES AND EPICS".
1875. (FOR THE 140TH ANNIVERSARY
OF THE EMPRESS'S DEATH AND FOR
THE 150TH ANNIVERSARY OF THE BOOK'S
PUBLICATION)**

G. Aksenova

Summary: Empress Maria Alexandrovna, the wife of Emperor Alexander II, who received a good education, paid much attention to the issues of upbringing and education of her children, the organization of female education in Russia, and was involved in charity work. She was a bibliophile and had magnificent book collections in all her palaces. At present, there is information about the library of the Livadia Palace and about the facts of donations of books and art albums to libraries, societies and museums. "Imbued with the Russian national spirit", the empress treated folklore material with great love and read fairy tales to her children. In honor of the empress's work, the publisher G. Hoppe, who realized the first illustrated project of folk tales and epics, dedicated it to the empress. The article describes the recognized book masterpiece "Album of Russian Folk Tales and Epics". The empress's book-collecting activities are characterized and its features are indicated.

Keywords: History of Russia, bibliology, history of culture, book publishing, codicology, book graphics, folklore, ethnography, bibliophilia, Empress Maria Alexandrovna.

Аннотация: Императрица Мария Александровна, жена императора Александра II, получившая хорошее образование, много внимания уделяла вопросам воспитания и образования своих детей, организации женского образования в России, занималась благотворительностью. Она была библиофилом и имела великолепные книжные собрания во всех дворцах. В настоящее время имеются сведения о библиотеке Ливадийского дворца и о фактах дарения книг и художественных альбомов библиотекам, обществам и музеям. «Проникнувшись русским народным духом», императрица с большой любовью относилась к фольклорному материалу, читала своим детям сказки. В уважение к трудам императрицы издатель Г. Гоппе, реализовавший первый иллюстрированный проект народных сказок и былин посвятил его императрице. В статье дано описание признанного книжным шедевром «Альбома русских народных сказок и былин». Охарактеризована книжнособираТЕЛЬская деятельность императрицы и указаны ее особенности.

Ключевые слова: история России, история культуры, книговедение, книгоиздательство, кодикология, книжная графика, фольклор, этнография, библиофильство, императрица Мария Александровна.

Книжная премудрость подобна
есть солнечной светлости,
но и солнечную светлость
мрачный облак закрывает,
а книжную премудрость и вся
тварь сокрыти не может»

Азбука XVII века

...Императрица прониклась в глубине
своей русским народным духом
и соединялась с ним всеми
движениями своего ума и сердца,
во все исторические моменты
его жизни...

Голос. 1880. 28 мая. № 147. С. 1.

¹ Статья написана в рамках реализации Программы фундаментальных научных исследований ИППО — Минобрнауки РФ по направлению «Россия и Ближний Восток: исторические, политические, археологические и культурные контакты и связи» FSSF-2023-0009.

«Книга в семье Романовых», домашнее чтение, общение императорской фамилии с книгой – одна из тех тем, которая имеет обширное, многомерное и систематическое освещение. Одним из первых к ней обратился русский библиограф и архивист, заведующий библиотеками собственного его императорского величества Василий Васильевич Щеглов, ставший автором монографического исследования о библиотеках и арсеналах русских правителей и увидевшей свет в 1917 г. [15]. Рассуждая о значении библиотек в жизни российских императоров, он коснулся важного вопроса, заявленного в названии доклада и связанного с принципами их комплектования, отметив, что «библиотеки пополнялись сочинениями, поднесенными их авторами, изданиями, доставляемыми разными правительственными учреждениями, а также книгами, приобретёнными у русских и зарубежных книгопродавцев» [14, С. 62]. Этапным в изучении проблемы стало исследование В.А. Дурова 2000-го г., посвященное «Книге в семье Романовых» [4].

На протяжении многих десятилетий с особым вниманием книговеды и историки относятся к книжным собраниям императрицы Александры Федоровны (Старшей), насчитывающей более 9000 экземпляров и находящейся в составе собраний Российской государственной библиотеки. Событием в истории библиофильства стала выставка 2002 г. в Государственном музее А.С. Пушкина «Библиотека Императрицы. Из личного собрания Александры Федоровны» [16; 9]. Любопытно, что название выставки и каталога звучало следующим образом: «...я поняла Россию и стала гордиться тем, что принадлежу ей!» [16]. На протяжении второй половины XIX – начала XX в. тысячи книг были пожертвованы вновь открывавшимся российским музеям, библиотекам, общественным учреждениям. Благодаря подобным дарам мы имеем возможность говорить о библиотеке императрицы Александры Федоровны, о собраниях Дворцовых библиотек, принадлежавших когда-то императору Александру II и Александру III, великим князьям Константину Николаевичу, Сергею Александровичу и Михаилу Николаевичу, цесаревичу Алексею Николаевичу и др. [4].

Библиотеки собирали все члены императорской семьи и Дома Романовых в соответствии со своими пристрастиями и кругом интересов. Их комплектование было возведено в ранг государственной задачи: важным

шагом в ее решении стала «Записка о пополнении библиотек и расходе на это сумм» императора Александра II от 1870 г.

О библиотеках и собраниях императрицы Марии Федоровны известно, к сожалению, совсем немного, это тот вопрос, на который не давался ответ ни одним из исследователей (в отличие, например, от подробных описаний и характеристик библиотеки императора Александра II [15, с. 88-91]). Императорский библиотечарь В.В. Щеглов при описании Эрмитажной библиотеки только упоминает о поступлении в 1866 г. «значительного количества книг и художественных изданий» от Марии Александровны [15, с. 64-65]. На просторах интернета содержится небольшая информация о заложенной Марией Александровной императорской библиотеке в Ливадии и о принципах ее финансирования². Сохранившаяся часть Ливадийской библиотеки позволяет в целом охарактеризовать структуру собраний императрицы: отечественная и зарубежная классика, научная и духовная литература, карты, справочники, путеводители. Книги были не только на русском, но и на английском, французском, немецком, датском языках [14].

Прежде чем перейти к рассказу об «Альбоме русских народных сказок и былин» необходимо обратиться к некоторым значимым фактам из биографии императрицы, напрямую связанным с заявленной темой.

Мария Александровна, урожденная принцесса Гессенская, получившая прекрасное образование, разбиралась в музыке, хорошо знала новейшую литературу. Лютеранка по своему вероисповеданию, она искренне приняла православие, сочеталась браком с цесаревичем Александром Николаевичем, а в 1855 г. стала российской императрицей. После кончины вдовствующей императрицы Александры Федоровны в 1860 г. она возглавила Ведомство учреждений императрицы Марии, в ведении которого находились женские институты, воспитательные дома и благотворительные учреждения. Не имея возможности по состоянию здоровья осуществить свою мечту о паломничестве в Иерусалим, она активно поддерживала русские учреждения в Палестине.

Немаловажную роль в жизни и деятельности императрицы играло духовное общение с игуменьей Марией (Маргаритой Тучковой), митрополитом Московским Фи-

2 Основы императорской библиотеки в Ливадии были заложены Императрицей Марией Александровной. Часть книг для ее «собственной» библиотеки, приобреталась за счет «собственных сумм», по специальной статье, так и именовавшейся – «на библиотеку» (в «собственной сумме» императрицы Марии Александровны имелось 14 расходных статей). Так, в отчете по собственной сумме императрицы Марии Александровны за 1856 г. указывается, что «на библиотеку» за год потратили 750 руб., что «более на 521 руб. по сравнению с 1855 г. (229 руб.)». В отделе редкой книги ЦГБ им. А. П. Чехова города Ялта среди собрания изданий XVII – начала XX вв. находится коллекция императорского имения «Ливадия», состоящая из 59 документов. Об истории формирования библиотеки известно немного. В кабинетах Большого и Малого дворцов находились небольшие библиотеки императрицы Марии Александровны, Александра III и Николая II. По описи 1924 года насчитывалось 479 иностранных и 336 русских книг. Однако утверждают, коллекция книг при последнем императоре была значительно больше, содержала около 2500 томов, которые собирались с середины позапрошлого века». [См.: 14]

ларетом (Дроздовым), архимандритом Антонином (Капустиным) и епископом Порфирием (Успенским). Они помогли ей в подборе книг для личной библиотеки, а она, в свою очередь, приобретала и дарила им уникальные книги и альбомы.

Книжные дары императрицы способствовали развитию научного знания. Понимая значения того или иного кодекса или печатной книги, она передавала их либо в библиотеки научных обществ, либо ученым. Так, например, в 1862 г. получив в благодарность за покровительство в подарок из Святой Земли Синайский кодекс 1272 г., императрица передала его епископу Порфирию (Успенскому) для палеографического и кодикологического описания.

В 1864 г. увидела свет монография [10], не потерявшая научного значения до настоящего времени. Представляя свои размышления, связанные с форматом исследования, епископ Порфирий, подчеркнув роль императрицы в развитии научного знания, отметил: «...рукопись, по повелению императрицы переданная мне ... для подробного рассмотрения, послужила поводом к собранию и изложению исторических сведений о христианских женщинах, любивших Священное Писание» [10, с. 24].

Сообщая о причинах, побудивших его с вниманием отнестись к обретенной в середине XIX в. рукописи текстов Священного Писания, он, указав на ценность кодекса, который «содержит текст кафолический³, верный, тот самый, который евангелисты вручили Церквам Божиим в Иерусалиме, Антиохии, Александрии и Ефесе» [10, с. 26], он подчеркнул роль «благочестивейшей государыни императрицы Марии Александровны», ведь именно ей «в дар и был прислан Александрийским патриархом Иаковом» «важный для археолога и богослова» [10, с. 26] уникальный кодекс.

Теперь обратимся к «Альбому русских народных сказок и былин».

Эпоху, с которой связана жизнь и государственное служение великой княгини, а затем императрицы Марии Александровны, отличает рост интереса к подлинно народной, «коренной» российской культуре, к национальному достоянию, тому фольклорному материалу, на основе которого в архитектуре, живописи, графике, декоративно-прикладном и театрально-декорационном искусстве и в литературе формировался русский стиль [6; 5; 7]. О внимании общества к фольклорному материалу свидетельствуют многие факты, в числе которых активная исследовательская работа А.Н. Оленина,

В.И. Даля, И.П. Сахарова, А.А. Афанасьева, П.Н. Рыбникова, А.Ф. Гильфердинга, издание на личные средства императора Николая I «Древностей российского государства» Ф.Г. Солнцева и др. Все это безусловно свидетельствует не только об атмосфере, в которой шел процесс осознания смыслов и роли народной культуры, но и о подлинном интересе членов императорской семьи к национальной, допетровской, истории Руси.

Подлинный интерес к наследию русского народа проявляла и императрица Мария Александровна. Доказательством тому могут служить помещенные на день прощания с ней на страницах газет. В некрологах подчеркивалось, что она была «идеалом Царицы и женщины, предносящей всем понятиям и всем духовным стремлениям русского народа», что она «прониклась в глубине своей русским народным духом и соединялась с ним всеми движениями своего ума и сердца» [11].

Одним из ярких доказательств сказанному является изданный в 1875 г. «Альбом русских народных сказок и былин», поднесенный и посвященный императрице Марии Александровне [2].

История издания сказок и былин восходит к последней трети XVIII - началу XIX в. Самыми известными стали «Русские сказки, содержащая древнейшие повествования о славных богатырях, сказки народные, и прочия» В.А. Лёвшина 1780 г. [8] и первый сборник русских былин и исторических песен Кирши Данилова под скромным названием «Древние русские стихотворения» 1804 г. [3]. В первой половине XIX в. увидели свет собранные И.П. Сахаровым «Сказания русского народа» [12]. Если говорить об иллюстрированных изданиях сказок и былин, то первой такой чести удостоилась в 1820 г. поэма А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», созданная по мотивам русского фольклора и под влиянием наследия Кирши Данилова. Традиции иллюстрирования подобного рода литературы, способной развивать «мыслительную способность читающего, и даже возбуждающей его любознательность, открывающей новый мир поэтических уподоблений взамен страшного и вредного забавления дремлющей мысли» [2, с. б.н.], заложил президент Императорской Академии художеств А.Н. Оленин.

Одним из лучших изданий XIX столетия признан «Альбом русских народных сказок и былин», увидевший свет в 1875 г., «с глубоким благоговением» посвященный императрице Марии Александровне. Этот альбом по сути является первым опытом иллюстрированного издания фольклорного материала.

Проект, реализованный в одной из лучших типогра-

3 Кафолический — это церковно-книжный термин, означающий «вселенский» (эпитет православной церкви). Слово происходит от греческих слов «каф» и «олон» - «по всему целому».

фий России, включил в свой состав 12 лучших сказок и былин, среди которых Илья-Муромец, Садко, Конек-горбунок, Жар-птица, Золотая рыбка и др. Книгу форматом в александрийский лист украсили специально для нее созданные 12 гравюр, виньетки и политипажи⁴, заставки, инициалы и концовки.

Названный уникальный проект осуществил немец по происхождению, получивший образование в Вест-фалии, Бельгии и Великобритании, считавший Россию своей второй родиной **Герман Гоппе**. Приехавший в Петербург в 1861 г. по приглашению известного петербургского книготорговца М.О. Вольфа он в 1867 г. создал собственное издательство, оснастив его высокохудожественными шрифтами и передовым для того времени оборудованием. Это дало возможность печатать на высоком полиграфическом уровне художественные альбомы, издания по искусству и периодику. Одним из первых в России начал выпускать календари и журналы модных новостей. Самым известным, главным детищем стал еженедельный популярный журнал «Всемирная иллюстрация» (1869-1898) для семейного чтения, рассчитанный на массового читателя.

К иллюстрированию периодических изданий, а затем и книжной продукции он смог привлечь выдающихся русских художников-передвижников, таких как И.К. Айвазовский, В.М. Васнецов, В.В. Верещагин, В.И. Суриков, И.Е. Репин, И.И. Шишкин, Г.И. Семирадский и др. Благодаря подобному сотрудничеству издания Г. Гоппе сегодня имеют не только коллекционную, но и историческую ценность.

Итак, в 1875 г. увидел свет иллюстрированный «Альбом сказок и былин». Над созданием образа этой книги работали признанные русские художники-графики: К.О. Брож и А.И. Зубчанинов, Л.А. Серяков и И.И. Соколов, В.М. Васнецов и Н.И. Соколов, И.С. Панов и Э.К. Дамюллер.

Разработку общей художественной концепции Альбома поручили известному, зарекомендовавшему себя блестящим рисовальщиком-графиком и иллюстратором **Карлу Брожу**. Выпускник Академии изобразительных искусств в Праге, приглашенный в 1858 г. в Петербург он с 1869 по 1901 гг. заведовал художественным отделом журнала «Всемирная иллюстрация». Наверное, это стало важной причиной приглашения К.О. Брожа в качестве главного оформителя Альбома. Именно он разработал все виньетки-заставки и политипажи и стал автором иллюстраций к «Царь-девице».

Эдуард Карлович **Дамюллер** получил известность

как гравер, руководивший мастерской, которую основал Г.Д. Гоппе. Что касается «Альбома сказок...», то он гравировал для книги все рисунки К.О. Брожа.

Приглашенный для участия в решении художественно-графического образа книги известнейший русский художник-ретроспективист, тяготевший к созданию живописных полотен на тему русских сказок и былин **В.М. Васнецов** выполнил для «Альбома» рисунки 8 сюжетов к «Жар-птице»: выбор пути, ловля Жар-птицы, Иван-царевич на сером волке, царский пир, - из которых при издании книги была создана единая, модная во второй половине XIX в., композиция.

Академик **Иван Иванович Соколов** был даровитым художником. Получивший известность как живописец, он нередко обращался к графике и для альбома императора Александра II он выполнил две акварели. Участвуя в иллюстрировании «Альбома сказок...», он создал композицию к былинке об Илье Муромце, состоящую из 4 рисунков: исцеление Ильи Муромца, поединок с Соловьем Разбойником и его пленение.

Иван Степанович Панов, воспитанник Академии художеств, еще в годы учебы начал рисовать на дереве для всевозможных иллюстрированных печатных изданий, благодаря чему он вскоре так набил руку в этом деле и его стали буквально заваливать заказами. По окончании Академии, он полностью посвятил себя деятельности иллюстратора, сотрудничая в 1870-1880-х гг. с периодическими изданиями. Он стал оформителем книги М.И. Семевского «Павловск», изданной тщанием великого князя Константина Николаевича [13; Об издании см.: 1]. А в 1872 г. его пригласили участвовать в издании «Альбом русских народных сказок и былин».

Основную нагрузку, связанную с подготовкой рисунков к печати, т.е. с гравировальными работами на дереве, взял на себя **Л.А. Серяков**, сделавший чрезвычайно много для искусства гравюры в родной стране. Отличавшийся большой трудоспособностью он в 1868 г. организовал в Петербурге мастерскую тоновой гравюры на дереве.

Первым помощником Л.А. Серякова стал русский художник, график и ксилограф **А.И. Зубчанинов**, сотрудник многих столичных периодических изданий, в частности издаваемого Г. Гоппе журнала «Всемирная иллюстрация». Созданные 12 рисунков, отражающих основные былинные события, он сложил в две полосные иллюстрации к былинам о Святогоре-богатыре и Добрыне Никитиче. Они имеют сложное композиционное решение и состоят каждая из 6 композиций. Так, напри-

4 Политипаж (фр. polytype) — типовой книжный декор для многократного использования в разных изданиях. Как правило, политипаж более или менее изобразителен: это заставка, виньетка или даже целая иллюстрация.

мер, желая рассказать о Добрыне, используя графические средства, он обращается к пиру у князя Владимира, к теме демонстрации силушки богатырской, к сражению со Змеем Горынычем, говорит об отъезде к князю Владимиру. По центру верхней части гравюры помещен скоморох, поющий о «Ерусалиме».

Итак, трудами издателя Г. Гоппе и коллектива русских художников в 1875 г. увидела свет признанная шедевром издательского дела книга, поднесенная императрице Марии «в знак признательности» за ее труды в области образования, за деятельную заботу о детях-сиротах, за истинную любовь к русской культуре, к русскому народу, к России. Императрица, получившая хорошее образо-

вание, родившая и воспитавшая восьмерых детей, понимала ценность книги и книжного знания, заботилась о пополнении и развитии как собственных, так государственных и общественных библиотек.

Ничто не может более красноречиво рассказать о личности, сфере ее духовных интересов, пристрастий, симпатий и антипатий, как круг читаемых, собираемых и бережно хранимых книг. Хочется верить, что именно эта сторона жизни императрицы Марии Александровны, ее любовь к чтению и понимание значения книги и книжного знания станет в дальнейшем объектом пристального изучения и позволит дать более яркую и емкую ее характеристику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Г.В. Великий князь Константин Николаевич и особенности издательской политики в последней трети XIX в. (на примере издания «Павловск. Очерк истории и описание 1777–1877») // Константиновские чтения – 2017. Жизнь, отданная служению России. К 190-летию со дня рождения великого князя Константина Николаевича. Сборник материалов научной конференции 25 октября 2017 года. СПб., 2017. С. 47–61.
2. Альбом русских народных сказок и былин / Сост. под ред. П.Н. Петрова. СПб.: Г. Гоппе, 1875. 191 с., 12 л. ил.
3. Данилов Кириша. Древние русские стихотворения. М.: Тип. С. Селивановского. 1804. 324 с.
4. Дуров В.А. Книга в семье Романовых. М.: Наш дом-L'Age d'Homme, 2000. 172 с.
5. Кириченко Е.И. Архитектурные теории XIX века в России. М.: Искусство, 1986. 344 с.
6. Кириченко Е.И. Русская архитектура 1830–1910-х годов. М.: Искусство, 1982. 399 с.
7. Кириченко Е.И. Русский стиль. Поиски выражения национальной самобытности. Народность и национальность. Традиции древнерусского и народного искусства в русском искусстве XVIII – начала XX века. М.: БуксМАрт, 2020. 579 с.
8. Лёвшин В.А. Русские сказки, содержащие древнейшие повествования о славных богатырях, сказки народные, и прочие оставшиеся чрез пересказывание в памяти приключения. М.: Унив. тип., у Н. Новикова, 1780–1783.
9. Новикова Л. Царское чтение из библиотеки императрицы // Коммерсантъ. 2002. № 79. 14 мая. С. 21. [Электронный ресурс] <https://www.kommersant.ru/doc/321804>
10. Порфирий (Успенский), еп. Священное писание у христианских женщин и библейская редкость у благочестивейшей государыни императрицы Марии Александровны. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1864. 74 с.
11. Санкт-Петербург. 27 мая 1880 г. // Голос. 1880. 28 мая. № 147. С. 1.
12. Сахаров И.П. Сказания русского народа. В 2-х тт. Изд. 3-е. СПб.: тип. Сахарова, 1841.
13. Семевский М.И. Павловск: Очерк истории и описание 1777–1877. СПб.: тип. 2-го Отделения Собств. е. и. в. канцелярии, 1877. 592 с., 23 л. ил.
14. Царская библиотека в Ливадии // [Электронный ресурс] https://vk.com/wall-213770627_58?ysclid=m114wr1cpn250852630
15. Щеглов В.В. Собственные его императорского величества библиотеки и арсеналы: Краткий исторический очерк. 1715–1915 гг. Пг.: Гос. тип., 1917. 169 с.
16. «...я поняла Россию и стала гордиться тем, что принадлежу ей!» Библиотека императрицы Александры Федоровны (Старшей) в собрании РГБ. Илл. каталог выставки. М.: Август Борг, 2002. 112 с.

© Аксенова Галина Владимировна (galax23@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ: ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ

ENLIGHTENMENT AS A FUNDAMENTAL CONCEPT FOR THE FORMATION OF A NATIONAL IDEA: FROM THE HISTORY OF DOMESTIC THOUGHT

**S. An
V. Skopa**

Summary: The historical and philosophical context reveals education as a complex integral system, where knowledge becomes not only an end in itself, but also a means of qualitative social transformations. The concept of the "national idea" arose in the intellectual circles of post-reform Russia, becoming the fruit of deep reflections of outstanding Russian philosophers, historians and publicists. The study concluded that education is a fundamental mechanism for the formation of a national idea and the transformation of public consciousness in Russia.

Keywords: education, national idea, self-awareness, historical memory, citizenship.

Ан Светлана Андреевна

доктор философских наук, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: Историко-философский контекст раскрывает просвещение как сложную интегральную систему, где знание становится не только самоцелью, но и средством качественных социальных трансформаций. Концепция «национальной идеи» возникла в интеллектуальных кругах пореформенной России, став плодом глубоких размышлений выдающихся отечественных философов, историков и публицистов. В ходе исследования пришли к заключению, что просвещение является фундаментальным механизмом формирования национальной идеи и трансформации общественного сознания в России.

Ключевые слова: просвещение, национальная идея, самосознание, историческая память, гражданственность.

В пространстве отечественной интеллектуальной традиции просвещение выступает не просто культурным феноменом, но и глубинным механизмом трансформации общественного сознания. Это не столько процесс передачи знаний, сколько стратегический инструмент формирования национальной идентичности и цивилизационного кода. Историко-философский контекст раскрывает просвещение как сложную интегральную систему, где знание становится не только самоцелью, но и средством качественных социальных трансформаций [16]. Мыслители от Радищева до Чаадаева и далее рассматривали освободительный потенциал просвещения как фундаментальный путь трансформации российской реальности. Ключевая особенность отечественного просветительского дискурса – его имманентная связь с социальной рефлексией, стремлением переосмыслить существующие культурные и государственные парадигмы [15]. Просвещение виделось не академической абстракцией, а живым инструментом цивилизационного развития.

Просвещение как фундаментальный концепт выступает системообразующим элементом социокультурной парадигмы интеллектуального развития общества. Его сущностные характеристики раскрываются через призму трансформации знания, расширения горизонтов

человеческого понимания и качественного преобразования социальных практик. На сегодняшний день просвещение выступает не просто механизмом трансляции информации, но и сложной системой смыслопорождения, где знание становится инструментом личностной и коллективной трансформации. Его диалектическая природа раскрывается через взаимосвязь индивидуального интеллектуального роста и коллективного прогресса, где каждый субъект одновременно является и носителем, и транслятором знания.

В современном стремительно меняющемся мире Россия, как и сто лет назад, стоит перед историческим выбором своего пути – пути спасения. В обществе и в государственном управлении явен духовный апокалипсис: много пошлости, люди развращены, доминирует агрессия чуждых нам духовных ценностей. Всё это угрожает устоям нации. Вновь становится актуальным вопрос о необходимости формирования «национальной идеи».

Концепция «национальной идеи» возникла в интеллектуальных кругах пореформенной России, став плодом глубоких размышлений выдающихся отечественных философов, историков и публицистов. Среди первопроходцев этой сложной духовно-философской материи стояли такие знаковые фигуры отечественной мысли, как Алек-

сей Хомяков, Федор Достоевский и Владимир Соловьев, которые стремились осмыслить уникальную историческую миссию и особый путь российской цивилизации. Их труды стали фундаментальным интеллектуальным основанием для последующих поколений мыслителей, пытавшихся раскрыть глубинный смысл национального самосознания и цивилизационной идентичности России [10]. Этих авторов объединяла следующая мысль: «Для русского человека сакральное спасение ассоциируется не индивидом, но с неким мистическим коллективом, объединённым не территориально, а духовно» [4]. Отсюда следует, что стремление к формированию национальной идеи обусловлено фундаментальной потребностью социума в консолидации и мобилизации коллективных ресурсов для достижения стратегических целей. Это своего рода духовный и мотивационный стержень, способный объединить разрозненные социальные группы, мобилизовать энергию нации и направить её в созидательное русло. Национальная идея выступает не просто абстрактным концептом, а практическим инструментом координации общественных усилий, позволяющим трансформировать разрозненные индивидуальные устремления в единый социальный вектор развития [7].

Мы считаем, что погружение в интеллектуальное наследие выдающихся российских мыслителей и исследователей становится критически важным в нынешний период. Актуальность обращения к их идейному багажу продиктована насущной потребностью в формировании конструктивной философии взаимопонимания, которая способна преодолеть существующие социальные разломы. Осмысление исторического контекста и глубокая рефлексия над накопленным интеллектуальным опытом позволяют не только диагностировать текущие проблемы, но и выработать стратегию консолидации, учитывающую всю меру ответственности за принимаемые решения.

Во многом загадка и ныне остаётся нераскрытой: почему пророческие предупреждения отечественных философов о надвигающемся «зверинном господстве» (Трубецкого) и наступлении эпохи «антихристового царства» (концепция Соловьёва и Мережковского) не получили должного осмысления и резонанса. Более того, в разгар революционных потрясений И.А. Ильин выдвинул романтическую концепцию русской идеи как средоточия духовного созерцания и сердечной интуиции, что контрастировало с нарастающим валом деструктивных социальных процессов. Согласно его утверждению, главное в жизни – это любовь, из любви «рождается вера» и вся культура духа [7, 8]. Заметим, что философов этого направления объединяло религиозное воспитание. На заседании петербургского «Собрания» 1907 г. был заслушан доклад В. Терновцева, в котором обосновывался тезис о том, что «возрождение России может совершиться на религиозной почве» [5, с. 52]. У Вл. Соловьёва от-

четливо видим: «В Боге открывается в человеке всеединство», то есть абсолютная полнота бытия, которую он не может обрести в самом себе, поэтому «Бог открывается человеку как бесконечное стремление, неутолимая жажда бытия» [12, с. 243]. Приведенные умозаключения свидетельствуют о глубинной консолидирующей силе имперского мировоззрения, которое пронизывало все социальные страты российского общества. Государственная идеология, сформулированная графом Уваровым, представляла собой не просто лозунг, а целостную философию национального единства, где православные духовные скрепы, монархическая властная вертикаль и народный дух формировали уникальный цивилизационный код Российской империи. Эта национальная идея после Великой Октябрьской социалистической революции 1917 г. была персонифицирована на построение коммунистического общества, был выдвинут девиз: «Пролетарии всех стран, объединяйтесь!», под которым подразумевалось строительство коммунизма не только в СССР, но и во всём мире. Спустя столетие, 19 сентября 2013 года на площадке Международного дискуссионного клуба «Валдай» глава российского государства инициировал широкий общественный диалог о поиске национальной идентичности. Современные исследователи гуманитарного профиля очертили многогранный функционал подобного концепта: интеграция разнородных социальных групп; мобилизация внутренних резервов общества; катализация трансформационных процессов; активизация созидательного потенциала населения; формирование консолидированной системы ценностей; стратегическое целеполагание; нивелирование социальных противоречий и напряженности [10].

В контексте рубежа 1990-х годов известный искусствовед К. Писарев, глубоко переживая процессы деградации культурного наследия, сформулировал емкую социокультурную триаду разрушения: «Амнезия – апатия – атрофия». Его концепция отражала постепенную утрату исторической памяти; нарастающее социальное безразличие; последовательное угасание духовных оснований народа. Лаконичная формула достаточно глубоко фиксировала системную деструкцию культурных кодов, механизмы внутреннего распада социума и необратимость процессов забвения и деградации [10].

Происходящее выступает симптоматичным индикатором глубинной трансформации образовательной парадигмы: налицо выраженное размежевание между системой обучения и фундаментальными культурными константами – духовностью, художественным восприятием, интеллектуальным развитием и морально-этическими универсалиями, которые во многом являются базисом оформления национальной идеи.

В тоже время образовательное пространство постепенно утрачивает свою онтологическую сущность,

превращаясь в формализованный механизм передачи фрагментарных знаний, лишенный экзистенциальной глубины и аксиологической наполненности. Наблюдается последовательная редукция гуманистических принципов, подмена содержательных образовательных стратегий утилитарно-прагматическими установками, что неизбежно приводит к духовной деградации и интеллектуальной стагнации социума [13].

Изначально реформаторские устремления виделись панацеей от системных недугов образовательной сферы. Однако сегодняшняя реальность обнажила парадоксальность происходящего: вместо качественных трансформаций мы наблюдаем тотальную бюрократизацию и нивелирование сущностных образовательных смыслов. Ключевой деструктивной тенденцией стала гиперболизированная формализация, которая превращает живой процесс обучения в жесткую, унифицированную схему. Бесконечные регламенты, отчеты, стандартизированные методики фактически нивелируют творческую составляющую педагогической деятельности, редуцируют образование до набора формальных индикаторов и количественных показателей. Подобная несуразность образовательного ландшафта не просто обезличивает процесс познания, но и фундаментально подрывает его гуманистическую природу, лишая систему образования её изначальной миссии – раскрытия человеческого потенциала.

Государство выступает ключевым архитектором этой системы, несущим ответственность за трансляцию фундаментальных ценностных матриц. Его стратегическая задача – не просто транслировать информацию, встраивать базовые ментальные коды в сознание молодых людей, формируя тем самым фундамент национальной идентичности и социокультурной преемственности. Образовательный процесс – это тонкий инструмент державного конструирования личности, где каждый педагогический импульс потенциально трансформирует молодого человека в один из трех возможных социальных архетипов.

Первый сценарий – формирование активного защитника государственных интересов, патриота с развитой гражданской позицией, способного усвоить системные ценности и транслировать их в социальном пространстве.

Второй сценарий – риск воспитания деструктивной личности, потенциального маргинала, который вместо конструктивного взаимодействия с системой выбирает стратегию противостояния и разрушения.

Третий – наиболее опасный – сценарий тотальной аполитичности и социальной апатии. Человек-функция,

лишенный внутренних якорей и мировоззренческих доминант, легко превращается в аморфный элемент безынициативной массы.

Современная цивилизация демонстрирует парадоксальный феномен тотальной технократизации, где экономический рост возводится в абсолют, при этом игнорируя глубинные духовные константы человеческого бытия [1]. Отечественный социокультурный опыт убедительно доказывает, что магистральные траектории развития общества определяются не столько экономическими параметрами, сколько цивилизационным кодом – системой фундаментальных смыслов, транслируемых через культуру, философию, религиозные традиции.

Нарастающий дисбаланс между технологическим прогрессом и духовной деградацией порождает глубинный цивилизационный протест. Этот протест материализуется в различных формах – от возрождения православных традиций до актуализации коллективистских моделей солидарности. Консервативное сознание сегодня выступает не архаичной реакцией, а зрелой альтернативой тотальной атомизации, предлагая аксиологическую матрицу, центрированную на извечных человеческих ценностях – святости жизни, семьи, преемственности поколений [2].

Стоит заметить, что при формировании национальной идеи происходит не тотальная инвентаризация культурного наследия, а осторожно выверенная селекция смыслов и символов, которые наиболее емко репрезентируют сущностное ядро народного духа. Национальная идея – это не энциклопедический свод, а духовный конденсат коллективного опыта, где каждый элемент выступает метафорой глубинных цивилизационных архетипов [6]. Она фокусирует внимание не на количестве, а на качестве культурных маркеров, способных консолидировать общество через общность восприятия и переживания. В этом контексте национальная идея подобна художественному полотну, где каждый штрих – результат тщательного отбора, призванный создать цельный, гармоничный образ народного единства, раскрывающий сущностные характеристики этноса в их наиболее аутентичном и возвышенном проявлении.

Ильин И.А., погружаясь в глубины национального самосознания, концептуализировал русскую идею как живой, органичный организм, который пульсирует энергией человеческих устремлений и свершений [7]. Для философа национальная идея – это не абстрактная конструкция, а живительный нерв народного духа, который проявляется в многогранности человеческого опыта. Она раскрывается через пласты повседневности, где каждый акт – будь то творческий порыв художника, философское откровение, правовая рефлексия или ре-

лигиозное переживание становится микрокосмом национального самоопределения. Ильин настаивал на том, что подлинная национальная идея не может быть сухой схемой или декларативным лозунгом. Она – как дыхание, как спонтанное выражение коллективной души, где простота соседствует с глубиной, а индивидуальное преломляется через призму универсального опыта сообщества [7].

Исходя из выявленного массива источников и научных исследований, в нашем восприятии национальная идея подобна живому организму – незавершенному, текучему, который не застывает в догматических формулировках, а постоянно дышит и эволюционирует. Это не жесткий алгоритм или инструкция, а скорее интеллектуальная система, питательная среда для коллективной рефлексии и смыслопорождения [3, 9]. Метафора ядерного реактора особенно точно раскрывает её сущность: национальная идея – это невидимый, но мощный катализатор, который незримо координирует социальные процессы. Подобно графитовому стержню, она не диктует конкретные действия, а создает необходимое энергетическое поле, в котором разворачиваются коллективные смыслы и траектории развития. Это не жесткий каркас, а гибкий код национального самосознания, который постоянно перезаписывается, впитывая новые контексты и интерпретации, оставаясь при этом узнаваемым и аутентичным.

В современную эпоху глобальных трансформаций образование претерпевает фундаментальные изменения, утрачивая свою национально-культурную самобытность. Унификация образовательных стандартов напоминает тотальный нивелирующий процесс, где уникальность локальных педагогических традиций растворяется в универсальном технологическом контексте.

Российская образовательная система в постперестроечный период совершила радикальный транзит от гуманистической, просветительской модели к прагматичной, инструментальной парадигме. Этот сдвиг максимально приблизил отечественное образование к западным лекалам, где знание давно рассматривается как товар, а обучающийся – как потенциальный человеческий капитал. Провидческие идеи О. Тоффлера о технологической революции и формировании сверхиндивидуальной цивилизации находят все более рельефное подтверждение. Образование перестает быть пространством культурной трансмиссии и превращается в высокоточный механизм тиражирования функциональных компетенций, необходимых для существования в турбулентном техногенном мире [11].

Технократическая трансформация образовательной

сферы повлекла за собой глубокую эрозию гуманистических оснований, превращая процесс обучения в стерильный, обезличенный конвейер. Редукция знания до узкопрофессионального навыка привела к драматической утрате смысловых, духовно-нравственных доминант отечественной педагогической традиции. Сегодня назрела критическая необходимость реанимации фундаментальных принципов российского образования – тех уникальных культурных кодов, которые формировались веками и аккумулировали глубинные смыслы национального воспитания. Речь идет о восстановлении целостной антропологической парадигмы, где образование рассматривается не как сервисная услуга, а как пространство личностного становления и культурной преемственности.

Сохранение и актуализация исторически выверенных образовательных стратегий становится не просто академической задачей, но и вопросом национальной идентичности и культурного самосохранения. Только через возвращение к онтологическим основаниям отечественной педагогики возможно преодоление нивелирующих глобализационных трендов.

Российский просветительский идеал был заложен работами М. В. Ломоносова и плеядой выдающихся мыслителей XVIII столетия. В этот судьбоносный период начали кристаллизоваться уникальные контуры отечественной образовательной парадигмы, которая принципиально отличалась от европейских аналогов. Стержневой идеей была концепция всестороннего развития личности – не просто интеллектуального, но и глубоко духовного, где знание органично сплетается с нравственным становлением [14]. Педагогическая модель того времени виртуозно соединила рациональное постижение мира с эмоционально-образным восприятием, создавая целостный антропологический проект. Формировалась не просто просветительская модель, а целостная национальная педагогическая концепция, которая несла в себе глубинный культурный код российской цивилизации.

Таким образом, можно констатировать, что просвещение является фундаментальным механизмом формирования национальной идеи и трансформации общественного сознания в России. Национальная идея – это динамичный, адаптивный код, который объединяет социум, мобилизует его потенциал и создает общее смысловое пространство. В современных условиях глобальных трансформаций особенно важно сохранить уникальность отечественной просветительской традиции, которая изначально была направлена на всестороннее духовно-нравственное развитие личности, а не только на передачу прагматических знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Т.А. Переход российской системы образования от идеалов просвещения к прагматизму и технократизму // Человек: границы бытия: материалы международной научно-практической конференции. Барнаул, 2018. – С. 305-311.
2. Беляев Г.Ю. О новых смыслах деятельности образовательных организаций в контекстах когнитивной революции XX века // Вестник Российского философского общества. 2019. Вып.3, 2020. – 234 с.
3. Вязовик Т.П. Особенности консолидирующей идеи в России // Национальная идентичность России и демократический кризис. М., 2007. – С. 636-645.
4. Гиппиус З. Правда о земле // Диалог. 1991. – С. 51-58.
5. Гуревич П. С. Традиция как гарант стабильности // Философия и культура. 2011. № 7 (43), – С. 4-7.
6. Ерёменко В.С. Национальная идея как составная часть патриотизма // Формирование традиций патриотизма: материалы научно-практической конференции Барнаул, 2015. – 197 с.
7. Ильин И.А. Собрание сочинений. В 2 томах. М., 1993. Том 2. Книга 1. – 613 с.
8. История и философия науки / С.А. Ан, Э.И. Забнева, В.В. Маркин [и др.]. Барнаул, 2022. – 304 с.
9. Национальная идея России: «Моя страна должна быть, и должна быть всегда!» или о том, что должны делать власть и общество, чтобы это было так». В 6 томах. М., 2012. Т. 1. – 752 с.
10. Писарев К. Пати́на и паутина // Дружба народов. 1990. № 1. – С. 54-58.
11. Родичева И.С. Русская идея – основа для сохранения культурно-духовных традиций России // Сибирское измерение российской философии: школы, направления, традиции: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции «VIII Сибирский философский семинар». Новосибирск, 2019 – С. 73-77.
12. Соловьёв В. Чтения о богочеловечестве // Сочинения. В 2 томах. М., 1989. Том 2. – 710 с.
13. Маслин М.А., Андреев А.П. О русской идее. Мыслители русского зарубежья о России и ее философской культуре. М. 1990. – 251 с.
14. Карташев А.В. Церковь, история, Россия. М., 1996. – 451 с.
15. Мильдон В.И. Русская идея в конце XX века // Вопросы философии. 1996. №3. – С. 46-57.
16. Скопа В.А., Ан С.А. Человек в дуальном мире эпохи русского просвещения: культурфилософский анализ // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2024. № 10. С. 137-141.

© Ан Светлана Андреевна, Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ЛАБОРАТОРИЯ СОВЕТСКОГО ЦИРКА»: РОЛЬ ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЦИРКА В СТАНОВЛЕНИИ СОВЕТСКОГО ЦИРКОВОГО ИСКУССТВА (1950-1960-Е ГГ.)

Варнаков Максим Сергеевич

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Санкт-Петербург
varnakovm@yandex.ru

"LABORATORY OF THE SOVIET CIRCUS": THE ROLE OF THE LENINGRAD STATE CIRCUS IN THE FORMATION OF SOVIET CIRCUS ART (1950S–1960S)

M. Varnakov

Summary: This study examines the period of the "thaw" in Soviet culture, begun in 1953 after the death of I.V. Stalin. The author reflects on how positive changes in the political and social life of the country influenced the development of circus art. The article notes not only changes in the thematic imagery of circus performances but also technical innovations that elevated Soviet circus to a new level of appeal for the public.

Keywords: circus, circus art, Soviet circus, Leningrad Circus.

Аннотация: В данной рассматривается период «оттепели» в советской культуре, начавшийся с 1953 года после смерти И.В. Сталина. Автором отражено влияние положительных изменений в политической и социальной жизни страны на развитии циркового искусства. В статье указаны не только изменения в содержательной образности цирковых представлений, но и технические новшества, поставившие советский цирк на новый уровень привлекательности для публики.

Ключевые слова: цирк, цирковое искусство, советский цирк, Ленинградский цирк.

Введение

Данная статья посвящена вопросу роли Ленинградского государственного цирка в развитие советского циркового искусства. **Целью** данного исследования — охарактеризовать значимость Ленинградского цирка как центра развития советской цирковой культуры в 1950–1960-е годы, выделить его роль в внедрении инноваций, формировании творческих цирковых школ. **Задачи** исследования:

1. Определить вклад Ленинградского цирка в обновление репертуара и эстетики циркового искусства после возобновления культурной свободы в период «оттепели».
2. Проследить формирование и развитие творческих школ под руководством Георгия Венецианова и их влияние на подготовку артистов, акробатов и дрессировщиков.
3. Проанализировать примеры новаций в номерах и аттракционах, созданных на базе цирка, включая конную студию, иллюзионные номера и сатирические элементы.
4. Рассмотреть роль выдающихся артистов, связанных с Ленинградским цирком (Маргарита Назарова, Олег Попов, Борис Вяткин и др.), в формировании образцов современного советского циркового искусства.

При написании работы были использованы материалы Центрального государственного архива литературы и искусства Санкт-Петербурга (например, впервые использованы отчёты о деятельности цирка в изучаемый период, протоколы просмотра номеров и др.). Благодаря комплексному анализу неопубликованных материалов в сочетании с опубликованными источниками возможным делается представление о роли Ленинградского государственного цирка в развитие советского циркового искусства.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и углублении знаний о роли Ленинградского цирка в формировании современного советского циркового искусства. **Практическая значимость** заключается в применении выводов исследования для современного искусства цирка и смежных форм, создании цирковых номеров с опорой на ленинградский опыт: работа с визуальной драматургией, использование сатирических и образных элементов.

В основе данного исследования лежат принципы историзма, научной объективности и системного подхода. Принцип историзма даёт возможность изучать цирковое искусство в Ленинграде в контексте его эволюции и изменений, а также проанализировать его связь с исторической ситуацией в рассматриваемый период, что способствует выявлению устойчивых закономерностей.

стей. Принцип объективности обеспечивает критический анализ множества фактов, принимая во внимание их взаимосвязи и особенности исторической эпохи. Благодаря привлечению разнообразных источников, исследование достигает высокой степени достоверности. Деятельность Ленинградского государственного цирка рассматривается как интегративное историческое явление, что соответствует принципу системности и позволяет осуществить глубокий анализ его многообразных аспектов.

После кончины И.В. Сталина 5 марта 1953 года в стране начинается новая историческая эпоха, известная как «оттепель». Изменения в внутренней и внешней политике государства оказывали влияние и на культурное развитие. В этот период искусство стало более свободным в своём самовыражении, открывая новые горизонты для творчества. Пятидесятые — семидесятые годы стали временем, когда советский цирк пополнился такими знаменитыми артистами, как Маргарита Назарова, Ирина Бугримова, Олег Попов, Вальтер и Мстислав Запашные, Валентин Филатов и другими [Немчинский, с.167].

Лишь после 1953 года цирковое искусство получило возможность медленно восстанавливать насыщенную образность своих номеров и выступлений, которые были характерны для военного и послевоенного периодов. Цирк не оставался на месте и постоянно изменялся. Номера, популярные в конце XIX и начале XX века, могли бы показаться скучными и примитивными в 1950-1960-х годах. Благодаря достижениям науки и технологий, искусство цирка стало значительно более разнообразным, особенно в таких областях, как иллюзия. Кроме того, химические науки также нашли своё применение в цирке. Например, если раньше для создания эффекта «снегопада» использовали мелкие кусочки серебряной бумаги, которые сбрасывали сверху, то теперь это действительно был «настоящий» снег, хлопья которого падали в зал и таяли в руках зрителей, не оставляя после себя никаких следов [2, Л. 43].

Цирк 1950-1960-х годов представлен как «цирк новаторов». В воздушном номере под названием «Мечтатели», который возглавлял Олег Лазовик, помимо традиционных трапедий, были задействованы и воздушные качели. Это нововведение позволило артистам не только совершать горизонтальные полёты, но и подниматься на значительную высоту. Также впечатляющая воздушная установка была представлена в номере «К звёздам», которым руководил один из выпускников Государственного института театрального искусства имени А.В. Луначарского.

В этот период важную роль в развитии циркового искусства начинает играть Ленинградский цирк, художественным руководителем которого был Георгий Венецианов. За это время цирковая арена приняла мно-

жество выпускников Московского государственного циркового училища. Особое внимание следует уделить учреждению, основанному на базе Ленинградского государственного цирка во второй половине 1940-х годов. Под руководством выдающегося мастера циркового искусства Сергея Ивановича Маслюкова было подготовлено множество артистов, включая акробатов и эксцентриков, которые впоследствии находили себе применение в различных стационарных цирках по всей стране [1, Л. 14].

На основе Ленинградского цирка была создана уникальная конная студия. Учебная программа здесь была очень насыщенной, сочетая теорию с практическими занятиями. Каждый учебный день начинался с ухода за лошадьми – их чистки и кормления. Затем будущие артисты осваивали верховую езду, слушали лекции и изучали гиппологию — науку, посвящённую лошадям. Кроме того, они обучались кузнечному делу и шорному ремеслу, поскольку хороший наездник должен был уметь выполнять любые работы на конюшне.

Из конной студии, где занятия вели Василий Трофимович Соболевский и его дочь Матильда Лавровская, вышли известные наездники такие как Тамара Рокотова [6, с. 87], Ангелина и Евгений Рогальские. Из студии музыкальной клоунады – Елена Амвросьева, Василий Орлов, Иван Тряпицын [6, с. 103].

Множество артистов из Советского Союза имели тесные связи с Ленинградским государственным цирком. Например, здесь свои номера разрабатывал известный дрессировщик лошадей Борис Манжелли, а Эмиль Теодорович Кио занимался обновлением своих иллюзионных аттракционов [7, с.11]. Эмиль Теодорович стал первым в своей династии, кто начал выступать именно в цирке, в то время как его предки предпочитали традиционные сценические площадки, которые позволяли скрыть некоторые элементы от внимания зрителей. Кроме того, он отказался от привычного «волшебства» и «таинственности», которые обычно сопутствовали выступлениям советских иллюзионистов. Вместо привычного восточного халата и чалмы Эмиль Теодорович выходил на сцену во фраке и очках с золотой оправой. Его иллюзионные номера отличались тем, что он стал включать клоунов в свои выступления и насыщал программу сатирическими элементами.

Кроме того, в Ленинградском цирке началось создание знаменитого аттракциона под названием «Медвежий цирк», в котором выступали дрессированные медведи под руководством Валентина Филатова. Охотники приносили ему медвежат, отловленных в лесах. В условиях нехватки пространства для репетиций на основной арене, Филатов проводил занятия в фойе или на небольшом дворе позади цирка [6, с. 87].

Имя известной дрессировщицы Маргариты Назаровой неразрывно связано с Ленинградским цирком. Она впервые привлекла к себе внимание страны благодаря фильму «Укротительница тигров», в котором исполняла трюки с хищниками как дублёр актрисы Людмилы Касаткиной. Маргарита появилась на свет в Детском Селе, ныне известном как Пушкин. Её детство прошло в близости к животным, ведь её отец был лесоводом и часто приносил домой различных зверей. Со временем Маргарита стала посещать кружок юннатов при Доме пионеров, что укрепило её интерес к животным [3, Л. 87].

Путь Назаровой также пролегал через хореографию, где она выступала в опереттах и на эстраде. Однако её первые выступления были далеки от привычного образа дрессировщика хищных зверей. Вместо того чтобы пугать животных щелчками рожка или палкой, она нежно гладила их, что стало основой её уникального подхода к дрессировке. Тигры на её выступлениях не были укрощены и сидели на тумбах, а свободно перемещались по манежу. Это новаторство стало возможным благодаря гуманной школе дрессировки, основанной Борисом Эдером и Александром Александровым-Федотовым [6, с. 121].

С именем Бориса Вяткина неразрывно связано имя знаменитого ковёрного клоуна Ленинградского цирка. В его творчестве особое внимание уделялось политической сатире, и он всегда стремился к актуальности, что и стало залогом его успеха на манеже. Вяткин умело изображал не только побеждённого генерала Гоминыдана, но и «обычного» американца, жизнь которого, как он показывал, оказывается далека от радужного описания радиостанций из-за океана. Клоун великолепно владел искусством пародии, с юмором изображая цирковых укротителей, атлетов и дрессировщиков лошадей. Он мастерски менял образы, быстро превращаясь в болтливых дам, гадалок-цыганок и певцов, не обладающих голосом. Кроме того, как и у другого известного клоуна, Карандаша, его неизменной спутницей была маленькая собачка светло-коричневого цвета по имени Манюня, с которой Вяткин начал выступать ещё до начала Великой Отечественной войны [5, с. 146].

В Ленинграде свой талант в полной мере продемонстрировал знаменитый народный артист СССР Олег Попов. Из-за своей жизнерадостности и обаяния его народ прозвал «солнечным» артистом. После окончания училища циркового искусства он освоил эквилибристику и в основном выступал как эксцентричный эквилибрист, представляя свои номера в форме сценок. В Ленинградском цирке ему предложили сыграть комическую роль в программе «Праздник на воде», а затем в «Карнавале на льду», где он выступал в паре с клоуном Борисом Вяткиным. Вместе они изображали двух весёлых парней, с которыми на протяжении представления происходили самые разные приключения. Выступления Олега Попова

пользовались огромным успехом [4, Л. 21].

Зрители Ленинграда постоянно наслаждались выступлениями знаменитых клоунов. В программах участвовал тонкий и ироничный мим Леонид Енгибалов, чья очаровательная проказливость гармонировала с задумчивой и грустной лирикой. Также на сцене выступали Юрий Никулин и Михаил Шуйдин, которые представляли собой яркие контрасты: Шуйдин был более живым и суетливым, в то время как Никулин выделялся своим флегматичным и молчаливым видом. Олег Попов показывал на манеже Ленинградского цирка сатирическое обозрение «Лечение смехом». Он ставил «диагнозы» симулянтам, «лечил» лодырей, пьяниц. В конце разбрасывались листочки в «рецептом», выписанными «главврачом»: «Весельчак живёт всех дольше, смейтесь в день сто раз и больше» [6, с. 146].

В Ленинградском цирке также появились номера, отражающие культурные традиции различных народов, включая грузинские, армянские, азербайджанские, литовские, киргизские, таджикские и другие. Например, на арене Ленинградского цирка выступали знаменитые джигиты из Северной Осетии, братья Кантемировы, а также канатоходцы: дагестанская группа Цовкра и узбекская семья Ташкенбаевых [7, с. 172].

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что после смерти И.В. Сталина в 1953 году цирковое искусство переживает заметные преобразования, которые включают более свободные формы самовыражения и новые возможности для творческой деятельности. Постепенно восстанавливается содержательная образность представлений, утраченная в военные и послевоенные годы. Мастера циркового искусства начинают применять новейшие научные и технические достижения, что делает программы более разнообразными и увлекательными для зрителей.

Ленинградский цирк становится центром циркового искусства, где под руководством Георгия Семеновича Венецианова развиваются новые школы и аттракционы. Здесь готовятся цирковые артисты, использующие различные навыки и методики. Первая половина 1960-х годов отмечается также созданием уникальных представлений, таких как новые иллюзии, в которых используется не только традиционная атрибутика, но и элементы комедии и сатиры.

Значительную роль в развитии цирка играет ряд выдающихся артистов, связанных с Ленинградским цирком, таких как Маргарита Назарова, Борис Вяткин и Олег Попов, которые приносят в свои выступления инновационные элементы и глубину через характерные образы и художественные приёмы. В их работах важно сочетание традиций и новаторства, что подчёркивает разнообразие и многослойность советского циркового искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Центральный государственный архив литературы и искусства Санкт-Петербурга. Ф.Р-273. Оп. 2-2. Д. 103.
2. ЦГАЛИ. Ф.Р-273. Оп. 2-2. Д. 111.
3. ЦГАЛИ. Ф.Р-273. Оп. 2-2. Д. 112.
4. ЦГАЛИ. Ф.Р-273. Оп. 2-2. Д. 113.
5. Вяткин В.Б. Жизнь клоуна. — Л.: Искусство, 1975. — 134 с.
6. Медведев М.Н. Ленинградский цирк. — Л.: Лениздат, 1975. — 144 с.
7. Немчинский М.И. Путь парадоксов. Актуальная образность советского цирка. 1940-1960-е гг. // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2021 – №3 – С. 166 - 192.

© Варнаков Максим Сергеевич (varnakovm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕРКИ РУКОВОДСТВОМ Артиллерийской Академии им. Дзержинского 158 АП (Артиллерийского полка)

ON THE RESULTS OF THE INSPECTION BY THE LEADERSHIP OF THE DZERZHINSKY ARTILLERY ACADEMY OF THE 158TH AP (ARTILLERY REGIMENT)

**S. Dyakov
M. Dzhoraev
V. Vanyagin**

Summary: The purpose of the study. To analyze the readiness of the 158th AP, which arrived to provide educational services to students of the Artillery Academy at the end of 1942. The relevance is due to the need to cover historical events related to the position, condition and readiness of the regiment, to carry out educational activities of the academy, and to present a real picture in all areas of assessment of the 158th AP. Research methods: scientific, cause-and-effect, analytical, historical-systemic. Key findings: the arriving 158th AP could not provide educational activities of the Artillery Academy at the initial stage in full until the issues of additional staffing, artillery and technical equipment and other material resources were resolved, as well as the issues of economic.

Keywords: Dzerzhinsky Artillery Academy, 158th AP (artillery regiment), command and officer staff, junior command staff (JCS), privates (RS), combat training, political and morale, Soviet military discipline, artillery and technical property, sanitary and veterinary service, economic support.

Дьяков Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент, Михайловская
военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург
serDyakoff@yandex.ru

Джораев Медет Тэчмуратович

Кандидат исторических наук, преподаватель,
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург
medet.dzhoraev@mail.ru

Ванягин Владимир Евгеньевич

Кандидат военных наук, Военная ордена Жукова академия
войск национальной гвардии Российской Федерации,
Санкт-Петербург
bobastik@yandex.ru

Аннотация: Цель исследования. Провести анализ готовности 158 АП, прибывшего для обеспечения образовательного процесса слушателей Артиллерийской академии в конце 1942 г. Актуальность обусловлена необходимостью освещения исторических событий, связанных с положением, состоянием и готовностью полка, осуществлять обеспечивающую образовательную деятельность академии, а также представить реальную картину по всем направлениям оценки 158 АП. Методы исследования: научный, причинно-следственный, аналитический, историко-системный. Ключевые выводы: прибывший 158 АП не мог обеспечивать образовательную деятельность Артиллерийской академии на первоначальном этапе в полном объеме до решения вопросов доукомплектования личным состав, артиллерийско-техническим имуществом и другими материальными средствами, а также решения вопросов хозяйственно-бытового характера и санитарно-ветеринарных проблем.

Ключевые слова: Артиллерийской академии им. Дзержинского. 158 АП (артиллерийский полк), командный и начальствующий состав, младший начсостав (МНС), рядовой состав (РС), боевая подготовка, политико-моральное состояние, Советская воинская дисциплина, артиллерийско-техническое имущество, санитарная и ветеринарная служба, хозяйственное обеспечение.

Введение

С началом Великой Отечественной войны в работе Артиллерийской академии имени Дзержинского произошли коренные изменения. Прежде всего, в связи с развертыванием армии и формированием новых артиллерийских частей потребовавшийся значительного количества командных кадров. В июне-июле часть слушателей и преподавателей были откомандированы для формирования новых воинских частей. В июле 1941 г. произведен досрочный выпуск досрочный выпуск. На 1 августа 1941 г. из оставшихся 288 слушателей до военного набора было в октябре выпущено 125 чел.,

прослушавших три курса обучения. С 17 октября 1941 г. академия начала передислоцироваться в Самарканд Узбекской ССР, где она была размещена в различных зданиях: Узбекского сельхозтехникума, Узбекского государственного университета, кооперативного техникума, школы фабрично-заводского обучения и пивоваренного завода [1]. Вместо подготовки высококвалифицированных артиллерийских командиров и инженеров академия в основном переключилась на систему краткосрочных курсов по подготовке среднего технического и командного состава [2, с.248].

В августе 1942 г. вся система подготовки кадров в ака-

демии подверглась коренному пересмотру и были установлены почти нормальные (довоенные) сроки обучения [3]. В соответствии с этим возникла необходимость обеспечивать образовательный процесс академии и вследствие этого принято решение о передислокации 158 АП из учебного центра г. Чебаркуль в Самарканд. По прибытию 158 АП на новое место руководство академии организовало его проверку с целью определения проблемных вопросов и доведения их до вышестоящего руководства.

Основная часть

На основании вышеизложенного 4 января 1943 г. на основании приказа по академии № 16 от 29 декабря 1942 г. комиссия в составе: председателя – полковника Сажина А.П.; членов: полковника артиллерийско-технической службы Нарышкина Е.А., интенданта 1 ранга Чистякова В.И., военврача 1 ранга Фиалкина Н.И., капитана Смирнова П.Ф. Осуществили проверку и прием 158 АП (артиллерийского полка) настоящий акт том, что в период с 29 декабря 1942 г. по 4 января 1943 г. осуществили прием личного состава и имущества 158 АП, причем было выявлено следующее.

Организация и личный состав [4, л. 23]. 158 АП, бывший для обслуживания Артиллерийской ордена Ленина академии Красной армии имени Дзержинского состоял по штату № 8/125, утвержденный 14 октября 1942 г.

Полк состоял из взвода управления, батареи разведслужбы, 2-х дивизионов 3-х батарейного состава, зенитной и минометной батареи, авиационного корректировочного звена и хозяйственного взвода. По штату положено было: начальствующего состава – 83 чел.; младшего начальства начальствующего состава – 156 чел.; рядового состава – 417 чел. Всего – 656 чел. Вольнонаёмного состава – 47 чел. По состоянию на 1 января 1943 г. полк имел: начальствующего состава – 74 чел.; младшего начальствующего состава – 136 чел.; рядового состава – 412 человек. Всего – 622 чел. Вольнонаёмного состава – нет.

Некомплект начальствующего состава составлял 9 чел. из них командир зенитной батареи – 1, командиры взводов – 3, командир авиазвена – 1, штурман авиазвена – 1, летчиков наблюдателей – 2, авиатехник – 1.

Некомплект младшего начсостава был 19 чел. это, главным образом были пилоты, механики-мотористы авиационные, механики по приборам, радио и по электрооборудованию, мастера орудийные, оружейные, радиотелефонисты и специалисты химслужбы.

Из лиц командного и начальствующего состава согласно характеристике командования полка были: не

соответствующих занимаемым должностям – 4 чел. (начальник химслужбы техник-интендант 1 ранга Генкин А.И., секретарь первичной парторганизации старший лейтенант Абдулхаиров И.М., секретарь первичной комсомольской организации лейтенант Бричев П.С., командир минометной батареи младший лейтенант Могилевский А.Г.; не вполне соответствовали занимаемым должностям – 2 чел. (командир взвода управления лейтенант Моторин Ф.Е., командир огневой взвода лейтенант Кривов В.А.; требующие постоянного контроля и руководства – 5 чел. (начальник продснабжения техник-интендант 2 ранга Демин М.И., командир взвода управления лейтенант Коньков А.Н., командиры огневых взводов лейтенанты Лелаус В.И., Ковригин Н.К., Мясников А.И. Остальной командный и начальствующий состав соответствовал занимаемым должностям, служебные характеристики были на них положительные. 34 человека были участниками Отечественной войны из них: 3 человека награждены орденом Союза ССР, 8 человек имели ранения. Основные социально-демографические сведения на командный и начальствующий состав 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года представлены в таблицах 1 и 2 [4, л. 26].

Как видно из выше представленных таблиц по военному образованию члены ВКП (б) и члены ВЛКСМ составляли большую часть личного состава, 60,8% имели среднее образование, 69% по социальному положению были служащие, 3 чел. закончили академию, 23 чел. артиллерийские училища, 19 чел. артиллерийские училища военного времени, курсы усовершенствования командного состава – 8 чел., курсы младших лейтенантов – 4 чел., и не имеющих военного образования – 17 чел. Личные дела были только на 25 чел. (не были оформлены по новому образцу) и на 49 чел. личные дела вообще отсутствовали.

Младший начальствующий состав был укомплектован из числа старших возрастов физически ограниченно годных. По военному образованию окончивших полковые школы было 29 чел., артиллерийско-учебные дивизионы – 68 чел., не имели военного образования – 39 чел. Из них было участников Отечественной войны – 45 чел., из них имели ранения – 23 чел.

Рядовой состав был в основном укомплектован из числа старших возрастов, прибывших из военкоматов и других частей и ограниченно годных. Участников войны из них было 91 чел. из них имели ранения – 18 чел. По своему стажу и подготовке в большинстве были те, которые прошли подготовку до 3-х месяцев (около 67%).

Все остальные социально-демографические сведения младшего начсостава (МНС) и рядового состава (РС) 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года (партийность, общее образование, социальное положение) представ-

Таблица 1.

Социально-демографические сведения на командный и начальствующий состав 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года (партийность, общее образование, социальное положение).

Наименование подразделений	Партийность				Общее образование				Социальное положение		
	Членов ВКП (б)	Кандидатов ВКП (б)	Членов ВЛКСМ	Беспартийных	До 2 классов	До 7 классов	Среднее	Высшее	Рабочих	Служащих	Крестьян
Командование	2	-	-	1	-	1	1	1	1	2	-
Штаб полка	5	2	6	13	-	9	13	4	6	20	-
1 дивизион	6	3	6	3	-	7	11	-	6	10	2
2 дивизион	9	-	7	1	-	6	13	1	5	12	-
Разведывательная батарея	1	1	3	1	-	-	5	1	2	4	-
Минометная батарея	1	-	2	1	-	2	2	-	1	3	-
Итого (Всего Начсостава – 74 человека.)	24	6	24	20	-	22	45	7	21	51	2

Таблица 2.

Социально-демографические сведения на командный и начальствующий состав 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года (национальность, военное образование, дополнительная информация).

Наименование подразделений	Национальность				Военное образование					Дополнительная информация		
	Русские	Украинцы	Белорусы	Прочие национальности	Артиллерия	Артиллерия военного времени	КУКС	Курсы младших лейтенантов	Академии	Участников на фронтах	Раненых	Награжденных
Командование	2	1	-	-	2	-	-	-	1	2	1	-
Штаб полка	15	3	1	7	9	-	5	1	-	15	3	1
1 дивизион	15	2	1	-	5	9	1	-	1	7	3	1
2 дивизион	12	4	-	1	2	8	1	1	1	6	1	1
Разведывательная батарея	3	1	1	1	4	-	1	1	-	3	-	-
Минометная батарея	3	1	-	-	1	2	-	1	-	1	-	-
Итого	50	12	9	9	28	19	8	4	3	34	8	3

Примечание: КУКС (Курсы усовершенствования командного состава).

Таблица 3.

Социально-демографические сведения младшего начсостава (МНС) и рядового состава (РС) 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года (партийность, общее образование, социальное положение).

Категория	Партийность				Общее образование				Социальное положение		
	Членов ВКП (б)	Кандидатов ВКП (б)	Членов ВЛКСМ	Беспартийных	До 2 классов	До 7 классов	Среднее	Высшее	Рабочих	Служащих	Крестьян
МНС	8	5	36	87	7	111	15	3	46	43	47
Рядовой состав	11	5	38	358	113	179	115	5	164	92	156

Таблица 4.

Социально-демографические сведения младшего начсостава (МНС) и рядового состава (РС) 158 АП по состоянию на 1 января 1943 года (национальность, военное образование, дополнительная информация).

Категория	Национальность				Военное образование			Дополнительная информация		
	Русские	Украинцы	Белорусы	Прочие национальности	Полковые школы / до 3-х месяцев	Артучебные дивизионы / до 6-ти месяцев	Не имеющих образования / свыше 6-ти месяцев	Участников на фронтах	Раненых	Награжденных
МНС (Всего младшего начсостава (МНС) – 136 человек.)	110	10	3	13	29	68	39	45	23	-
<i>Распределение МНС по годам (чел.): 1898 г. – 13; 1899 г. – 5; 1900 г. – 7; 1901 г. – 11; 1902 г. – 7; 1903 г. – 4; 1904 г. – 1; 1905 г. – 7; 1906 г. – 1; 1907 г. – 2; 1908 г. – 1; 1909 г. – 2; 1910 г. – 1; 1911 г. – 3; 1912 г. – 4; 1913 г. – 3; 1914 г. – 1; 1915 г. – 2; 1916 г. – 3; 1917 г. – 2; 1918 г. – 2; 1919 г. – 7; 1920 г. – 8; 1921 г. – 9; 1922-1923 гг. – 15.</i>										
Рядовой состав (РС) (Всего рядового состава (РС) – 412 человек.)	294	30	10	78	/283	/101	/28	91	18	-
<i>Распределение РС по годам (чел.): 1898 г. – 27; 1899 г. – 21; 1900 г. – 39; 1901 г. – 54; 1902 г. – 18; 1903 г. – 10; 1904 г. – 6; 1905 г. – 13; 1906 г. – 10; 1907 г. – 4; 1908 г. – 3; 1909 г. – 8; 1910 г. – 2; 1911 г. – 2; 1912 г. – 3; 1913 г. – 5; 1914 г. – 2; 1915 г. – 3; 1916 г. – 8; 1917 г. – 15; 1918 г. – 9; 1919 г. – 5; 1920 г. – 3; 1921 г. – 7; 1922 г. – 4; 1923 г. – 11; 1924 г. – 15.</i>										

лены в таблицах 3 и 4 [4, лл. 27-28].

Боевая и политическая подготовка [4, л. 24]. Полк в целом по состоянию на 4 января 1943 г. был небоеспособен. Дивизионы и батареи не только были не слажены, но и не подготовлены к боевым действиям. Занятий с имеющей материальной частью не проводились совершенно так как она была получена только накануне выезда из г. Чебаркуль и причем не полностью (4-я батарея 2-го дивизиона, и зенитная батарея орудий не имели). Состоящими по штату в полку противотанковыми ружьями Дегтярева и Симонова использовать по предназначению никто не мог так как не было обученных расчетов.

Проведенные 2 января 1943 г. занятия с командным составом 2-го дивизиона (руководителем был командир дивизиона капитан Шишкин Т.И.) по теме «Ударная пристрелка по знакам наблюдения и переход на поражение», на котором присутствовало 15 чел. командного состава дивизиона, свидетельствовал, что в большинстве командный состав готовил исходные данные для стрельбы медленно и с ошибками, команды подавал неуверенно. С картой знаком личный состав был недостаточен. Занятия по огневой службе в 3-ей батарее проведенные 3 января 1943 г. (руководителем был командир 3 батареи старший лейтенант Клеветенко Н.А.), показали, что орудийные расчеты батареи совершенно не слажены и в большинстве своем не имеют нужной подготовки. Точка

наводки орудиями была уяснена неодинаково – наводили в разные трубы, командиры орудий своих обязанностей не знают и контроля за наводчиками не только не вели, а сами спрашивали у наводчиков – какие должны быть установки угломера прицела и уровня.

Расписание занятий за январь месяц было составлено, но ввиду передислокации на новое место расквартирования не реализовывалось практически.

Во время пребывания полка в г. Чебаркуле занятия полка по боевой и политической подготовке срывались разными хозработами в соответствии с нарядами Учебного центра.

Политзанятия проводили групповодами, главным образом, командиры взводов. 3 января 1943 г. во взводе управления 2 дивизиона занятия проводил командир взвода лейтенанта Рубцов по теме: «Военная присяга». К занятию руководитель подготовился, был составлен конспект, но методический занятия проведено было неправильно, целый час руководитель рассказывал сам, в занятии почти не был использован материал из жизни данного взвода, руководитель не сумел организовать живой беседы, поэтому некоторые красноармейцы на занятиях засыпали. В полку организационно была оформлена: первичная парторганизация, первичная комсомольская организация, избраны группаторги,

Таблица 5.

Ведомость наличия и состояния материальной части артиллерии в АП по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, лл. 29-31].

№ п/п	Наименование артиллерийской системы	Имеется в наличии	Техническое состояние
1 дивизион			
1	45-мм противотанковая пушка. Изготовлены заводом №235 в 1942 г.	4	Получены полком от 4-го учебного арtpолка Сталинградского учебного артиллерийского центра. По внешнему виду исправны. Каналы стволов 1-ой категории, ЗИП – полностью. Системы требуют окраски
2	Передков к 45-мм пушке	4	Исправны. Получены отсюда же.
3	76,2-мм легкие дивизионные пушки обр. 1942 г. ЗИС-3. Изготовлены заводом №92 в 1942 г.	4	Получены от завода №92. По внешнему виду исправны. Каналы стволов 1-ой категории, ЗИП – полностью. Системы требуют окраски
4	Передков к 76,2-мм пушке	4	Исправны.
5	122-мм гаубицы образца 1910/1930 гг.	2	Исправны. Канал ствола 2-й категории. Системы отремонтированы в мастерской лит. «А» ЦВБ №59 в 1942 г. Лафет усилен лобовой связью на сварке и заклепках. Каналы ствола 2-й категории по внешнему виду исправны. Системы отремонтированы там же.
6	122-мм гаубица обр. 1938 г.	2	Исправны. ЗИП – нет. 1) Канал ствола 1-й категории. Система отремонтированы в мастерской лит. «А» ЦВБ №59 в 1942 г. – поставлена новая труба и затвор. 2) Канал ствола 2-й категории. Система отремонтированы там же – поставлена новая труба и затвор.
7	Передков к 122-мм гаубицам	4	Исправны
2 дивизион			
8	122-мм пушка обр. 1931 г.	2	Исправны. ЗИП – не полностью. 1) Канал ствола 2-й категории. Система отремонтированы в мастерской лит. «А» ЦВБ №59 в 1942 г – заменена труба. 2) Канал ствола 2-й категории. Система отремонтированы там же – заменен ствол
9	Передков к 122-мм гаубицам	2	Исправны
10	152-мм гаубиц пушек обр. 1937 г.	2	Исправны. ЗИП – не полностью. 1) Канал ствола 2-й категории. Система отремонтированы в мастерской лит. «А» ЦВБ №59 в 1942 г. вследствие постановки лишь с левой стороны новых бронзовых вкладышей и оставления с правой старых, имеется незначительный перекося ствол, отчего при откате его вкладыш состругивается и оставляет след бронзы на направляющих люльки. Недовертывается стопор верхнего станка по-походному. 2) Канал ствола 2-й категории. Система отремонтированы там же. Недовертывается стопор верхнего станка по-походному
11	Передков к 122-мм гаубицам	2	У одного оторвана серьга, на другом левый откос
Минометная батарея			
12	120-мм постовых минометов. Изготовлены завод №30 в 1942 г.	4	Исправны. ЗИП есть. Ходов нет. Прицелов – 4.
13	82-мм батальонных минометов. Изготовлены в 1942 г.	4	Исправны. ЗИП есть. Лотков – 23, выюков – 12, прицелов – 4
14	Аммуниции шестерочной	4 комплекта	Исправна

комсорги. Действовали – «Красноармейский товарищеский суд», «Товарищеский суд младших командиров» и «Суд чести и среднего начальствующего состава». Утвержденные групповоды политзанятий и агитаторы (агитаторы проводили только читку газеты, беседы самостоятельно не проводили), причем были жалобы, что за последнее время красноармейцы не читали совершенно газет (зенитная батарея, и 2-й дивизион). Кроме организационной работы сбора членских взносов и нескольких индивидуальных бесед, другой работы с коммунистами

со стороны партбюро не было.

Политико-моральное состояние и советская воинская дисциплина [4, л. 24 об.]. Политико-моральное состояние оценивалось в основном удовлетворительно. Бойцы интересовались в основном текущими событиями, но были и нездоровые настроения. Старший лейтенант Серов С.Т., сержант Дарьин и другие заявляли, что хлеб как правило не выдавали. Весов полку не имелось, что способствовало неправильной раздаче продуктов

Таблица 6.

Ведомость наличия и состояние стрелкового вооружения в 158 АП по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, лл. 32-32 об.].

№ п/п	Наименование	Имеется в наличии	Техническое состояние
1	Противотанковые ружья Дегтярева	8	Исправны
2	Противотанковые ружья Симонова	16	Исправны
3	7,62-ммк карабинов	110	Исправны
4	Пистолет-пулемет ППШ	15	Исправны
5	Пистолет ТТ	29	Исправны
6	Револьверов Наган	3	Исправны
7	Пистолетов 26-мм сигнальных	15	Исправны
8	Патрон 14,5-мм к ПТР	1740	Исправны
9	Винтпатрон 7,62-мм	6184	Исправны
10	Патроны к ТТ и ППШ	2640	Исправны
11	Ревпатрон Наган	550	Исправны

Таблица 7.

Ведомость наличия и состояние артиллерийских приборов в 158-м артиллерийском полку по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, л. 33-33 об.].

№ п/п	Наименование	Имеется в наличии	Техническое состояние
1	Панорама артиллерийская	16	Исправны
2	Сtereo-труб БСТ	6	Исправны
3	Буссолей БМТ	12	Исправны
4	Буссолей БС	7	Исправны
5	Биноклей б/с	33	Исправны
6	Компас Андрианова	92	Исправны
7	Лент мерных 24 м	6	Исправны
8	Кругов артиллерийских целлулоидных	31	Исправны
9	Масштабных координатных мерок	8	Исправны
10	Координатных артиллерийских мерок	12	Исправны
11	Хордоугломеров	20	Исправны
12	Теодолитов	3	Исправны
13	Алидад оптических	2	Исправны
14	Артиллерийских логарифмических линеек	3	Исправны
15	Зонтов полевых	3	Исправны
16	Луп	11	Исправны
17	Готовален	5	Исправны
18	Циркулей полевых	5	Исправны
19	Линеек масштабных	5	Исправны

и была большая вероятность злоупотреблений должностных лиц. В полку имели место ряд фактов нарушения дисциплины: самовольные отлучки, уход с поста, отставание в пути, случаи расхищения продуктов. Многие красноармейцы часть среднего начсостава не приветствуют старших. Полк не был обеспечен литературой и культимуществом.

Артиллерийско-техническое имущество. Вся имущество его наличие и состояние представлено в таблицах 5-10. 4-й батарее 2-го дивизиона материальная часть отсутствовала (получение было спланировано). Материальная часть артиллерии: 45-мм противотанковой пушки, 76,2-мм дивизионные пушки были выпущены только в 1942 г., все остальные системы были произведены и со-

Таблица 8.

Ведомость наличия и состояние автотранспорта в 158 АП по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, лл. 34-34 об].

№ п/п	Наименование	Имеется в наличии	Техническое состояние
1	ЗИС-42	2	1-й категории
2	Студебеккер США	2	1-й категории
3	ЗИС-5	5	2-й категории
4	ГАЗ-АА	3	3-й категории
5	Виллис США	10	2-й категории
6	Тягачи ХТЗ-НАГИ	6	2-й категории
7	Тягачи ЧТЗ-60	2	2-й категории
8	Спецмашины-фотолаборатории	2	1-й категории
9	Движок Л-6	1	Исправный
10	Бочек железных	3	1-й категории
11	Бидонов 20 л.	3	1-й категории

Таблица 9.

Ведомость наличия и состояние инженерного имущества в 158 АП по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, лл. 35-35 об].

№ п/п	Наименование	Имеется в наличии	Техническое состояние
1	Топоров плотничных	100	Исправны
2	Топоров саперных	30	Исправны
3	Ломов обыкновенных	50	Исправны
4	Фонарей электрических	1	Исправны
5	Ножницы для резки колючей проволоки	9	Исправны
6	Сетей маскировочных №4	25	Исправны
7	Кирки-мотыги	8	Исправны
8	Лопат саперных	180	Исправны
9	Лопат малых	150	Исправны
10	Пил поперечных	22	Исправны
11	Напильников трехгранных	25	Исправны
12	Разводы для пил	3	Исправны
13	Алидады оптических	2	Исправны
14	Артиллерийских логарифмических линеек	3	Исправны
15	Зонтов полевых	3	Исправны
16	Луп	11	Исправны
17	Готовален	5	Исправны
18	Циркулей полевых	5	Исправны
19	Линеек масштабных	5	Исправны

стояли на вооружении до поступления в полк в частях действующей армии, прошли мастерской ремонт, как об этом свидетельствовала запись в формулярах. Ремонт, главным образом, заключается в замене труб стволов, подгонке к ним затворов, усиление лафетов связями и заделки пробой на них сваркой. ЗИПы были только у 45-мм и 76,2-мм, а у остальных артиллерийских систем не

было или был не в полном объеме. Руководство служб, пособий по устройству материальной части в полку отсутствовали. Смазочными и обтирочным материалом полк был не обеспечен.

В полку детальный осмотр артсистем, проверки противооткатных приспособлений. наличие жидкостей, дав-

Таблица 10.

Ведомость наличия и состояние имущества связи в 158 АП по состоянию на 30 декабря 1942 года [4, лл. 36-36 об].

№ п/п	Наименование	Имеется в наличии	Техническое состояние
1	Рация РБ с поворотной антенной	1	Исправны
2	Рация РБ	2	Исправны
3	Коммутатор КОФ	3	Исправны
4	Телефоны УНА-Ф	50	Исправны
5	Сумка телефонная №257	3	Исправны
6	Сумка телефонная №259	10	Исправны
7	Элементы 3-С	200	Исправны
8	Кабель телефонный однопроводный	90 кл.	Исправны
9	Шесты	14	Исправны
10	Комплект инструментов К УНА-Ф	1 к	Исправны
11	Электролампы	3	Исправны
12	Батареи БАС-80	36	Исправны
13	Катушек телефонных	120	Исправны

ления не производился, из-за отсутствия мастерской, оружейных номеров, инструмента и частично принадлежности для разборки.

Материальная часть для осмотра и приема ее представлены были в вычищенном состоянии. Состояние ее было удовлетворительным только после устранению дефектов указанных прилагаемых ведомостях (табл. 5).

Минометное вооружение было готово к боевому назначению, ЗИПами обеспечены. к 120-мм минометам не было ходов. У 82-мм миномета не было одного лотка. Ручное оружие было все исправно.

Все автомашины и тягачи были на ходу. По прибытию в Самарканд у них был произведен профилактический осмотр в целях выявления недостатков и составления ведомостей на необходимое количество запасных частей. Горючим и смазочным материалом полк не обеспечен. Было незначительное количество залитым в баки машин. Отсутствовал инструмент для производства текущего ремонта. Не было тары для хранения горючих и смазочных материалов (было только лишь 3 железные бочки и 3 баллона по 20 литров). Запас резины к советским машинам отсутствовал. Имеющаяся резина ЗИС-5 имела степень годности на 35%. а к ГАЗ-АА – 25%. Запасные свечи, лампы, аккумуляторы и серная кислота совершенно отсутствовали.

Ниже в таблицах 5-10 представлены ведомости наличия и состояния материальных ценностей (материальной части артиллерии, стрелкового вооружения, артиллерийских приборов, автотранспорта, инженерного имущества, имущества связи) в полку на момент проверки.

Санитарная и ветеринарная служба [4, л. 25]. В полку был старший врач полка Левинсон, только что окончивший медицинский институт, и младший врач Кравцова А.М. малоопытная и нуждалась в постоянном контроле. В момент работы комиссии санитарная служба не была развернута. Медикаменты, полученные санслужбой перед отъездом полка в Самарканд, хранились в беспорядочно уложенные в ящике под нарами. Рабочее место для приема больных организовано не было. 3 января 1943 г. санслужба вместе с полком переместилась на новое место раскритикованная, где ей были отведены помещения для развертывания амбулатории, лазарета и аптеки. Острых инфекционных заболеваний полку на 3 января 1943 г. не было после санобработки в Самарканде завшивленность полка снизилась, но окончательно не была ликвидирована. В ходе проведения осмотров 2 января было выявлено 17 чел., 3 января 20 человек. Командный состав полка был здоров. Среди младшего начальствующего и другого состава по данным медосмотра, произведенного в конце ноября 1942 г., был поставлен диагноз ограничено годен 51 чел.

Полк был предназначен для нанесения службы в тылу, укомплектован из людей ограниченно годных и старших возрастов 1893-1900 годов рождения. Только одна батарея в количестве 95 чел. прибыла полностью сформированная и состояла на 75% из годных к строевой службе.

Первичная компания, начатая на старом месте расквартирования полка не была закончена ввиду переезда в город Самарканд.

Конский состав полка был сосредоточен во 2-ой батарее 1-го дивизиона по состоянию на 1 января 1943 г.

в полку было: строевых лошадей – 15, артиллерийских лошадей – 20, и обозных – 27 (всего 62 лошади). Недоставало 6 артиллерийских лошадей. Состояние конского состава по мнению комиссии было удовлетворительное, уход за лошадьми был недостаточен. В большинстве своем лошади были мелкие и не были распределены по запряжкам.

Хозяйственное обеспечение. Хозяйственный обоз в полку отсутствовал. Весь личный состав полка был обеспечен только зимним обмундированием (шапки, ватные брюки, меховые и ватные телогрейки). Нательным бельем полк был обеспечен. Постельные принадлежности в полку отсутствовали в момент работы комиссии не было матрасов, одеял и подушек.

Варка пищи производилась в полевых кухнях и раздавалась полевому в котелки. Положенного кухонного инвентаря не было.

Склад вещевого довольствия содержался неудовлетворительно – чистое белье, вязанные свитера и другие предметы лежали на земле и частично были загрязнены. Принадлежности для ухода за конским составом отсутствовали.

Заключение

По результатам работы комиссии руководство академии сделало вывод:

- «1. По состоянию на 4 января 1943 г. полк не представляет из себя сколоченный боевой части и требует усиленной длительной работы по боевой и политической подготовке для устранения всех выявленных недостатков.
2. Полку необходимо срочно было дополнить недостающие орудия и другое артиллерийское-техническое имущество, отсутствие которого будет сказываться на развертывании и боевой подготовке полка.
3. Полку необходима помощь в устройстве на новом

месте расположения в хозяйственно-бытовом отношении (оборудование казарм, конюшен, кухонь, столовой и квартир для начсостава)» [4, л. 26].

По результатам проверки руководство академии направило телеграмму Заместителю Народного комиссара обороны (НКО) генерал-полковнику артиллерии Воронову следующего содержания: «Представляю акт состояния, прибывшего для обслуживания академии, 158 АП, прошу Вашего распоряжения о немедленном укомплектовании его недостающим командным составом и, материальной частью и имуществом, без чего невозможно его сколачивание и использование для обучения слушателей» [4, л. 22].

8 февраля 1943 года Начальник управления ВУЗ генерал-майор артиллерии Курбатов направил телеграмму начальнику академии: «Прошу на доукомплектование, прибывшего для обслуживания академии 158 АП, затребовать недостающее до штата от Штаба САВО (Среднеазиатского военного округа). В случае отказа округа удовлетворить Ваши требования прошу сообщить в управление военно-учебных заведений с приложением письменного отказа» [4, л. 21].

В заключении можно сказать о том, что прибывший 158 АП не мог обеспечивать образовательную деятельность Артиллерийской академии в полном объеме до решения вопросов доукомплектования личным составом, материальной частью артиллерии, стрелковым вооружением, артиллерийскими приборами, автотранспортом, инженерным имуществом, имуществом связи и другими материальными средствами. Особенно остро был поставлен вопрос о необходимости оказания помощи в благоустройстве расположения в хозяйственно-бытовом отношении, а именно оборудование казарм, конюшен, кухонь, столовой и квартир для начсостава, а также решения проблем по санитарной и ветеринарной службе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рогожан, Н.А. Эвакуация Артиллерийской академии РККА имени Ф.Э. Дзержинского в начальный период Великой Отечественной войны и организация подготовки офицерских кадров на новом месте / Н.А. Рогожан, Д.О. Новинский // Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения. – 2025. – № 1(39). – С. 32–42.
2. Командные кадры Советской артиллерии в Великой Отечественной войне. – М.: 1958. – 360 с.
3. Приказ НКО № 0614 от 8 августа 1942 г.
4. ЦАМО РФ. Ф. 36. Оп. 11608. Д. 101.
5. Константинов, В.А. Михайловская военная артиллерийская академия: 185 лет деятельности в сфере военного образования и науки / В.А. Константинов // Военная мысль. – 2006. – № 1. – С. 4–11.
6. Мильбах, В.С. Российской школе артиллерийского мастерства - 190 лет. (К 190-летию Михайловской военной артиллерийской академии) / В.С. Мильбах // Известия Российской академии ракетных и артиллерийских наук. – 2010. – № 4(66). – С. 110–119.
7. Летопись Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого. 1820–2007 гг.: Т. 1: События и даты / под редакцией

Н.Е. Соловцева. М.: М., 2008-2010. 320 с.

8. Два столетия в строю. Военно-исторический труд к 200-летию в прошлом артиллерийской, ныне ракетной орденов Ленина, Октябрьской Революции и Суворова академии имени Петра Великого: в 2 т. Том 1. Академия в составе вооружённых сил Российской империи и Советского Союза (1820–1990) / авт.-сост. В.И. Углов. – Москва, «Перо», 2018. – 790 с.

© Дьяков Сергей Иванович (serDyakoff@yandex.ru), Джораев Медет Тэчмуратович (medet.dzhoraev@mail.ru),
Ванягин Владимир Евгеньевич (bobastik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВЕТСКАЯ ПРОКУРАТУРА И ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

SOVIET PROSECUTOR'S OFFICE AND PUBLIC ASSOCIATIONS: PROBLEMS OF INTERRELATIONS

**A. Zelenin
S. Gavrilov
A. Blinov**

Summary: The article provides a description of the main areas of interaction between prosecutorial supervision bodies and prosecutorial officials with public structures of the Soviet period of Russian statehood. It notes the wide variability of this cooperation, founded during the period of intensified social creativity of the era of revolutionary transformations, and subsequently subjected to bureaucratic degeneration and formalization. The activities of public prosecutors, prosecutorial assistance groups and socialist part-time workers are considered. It is concluded that the final decline in the role of public institutions, including public prosecution, was associated with the general patterns of stagnation processes in various spheres of society during the final period of Soviet statehood in the 1970s – first half of the 1980s.

Keywords: soviet prosecutor's office, public prosecution, prosecutor's office assistance groups.

Зеленин Алексей Анатольевич

доктор политических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
aazelenin@yandex.ru

Гаврилов Станислав Олегович

доктор исторических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
gavrosh66@mail.ru

Блинов Алексей Владимирович

доктор исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
blinov_alexey_vlad@mail.ru

Аннотация: В статье дана характеристика основных направлений взаимодействия органов прокурорского надзора и должностных лиц прокуратуры с общественными структурами советского периода российской государственности. Отмечается широкая вариативность данного сотрудничества, основанного в период активизации социального творчества эпохи революционных преобразований, и подвергшегося в дальнейшем бюрократическому перерождению и формализации. Рассматривается деятельность институтов общественных обвинителей, групп содействия прокуратуре и социалистических совместителей. Формулируется вывод о том, что окончательное снижение роли общественных институтов, в том числе общественного обвинения, было связано с общими закономерностями процессов стагнации в различных сферах жизнедеятельности общества на протяжении завершающего периода советской государственности в 1970 – 1-й пол. 1980-х гг.

Ключевые слова: советская прокуратура, общественное обвинение, группы содействия прокуратуре.

На протяжении семидесяти пяти лет существования советского государства характер участия общественных институтов в функционировании органов правопорядка отличался значительной вариативностью. Сразу после Октябрьской революции наблюдалась высокая степень революционной активности, стимулировавшая активное вовлечение широкой публики в сферу охраны законности и порядка. Однако уже к началу тридцатых годов выявляется отчетливая ориентация на формализацию показателей эффективности, выражавшаяся преимущественно в увеличении численных показателей вовлеченных лиц – согласно официальным данным, численность активистов юридической сферы достигла отметки свыше одного миллиона человек (1 082 603 человека) [3, с. 5]. Параллельно этому процессу формируется устойчивая тенденция регламентации общественного участия, характеризующаяся развитием бюрократического аппарата управления деятельностью соответствующих структур, обусловленная преобладанием формальных критериев оценки над содержательными аспектами выполнения возложенных функций.

Анализ архивных материалов ГАРФ и РГАСПИ, а также исследования специализированной научной и публицистической литературы, осуществленные нами за временной интервал от начала 1940-х до первой половины 1950-х гг., убедительно свидетельствуют об отсутствии документальных свидетельств относительно вовлечения представителей общественности в деятельность органов прокуратуры. Данная позиция находит свое подтверждение еще в учебнике, подготовленном В.Г. Лебединским и Ю.А. Каленовой «Прокурорский надзор в СССР» [8], который также не содержит каких-либо нормативных положений касательно взаимодействия правоохранительных структур с представителями гражданского общества.

Отдельно стоит отметить, что Положение о прокурорском надзоре в СССР, утвержденное Президиумом Верховного Совета СССР 24 мая 1955 г., также не регламентирует данного аспекта правовой практики, отражая специфику функционирования советских правовых институтов того периода.

Переход к концу 1950-х–началу 1960-х гг. характеризуется активным обсуждением проблем оптимизации организационных форм взаимодействия государства и гражданских объединений, однако теоретико-методологические изыскания отдельных авторов нередко отличались отсутствием конструктивной критичности и объективности анализа. Так, ряд исследователей склонялся к абсолютизации процессов передачи части функций государственных учреждений общественным структурам, рассматривая этот процесс исключительно через призму линейного развития общественного самоуправления и минимального вмешательства централизованных механизмов власти. Оптимизм подобного подхода достигал апогея в прогнозировании перспектив активизации гражданской активности в сфере противодействия криминальным проявлениям, что, впрочем, оказалось преждевременным ввиду недостаточной готовности социальной среды к восприятию такого рода реформаторских изменений.

Общественное сознание того времени демонстрировало устойчивое отсутствие инициативности и мотивации к выполнению добровольческих обязанностей в области обеспечения правопорядка, следствием чего стала необходимость инициирования государственных мер поддержки, выражавшихся преимущественно в форме материального вознаграждения соответствующих групп населения. Тем не менее, эффективность указанных мероприятий оказалась весьма низкой вследствие несовершенства стимулов и недостаточности проработанности управленческой стратегии, что обусловило недостаточность ресурсных затрат и неудовлетворительные результаты осуществления данной программы.

Анализ функционирования общественных структур в правовой сфере часто характеризовался тенденцией замещения реальных показателей желаемыми значениями. Со временем наблюдался процесс девальвации роли существующих социальных институтов в области обеспечения правопорядка. Параллельно этому в научной литературе публиковались завышенные статистические данные относительно масштабов вовлечения представителей гражданского общества в деятельность правоохранительных органов.

Для объяснения данного феномена представляется необходимым проведение комплексного научного исследования процесса формирования и эволюции взаимоотношений государственных учреждений и гражданских инициатив.

Данная статья посвящена исследованию происхождения и деятельности специализированных организаций, включая институты народных обвинителей, групп поддержки прокуратуры, а также института социалистического совмещения функций прокурора.

Отметим, что формирование советской государственности сопровождалось концептуальным обоснованием целесообразности включения широкого круга населения в повседневную управленческую практику.

Так, гражданское общество активно участвовало в поддержке работы прокуратуры посредством оказания содействия в реализации контроля соблюдения норм права и обеспечении законности, осуществляя функции общественного контроля и поддерживая отправление правосудия. Этот феномен был обусловлен двумя ключевыми факторами: высоким уровнем социальной активности среди широких слоёв населения после революции и дефицитом квалифицированных кадров внутри структуры прокуратуры (специалисты старой формации подверглись недоверию, а формирование нового корпуса сотрудников ещё не завершилось).

Решение IX Всероссийского съезда Советов от 28 декабря 1921 г. содержало указание Народному комиссариату юстиции усилить активность по вовлечению рабочего класса и крестьянства в самостоятельное участие в контроле за соблюдением законности [11, с. 337].

Обзор деятельности судебной системы СССР начала 1923 г. демонстрирует значительное внимание, уделяемое прокуратурой политическим аспектам своей деятельности, а именно укреплению связей с пролетарскими слоями населения [2, с.17]. При этом Народный комиссариат юстиции подчеркивал необходимость предотвращения бюрократизации и трансформации прокуратуры исключительно в бюрократический институт, неоднократно указывая на это обстоятельство в инструкциях ведомства. Циркуляр от 9 ноября 1923 г. четко формулировалось требование поддержания теснейшей взаимосвязи каждого сотрудника прокуратуры с местными органами профсоюзов и широкой рабочей средой для полного выполнения поставленных перед ведомством целей и задач [18, с. 98–102].

В течение периода 1920-х гг. начали формироваться разнообразные структуры общественной поддержки, направленные на содействие правоохранительным органам, включая прокуратуру. Эти объединения зачастую отличались отсутствием строго регламентированной организационной структуры и систематизированных механизмов взаимодействия с государственными структурами. Особенную сложность представляла низкая образовательная подготовка членов общественных объединений, преимущественно жителей сельских районов, проявлявших низкий уровень осведомлённости относительно политического контекста эпохи и правового регулирования, ограничиваясь лишь интуитивным восприятием революционных призывов.

Значительную важность имело учреждение инсти-

тута общественного обвинения в судебной практике. Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР 1922 г. предусматривал возможность привлечения к процессуальным действиям широкого круга субъектов, включающего сотрудников правоохранительных структур, потерпевших, представителей трудовых коллективов, а также специализированных инспекций по вопросам здравоохранения, продовольствия и иных сфер компетенции государственных учреждений. Важной особенностью данного положения являлся факт предоставления профессиональным союзам возможности самостоятельного участия в судебных разбирательствах без предварительного одобрения от надзорных органов прокуратуры, выступая непосредственно в роли общественных обвинителей [23, с.222].

3 января 1923 г. Народным комиссариатом юстиции РСФСР был выпущен специализированный циркуляр, определяющий функции прокуратуры и регулирующий правила включения общественных обвинителей в судебные процессы, который подписал Н.В. Крыленко.

Данный документ подчёркивал значимость принципа активного вовлеченности каждого гражданина РСФСР в деятельность по защите правопорядка путём наделения правом информирования органов прокуратуры о любых нарушениях советского законодательства. Прокуратура должна была развивать этот потенциал, обеспечивая реализацию соответствующих последствий посредством интеграции заявителей в процесс поддержания судебного обвинения [5, с. 283].

Государственное законодательство обеспечивало гарантии защиты гражданских прав и интересов общественных обвинителей, устанавливая серьёзную ответственность за нарушения их законных полномочий.

Количество общественных обвинителей стабильно увеличивалось, демонстрируя расширение спектра функций, выполняемых ими совместно с представителями прокуратуры. Они активно участвовали в контрольных мероприятиях, организуемых прокуратурой, проверяли функционирование судебно-следственных инстанций, занимались приёмом и обработкой обращений граждан, проводили просветительские мероприятия по вопросам права и другие виды активности [16, с. 32].

Однако подобная практика сопровождалась рядом недостатков, обусловленных недостаточной подготовкой самих общественных обвинителей, большинство которых являлись лицами с низким уровнем образования. Эта проблема усугублялась слабым юридическим образованием значительной части самого прокурорско-судебного корпуса, в котором лишь незначительная доля имела соответствующую квалификацию: высшую

степень имели около 43% сотрудников, среднюю – примерно четверть, начальную – треть [15].

Становилось очевидным, что привлечение низкоквалифицированных рабочих к выполнению функций общественных обвинителей представляло собой существенный риск, угрожавший как самим участникам процесса, так и престижу самой системы правосудия.

Несмотря на попытки организовать обучение общественных обвинителей, далеко не всегда удавалось добиться значимого результата вследствие низкого уровня финансирования мероприятий и давления производственных нужд предприятий.

Отмечалась тенденция формального подхода ряда сотрудников прокуратуры к привлечению общественности и злоупотребления возможностями её использования в практических целях. Общее развитие данной практики осложнялось проблемами бюрократического характера и нехваткой ресурсов.

Н. Лаговиер отмечал тенденцию сокращения роли института общественных обвинителей после середины 1930-х гг., связывая это с переориентацией усилий прокуратуры и судов на использование иного вида активистов, сформировавшихся вокруг прокуратуры, и улучшением собственной профессиональной деятельности. Автор выделяет ряд обстоятельств, среди которых условия обострения классовых конфликтов, потребовавшие консолидации сил и повышения эффективности органа обвинения [7, с. 24].

Вместе с отмеченными негативными аспектами, существование данного института оказывало положительное влияние на привлечение широких слоёв населения к участию в деятельности органов прокуратуры.

Окончательное прекращение существования института произошло в условиях распространения нарушений законности, фабрикации политических процессов и формирования внесудебных комиссий («троек»), не нуждающихся в участии общественности.

Хотя прямой нормативно-правовой акт, отменяющий участие общественных обвинителей в уголовном процессе, выявить не удалось, представляется вероятным, что сокращение этой деятельности коррелировало с общей деградацией демократических институтов, несмотря на декларации официальных документов того времени о расширении народного участия в государственном управлении.

Вопрос об отмене института рассматривался уже позднее, в частности, в докторской диссертации М.В. Кожевникова, защищённой в Московском университете в

1945 г. [19, с.19].

Тем не менее, начиная с конца 1950-х гг., общественный институт вновь получил законодательное закрепление, предусматривающее возможность участия общественных обвинителей в рамках новых Основ законодательства о судостроительстве и уголовно-процессуальном законодательстве.

Приказ Генеральной прокуратуры СССР от 20 июля 1959 г. предписывал оказание всестороннего содействия общественным обвинителям в осуществлении возложенных на них функций. Аналогичные меры принимались в последующих актах Генерального прокурора, направленных на повышение результативности действий органов прокуратуры в сфере противодействия преступлениям и соблюдения законности.

Анализ статистических данных показывает устойчивый рост количества выступлений общественных обвинителей в судах в период до начала 1960-х гг., сменившийся постепенным спадом в дальнейшем. Относительно стабильные показатели наблюдались в конце 1960-х – первой половине 1970-х гг. Интересно отметить, что подавляющую долю инициатив в привлечении представителей общественности инициировали сами государственные органы, а инициативы местных сообществ оставались редкими случаями [21, с. 187], воспроизводя ситуацию зависимости и контроля сверху, характерную ещё для 1920-х гг.

Рассмотрим историю функционирования еще одной общественной структуры, обеспечивавшей взаимосвязь прокуратуры с «пролетарской средой». В конце двадцатых – начале тридцатых годов большое распространение получили группы содействия прокуратуре (ГСП), которые создавались на предприятиях и в учреждениях – в городах, а затем и на селе – при колхозах, МТС, сельских советах. Эти формирования были призваны оказывать помощь органам прокуратуры в борьбе с правонарушениями.

Начиная с 1929 г. подобные группы получили распространение на Урале, позднее, после одобрения этой идеи НКЮ РСФСР, группы стали создаваться повсеместно. Так, в Ленинграде первые десять ГСП создаются к концу 1931 г. По РСФСР на 1 июня 1932 г. в активе прокуратуры насчитывается уже 110890 чел.

Деятельность ГСП с момента их создания оценивалась неоднозначно.

Так, в журнале «Советская юстиция» в 1931 г. была опубликована статья Добрынина «Не бюрократизируйте инициативы масс» в которой он подверг резкой критике опыт Урала. Автор высказал справедливое суждение

о том, что для развития общественной инициативы не нужно «заформализовывать» деятельность общественных формирований, необходимо избавляться от бюрократического подхода к делу. Однако такая позиция многими не разделялась, и ГСП широко внедрялись в практику. Причем на первых порах они формировались только из рабочих-активистов, представители других слоев населения в их состав не включались. Это было связано с установкой XV съезда ВКП (б), которая применительно к другим органам юстиции была сформулирована Д. Курским.

Позже к участию в ГСП стали привлекаться и другие категории населения. В публикациях начала тридцатых годов указывалось, что в группы содействия могут включаться «лучшие, проверенные общественники-активисты из числа инженерно-технического персонала предприятий, работники торговли, учителя» [6, с. 33].

10 сентября 1932 г. на коллегии НКЮ РСФСР было утверждено Положение о группах содействия прокуратуре [14], которое определяло задачи, порядок формирования, отчетность, организацию работы, права и обязанности ГСП. Прокуратура РСФСР директивным письмом о работе прокуратуры по охране труда и производства ориентировала прокуроров на разнообразие организационных форм ГСП. Стали создаваться специализированные группы по борьбе с браком, нерациональным использованием оборудования, по технике безопасности, и т. д.

В письме за подписью П.И. Акулова от 29 декабря 1933 г. Прокуратура Союза ССР предлагала при помощи ГСП обеспечить надзор за точным и своевременным выполнением органами Наркомлеса, Союзлеспромтяжа и других учреждений постановления СНК СССР от 19 ноября 1933 г. «О договорах с колхозами и крестьянами-единоличниками для лесозаготовок и сплава» [22, л.79].

Во второй половине 1930-х гг. среди научных кругов активно выдвигались гипотезы относительно целесообразности исключения института общественного участия из системы функционирования судебной власти и органов прокуратуры, выраженные формулой отказа последних от взаимодействия с общественными структурами [9, с. 30].

Однако значительная доля практиков-правоприменителей, осознавая факт формального существования большинства общественных групп поддержки (ГСП), где такие объединения зачастую осуществляли несвойственную своим функциональным обязанностям деятельность либо существовали номинально, настаивали на сохранении данного механизма, утверждая, что исключение институтов общественной активности вступает в противоречие с основополагающими принципами

Конституции СССР, определяющими роль правоохранительных структур.

Тем не менее, несмотря на предпринимаемые прокуратурой организационные меры, после 1936 г. отмечается отчетливый регресс эффективности функционирования указанных общественных объединений.

Обобщая имеющиеся данные, Генеральная прокуратура СССР инициировала проведение анализа текущего состояния практики взаимодействия с такими организациями путем рассылки циркуляра от 23 ноября 1937 г., подписанного А.Я. Вышинским, согласно которому констатировалось практически полное прекращение функционирования названных объединений и ставилась задача проведения детальной ревизии существующей практики организации и функционирования ГСП с целью выработки рекомендаций по улучшению качества их работы [22, л.74]. На заседании актива прокуратуры 28 января 1938 г. А.Я. Вышинский говорил: «Нужно обрести новую силу в общении с массами, которые любят наш суд, нашу прокуратуру, доверяют нам и вместе с нами готовы бороться за торжество нашей революционной законности».

Действительно, уже на первых этапах развития этого общественного института наметились отрицательные тенденции, в частности, приписки участия общественности в работе прокуратуры, чрезмерное регулирование их деятельности. Это способствовало разочарованию представителей общественности, снижению их активности и, несмотря на предпринимаемые Прокуратурой СССР усилия, привело к исчезновению данного института.

Третьим механизмом, обеспечивавшим взаимосвязь общественности с органами прокуратуры, являлось соцсовместительство. Первый опыт внедрения соцсовместительства органы юстиции провели в начале 1930 г. Был введен институт общественных прокуроров и общественных судей [4, с. 22].

В директивном письме НКЮ № 52 от 1931 года «О связи органов юстиции с общественностью» указывалось, что «участие пролетарского актива в работе органов юстиции все больше и больше принимает характер социалистического совместительства». Деятельность соцсовместителей регулировалась циркуляром № 156–1932 «О работе соцсовместителей райпрокуроров». Они были призваны не только содействовать, но и непосредственно выполнять (конечно, под контролем, наблюдением и руководством) оперативные функции должностных лиц во всем объеме, с теми же правами и обязанностями, как и штатные работники аппарата прокуратуры, от которых соцсовместители отличались только тем, что осуществляли эти функции в свободное время без отрыва

от производства и бесплатно [1, с. 48]. В 1933 г. только по 14 краям и областям насчитывалось более 2120 соцсовместителей [25, 1933, № 10]. К середине 1934 г. имеются данные о 2967 соцсовместителях прокуроров и 291 соцсовместителях следователей [20, с. 12].

Темпы привлечения соцсовместителей постоянно наращивались.

В 1934 г. был выдвинут лозунг: «К XVII съезду партии ни одного судьи, прокурора и следователя без соцсовместителя» [12, с. 16]. Общественность была ориентирована «на слежку за всеми происками классово-чуждых и разложившихся элементов» [13, с. 28]. Главным принципом работы общественности был классовый подход.

В работе соцсовместителей наблюдались факты нарушения законности. Не редкостью были случаи, когда соцсовместители прокуроров утверждали обвинительные заключения, самостоятельно проводили проверки исправительно-трудовых учреждений, выступали государственными обвинителями в суде. «Соцсовместители» – активисты-общественники, выполнявшие прокурорские или следственные функции без отрыва от основной работы, производили допросы, осмотры, выемки и другие следственные действия. Допускалось и открытое расследование, «когда вопреки требованиям закона, следственные действия производились более или менее широким кругом лиц, публично и без надлежащего процессуального оформления» [17, с. 93].

В отдельных местах выбирались общественные прокуроры. Например, в Бийском районе (Северный Кавказ) было выбрано 15 общественных прокуроров, причем все эти прокуроры явились ответственными работниками советского и профсоюзного аппарата. Все это извращало идею соцсовместительства и идею прокурорского надзора и создавало обстановку полной безнаказанности нарушений закона со стороны советского аппарата, поскольку надзор за законностью был возложен на руководителей этого аппарата.

Во второй половине тридцатых годов соцсовместители были ориентированы «на всемерное повышение революционной бдительности и классового чутья». Журнал «Советская юстиция» помещал подборки об опыте работы соцсовместителей.

Сведения о соцсовместителях исчезают в юридической печати в 1941 г. Думается, данное обстоятельство не являлось случайным. Связь с общественностью в конце тридцатых годов, в период пика репрессий, была необходима, так как и через нее формировалось общественное мнение, в сознание масс внедрялась позитивная оценка царящего беззакония. Не без участия общественности фабриковались дела «врагов народа».

Даже за повреждение оборудования (в том числе по неосторожности) навешивался такой ярлык. Именно с помощью общественности обвинялись миллионы людей по пресловутой статье 58 УК, организовывались демонстрации, одобряющие кровавые процессы, требующие смертной казни для «врагов народа».

Исторический анализ взаимосвязей прокуратуры с общественностью показал, что одни из форм развивались, другие предавались забвению. Каждой из форм была присуща благородная идея широкого участия в борьбе с преступностью. Но сформировавшаяся в недрах государственного социализма бюрократическая система управления проникала во все сферы жизнедеятельности государства. Проявлялась она и в чрезмерном формализовании и регулировании деятельности общественности. Инициатива, творчество подменялись инертностью и равнодушием, реальный вклад – дутыми отчетами.

Проведенный нами анализ выявил общую тенденцию в развитии участия общественности в работе прокуратуры. Для нее, как нам представляется, характерны три последовательных этапа: 1) возникновение (иногда даже по инициативе самой общественности), первые положительные результаты, нормативное оформление общественной структуры, ее институционализация); 2) погоня за количественными показателями, стремление к формальному увеличению числа общественников, участвующих в работе прокуратуры; 3) спад движения или исчезновение тех или иных форм (как это произошло в свое время с социалистическими совместителями прокуроров, группами содействия прокуратуре).

Окончательное снижение роли общественных институтов, в том числе общественного обвинения, связано с общими закономерностями процессов стагнации в различных сферах жизнедеятельности общества на протяжении завершающего периода советской государственности в 1970 – 1-й пол. 1980-х гг

ЛИТЕРАТУРА

1. Володарский П.Г. Социалистическое совместительство в органах юстиции – М., 1934.
2. Еженедельник советской юстиции. 1921. №25-26.
3. Ефимочкин В.П. Важнейшие организационные задачи органов юстиции РСФСР // Советская юстиция. 1933. № 10.
4. Ефимочкин В.П. Трудящиеся массы в борьбе за социалистическую законность // Советская юстиция. 1934. № 2.
5. История законодательства СССР и РСФСР по уголовному процессу и организация суда и прокуратуры 1917–1954 гг. Сборник документов / Под ред. С.А. Голунского. – М., 1955.
6. Лаговьер Н. Группы содействия – один из важнейших моментов связи прокуратуры с производством // Советская юстиция. 1931. №11
7. Лаговьер Н. Общественный обвинитель в советском уголовном процессе. – М., 1935.
8. Лебединский В.Г., Каленов Ю.А. Прокурорский надзор в СССР. – М., 1957.
9. Лебединский В.Г. Участие общественности в борьбе за социалистическую законность. 1936. № 11.
10. Левакова Э.М. Общественное обвинение и защита. – М., 1976.
11. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 44.
12. Москвичев. Соцсовместительство в органах юстиции средней Волги // Советская юстиция. 1934. № 7.
13. На страже революционной законности. – Л., 1936.
14. Положение о группах содействия прокуратуре. – Л., 1935.
15. Правда. 1927. 3 апреля.
16. Розенфельд В.Г. Общественные помощники прокуроров и следователей. – Воронеж, 1976.
17. Саричев В. Общественная работа следователя и дружины по борьбе с преступностью // Еженедельник советской юстиции. 1929. № 40.
18. Сборник циркуляров Наркомата юстиции РСФСР за 1922–1925 гг. – М., 1926.
19. Советская юстиция. 1945. №4.
20. Социалистическая законность. 1934. №12.
21. Тарнаев Н.Н. Общественный обвинитель в суде, –М., 1981.
22. РГАСПИ. Ф. 8131. Оп. 10. Д. 12.
23. Чельцов – Бебутов М.А. Уголовный процесс. – М., 1948.

© Зеленин Алексей Анатольевич (aazelenin@yandex.ru), Гаврилов Станислав Олегович (gavrosh66@mail.ru),
Блинов Алексей Владимирович (blinov_alexey_vlad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УРЕГУЛИРОВАНИЕ ВООРУЖЕННОГО КОНФЛИКТА В ЦЕНТРАЛЬНОАФРИКАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ВКЛАД РЕГИОНАЛЬНЫХ И ГЛОБАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ (АС, ЭКОЦАС, ООН) В ИСТОРИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ДИНАМИКЕ

Итса Окура Профит Мель Жюстис

Аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы (РУДН) (г. Москва)
profithitsa@gmail.com

**THE SETTLEMENT OF THE ARMED
CONFLICT IN THE CENTRAL AFRICAN
REPUBLIC: A COMPARATIVE ANALYSIS
OF THE REGIONAL AND GLOBAL
INSTITUTIONS' CONTRIBUTION
(THE AFRICAN UNION, THE ECONOMIC
COMMUNITY OF WEST AFRICAN
STATES AND THE UNITED NATIONS)
IN HISTORICAL AND CONTEMPORARY
DYNAMICS OF THE ARMED CONFLICTS'
SETTLEMENT**

Itsa Okoura Profith Mell Justice

Summary: This article is aimed to consider the process of settlement of the armed conflicts in the Central African Republic. This article provides the detailed definitions of the concept of the political «settlement» of the armed conflicts and a typology of the phenomenon of the settlement in modern political science is also given. The article describes the methods and criteria to put out the process of the settlement of the armed conflicts. The effectiveness of the conflicts' settlement in the Central African Republic was also described and estimated. The purpose of the given article is to analyse the armed conflict settlement in the Central African Republic in the historical and contemporary settlement dynamics.

Keywords: the armed conflict settlement, the political settlement methods typology, the settlement process, the armed conflict in the Central African Republic, the regional and global political settlement institutions.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению процесса урегулирования вооруженных конфликтов на примере Центральноафриканской республики. Подробно даются определение понятия «урегулирование» и типология данного феномена в современной политологии. Описываются способы решения и критерии урегулирования вооруженного конфликта в терминологическом и понятийном аспектах. Конфликт в Центральноафриканской республике в данной статье проанализирован с точки зрения оценки эффективности урегулирования. Целью статьи является анализ особенностей процесса урегулирования конфликта в Центральноафриканской республике в исторической и современной динамике.

Ключевые слова: урегулирование вооруженного конфликта, типология способов урегулирования, процесс урегулирования, конфликт в Центральноафриканской республике, региональные и глобальные институты урегулирования конфликтов.

Проблема урегулирования вооруженных конфликтов остается наиболее актуальной в современной политике. Правительства осуществляют поиск инструментов политического влияния на африканские страны. При этом используются региональные и глобальные институты мировой политики. Подчеркнем, что цели урегулирования не всегда отвечают интересам африканских стран.

Рассмотрение процесса урегулирования вооружен-

ных конфликтов на примере Центральноафриканской республики предполагает четкое определение самого понятия «урегулирование» и критериев степени разрешения вооруженного конфликта, которое предполагает полное устранение причин конфликта [6; 58]. В этом случае «разрешение конфликта» предполагает различную степень устранения причин конфликта на уровне изменения внешних социально-политических условий для одной из сторон, различную степень изменения интересов сторон в конфликте [5; 100]. Абсолютное устранение

конфликта рассматривается в качестве конечной цели разрешения вооруженного конфликта.

Подчеркнем, что политическое «урегулирование» не равноценно «разрешению конфликта». Процесс урегулирования предполагает частичное или временное решение конфликта, ведущие к компромиссу сторон, участвующих в конфликте. Урегулирование не предполагает полное исчезновение или устранение противоречий между сторонами вооруженного конфликта, при котором конфликт уже не нужно урегулировать, а предотвращает эскалацию и минимизацию вооруженного противостояния. Именно в свете указанных причин становится актуальным изучение инструментов успешного урегулирования вооруженных конфликтов на африканском континенте.

«Урегулирование» можно рассматривать как «разрешение» конфликта, если соблюдены условия локализации или купирования конфликта. Раскрывая данное понятие, обратимся к типологии урегулирования вооруженного конфликта.

Н. Баранов, освещая механизмы урегулирования вооруженных конфликтов, выделяет следующие типы урегулирования конфликта:

1. Частичное урегулирование, предполагающее частичное устранение противоречий между сторонами.
2. Неполное урегулирование с сохранением многих противоречий между сторонами.
3. Временное урегулирование конфликта или его ограничение временными рамками.
4. Полное урегулирование конфликта с разрешением всех противоречий между сторонами [1].

Данную классификацию можно распространить на такие типы урегулирования по Фельдману как:

1. Прямое урегулирование конфликта, предполагающее участие сторон конфликта без внешнего вмешательства. Как правило именно такое урегулирование позволяет разрешить конфликт полностью.
2. Опосредованное урегулирование, предполагающее участие в той или иной степени третьих сторон извне. В качестве третьей силы участвуют такие нейтрализующие акторы как иностранные правительства, международные организации. Их усилия, как правило, направлены на стабилизацию, а реализация интересов сторон достигается трудно [11; 36].

В зависимости от инструментария решения конфликта выделяются такие типы урегулирования конфликта как глобальное урегулирование, предполагающее участие крупных международных политических организа-

ций, а также региональное урегулирование конфликта, не требующее участия внешних международных акторов.

Согласно исследованию П. Валленстин по способам решения конфликтов приводит такое определение урегулирования конфликта как систему мер, направленных на изменение конфликтной ситуации, в результате которого разрешаются основные противоречия, а враждебные действия прекращаются [15]. Это и есть главный критерий урегулирования конфликта, в то время как разрешение конфликта наступает позже.

Можно сказать, что урегулирование конфликта не равноценно разрешению конфликта в абсолютной степени.

Представитель культурологического подхода в конфликтологии К.Аврух определяет в качестве способа устранения конфликта как выход одной из сторон из конфликта, либо как переговоры, сворачивающие на время конфликт, либо вмешательство в процесс урегулирования третьей стороны и решение конфликта извне. В данном случае можно говорить о существовании типологии конфликтов по способу урегулирования [12; 76].

Показательно, что мирное решение конфликтов противостоит военному урегулированию. Отметим, что нельзя рассматривать мирные способы урегулирования конфликтов как единственно приемлемый процесс урегулирования.

Политолог Д.М.Фельдман определяет урегулирование конфликта как один из способов установления контроля над конфликтом, урегулирование его интенсивности и ограничение проявлений конфликта [11; 79].

Общей практикой урегулирования вооруженных конфликтов на глобальном уровне является мотивирование сторон конфликта к компромиссу, а также принуждение к миру. Конфликт может переходить в латентную форму противостояния, существование которой позволяет нейтрализовать многие конфликтные детерминанты и даст время для проведения миротворческой деятельности. Поэтому, любая форма урегулирования активная или латентная эффективна и необходимо стремиться к созданию условий для урегулирования конфликта, привлекая при этом все возможные акторы мировой и региональной политики.

Рассуждая о процессе урегулирования вооруженного конфликта в Центральноафриканской Республике, обозначим терминологию инструментария урегулирования данного конфликта.

Конфликт имеет форму гражданской войны между христианским большинством и мусульманским меньшинством на почве межэтнических и религиозных противоречий.

Процесс урегулирования разворачивался в рамках двух парадигм на региональном и глобальном уровнях. Институт посредничества имеет приоритетное значение.

Конфликт сложился в 2012 году, когда власть в бывшей французской колонии захватили мусульманские боевики, отстранившие от управления президента Ф. Бозизе, который был христианином. Христиане стали организовывать боевые столкновения с мусульманами.

После 1958 года Центральная Африканская республика (здесь и далее ЦАР) получила независимость от Франции и Французской Экваториальной Африки, в составе которой она находилась. Она стала автономией в составе Французского сообщества, а как самостоятельное государство существует с 1960 года [2]. Пройдя «монархическую» стадию Центральноафриканской империи в 1976-1979 г.г., ЦАР в 2003 году пришла к президентской форме правления.

Межконфессиональная основа конфликта была заложена еще в 2003 году, когда усилились христианские влияния и был выбран Ф.Бозизе. Вооруженные столкновения усилились к концу 2012 г., когда боевики исламистской коалиции «Селека» стали организованно противостоять христианскому ополчению «Антибалака» [4].

Процесс урегулирования конфликта можно обозначить в следующей региональной и глобальной динамике. В январе 2013 года внешнее политическое урегулирование на уровне африканского региона осуществлялось странами-участницами Экономического сообщества Центральной Африки и правительством ЦАР. В период с января по март 2003 года конфликт был заморожен, но в марте 2013 года военные действия возобновились Бозизе был вынужден бежать из страны.

Несмотря на то, что произошедшее получило осуждение со стороны Афрсоюза, в последовавший далее с августа 2013 года переходный период страну возглавил М. Джотодия, лидер «Селека» [3]. Результаты вооруженного урегулирования не получили одобрения на субрегиональном уровне.

Региональное урегулирование со стороны посредничества Экономического Сообщества Государств Центральной Африки привело к тому, что Джотодия сложил свои полномочия в январе 2014 года.

Начиная с 20 января 2014 года и далее в переходный

период в ЦАР главой стала К. Самба-Панза [9].

Непродолжительный период заморозки конфликта сменился периодом урегулирования на глобальном уровне. 10 апреля 2014 года была учреждена комплексная миссия Совета Безопасности ООН. Усилился французский контингент, присутствующий в рамках операции «Сангарис» с декабря 2013 года. С апреля 2016 года Евросоюз начал подготовку местных военных кадров ЦАР. Результатом принятых мер глобального внешнего урегулирования вооруженного конфликта в ЦАР стали решения Форума по национальному примирению в мае 2015 года. Были организованы президентские выборы, что стало важным индикатором нормализации ситуации в регионе. С апреля 2016 года Ф.-А. Туадера стал президентом республики.

Политические глобальные инструменты урегулирования имели успех, что однако не позволяло считать конфликт разрешенным. Межконфессиональный компонент урегулирования на глобальном уровне получил свое развитие в июне 2017 года с помощью посредничества католической итальянской церкви.

Католическая община св. Эгидия и представители главных незаконных вооруженных формирований заключили соглашение о мире в Центральной Африканской республике. Урегулирование предполагало соблюдение таких условий как снятие ограничений для свободного перемещения населения и товаров, признание легитимности органов власти по итогам выборов 2015-2016 г.г., учет и признание интересов вооруженных группировок в вопросах разоружения, демобилизации, реинтеграции и репатриации, участие в реформе силовых структур и в процессах национального примирения [9].

Несмотря на принятые меры с юридической точки зрения глобального урегулирования, что на деле стало примером регионального урегулирования со стороны Евросоюза, напряженность между вооруженными группировками сохранялась до 2017-2018 г.г. при росте небольших локальных конфликтов в регионах страны. С большой натяжкой можно сказать о том, что глобальное политическое урегулирование имело успех и вооруженный конфликт был урегулирован. Политическая воля Евросоюза не смогла повлиять серьезным образом на исход конфликта в ЦАР.

В данное время в ЦАР под контролем группировок находится семьдесят (70) процентов территории. Боевики контролируют добычу природных ресурсов, занимаются незаконным налогообложением торговцев полезными ископаемыми. Растет криминал, в то время как местные власти не могут повлиять на ситуацию в стране, либо отсутствуют вообще.

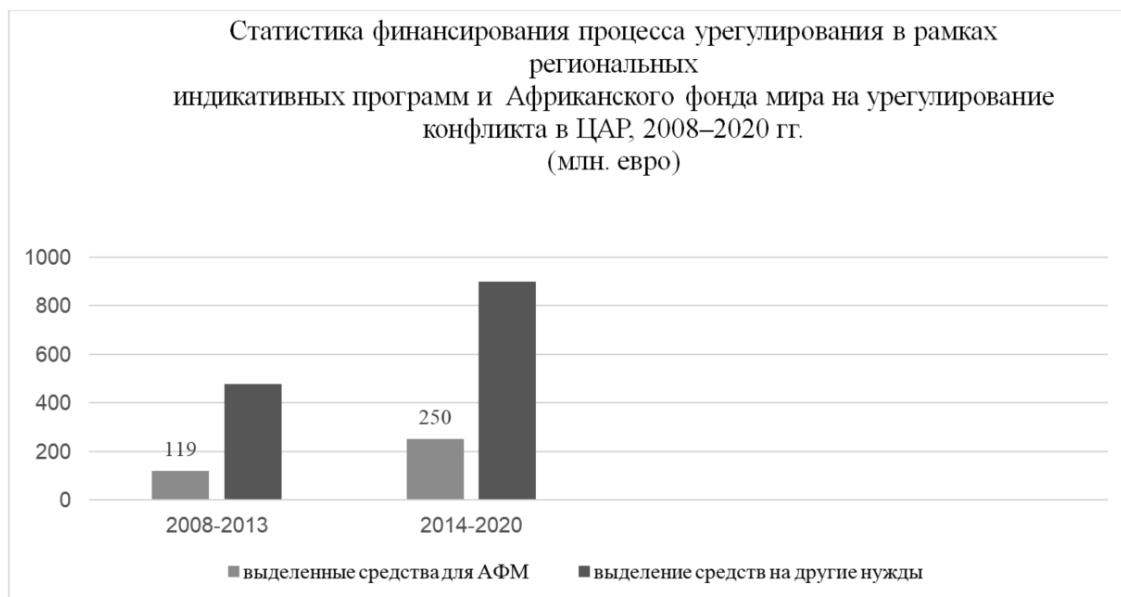


Рис. 1. Статистика финансирования процесса урегулирования в рамках региональных индикативных программ, Африканского фонда мира и ООН на урегулирование конфликта в ЦАР, 2008-2020 гг. (млн. евро)

(составлено автором по данным «The African Peace and Security Architecture: need to refocus EU support. Special Report» [14])

Военное противостояние в Центральной Африканской республике обостряет гуманитарные проблемы.

Процесс урегулирования зашел в тупик, но попытки урегулирования на глобальном уровне при помощи посредничества ООН предпринимаются. Так, в августе 2018 года в Судане были проведены попытки урегулирования на региональном уровне в виде мирных переговоров о возможностях урегулирования конфликта в ЦАР между лидерами вооруженных группировок, включая «Селека» и «Антибалака», исторически наиболее активные группы.

По итогам переговоров Хартумская декларация обеспечивала создание объединения центральноафриканской оппозиции с целью достижения мира в республике [13]. Обязательства по продвижению представителей гуманитарных и других неправительственных организаций на территории ЦАР были приняты участниками конфликта. Сторонами конфликта были зафиксированы документально намерения установить мир в республике, необходимость установления централизованного правительства, а также готовность сотрудничать с правительством.

Переговоры, длившиеся с января 2019 г. по 2 февраля 2019 г., завершились мирным соглашением от 6 февраля 2019 г. с участием Ф.-А. Туадера [7; 283].

Соглашение приводило в действие смешанный тип урегулирования на глобальном (со стороны Евросоюза, миротворческой миссии ООН в ЦАР, войск ООН) и ре-

гиональном (со стороны правительства республики и представителями группировок) уровнях. Исторически процесс урегулирования постепенно приобрел черты смешанного типа урегулирования вооруженного конфликта с участием прямого посредничества и финансирования процесса урегулирования.

При этом финансирование со стороны ООН должно было составить 75%.

Очевидно, что урегулирование на глобальном уровне не увенчалось успехом и были необходимы более действенные механизмы внутреннего и внешнего влияния. Во многом отсутствие позитивных результатов в урегулировании конфликта в ЦАР объясняется плохим финансированием программ урегулирования. Многие страны не соблюдают обязательства по финансированию.

На этапе глобального административного и военного урегулирования со стороны ООН и Евросоюза не исключается материальная заинтересованность в поддержке христианского элемента в ЦАР, что не позволяет коренным образом изменить ситуацию и направить развитие региона в мирное русло.

Таким образом, процесс урегулирования в данном вооруженном конфликте, исходя из самого определения процесса урегулирования, заключается в создании и реализации следующих условий на глобальном и региональном уровнях:

1. Принятие сторонами достигнутых договоренностей по Хартумской Декларации с одновременным усилением международного, в том числе военного контроля за выполнением обязательств сторон.
2. Равномерное распределение выгод и ущерба в случае нахождения компромисса под контролем международных организаций под контролем внешнего политического актора.
3. Вовлечение в процесс урегулирования «нейтральных» акторов урегулирования, таких субъектов международного права как Российская Федерация, имеющих успешный опыт урегулирования конфликта между конфессиями, или Объединенные Арабские Эмираты, которые являются мусульманским влиятельным политическим центром. Международное влияние этих стран растет, что позволит использовать их политический вес.

Проведенные в январе 2025 года в Москве переговоры по вопросам безопасности, экономического взаимодействия и борьбы с терроризмом между Президентом России В.В. Путиным и главой ЦАР Ф.-А. Туадером обеспечили возможность реализации процесса урегулирования в Центральноафриканской республике [6].

Текущая ситуация в ЦАР контролируется российским контингентом ЧВК «Вагнер», реализующей концепцию кризисного реагирования. Вооруженным способом ситуацию удалось взять под контроль и перевести конфликт в фазу контроля вооруженного конфликта. Большинство лидеров экстремистов были вытеснены в джунгли и про-

должают боевые действия. Переговоры организует Россия, так как вооруженная оппозиция готова доверять представителям Российской Федерации [7].

В качестве экономических условий мира при поддержке Всемирного банка предлагается финансирование повстанцев, которые нашли возможность вернуться к мирной жизни. Они получают также возможность пройти обучение и поступить на службу или работу.

Понятно, что до полного регулирования еще далеко. Урегулирование вооруженного конфликта в ЦАР реализовано в форме военного вмешательства и контроля более мощным внешним политическим актором, то есть Россией, ситуации в зоне конфликта. При этом не исключено влияние на процесс урегулирования международного экономического сообщества в виде материальной поддержки сдавшихся повстанцев с их дальнейшей интеграцией на местном уровне.

Таким образом, имеет смысл говорить о реализации смешанного типа урегулирования вооруженного конфликта в Центральноафриканской республике на региональном и международном уровнях. Эффективность, возможно временная, пока очевидна. Кризисное реагирование в виде военного вмешательства со стороны внешнего актора России в сочетании с финансовой поддержкой Всемирного банка, а также социальная интеграция участников конфликта руководством республики и местными властями с целью устранения противоречий конфликта в ЦАР представляют собой эффективную модель урегулирования и контроля конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Н. [Электронный ресурс]: Основные механизмы урегулирования конфликтов. URL: <https://www.nicbar.ru/politology/study/kurs-mezhdunarodnye-konflikty-v-xxi-veke/tema-3-osnovnye-mekhanizmy-uregulirovaniya-konfliktov> (дата обращения: 14.09.2025)
2. Городецкая В. [Электронный ресурс]: Анонсирован визит главы ЦАР в Россию. URL: <https://vz.ru/news/2025/1/13/1308378.html> (дата обращения: 15.09.2025)
3. Западные и незападные акторы в обеспечении безопасности в Африке: доклад № 89 / 2023 / [А.Р. Андропова, Т.С. Богдасарова, С.А. Бокерия и др.; под ред. Е.О. Карпинской, Т.С. Богдасаровой, С.М. Гавриловой]; Российский совет по международным делам (РСМД). - М.: НП РСМД, 2023. -72 с.
4. История межконфессионального конфликта в ЦАР. [Электронный ресурс]: РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20190206/1550395539.html> (дата обращения: 15.09.2025)
5. Международные отношения: теории, конфликты, движения, организации / Под ред. П.А. Цыганкова: Учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2007.
6. Никитин А.И. Международные конфликты: вмешательство, миротворчество, урегулирование: Учебник. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017.
7. «Они действовали по беспределу». Как ЧВК «Вагнер» помогла разоружить боевиков в ЦАР и положить конец кровавой гражданской войне. [Электронный ресурс]: Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/articles/2025/08/27/tsar/> (дата обращения: 15.09.2025)
8. Осминина М. А. Вооруженный конфликт в Центральноафриканской республике 2013 г.: к причинам противостояния // Экономика и социум. №4(13). Нижний Новгород, 2014. - С. 282-297.
9. Причины напряженности и недавних столкновений в Центральноафриканской республике. [Электронный ресурс]: Ино СМИ. URL: <https://inosmi.ru/20140318/218709274.html> (дата обращения: 15.09.2025)
10. Совместное рамочное соглашение объединенных наций и Африканского союза об укреплении партнерских отношений в вопросах мира и безопасности. [Электронный ресурс]: Отделение ООН при Африканском союзе. URL: https://unoau.unmissions.org/sites/default/files/05_un-au_joint-

framework_a5-booklet_ru.pdf

11. Фельдман Д.М. Политология конфликта Учеб. пособие / Д.М. Фельдман; [Ин-т "Открытое о-во"]. – М.: Изд. дом "Стратегия", 1998. 199 с.
12. Avruch K. Culture and Conflict Resolution. Washington, D.C.: U.S. Institute of Peace Press, 1998.
13. Euronews. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.euronews.com/2013/11/26/france-to-send-in-more-troops-to-centralafrican-republic> (дата обращения: 15.09.2025)
14. The African Peace and Security Architecture: need to refocus EU support. Special Report. [Электронный ресурс]: European court of auditors. 2018. No. 20 P. 10 URL: <https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/apsa-20-2018/en/>
15. Wallensteen P. Understanding Conflict Resolution. L.: SAGE Publications, 2012.

© Итса Окура Профит Мель Жюстис (profithitsa@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОН ИЗМЕНИЛ ЛИЦО ГОРОДА: ИРКУТСКИЙ АРХИТЕКТОР С.А. ГУСАРОВ (1914-2001 ГГ.)

Кузьмина Анна Алексеевна

аспирант, Байкальский государственный университет,
г. Иркутск
akuzal@mail.ru

HE CHANGED THE FACE OF THE CITY: IRKUTSK ARCHITECT S.A. GUSAROV (1914-2001)

A. Kuzmina

Summary: On the anniversary of the Victory Day, there is a natural interest in the biographies of front-line architects, whose efforts restored and built the country's cities. With the help of a large range of archival materials and local press materials it was possible to reconstruct the biography, war path and trace the main milestones of the professional biography of the famous Irkutsk architect Sergey Andreevich Gusarov - a participant of the Great Patriotic War, the oldest member of the Irkutsk branch of the Union of Soviet Architects, a deputy of the Irkutsk City Council and the chief architect of Irkutsk in the middle of the XX century. The contribution of S.A. Gusarov to the formation of the modern architectural image of the city of Irkutsk is defined: the professional biography of Sergey Andreevich is unique and covers the most interesting period of the formation of Soviet architecture - from the development of residential projects based on the development of the classical heritage of the mid-1930s - 1940s to the final transition to industrial design and house-building of new residential areas and cities of the 1950s - 1970s. S.A. Gusarov is the author of significant projects in urban planning of Irkutsk, the construction of which reflected the transformation of the principles of architectural activity in the context of urban transformation of provincial cities of the USSR.

Keywords: S.A. Gusarov, Irkutsk, urban planning, Irkutsk organization of the Union of Soviet Architects, the Great Patriotic War.

Аннотация: В годовщину юбилея Победы значительно повысился интерес к биографиям архитекторов-фронтовиков, чьими усилиями восстанавливались и строились города страны. Привлечение широкого круга архивных материалов и материалов местной прессы позволило реконструировать биографию, военный путь и проследить основные вехи профессиональной биографии известного иркутского архитектора Сергея Андреевича Гусарова – участника Великой Отечественной войны, старейшего члена Иркутского отделения Союза Советских архитекторов, депутата Иркутского городского совета и главного архитектора Иркутска середины XX века. Определен вклад С.А. Гусарова в формирование современного архитектурного облика города Иркутска: профессиональная биография Сергея Андреевича уникальна и охватывает интереснейший период становления советской архитектуры – от разработки проектов жилых домов на основе освоения классического наследия середины 1930-х – 1940-х гг. до окончательного перехода к индустриальному проектированию и домостроению новых жилых районов и городов 1950-х - 1970-х гг. С.А. Гусаров – автор значительных по масштабу и объёму проектов в градостроительстве Иркутска: застройки поселка Энергетиков, улиц Байкальской, Советской, бульвара Постышева, Ленинского района Иркутска, посёлков и городов Читинской и Иркутской областей, строительство которых отразило трансформацию принципов архитектурной деятельности в контексте градостроительных преобразований провинциальных городов СССР.

Ключевые слова: Гусаров С.А., Иркутск, градостроительство, Иркутское отделение Союза Советских архитекторов, Великая Отечественная война.



С.А. Гусаров (1914-2001 гг.), [1, С.38]

20 сентября 2024 года исполнилось бы 110 лет известному иркутскому архитектору, участнику Великой Отечественной войны, Сергею Андреевичу Гусарову. В 2000 году коллеги поздравили С. А. Гусарова с уникальной датой – 60-летием членства в Иркутском отделении Союза Советских архитекторов. Правительство высоко оценило значительный вклад иркутского зодчего в развитие современной архитектуры, наградив его в 1972 году орденом Трудового Красного знамени, а в 1999 году, в честь 85-летия, старейший архитектор Иркутска награждён Почётной грамотой губернатора за добросовестный многолетний труд на благо города и области, значительный вклад в градостроительство и архитектуру.

За долгий творческий путь С.А. Гусаров оставил о себе память в виде жилых и общественных зданий, школ,

улиц и целых микрорайонов, задав современные координаты города. Профессиональная биография Сергея Андреевича уникальна и охватывает интереснейший период становления советской архитектуры – от разработки проектов на основе освоения классического наследия середины 1930-х – 1940-х гг. до окончательного перехода к индустриальному проектированию районов и городов 1950-х-1970-х гг. За эти годы в стране были выстроены новые отношения между градостроителями, властью и строительными организациями – архитектор становится госслужащим, исполнителем социального заказа и создателем бытовых и жилищно-коммунальных условий. По словам М.Г. Мееровича, происходит «огосударствление профессии» [2, С. 27]. Опробованы и отработаны на практике новые методы и материалы в гражданском строительстве, которые во многом сохраняются и в наше время.

Жизненный путь иркутского градостроителя до 1952 года подробно описан в его автобиографии, хранящейся в личных делах Центра документации новейшей истории: будущий архитектор родился 20 сентября 1914 в городе Серпухов Московской губернии в семье рабочих – отец, Андрей Матвеевич, до 1919 года работал машинистом на Курской железной дороге, а мать, Анна Ильинична, ткачихой на фабрике [3, Л. 5]. Детство было трудным – после потери главы семейства, мать осталась одна с четырьмя детьми на руках. Окончив семилетку, уехал учиться в столицу, где с 1930 по 1933 год получил среднетехническое образование в Московском планировочно-геодезическом техникуме по специальности «техник-планировщик населенных мест». Вернувшись в родной Серпухов, год проработал чертежником на заводе «10-й Октябрь», где трудились мать и сестры. По «разнарядке Учраспреда от Наркомхоза» молодой специалист в июне 1934 направлен на работу в Иркутск, где был принят в архитектурно-планировочный отдел Восточно-Сибирского Крайкомхоза на должность техника-планировщика. С 1936 по 1938 год проходил службу в рядах Красной армии в отдельном танковом батальоне командиром отделения [4, Л. 2-4]. После демобилизации Сергей Андреевич поступает на должность инженера-планировщика в проектную мастерскую в управление Главного архитектора Иркутска при Горкомхозе, где проработал вплоть до призыва на фронт в августе 1941 года.

В сентябре 1940 года вступил в партийные ряды, в этом же году становится членом Иркутского отделения Союза Советских архитекторов, которое позже, с 1958 года, три года будет возглавлять [1, С. 38].

Каким увидел будущий известный архитектор город середины тридцатых? Форсированная индустриализация стремительно меняла облик Иркутска – строится Ангарский мост, застраиваются новые районы, возведены фабрики и заводы. Стремительно растет население:

за предвоенное пятилетие прирост составил 73000 человек и общее число горожан равнялось уже 243000 [5, С. 368-371], важнейшим вопросом материального быта остается жилищный вопрос.

Сергей Андреевич оказался в коллективе талантливых архитекторов. Рядом с С.А. Гусаровым трудятся такие известные и опытные архитекторы как А.П. Артюшков, К.В. Миталь, В.И. Коляновский, Н.И. Бойков, а также молодые специалисты – Б.М. Кербель, И.Г. Ефимов, В.Н. Волков, С.А. Заславский, постройки которых во многом сформировали облик центральных улиц города. Своим учителем Гусаров считал Вадима Иосифовича Коляновского, ведущего архитектора «старой» школы, автора таких знаковых зданий Иркутска как Русско-Азиатский банк, здания железнодорожного вокзала, мануфактуры «Треугольник» и многих других.

В довоенный период архитектором запроектированы и реализованы жилые поселки Тормовского и Балягинского шахтоуправления, проект застройки Иркутского физиотерапевтического института [1, С. 39]. В 1940 году Ленинградским отделением Горстройпроекта было закончено составление генеральной схемы планировки, реконструкции и перспективного развития города. «Красивые улицы и площади окаймлены изящными многоэтажными зданиями с роскошной облицовкой из мрамора, гранита, лабрадора, порфира и других горных пород, которыми славится Прибайкалье» – о таком городе мечтают иркутяне.

Планам еще долго не суждено было сбыться – с началом войны все гражданские стройки были остановлены, многие иркутские архитекторы ушли на фронт. С началом Великой Отечественной войны молодой архитектор был вынужден прервать трудовую деятельность и был призван на фронт в августе 1941 года в звании техника-лейтенанта.

Служил в отдельном батальоне связи 275-й стрелковой дивизии, которая входила в состав резерва 36-й армии. Дивизия была переформирована 15 июля 1943 года на Забайкальском фронте, дислоцированном на Советском Дальнем Востоке. С 9 августа 1945 года участвовала в боях на территории Маньчжурии и за свои героические действия получила почётное наименование «Хинган». С.И. Гусаров, будучи командиром взвода подвижных средств связи 629 отдельного батальона связи, участвовал в сражениях с японцами. «Первый бой был возле города Цицикар. Второй – на перевале хребта большого Сингана. Здесь особо много полегло наших <...> третий бой за станцию Бухаду». «Был на волосок от смерти. Выполнял приказ начальника штаба дивизии – найти склад боевых машин. Машин стояло сотни, но все не действующие. Пришлось искать аккумуляторы по землянкам, которые, как оказалось потом, все были за-

минированы» – вспоминал Сергей Андреевич в одном из своих интервью [7, С.3].

13 сентября 1945 года С.А. Гусаров был награжден медалью «За боевые заслуги». В наградном листе подробно описаны обстоятельства ее получения: «Под обстрелом противника быстро и умело развертывал пункт сбора донесений и оперативно руководил его работой. За отсутствием водителя автомашины, лично вел автомашину, умело выводил ее из-под обстрелов, тем самым спас автомашину и находящееся на ней боевое имущество. Достоин правительственной награды медали «За боевые заслуги» [8].

В конце 1945 года дивизия была расформирована в составе Забайкальско-Амурского военного округа и уже в ноябре Сергей Андреевич смог вернуться в Иркутск, с января 1946 года возобновив работу на должности архитектора в Управлении Главного архитектора города.

В своих воспоминаниях С.А. Гусаров называет послевоенный период самым трудным и интересным в своей профессиональной деятельности: «была разруха, ограниченные возможности. Капитального строительства было очень мало – 3-4 дома в год. В основном строились индивидуальные поселки <...> целое событие было построить дом. Послевоенная экономика не обладала необходимыми строительными возможностями, не хватало денег» [7, С.3]. Во время войны в Иркутск были переведены оборонные предприятия и больше десяти госпиталей – приезд с началом войны в Сибирь массы эвакуированных и переселенцев отодвинули решение острой жилищной проблемы еще на много лет. Действительно, неразвитость транспорта, низкая производительность ручного малоквалифицированного труда, постоянная текучка кадров, проблема нехватки строительных материалов, когда все ресурсы были направлены на восстановление западных районов страны, не способствовали качественному решению вопроса.

Но планы на будущее были грандиозные. В 1947 году в Иркутске была проведена конференция по изучению производительных сил Иркутской области и к концу 1940-х годов новое строительство в Иркутске начало набирать темп. Немногочисленная группа иркутских архитекторов была полностью загружена работой: «архитекторы и художники города тт. Волков, Шастин, Кербель, Гусаров <...> работают над проектами архитектурного оформления одиннадцати магистральных улиц Иркутска» [9, С.3].

По проектам архитектора были реконструированы жилые дома по улице Ленина, которые он сам выделил, как «наиболее удачные» свои проекты, а также построено несколько школ, расположенных в центральной части Иркутска. В это время Гусаров совместно с Л.А. Ла-

мекиным и Б.М. Кербелем принял участие в разработке генерального проекта и архитектурного оформления будущего «спортивного комбината» – проекта стадиона «Авангард» (ныне – «Труд»).

Наибольший размах городское строительство приобрело в 1950-х годах. Сергей Андреевич принял участие в корректировке генерального плана Иркутска 1951 года под руководством архитектора В.Н. Симбирцева. Окончив Марксистско-Ленинский Университет, с мая 1949 года Гусаров исполняет обязанности главного архитектора Иркутска, сменив на этом посту В.Н. Волкова. С ноября 1951 года по декабрь 1952 года трудится на должности главного архитектора города.

Являясь депутатом Иркутского городского совета, Гусаров активно влиял на градостроительную политику города, со страниц местной прессы критикуя «штучное» строительство, которое осуществлялось в городе повсеместно, «без увязки с общей идеей композиции <...> надо добиваться создания законченных архитектурных ансамблей с высоким идейно-художественным решением и отличным качеством работ» – заявлял Гусаров с трибуны местной прессы [10, С.3]. За два года главному архитектору удалось ввести в эксплуатацию свыше 50 тыс. квадратных метров жилой площади, начато строительство шести новых техникумов: лесотехнического, ветеринарного, геологоразведочного, дорожно-строительного, горного, слюдяной промышленности и множество других объектов.

Архитектором разработан проект планировки и застройки улицы Жданова (ныне Авиастроителей), проектируются Парк культуры и отдыха «Комсомольский» в Ленинском районе Иркутска, сквер на площади Труда, Центральный парк культуры и отдыха, где Гусаровым выполнены проекты малых форм и благоустройства. Возведение ГЭС в 1950-х годах значительно преобразило облик города, положив начало развитию крупного южного района и дав мощный импульс градостроительству. Перед иркутскими архитекторами-планировщиками стояла задача качественно улучшить столицу Приангарья как исторический научно-культурный, административный центр большого промышленно-энергетического района. Вырос поселок Энергетиков, ставший новым районом города, в разработке и планировке которого принимает участие С.А. Гусаров. Выстроены капитальные двухэтажные деревянные и кирпичные дома с полным благоустройством, асфальтированными улицами и инфраструктурой.

После завершения работы в должности главного архитектора, в 1953 году Гусаров становится начальником архитектурно-строительного отдела Иркутского проектного института «Гипролестранс». Затем, с 1956 года по 1958 год, руководит группой авторского надзора в

Московском Горстройпроекте.

Еще в 1951 году Гусаров предлагал пересмотреть и улучшить проектирование путем концентрации мелких проектных организаций в единый проектный трест, что позволит комплексно решать вопросы застройки города, а также создания целостных архитектурных ансамблей. Так, 8 апреля 1958 года был образован Иркутский отдел Капитального строительства при Горисполкоме, где Сергей Андреевич проработал три года. С 1961 по 1964 год продолжал профессиональную деятельность в должности начальника архитектурно-строительного отдела института «Горстройпроект» – ведущей проектной организации в области гражданского и жилищного строительства.

В конце 1955 года вышло постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве», в стране провозглашен переход к индустриальным способам организации жилых территорий городов. Завершился послевоенный восстановительный период, в строительной отрасли внедряются новые технологии и стройматериалы, новая организация работ, позволяющая поднять производительность труда и значительно сократить сроки строительства. В 1959 году в новых районах появляются первые крупнопанельные жилые дома.

Из градостроительных комплексов 1960-1970-х гг. наибольший интерес представляет застройка микрорайонных структур самого крупного удаленного жилого района города – Ленинского, ведущую роль при проектировании которого сыграли Б.М. Кербель и С.А. Гусаров. Акцент был сделан на комплексном строительстве жилья, строительные предприятия курировали также и возведение социальной инфраструктуры. Под руководством С.А. Гусарова началась проектировка и застройка нового жилого микрорайона – бульвара им. Постышева, протянувшегося от улицы Байкальской до берега Ангары. Параллельно с жилыми домами были возведены детские сады, школа, торговый центр, медицинские учреждения. Передовые идеи архитектора о перспективах комплексного проектирования начали воплощаться в жизнь.

Вплоть до ухода на пенсию в 1976 году Сергей Андреевич проработал начальником 1-й архитектурно-планировочной мастерской института «Иркутскгражданпроект». Перед архитектором стояли большие задачи в области разработки проектной и планировочной документации для жилищно-гражданского и культурно-бытового строительства в быстро развивающихся городах области. Гусаровым выполнен генеральный план городов Слюдянка и Бодайбо, корректировка генерального плана города Черемхово (в соавторстве), проекты планировки и застройки посёлков Читинской и Иркутской

областей – Селиванихи, Боковского, Алексеевского, Мишелевки, поселка Иркутского завода фарфоровых изделий и других.

В 1970-м году Иркутск получил новый план развития города с учетом того, что Иркутск – город исторический. Особое внимание было уделено застройке новых микрорайонов города, нежели его центральной части – получив историческое образование в Иркутском Государственном Университете в 1958 году [1, с. 39], архитектор остро чувствовал необходимость сохранения сложившегося уникального облика города и его архитектурного наследия. Решение жилищной проблемы город решал путем развернувшегося массового жилищного строительства. Возглавляемая С.А. Гусаровым мастерская выполнила большой объем проектно-сметной документации, охватывающий почти все новостройки Иркутска – микрорайоны Синюшина гора, Юбилейный, Солнечный, Ново-Ленино, застройки улиц Байкальской, Советской, бульвара Постышева. Иркутская организация Союза Советских архитекторов обменивалась опытом и с зарубежными коллегами: С.А. Гусаров поддерживал дружеские профессиональные отношения с архитектором Й. Бойхелем (г. Карл-Маркс-Штадт, ГДР) [11, с. 16].

Архитектор смог «построить» и крепкую семью. С верной спутницей – Александрой Анатольевной, Сергей Андреевич прожил всю жизнь. В 1939 году родился сын Виктор, а в 1950 году – Юрий, позже помогал в воспитании пяти внуков и двух правнуков.

С.А. Гусарову удалось пройти всю войну, избежать массовых репрессий, принять участие в грандиозных по масштабу и объёмам стройках страны, удалось и увидеть небоскребы Иркутска конца XX века. На пенсии не переставал интересоваться развитием архитектурной жизни города и находился в тесной связи с архитектурским сообществом, являлся членом научно-технического общества стройиндустрии, долгое время служил общественным директором Дома архитектора [1, с. 40].

Иркутск простился со старейшим градостроителем 26 декабря 2001 года. Сергей Андреевич Гусаров являлся настоящим профессионалом своего дела, «первопроходцем города», который своим трудом и творческими задумками «действительно изменил лицо города» [12, С.2], сохранив «лучшие черты прошлого в органической связи с самыми прогрессивными урбанистическими концепциями» [13, С. 108].

Несмотря на то, что сейчас в стране иные социально-экономические условия, сложно игнорировать исторический опыт и практику жилищного строительства предыдущих поколений строителей и архитекторов советского государства, так как преемственность – одна из характернейших черт архитектуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинина И.Е. Архитекторы Иркутской организации СА в истории архитектуры и градостроительства региона. Иркутск: Изд-во Иркутского нац. исслед. технического ун-та, 2022. 132 с.
2. Меерович М.Г. Биография профессии. 32 год и другие // Кентавр. 1992. № 1. С. 27–31.
3. Центр документации новейшей истории (ЦДНИ). Ф.159. Оп.21. Д. 35. Л.5.
4. ЦДНИ. Ф. 327. Оп.3. Д. 561. Л. 2-4.
5. Кудрявцев Ф. А. Иркутск: Очерки по истории города / Ф.А. Кудрявцев, Г.А. Вендрих. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1971. 435 с.
6. Кассин П. В энском пятилетии // Восточно-Сибирская правда. – 1941 г. – №1. – С. 3.
7. Гусаров С.А. Градостроитель: беседа с иркутским архитектором С.А. Гусаровым // Иркутск. – 1999. – №38. – С.3.
8. Центральный Архив Министерства Обороны (ЦАМО). Ф. 33. Оп. 686196. Ед. хр. 6439. № записи 29079924.
9. Вклад архитекторов и художников // Восточно-Сибирская правда. – 1946. – №76. – С. 3.
10. Гусаров С.А. Ликвидировать недостатки в работе архитекторов и строителей города // Восточно-Сибирская правда. – 1951. – № 53. – С. 3.
11. Иркутские архитекторы: каталог архитекторов Иркутской орг. СА России. 1935 – 1996. / Глав. упр. архитектуры и градостроительства. / сост. и редак. А.А. Ляпин, В.В. Исаков. Иркутск: Полиграфист, 1996. 87 с.
12. Кашевский В., Лосев П. Это был праздник. Репортаж со слета передовиков строительных организаций Иркутска // Восточно-Сибирская правда. – 1975. – №14. – С. 2.
13. Оглы Б.И. Иркутск: О планировке и архитектуре города / Б.И. Оглы. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1982. 112 с.

© Кузьмина Анна Алексеевна (akuzal@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЮЗА И ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ» В СВЯЗИ С НЕТРАДИЦИОННЫМИ ВОПРОСАМИ БЕЗОПАСНОСТИ (2015–2025 ГГ.)

Лунь Хаотянь

Аспирант, Российский университет
дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Mofeng0927@yandex.ru

THE HISTORICAL EVOLUTION OF THE EURASIAN ECONOMIC UNION AND THE BELT AND ROAD INITIATIVE IN RELATION TO NON-TRADITIONAL SECURITY ISSUES (2015–2025)

Lun HaoTian

Summary: This article examines the historical evolution of interaction between the Eurasian Economic Union (EAEU) and the Belt and Road Initiative (BRI) in the context of non-traditional security challenges over the period from 2015 to 2025. Based on a chronological analysis, three stages are identified: the phase of passive response (2015–2020), the formation of mechanisms (2021–2023), and strategic synchronization (2024–2025). Particular attention is given to the impact of the COVID-19 pandemic, sanctions pressure, cyber threats, and energy crises on the transformation of this partnership. The article outlines three potential scenarios for future development: deepening integration, confrontation, and neutral coexistence. The study concludes that non-traditional security has become a structural element of Eurasian cooperation, shaping new contours of regional interaction.

Keywords: Eurasian Economic Union, Belt and Road Initiative, historical evolution, non-traditional security, integration processes, geopolitical risks.

Аннотация: В статье рассматривается историческая эволюция взаимодействия между Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС) и инициативой «Один пояс, один путь» (ОПОП) в контексте нетрадиционных вызовов безопасности в период с 2015 по 2025 гг. На основе хронологического анализа выделены три этапа: период пассивного реагирования (2015–2020), формирование механизмов (2021–2023) и стратегическая синхронизация (2024–2025). Особое внимание уделено влиянию пандемии, санкционного давления, киберугроз и энергетических кризисов на трансформацию партнёрства. В работе предложены три сценария будущего развития: углубление интеграции, конфронтация и нейтральное сосуществование. Сделан вывод о том, что нетрадиционная безопасность становится структурообразующим элементом евразийского взаимодействия, формируя новые контуры регионального сотрудничества.

Ключевые слова: Евразийский экономический союз, Один пояс, один путь, историческая эволюция, нетрадиционная безопасность, интеграционные процессы, геополитические риски.

Введение

Современный мир переживает период глубокой геоэкономической трансформации, сопровождающейся ростом нестабильности, усилением санкционного давления и распространением трансграничных рисков. В этих условиях государства Евразии, особенно те, чьи экономики в значительной степени ориентированы на внешние рынки, сталкиваются с необходимостью переосмысления моделей развития и поиска новых интеграционных форматов. Ответом на эти вызовы стало создание Евразийского экономического союза (ЕАЭС) 29 мая 2014 года, объединившего Беларусь, Казахстан, Россию, Армению и Киргизию с целью формирования единого экономического пространства и укрепления внутренней экономической кооперации [1]. Почти синхронно Китай инициировал стратегический проект «Один пояс, один путь» (ОПОП), ориентированный на

формирование транспортно-инфраструктурного коридора, соединяющего Восточную Азию с Европой, Ближним Востоком и Африкой.

На сегодняшний день ЕАЭС и ОПОП представляют собой два ключевых механизма евразийской интеграции, при этом их взаимодействие выходит за рамки исключительно экономических интересов. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в условиях глобализации возрастающее значение приобретают нетрадиционные аспекты безопасности киберугрозы, транснациональный терроризм, экологические и климатические риски, энергетическая нестабильность, биологические угрозы. Именно эти вызовы, получившие особую остроту в период пандемии COVID-19 и в контексте региональных конфликтов, вынудили страны-участницы ЕАЭС и инициативы ОПОП впервые поднять вопросы нетрадиционной безопасности на стратегический уровень

[2].

Данный феномен, слабо изученный в существующей литературе, требует более глубокого научного анализа. Настоящее исследование направлено на изучение исторической эволюции и динамики взаимодействия между ЕАЭС и инициативой ОПОП в сфере нетрадиционной безопасности в период с 2015 по 2025 годы. В фокусе находятся такие аспекты, как восприятие угроз странами-участниками, механизмы реагирования на кризисные ситуации, институциональное оформление сотрудничества, а также политико-экономические последствия данных процессов для всего евразийского пространства.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в рамках единой концепции рассматривается комплекс нетрадиционных угроз как фактор, способствующий либо углублению, либо сдерживанию евразийской интеграции. В работе обосновано, что в результате череды кризисов от пандемии до региональных вооружённых конфликтов кооперация между ЕАЭС и ОПОП начала приобретать качественно новую конфигурацию, в которой вопросы безопасности становятся неотъемлемой частью интеграционного дискурса. Кроме того, выявлены три возможных сценария будущего взаимодействия углубление сотрудничества, конфронтация или нейтральное сосуществование каждый из которых зависит от способности сторон институционализировать сотрудничество в условиях растущей неопределённости.

Таким образом, исследование носит как теоретическую, так и прикладную значимость: оно позволяет не только обогатить научное понимание механизмов евразийской интеграции, но и предложить возможные направления укрепления устойчивости региона перед лицом нетрадиционных вызовов XXI века.

Материалы и методы

Исторические аспекты эволюции политики «реформ и открытости» КНР отражены в трудах многих российских и зарубежных ученых-экономистов, таких как Я.М. Бергер [1], А.В. Бояркина [2], В.Ф. Печерица [2], С.А. Мефодьева [2].

Также стоит упомянуть Л. Цзея, который сформулировал базовые принципы и основные факторы, определяющие внешнеполитический курс КНР в течение последних лет [11].

Процессы глобализации в контексте динамики евразийского сотрудничества рассматриваются в научных работах С.Ю. Глазьева, [7] Т.В. Бордачева [3], А.В. Казаковой [3], А.С. Скриба [3], В.А. Скосырева [13] и др.

Вместе с тем, недостаточно изучен генезис и отличительные особенности сотрудничества Евразийского экономического союза и инициативы «Один пояс, один путь» в части изучения нетрадиционных вопросов безопасности в период с 2015 по 2025 гг.

Методологическая база работы строится на сочетании системного и междисциплинарного подходов, включая историко-сравнительный анализ, элементы ситуационного моделирования и анализ официальных документов. Использование этих методов позволяет охватить как макроуровень стратегий, так и конкретные примеры реагирования на угрозы.

Результаты и обсуждения

С начала реализации инициативы «Один пояс, один путь» (ОПОП) в 2013 году и создания Евразийского экономического союза (ЕАЭС) в 2015 году их взаимодействие строилось преимущественно вокруг вопросов торговли, логистики и инфраструктурной связанности. На начальном этапе внимание к вопросам безопасности, тем более нетрадиционного характера, было ограниченным и маргинальным: угрозы рассматривались преимущественно в формате внутренних вызовов, не требующих скоординированного международного реагирования.

1. 2015–2020 гг.: Период пассивного реагирования

После подписания Соглашения об экономическом и торговом сотрудничестве между КНР и ЕАЭС в 2015 году стороны приступили к выстраиванию институциональной базы сотрудничества. Однако в этот период нетрадиционная безопасность рассматривалась лишь как сопутствующий аспект экономической повестки [2]. Угрозы, такие как изменение климата, кибератаки, миграционные потоки и пандемии, не были включены в ключевые стратегические документы.

Ситуация начала меняться под влиянием череды кризисных событий. Вспышка пандемии COVID-19 в 2020 году оказала разрушительное воздействие на международные транспортные маршруты и логистические цепочки. Китайско-европейские поезда временно прекратили движение, а закрытие границ показало отсутствие скоординированных санитарных или биобезопасных механизмов между странами региона. Это продемонстрировало ограниченность существующих форматов сотрудничества в условиях трансграничных угроз. В рамках структуры ШОС Китай оказывал странам ЕАЭС поддержку в сфере антитеррористической разведки, а Россия направила санитарный состав в Синьцзян для преодоления строгих карантинных барьеров [6].

Одновременно внимание было обращено на экологические вызовы: одной из важнейших проблем этого

периода стало ухудшение состояния Аральского моря крупнейшей экологической катастрофы региона. Попытки реагирования на данную угрозу остались преимущественно локальными и не сопровождались координацией на межгосударственном уровне.

Дополнительным фактором, актуализировавшим тему нетрадиционной безопасности, стала политика США, введшая в отношении России серию жёстких санкций, получивших в СМИ название «From Hell Sanctions» [8]. Эти меры нарушили евразийскую торговую инфраструктуру и вынудили Россию и Китай искать альтернативные модели расчётов, в том числе с использованием бартерных схем. Таким образом, финансовая безопасность, ранее воспринимавшаяся как сугубо теоретическая категория, превратилась в ключевой вопрос выживания и устойчивости для евразийского пространства.

2. 2021–2023 гг.: Формирование механизмов и переход к проактивной модели

С 2021 года стороны начали осознавать необходимость перехода от пассивного реагирования к формированию устойчивых механизмов взаимодействия в области безопасности. В обновлённый Договор о добрососедстве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой были включены положения о цифровой и биологической безопасности, что стало важным шагом в институционализации сотрудничества [9].

Значительным достижением также стало взаимное признание таможенными службами статуса «уполномоченных экономических операторов» (УЭО) между странами ЕАЭС и Китаем. Этот шаг позволил оптимизировать процедуры таможенного контроля, снизить риски логистических сбоев и ускорить перемещение товаров в условиях кризисных явлений [2]. В этот же период наблюдался рост инвестиций в биобезопасность, здравоохранение и цифровую инфраструктуру, что отразило последствия пандемии и глобального дефицита ресурсов [9].

Ключевым событием, усилившим фокус на нетрадиционных угрозах, стал конфликт на Украине, начавшийся в феврале 2022 года. Его последствия были масштабными: прекращение работы черноморского зернового коридора вызвало рост цен на продовольствие в Центральной Азии, а исключение России из системы SWIFT вынудило партнёров оперативно перестраивать платёжные механизмы [5]. Потоки украинских беженцев к границам Беларуси и Польши, а также террористические акты на нефтяных объектах в Казахстане, где работали китайские компании, продемонстрировали необходимость комплексного подхода к обеспечению региональной устойчивости.

На фоне обострения ситуации сотрудничество между ЕАЭС и ОПОП перешло в состояние, которое можно условно назвать «моделью военного времени». Было принято решение о переориентации маршрутов поездов «Китай–Европа» в обход Украины и части западной России. Также Китай и Россия начали использовать модель расчётов в национальных валютах (юань и рубль), в том числе на стратегических объектах, таких как Дальневосточные пункты приёма сжиженного природного газа. Однако резкие колебания валютных курсов выявили, что даже дедолларизация создаёт новые риски для энергетических компаний и расчётных систем [13].

3. 2024–2025 гг.: Углубление технологического сотрудничества и стратегическая синхронизация

К 2024 году Китай представил «Глобальную инициативу по управлению искусственным интеллектом», в рамках которой были созданы совместные исследовательские платформы, включая Китайско-российский центр цифровой экономики и Центр совместных инноваций «Русский дом». Эти площадки стали направлены не только на координацию научных разработок в области транспорта и энергетики, но и на укрепление сотрудничества по линии противодействия киберпреступности и транснациональной угрозам [9,10].

Россия, в свою очередь, пригласила китайские компании к участию в развитии собственной системы «суверенного интернета», что символизирует переход к более тесному технологическому партнёрству, выходящему за рамки экономической кооперации. Таким образом, к 2025 году можно наблюдать качественное усложнение модели взаимодействия: от инфраструктурной синхронизации к системному партнёрству в области управления рисками и цифровой безопасности.

На основе хронологического анализа за десятилетие 2015–2025 гг. можно выделить три ключевых этапа в развитии сотрудничества между ЕАЭС и инициативой «Один пояс, один путь» в контексте реагирования на нетрадиционные вызовы безопасности. Каждый этап отражает не только характер угроз, но и уровень готовности региональных структур к совместным действиям в Таблица 1.

Эти этапы демонстрируют трансформацию сотрудничества от реактивного к проактивному, а затем к потенциально системному и долгосрочному партнёрству. Если в 2015 году безопасность воспринималась как второстепенное направление, то к 2025 году она стала неотъемлемым элементом стратегического диалога между участниками евразийского пространства.

Переход от фрагментарных и эпизодических ответов (период I) к разработке согласованных политик и созданию устойчивых каналов обмена (период III) стал

Таблица 1.

Этапы эволюции взаимодействия ЕАЭС и инициативы «Один пояс, один путь»
в сфере нетрадиционной безопасности (2015–2025 гг.).

Период	Характеристика этапа	Особенности реагирования	Ключевые вызовы	Уровень интеграции
2015–2020	Пассивное реагирование	Отсутствие механизмов координации, эпизодические действия	Пандемия COVID-19, кризис логистики, экологические катастрофы	Низкий
2021–2023	Формирование механизмов	Начало институционализации, соглашения о биобезопасности и цифровой защите	Санкции, SWIFT, терроризм, энергетическая уязвимость	Средний
2024–2025	Стратегическая синхронизация	Углубление партнёрства в технологиях и безопасности, создание совместных платформ	ИИ, киберугрозы, климатические риски, цифровой суверенитет	Высокий (потенциальный)

Источник: Составлено автором на основе [4], [12], [14].

возможен благодаря накопленному опыту, внешним вызовам и росту уровня доверия между сторонами. При этом именно нетрадиционные угрозы (а не только экономические факторы) выступили как катализаторы интеграции и перестройки координационной логики между ЕАЭС и ОПОП.

Историческая эволюция взаимодействия между Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС) и инициативой «Один пояс, один путь» (ОПОП) в период с 2015 по 2025 гг. позволяет выделить три стратегические модели дальнейшего развития партнёрства, сформированные под влиянием совокупности экономических, политических и внешнеполитических факторов. Эти сценарии углубление интеграции, конфронтация и нейтральное сосуществование отражают не только потенциал, но и ограничители межрегионального сотрудничества в условиях возрастающей роли нетрадиционных угроз безопасности [13].

Первый сценарий углубление интеграции предполагает институциональное укрепление и координацию усилий в таких критически важных сферах, как климатическая и экологическая безопасность, биологическая защита, финансовая устойчивость и кибербезопасность. Учитывая нарастающий характер трансграничных угроз (пандемии, энергетические кризисы, санкционные войны), взаимодействие по линии ЕАЭС–ОПОП может эволюционировать от декларативного к стратегически синхронизированному формату. Это также предполагает создание совместных исследовательских платформ, механизмов быстрого реагирования, обмена информацией и согласованных политик в области цифрового суверенитета. На этом треке ключевыми будут институционализация сотрудничества, сближение нормативных режимов и устойчивые каналы политико-дипломатического диалога.

Второй сценарий сценарий конфронтации основан на вероятности усиления геополитического противостояния, как между государствами-участниками, так и со

стороны внешних акторов, прежде всего стран Запада. Вмешательство третьих держав, санкционное давление, милитаризация маршрутов ОПОП, а также внутренняя дестабилизация в странах ЕАЭС (включая этнополитические конфликты или смену внешнеполитических приоритетов) могут привести к снижению уровня доверия и разрыву координационных связей. В такой конфигурации нетрадиционная безопасность становится не объединяющим, а разъединяющим фактором, усиливая региональную фрагментацию и ограничивая возможности для совместного реагирования на угрозы.

Третий возможный путь нейтральное сосуществование представляет собой компромиссную модель, при которой взаимодействие продолжается преимущественно на уровне экономических проектов, не затрагивая политически чувствительные сферы. В таком случае наблюдается частичная координация, например, в транспортной логистике или технических стандартах при одновременном отсутствии согласованных действий в сфере безопасности. Такой сценарий может оказаться наиболее вероятным в условиях сохраняющейся неопределённости и слабой институциональной зрелости интеграционных структур.

Независимо от траектории, новые формы кооперации между ЕАЭС и ОПОП неизбежно будут формироваться вокруг таких приоритетов, как совместное управление климатическими рисками, использование искусственного интеллекта в сфере обеспечения инфраструктурной и кибербезопасности, а также развитие экспертных платформ и гуманитарных механизмов обмена. Последние могут способствовать формированию долгосрочного доверия между обществами, что, в свою очередь, укрепит устойчивость межгосударственных альянсов.

Таким образом, анализ перспектив взаимодействия в 2025 году позволяет сделать вывод, что нетрадиционные угрозы становятся не только вызовом, но и точкой роста евразийского партнёрства. Выбор одного из трёх сценариев во многом будет зависеть от способности

стран синхронизировать интересы, обеспечить гибкость механизмов реагирования и сохранить стратегическое видение интеграции в условиях глобальной турбулентности.

Заключение

Проведённое исследование исторической эволюции взаимодействия между Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС) и инициативой «Один пояс, один путь» (ОПОП) в контексте нетрадиционной безопасности за период 2015–2025 гг. позволило выявить динамику трансформации этого партнёрства от экономико-ориентированной модели к формирующейся системе стратегического сотрудничества в условиях глобальных вызовов. Первоначально нетрадиционные угрозы такие как пандемии, экологические кризисы, кибератаки и финансовая нестабильность не воспринимались как приоритетные и рассматривались лишь в контексте национальных повесток, не выходя за рамки внутренней политики. Однако в условиях нарастающей турбулентности и ухудшения геополитической обстановки именно данные угрозы стали катализатором для сближения интеграционных структур Евразии и КНР.

Исторический анализ показал, что на первом этапе (2015–2020 гг.) стороны демонстрировали пассивное реагирование: механизмы координации практически отсутствовали, а действия по преодолению трансграничных угроз носили фрагментарный и преимущественно односторонний характер. С началом 2020-х годов, особенно после пандемии и обострения санкционного давления, взаимодействие начало переходить в фазу институционального оформления: были подписаны соглашения о цифровой и биологической безопасности, признан статус уполномоченных экономических операторов, началась координация в области таможенных и

информационных процедур. Этот период (2021–2023 гг.) ознаменовался формированием базовых механизмов устойчивости и взаимного доверия.

К 2024–2025 годам наблюдается стремление к стратегической синхронизации, включающей совместные инициативы в области искусственного интеллекта, цифровой инфраструктуры, энергетической безопасности и климатического реагирования. Таким образом, партнёрство между ЕАЭС и ОПОП выходит за рамки инфраструктурной логики и начинает формироваться как политико-технологический альянс, нацеленный на комплексное реагирование на нестандартные угрозы XXI века.

На основании результатов анализа выделены три возможные модели дальнейшего развития сотрудничества: углубление интеграции, конфронтация или нейтральное сосуществование. Каждая из них имеет под собой исторические основания, сформированные в рамках упомянутых выше этапов, и зависит от способности участников адаптироваться к глобальным трансформациям, выстраивать устойчивые механизмы реагирования и формировать долгосрочные стратегические интересы. При этом именно нетрадиционные угрозы безопасности становятся индикатором зрелости и гибкости интеграционных процессов, а также основой для выстраивания нового формата регионального взаимодействия.

Таким образом, можно заключить, что безопасность перестаёт быть лишь инструментом защиты и начинает играть роль структурообразующего элемента евразийского партнёрства. В этом контексте представленный хронологический анализ и предложенная типология этапов взаимодействия способствуют более глубокому пониманию природы интеграционных процессов и открывают перспективы для выработки новых подходов к региональной политике в Евразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berger, Ya.M. Socio-economic development and deepening of market reforms in China // Problems of the Far East. — 2004. — No. 1. — P. 6–29.
2. Бояркина, А.В. Традиционная культура Китая в контексте концепции «сообщества единой судьбы для человечества» // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2018. — Т. 24, № 8. — С. 56–64.
3. Бордачев, Т.В. Институты для мира Евразии // Вестник международных организаций. — 2016. — Т. 11, № 2. — С. 24–39.
4. Воробьев, В.Я. О китайской идее построения «экономического пространства Великого Шелкового Пути» // Россия в глобальной политике. — 2014. — № 3. — С. 142–151.
5. В.А. Зубенко, В.В. Зубенко, Н.Л. Орлова и др. Глобализация мировой экономики: вызовы и ориентиры: монография. Орлова и др. М.: ИТК Дашков и К, 2012. — 277 с.
6. Gelbras, V. G. PRC. In search of a new development model // Asia and Africa Today. — 2009. — No. 3. — P. 3–9.
7. Глазьев С.Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса. М.: Экономика, 2010. — 287 с.
8. Grinberg, R.S. Formation of the Eurasian Union: opportunities and risks // Belarusian Economic Journal. — 2014. — No. 1. — P. 15–22.
9. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/bi-26645.pdf> Дата обращения 16.07.2025.
10. Евразийский интеграционный проект: эффекты и проблемы реализации (научный доклад) / Под общей ред. С.П. Глинкиной. — М.: Институт экономики

- РАН, 2013. - 47 с.
11. Зубенко В.В., Зубенко В.А. ЕАЭС. Новая евразийская архитектура. Сб. науч. трудов «Проблемы мировой экономики и международных отношений на современном этапе»: М., 2014. - С. 18-22.
 12. Lyu Tseyu. Development strategies of the new Silk Road in the 21st century // Young Scientist. – 2015. – No. 15. – P. 391–394.
 13. Омаров Ш.М. Основы экономической безопасности Евразийского экономического союза // Вестник Финансового университета. - 2014. - №2 (80). - С. 134-138.
 14. Скосырев В.А. Трансформация инициативы «Пояс и путь» в контексте новых установок внутреннего развития КНР. Экономическая политика. - 2025. - № 20(2). - С. 106-123.

© Лунь Хаотянь (Mofeng0927@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ ИСТОЧНИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. ПО ИСТОРИИ ТОРГОВОГО ДЕЛА И ПРОМЫШЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА РОССИИ

PRE-REVOLUTIONARY SOURCES OF THE SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURIES ON THE HISTORY OF TRADE AND INDUSTRIAL PRODUCTION IN RUSSIA

G. Nagaeva
T. Lokhova

Summary: It is known that in historical science sources play a key role, being the only reliable way to establish the truth. In the proposed article, the authors analyzed some of the documentary sources on the history of domestic and foreign trade, the development of industrial production and entrepreneurship in Russia. These are statistical reference books, analytical reports of a number of departments, collections of laws, decrees and orders, almanacs, published in the Russian Empire in the 1850s – early 20th century. The authors and compilers of these publications were high-level specialists: Nebolsin G.P., Semenov A.V., Novitsky K.A., Shendzikovsky I.A., Timofeev A.G., Strozhev V.N., Spassky P.Kh., Dmitriev-Mamonov V.A. and others.

The sources reviewed enable researchers to track the dynamics of the Russian economy in a specific historical period.

Keywords: history of market economy, entrepreneurship, domestic and foreign trade, industrial production, statistics.

Нагаева Гильда Александровна

канд. ист. наук, Новороссийский политехнический институт (филиал) Кубанский государственный технологический университет, г. Новороссийск, gilda11@mail.ru

Лохова Татьяна Владимировна

канд. ист. наук, Новороссийский политехнический институт (филиал) Кубанский государственный технологический университет, г. Новороссийск, 324548@mail.ru

Аннотация: Известно, что в исторической науке источники играют ключевую роль, являясь единственным достоверным способом установления истины. В предлагаемой статье авторы подвергли анализу часть документальных источников по истории внутренней и внешней торговли, развития промышленного производства и предпринимательства в России. Это статистические справочники, аналитические отчеты ряда ведомств, сборники законов, указов и распоряжений, альманахи, опубликованные в Российской империи в 1850-х – начале XX в. Авторами и составителями этих публикаций были специалисты высокого уровня: Небольсин Г.П., Семенов А.В., Новицкий К.А., Шендзиковский И.А., Тимофеев А.Г., Строжев В.Н., Спасский П.Х., Дмитриев-Мамонов В.А. и др.

Рассмотренные источники дают возможность исследователям отследить динамику российской экономики в конкретный исторический период.

Ключевые слова: история рыночной экономики, предпринимательство, внутренняя и внешняя торговля, промышленное производство, статистика.

Изучение источников дореволюционного периода, касающихся развития предпринимательства, промышленного производства и, как следствие, внутренней и внешней торговли России дают возможность определить исторические тенденции, выявить закономерности и оценить влияние различных факторов на развитие экономики. Статистическая информация, справочные данные, сравнительный анализ фактического материала имеют определяющее значение для понимания эволюции российской экономики и ее текущего состояния. Они позволяют проследить и извлечь уроки для современной экономической политики.

В предлагаемом исследовании авторы предприняли попытку анализа публикаций второй половины XIX – начала XX вв., характеризующие экономическое состояние России.

Рассмотрение источников указанного периода следует начать с двух фундаментальных трудов, созданных

в 1850-е гг. Речь идет об исследованиях Небольсина Г.П. «Статистическое обозрение внешней торговли России» и Семенова А.В. «Изучение исторических сведений о российской внешней торговле и промышленности с половины XVII-го столетия по 1858 год».

Первый опыт торговой статистики был предпринят Небольсиным Г.П. в 1850 г. В книге представлено собрание сведений из официальных источников и указов, касающихся купечества по вопросам торговли и налогообложения, на основе которых автор сделал выводы о степени развития внешнего товарооборота России. Целью труда явилось определение связи перспектив внешней торговли России с уровнем развития внутренней промышленности страны.

Книга состояла из двух частей. В первой дано статистическое описание внешней торговли через все пункты морской и сухопутной границы. Определены главные статьи экспорта и импорта в конкретных пунктах. Указа-

ны цены и способы транспортировки продукции, а также особенности купеческой торговли. Во второй части представлены подробный анализ о состоянии разных отраслей внешней торговли в рассматриваемый период и замечания автора о способах ее развития.

Особое место в издании уделено характеристике системы правительственного надзора и управления внешней торговлей. Также дан общий обзор внешней торговли России. В частности анализ: 1) участия разных отраслей внутренней промышленности во внешней торговле; 2) степень участия русского судоходства и коренного русского купечества во внешней торговле; 3) импорт в Россию главных продуктов Америки, Ост-Индии и европейских товаров; 4) различия между европейской и азиатской торговлей и др. Составлены сравнительные таблицы: отпуска и привоза товаров в 1842-1846 гг.; внешней торговли и таможенного дохода в России и других государств и др. [12].

В труде Семенова А.В. представлены статистические данные по отечественной промышленности и внешней торговли России за период с середины XVII до 1855 г. Исследователь, как и предшествующий автор, ввел в научный оборот ранее не опубликованные архивные источники благодаря которым, составил характеристику купеческого сословия, рассмотрел права торговцев. Семенов А.В. провел всесторонний анализ почти всех видов торговых дорог и путей сообщений рассматриваемого периода. Отдельно изучил состояние мореходства и судостроения. Также в работе даны исторические и статистические сведения о развитии внешней торговли с европейскими странами, азиатскими народами, успехи горного производства и мануфактурной промышленности. Исследована эволюция монетной системы, тарифных пошлин, правил кредитования, указана необходимость создания и развития специального торгового образования и др. [17].

В 1875 г. был опубликован «Полный сборник узаконений и распоряжений правительства, касающихся фабричной и заводской промышленности». Составитель справочника Шендзиковский И.А. В сборник вошли законы и правительственные распоряжения, касающиеся деятельности фабрик, заводов, торговых заведений: правила открытия и содержания фабрик; личные и имущественные права владельцев заводов и фабрик; права и обязанности служащих и рабочих фабрик; виды и размеры налогов с владельцев фабрик и др. Также были включены «Указания о мерах правительства и учреждений, содействующих поддержанию и развитию фабричной и заводской промышленности» [14].

В 1877 г. Новицким К.А. был издан «Сборник биржевых узаконений и уставов бирж Российской империи с пояснительными приложениями и статьями Уложе-

ния о наказаниях», с целью оптимизации деятельности биржевого купечества, маклеров, нотариусов и других категорий чиновников, связанных с работой биржи. В справочнике собраны уставы всех бирж империи, постановления о биржевых маклерах, аукционистах, нотариусах, корабельных маклерах, диспашерах, законы о городских амбарах и браковщиках, правила и инструкции, разъясняющие постановления по перечисленным предметам. Книга снабжена пояснительными сносками и особыми приложениями, разъясняющие ссылки в тексте. В последнем приложении собраны все статьи Уложения о наказаниях (изд. 1866), которые упоминаются в книге. Данные, вошедшие в сборник заимствованы из Полного собрания законов Российской империи (изд. 1857) с продолжениями к нему (1871, 1872 гг.), из Собрания указаний, издаваемого при Правительствующем Сенате и из официальных сведений Департамента торговли и мануфактур [13].

В 1880-х гг. лидер московской буржуазии Найденев Н.А. инициировал публикацию архивных документов, являющихся источниками исследования истории московского купечества – ревизских, окладных, переписных книг и др. Его поддержали выборные купеческого общества. Всего было издано девять томов, включивших данные десяти ревизий с 1725 по 1858 гг. К ним было опубликовано несколько дополнительных томов, содержащих переписные книги XVII в., окладную книгу 1798 г. и другие документы [2. С. 138-139, 329]. Весь перечисленный материал составил многотомное издание «Материалы для истории московского купечества» (1883–1889). Один из томов был издан в 1889 г. в год пятидесятилетия создания Московской биржи и повествовал об обстоятельствах ее возникновения и деятельности. В данном издании представлены архивные материалы купеческой Управы, касающиеся биржи, а также извлечения из дел и журналов биржевого комитета и др. [11].

В 1892 г министр финансов Российской империи Витте С.Ю. поручил Департаменту торговли и мануфактур составить сборник «Фабрично-заводская промышленность и торговля России» [27]. Первоначально данный справочник издавался в качестве сопроводительного материала к российской экспозиции на Всемирной колумбийской выставке в Чикаго (США) в 1893 г. [3. С. 1].

Собранный материал публиковался под руководством директора указанного департамента Ковалевского В.А. и освещал современное состояние главнейших отраслей обрабатывающей промышленности в России в связи с таможенной политикой, и состояния внутренней и внешней торговли. Для создания справочника были приглашены специалисты из разных отраслей торгово-промышленного производства, общую редакцию издания поручили профессору Менделееву Д.И.

Перечислим некоторых авторов данного издания. Очерк о мануфактурной промышленности подготовил инженер-технолог, первый русский профессор в области текстильного производства, вице-директор Департамента промышленности и мануфактур Ланговой Н.П. [8. С. 90–95.]. Раздел о производстве металлических изделий – действительный тайный советник, заслуженный профессор технологии металлов Санкт-Петербургского практического технологического института Лабзин Н.Ф. [4. С. 3]. Мукомольное и крупяное производство освещал Афанасьев П.А. – инженер, профессор того же института, действительный статский советник [15. С. 239–240]. Стеклодельное и керамическое производство – химик-технолог, профессор, статский советник, один из основателей Русского химического общества Крупский А.К. [22. С. 54].

В 1903 г., в год 200-летия основания Санкт-Петербургской биржи, было опубликовано ведомственное издание о деятельности и структуре подведомственных бирже учреждений, развитие биржевого права в России. Его автор Тимофеев А.Г. приводит сведения о руководителях данных учреждений. Это было первое профессиональное исследование по истории биржи в стране [23].

В 1903 г. купец 1-ой гильдии, поставщик двора Его Императорского Величества Шустов А.С. издал альманах, в котором собран материал о состоянии промышленности и торговли российской столицы рубежа XIX – XX вв. Дана краткая характеристика крупным предприятиям, коммерческим компаниям и их владельцам. Издание являлось юбилейным, вышедшим в год 200-летия основания Санкт-Петербурга, иллюстрировано портретами предпринимателей, служащих, многочисленными видами города. Альманах являлся настольной книгой бизнесменов России [16].

В 1901-1914 гг. вышло в свет 14 выпусков «Истории торговли и промышленности в России» под редакцией Спасского Павла Хрисанфовича, при участии Председателя Совета съездов представителей промышленности и торговли, члена Государственного Совета Авдакова Н.С. Издание освещает историю развития торговли в России с древнейших времен. Подробно анализируется история кредитных и страховых учреждений, биржи, структура развития путей сообщения (железные дороги, внутренние водные пути, торговое мореплавание), представлен обзор торговли в России по отдельным отраслям, дана подробная характеристика работы совещательных торгово-промышленных организаций, общественных учреждений, содействующих промышленности и торговли, работа ярмарок и т.д. [7].

В 1913-1916 гг. Московское купеческое общество издает в пяти томах историю своей организации. Труд выхо-

дит под редакцией Строжева В.Н. В книгах рассматривается сословно-общественная деятельность московского купечества в XIX веке [20], учреждения, недвижимости и капиталы Московского купеческого общества (в трех книгах) [26], а также история создания и деятельность императорского Московского коммерческого училища на Остоженке [5]. Издание вышло малым тиражом, в свободную продажу не поступало и было распространяно среди членов Общества. Выходу последующих томов помешали сложившиеся политические события, приведшие к распаду Российской империи.

В 1902 г., ко дню столетнего юбилея Министерства финансов, в свет вышло первое издание «Указателя действующих в империи акционерных предприятий» под редакцией Дмитриева-Мамонова В.А. Данное событие ознаменовало начало систематической регистрации торгово-промышленной предприятий и организаций России. Труд составлен по официальным данным при содействии Министерства финансов Российской империи. Используя данный материал, исследователь имеет уникальную возможность анализа экономической эволюции России начала XX в. В справочнике дано детальное описание имущества, находившегося в собственности акционерных обществ, товариществ и компаний. Представлены сведения об общих оборотах и движениях капиталов указанных организаций [24].

Историческое произведение прозаика Карновича Е.П. «Замечательные богатства частных лиц в России», опубликованное в 1880-е гг. по жанру написания ближе к публицистике, поэтому выбивается из общего числа рассмотренных выше публикаций. Однако, по мнению авторов, может быть использовано исследователями в качестве источника. Автор предпринял попытку систематизации состоятельного слоя населения России, разделив его на категории. В труде определены основные пути формирования крупного капитала, анализируются причины обнищания старого дворянства и др. Также автор дает подробную характеристику крупным аристократическим семьям России. Это династии Нарышкиных, Строгановых, Апраксиных, Головиных, Шереметьевых, Черкасских, Румянцевых, Чернышевых, Демидовых, Юсуповых, Бестужевых-Рюминых, Шуваловых, Разумовских, Орловых и др. [8].

Авторами, составителями, редакторами рассмотренных исторических источников были незаурядные личности, внесшими существенный вклад в сохранение богатого материала по истории экономики России, поэтому приведем кратко данные биографий некоторых из них.

Небольсин Григорий Павлович (1811–1896) – действительный тайный советник, член Государственного совета, сенатор, почетный член Совета торговли и мануфактур. Неоднократно назначался членом комиссий для

рассмотрения министерств юстиции и государственных имуществ, а также кассационных департаментов Сената и Императорского человеколюбивого общества. С 1830 г. являлся редактором «Коммерческой газеты» [1. С. 27-28].

Семенов Алексей Васильевич (1799–1864) – участник Отечественной войны 1812 г. и заграничных походов русской армии 1813-1814 гг., член Союза благоденствия (оправдан в 1826), надворный советник, позже действительный статский советник, столоначальник в Департаменте внешней торговли министерства финансов, гражданский губернатор Кавказской (1838–1839), Виленской областей (1840–1844), сенатор (1850–1862) [18].

Шендзиковский Иосиф Александрович (1849 – после 1917) – заслуженный профессор Александровской военно-юридической академии, военный юрист, судья Петербургского военно-окружного суда [21. С. 679].

Найденев Николай Александрович (1834–1905) – крупный предприниматель, общественный деятель, меценат, благотворитель, потомственный почётный гражданин (1872), коммерции советник (1874). В 1877-1905 гг. был председателем Московского Биржевого комитета. Доктор исторических наук Ульянова Г.Н. осуществила всесторонний анализ издания ревизских сказок Найденева Н.А., подробно остановившись на его биографии, а также на структуре и содержании каждого тома [25].

Тимофеев Александр Георгиевич (1867 – после 1917) – юрист, специалист в области истории уголовного права, приват-доцент кафедры уголовного права (1895-1915) Санкт-Петербургского университета. В 1915-1917 гг. являлся сотрудником консульства МИД России в Кандагаре (Афганистан) [19].

Авдаков Николай Степанович (1847-1915) – русский предприниматель, горный инженер, общественный и государственный деятель. Один из учредителей и председатель совета общества «Продуголь», член совета «Продаметы». С 1906 г. член Государственного совета

от промышленности. С 1910 г. действительный статский советник. Был членом Совета министров по торговле и промышленности, а также ряда других правительственных учреждений [6].

Сторожев Василий Николаевич (1866-1924) – российский историк, археограф, профессор Московского государственного университета. Направления научной деятельности: история российского дворянства, монастырское хозяйство, государственное управление XVII в., источниковедение, историография, архивоведение, городское общественное управление, народное образование [10].

Карнович Евгений Петрович (1823–1885) – литератор, работающий в разных жанрах: юридические и исторические очерки, критика, повести, романы. Окончил Педагогический институт в Санкт-Петербурге. Преподавал и служил в Туле, Калуге, Вильне. После отставки (1859) поселился в Петербурге. Из исторических произведений известны: «Санкт-Петербург в статистическом отношении» (СПб., 1860); Очерки наших порядков административных, судебных и общественных» (СПб., 1873); Замечательные и загадочные личности XVIII и XIX столетий (СПб., 1884) [28].

Рассмотренные источники позволяют исследователям истории экономического развития России середины XIX – начала XX вв. оценить степень взаимовлияния роста промышленного производства на качество и специфику внутренней и внешней торговли, расширения ее географии, развития судоходства, железнодорожного и других видов транспорта. Данные, касающиеся специфики промышленной и торговой специализации, особенностей работы российских бирж, кредитных и страховых учреждений, ярмарочной торговли помогают выявить факторы, препятствующие или способствующие экономическому росту. Биографические издания и альманахи о крупных купеческих династиях, торговых домах, акционерных обществах дают представление об эпохе, создавая общий портрет российского предпринимателя дореволюционной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах современных русских государственных деятелей / изд. Германа Александровича Гольдберга. – СПб.: Тип. Исихора Гольдберга, 1897. – 1250 с.
2. Бурыйшкін П.А. Москва купеческая: Мемуары. – М.: Высшая школа, 1991. – 352 с.
3. Всемирная Колумбова выставка. Чикаго. 1893. // Отчет Генерального комиссара русского отдела Всемирной Колумбовой выставки в Чикаго П.И. Глуховского. – СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1895. – 210 с.
4. За инженерные кадры / Газета Балтийского государственного технического университета «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, 2012, №1 (22570).
5. Императорское Московское Коммерческое Училище на Остоженке / под. ред. В.Н. Строева. Т.4, вып.1. – М., 1914. – 494 с.
6. История российского предпринимательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://historybiz.ru/avdakov-nikolaj-stepanovich.html>.
7. История торговли и промышленности в России / Под ред. П.Х. Спасского. Т. 1 – История торговли в России с Петра Великого до начала XX века. – СПб., 1912. – 96 с.

8. Канарский Н.Я., Эфрос Б.Е., Будников В.И. Русские люди в развитии текстильной науки. — М., 1950.
9. Карнович Е.П. Замечательные богатства частных лиц в России. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: А.С. Суворин, 1885. — 330 с.
10. Летопись Московского государственного университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://letopis.msu.ru/peoples/1329>.
11. Московская биржа 1839-1889: Очерк возникновения и деятельности / С предисл. Н. Найденова. — М.: Типо-литография т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1889. — 130 с.
12. Небольсин Г.П. Статистическое обозрение внешней торговли России. В 2 ч. Ч. 1-2. — СПб.: типография Департамента внешней торговли, 1850. Ч. 1. 8, VIII, 409 с.; Ч. 2. XII. — 495 с.
13. Новицкий К.А. Сборник биржевых узаконений и уставов бирж Российской империи с пояснительными приложениями и статьями Уложения о наказаниях: Настол. кн. для биржевого купечества, биржевых маклеров, браковщиков, аукционистов, нотариусов и вообще для лиц имеющих дела на бирже / Сост. К.А. Новицкий. — СПб.: тип. Грацианского, 1877. — 57 с.
14. Полный сборник узаконений и распоряжений правительства, касающихся фабричной и заводской промышленности / сост. И.А. Шендзиловским. — СПб.: Тип. П.П. Меркулева, 1875. — 807 с.
15. Пятидесятилетний юбилей Санкт-Петербургского практического технологического института 28 ноября 1878 г. — СПб.: Тип. Котомина, 1879. — 515 с.
16. Санкт-Петербургское купечество и торгово-промышленные предприятия города к 200-летию юбилею столицы: Ил. альм. / Сост. и изд. А.С. Шустов. — СПб., 1903. — 432 с.
17. Семенов А.В. Изучение исторических сведений о российской внешней торговле и промышленности с половины XVII-го столетия по 1858 год. В 3 ч. Ч. 1/3 т.; 24. — СПб.: типография И.И. Глазунова и К°, 1859. — 295 с.
18. Семенов Алексей Васильевич, действительный статский советник, сенатор // Международная военно-историческая ассоциация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: sovetnik-senator.html.
19. Сетевой биографический словарь профессоров и преподавателей Санкт-Петербургского университета (1819–1917). СПб., 2012. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://bioslovhist.spbu.ru/person/105-timofeyev-aleksandr-georgiyevich.html>.
20. Словно-общественная деятельность московского купечества в XIX веке / под. ред. В.Н. Строжева. Т.2, вып.1. — М., 1916 г. — 677 с.
21. Список генералам по старшинству, составлен по 1-е сентября 1905 года. СПб.: Военная типография. 1906, 1468 с.
22. Список гражданским чинам первых 4-х классов: Исправлен по 1-е сентября 1910 года. — СПб.: Сенатская типография, 1910. — 917 с.
23. Тимофеев А.Г. История Санкт-Петербургской биржи. История биржевого законодательства, устройства и деятельности учреждений 1703-1903 г. — СПб.: Изд. С.-Петербургского биржевого комитета, 1903. — 295 с.
24. Указатель действующих в Империи акционерных предприятий и торговых домов / под ред. В.А. Дмитриева-Мамонова. Изд. 2-е. — СПб.: издание Э. Вернь, 1905. 2 т. — 1808 с.
25. Ульянова Г.Н. Н.А. Найденов и издание ревизских сказок в многотомнике «Материалы для истории московского купечества» (1883–1889) // Экономическая история. — 2018. Т. 14. — № 2. — С. 223–238.
26. Учреждения, недвижимости и капиталы Московского купеческого общества / под. ред. В.Н. Строжева. Т.5, вып.1. — М., 1913. — 317 с.
27. Фабрично-заводская промышленность и торговля России: сборник с приложением общей карты фабрично-заводской промышленности Российской Империи / Министерство финансов, Департамент торговли и мануфактур. Изд. 2-е, исп. и доп. — СПб.: Типография И.А. Ефрона, 1896. — 636 с.
28. Электронная библиотека Андрея Никитина-Перенского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://imwerden.de/author-20511-pics>.

© Нараева Гильда Александровна (gilda11@mail.ru), Лохова Татьяна Владимировна (324548@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В КУЗБАССЕ В НАЧАЛЕ XXI ВВ.

DEVELOPMENT OF THE MUNICIPAL GOVERNMENT SYSTEM IN KUZBASS IN THE EARLY 21ST CENTURY

**V. Ovchinnikov
A. Zelenin
K. Rondik**

Summary: The article describes the general course and features of the development of the municipal government system in Kuzbass in the early 21st century. It is determined that the reform of the municipal government system, which continued throughout the post-Soviet period, in Kuzbass was in line with the all-Russian modernization, but at each stage had its own specifics. Three stages of reform are identified and characterized: the early 1990s–2002, 2003–2008, and 2009–2022. As in Russia, in Kuzbass, in the struggle between the Soviet and Western models of municipal government, a course was first taken towards the introduction of the Western model, which proved ineffective and from the second decade of the 21st century, taking into account domestic and foreign traditions, the creation of a model of municipal government that meets the requirements of modern Russian society and the state began. It is concluded that serious legislative preparations are underway for a new stage of municipal government modernization with the transition to a single-level model and the strengthening of the municipal level in the unified system of public authority in the Russian Federation.

Keywords: municipal government, municipal reform, Kemerovo region-Kuzbass.

Овчинников Владислав Алексеевич

доктор исторических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
rpcsib@rambler.ru

Зеленин Алексей Анатольевич

доктор политических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
aazelenin@yandex.ru

Рондик Кирилл Дмитриевич

Аспирант, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Аннотация: В статье дана характеристика основных тенденций и особенностей развития системы местного самоуправления (МСУ) в Кузбассе в начале XXI в. Определено, что реформирование системы МСУ, продолжающееся на протяжении всего постсоветского периода, в Кузбассе шло в русле общероссийской модернизации, но на каждом этапе имело свою специфику. Выделены и охарактеризованы три этапа реформирования МСУ: начало 1990-х – 2002 гг., 2003 – 2008 гг., 2009 – 2022 гг. Подчеркивается, что, как и на всей территории РФ, в Кузбассе в борьбе между советской и западной моделью МСУ первоначально был взят курс на внедрение «западной модели», со временем продемонстрировавшей свою неэффективность, а со второго десятилетия XX в., с учетом отечественных и зарубежных традиций, началось создание модели МСУ, отвечающей требованиям современного российского общества и государства. Сделан вывод о серьезной законодательной проработке нового этапа модернизации МСУ (переход на одноуровневую модель, укрепление муниципального уровня в единой системе публичной власти в РФ).

Ключевые слова: местное самоуправление, муниципальная реформа, Кемеровская область-Кузбасс.

Развитие института МСУ в РФ активно началось в 1990-е гг. Экономический кризис конца 1980-х – начала 1990-х гг. и углубление противоречий в политической системе привело к ее изменению: первые альтернативные выборы в законодательные органы СССР, выборы в представительные органы республик и местные органы власти (1990 г.), введение поста Президент СССР. Все это напрямую отразилось на системе МСУ. Выборы 2000–2001 гг. в конечном счете закрепили нововведения, а население стало активным актором формирования органов МСУ [1, с.35].

В 1990–1991 гг. возросло противостояние центральных органов власти с одной стороны и региональных, с другой. Указанные процессы определили дальнейший путь развития МСУ. 6 июля 1991 г. был принят Закон РФ № 1550-1 «О местном самоуправлении в Российской Федерации», который обозначил местное (территориальное) самоуправление как систему организации деятельности

граждан для самостоятельного (под свою ответственность) решения вопросов местного значения, исходя из интересов населения, его исторических, национально-этнических и иных особенностей, на основе Конституции РФ и законов РФ, конституций и законов республик в составе РФ [2].

В середине 1990-х гг. были проведены первые в постсоветской России выборы органов МСУ: городских и районных советов и глав администраций [3, с.9]. Местными советами были приняты законы о выделении муниципальной собственности из состава государственной, было объявлено о суверенитете автономных образований.

После распада СССР и образования СНГ, органы МСУ сыграли очень важную роль, сохранив управляемость территорий, не допустив значительных социальных конфликтов. Но основным трендом процесса реформи-

рования МСУ на протяжении 1990-х гг. оставалась борьба между сторонниками сохранения советской модели МСУ и «западниками», которые в результате одержали победу. 13 марта 1991 г. был учрежден Союз российских городов и региональных образований, а затем другие федеральные и региональные объединения и ассоциации органов МСУ - дальнейшее развитие требовало объединение усилий МО.

Указ Президента РФ «О реформе местного самоуправления Российской Федерации» № 1760 от 26 октября 1993 г. определил дальнейший ход развития органов МСУ. На основании указа была прекращена деятельность городских и районных Советов. Но одновременно с ликвидацией ряда структурных элементов указ содержал новеллы. Например, положение об основах организации МСУ на период поэтапной конституционной реформы, которое включало в себя описание «новой» системы МСУ [4].

В 1995 г. был принят Федеральный закон от 28 августа 1995 г. № 154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», который наделил субъекты РФ правом осуществления собственного правового регулирования по широкому кругу вопросов местного значения [5, с.30]. При разработке закона явно прослеживалось столкновение двух позиций: чиновники относились к МСУ как нижнему элементу системы управления государством, им была чужда идея автономии МО. «Западники», наоборот, считали, что эффективность управления государством и экономикой, зависит от наличия самостоятельности муниципалитетов. По оценкам экспертов, закон 1995 г. имел противоречивый компромиссный характер.

На основании закона реформа МСУ должна была пройти в два этапа: 1 этап - в 1996 г. создание организационно-правовых основ МСУ; 2 этап - в 1997-1998 гг. формирование экономической базы МСУ. Но новая реформа МСУ была запущена уже в начале 2000-х гг. - ее целью стало укрепление института МСУ, частично независимого от органов государственной власти субъектов РФ. В рамках проведения реформ стали очевидны следующие тенденции: постепенное включение института МСУ в систему государственного управления, бюрократизация органов МСУ, фиктивная автономия МО, рост экономической зависимости муниципалитетов от региональной власти. Как отметил ученый-правовед Н.Л. Пешин, в реальности «население перестало быть особым субъектом реализации власти на местном уровне, уступая место органам и должностным лицам местного самоуправления» [6, с.56].

После принятия законов начались первые попытки «строительства» на новых началах МСУ в регионах России. В период экономических реформ 1990-х гг. у муниципалитетов было мало стимулов и ресурсов для самостоятельного развития.

По оценкам ряда экспертов, к 2001 г. более 90% МО РФ являлись дотационными. Исключение составляли мощные городские агломерации с высоким экономическим потенциалом и налоговой базой, а также моногорода, где располагались крупные градообразующие предприятия, в основном – сырьевые [7, с.267].

В некоторых регионах становление МСУ приводило к сложным взаимоотношениям между федеральными и региональными властями. Часто встречались такие явления как поддержка на федеральном уровне глав МО в целях ослабления позиций губернаторов. Возникающие конфликты зачастую «тормозили» деятельность МСУ. Например, во Владивостоке, Нижнем Новгороде [8, с. 340]. Примерами непростого становления МСУ стали сложные взаимоотношения во второй половине 1990-х гг. между МСУ и региональными органами государственной власти в Удмуртии, Саратовской области, в Псковской области, Карелии [9, с.122].

Система МСУ на этом этапе еще создавалась путем проб и ошибок, и была далека от конституционной модели. Профессор М.М. Муртузалиев считал, что реформирование МСУ, которое является основой развития всего государства – задача сложнейшая и ее решение должно опираться на современные действующие нормы закона с учетом экономического положения [10, с.39]. В дальнейшем, положения Конституции России стали основой для Федерального закона № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», принятого 6 октября 2003 г. В нем были определены механизмы участия населения в реализации МСУ: местный референдум, выборы органов МСУ, сходы и другие формы собрания граждан.

До 1990 г. в Кузбассе, как и в других субъектах СССР, деятельность местных Советов почти полностью зависела от региональных структур КПСС. Исполнительные комитеты местных Советов в регионе, как и в целом в СССР, играли основную роль в управлении МО. Специфика МСУ в регионе определялась высокой степенью индустриализации региона. В решении задач функционирования муниципалитетов значительную роль играли градообразующее предприятие. Местные Советы зачастую были не партнерами крупных предприятий, а «просителями» [11, с. 121].

В 1990 г. в регионе был взят курс на демократические образцы - введена процедура альтернативных выборов. Пример - выборы в г. Прокопьевск, где на одно депутатское место в местном совете претендовало 2 чел. Кемеровский городской совет был обновлен на 90%. В 1990 г. в выборах в местные советы участвовали кандидаты от партийных организаций, общественных объединений и

рабочих комитетов.

Но описанные шаги начала 1990-х гг. не спасли регион от общероссийского политического кризиса. Усугубляло ситуацию отсутствие регионального законодательства об МСУ. До 1993 г. в городах Кузбасса существовало «двоевластие» Советов и их исполнительных комитетов. Не были четко обозначены функции и полномочия председателей городских Советов, что приводило к массовым самоотводам кандидатов на эту должность. Так, из 16 кандидатур на должность председателя Кемеровского городского Совета в 1990 г. 7 дали самоотвод. Закон РСФСР «О взаимоотношениях Советов народных депутатов и исполнительных органов в период проведения экономических реформ» укрепил правовой статус Советов. Он расширял полномочия председателя горсовета, предоставляя возможность участия в работе исполкома Совета, право на запрос информации у руководителя исполкома. Депутаты часто вмешивались в работу исполкома, что приводило к обращению председателей горисполкомов к региональным властям. Во время предвыборной кампании в президенты РСФСР А.М. Тулеев видел необходимость в перестройке структуры самой системы Советов с целью ее упрочнения. Было предложено строить отношения Советов с исполкомами на контрактной основе, когда Совет нанимал членов исполкома [12, с.43].

В 1992 г. в Кузбассе началась реализации принципа разделения властей на исполнительную и законодательную на уровне МСУ: были утверждены 19 глав городских администраций, большая часть которых занимали посты председателей горисполкомов. В 1993 г. обстановка обострилась, что привело к роспуску советов всех уровней, власть в городах перешла к администрациям. В г. Белово был случай отказа депутатов от ликвидации городского Совета путем «провала» голосования за самороспуск. Депутаты горсовета г. Кемерова были распущены, при этом сохранив часть своих полномочий [12, с.44]. В это время были ликвидированы районные советы, а понятие «районный бюджет» было аннулировано [12, с.45].

С 1995 г. в Кузбассе после принятия закона РФ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», в котором был закреплён принцип самостоятельности МСУ, произошли серьезные изменения. На принятие закона значительное влияние оказали выборы Президента России 1996 г. В это время выборы в представительные органы МСУ и глав МО были «заморожены» Указом Президента России Б.Н. Ельцина. После выборов губернаторов, многие из которых были оппозиционно настроены по отношению к центральной власти (в том числе Губернатор Кемеровской области А.М. Тулеев), Б.Н. Ельцин, наоборот, стремился провести выборы в МО, получив поддержку для оказания давления на региональную власть [12, с.45].

В регионе развернулась борьба за власть на уровне МСУ. В г. Кемерово был проведен референдум, вопреки Указу Президента, и сформировано городское управление на демократических основах. Кемерово послужил примером для остальных МО Кузбасса. Для региона являлось важным то, что при создании органов МСУ в г. Кемерово произошло объединение оппозиционных политических сил. В 1993 г. главы МО в основном оставались в стороне от политической борьбы центра и региона, но в 1995 г. они вместе с А.М. Тулеевым выступили против механизма назначения глав городов. Данная позиция повлияла на дальнейшее формирование региональной системы МСУ [12, с.43]. А.М. Тулеев в 1995 - 1997 гг. неоднократно заявлял о важности реформирования МСУ. В сентябре 1997 г. принят закон «О местном самоуправлении в Кемеровской области», в регионе начали формироваться органы МСУ. Единственным городом, в котором к этому времени были сформированы органы МСУ, был г. Кемерово [13, с. 70].

Основной проблемой муниципалитетов Кузбасса, как и повсеместно в стране, было отсутствие финансовой самостоятельности МО. В регионе около 40% местных бюджетов были дотационными. Остро стояла кадровая проблема. Если в городах региона шло постепенное строительство системы МСУ, то на сельском уровне органы МСУ выполняли скорее декоративную функцию [14, с.115].

реформирования МСУ в 2003 – 2008 гг. был связан с принятием Федерального закона № 131-ФЗ от 6 октября 2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», который вступил в силу 1 января 2006 г. Кузбасс стал регионом, где наиболее ярко проявилось столкновение двух подходов: «работе МСУ исключительно для нужд и потребностей местных жителей» и подходе к МСУ как к части общегосударственного управления.

Реформирование МСУ в 2003-2008 гг. – результат сложного процесса компромиссов, а также согласования интересов государства и общества. Мы разделяем точку зрения Ю.М. Алпатова, который писал, что МСУ в современной России необходимо рассматривать как механизм взаимодействия «территориальных сообществ» и государства для выработки единой программы развития на основе согласования интересов всех сторон [15, с. 62].

Анализируя реформы в целом и их влияние на развитие МСУ необходимо подчеркнуть, что основными проблемами МСУ при инициации реформы были следующие: несовершенная законодательная основа, плавающие границы полномочий между органами МСУ и региональной властью, недостаточность доходной базы для решения вопросов местного значения. Остро проявля-

лось противоречие между сложностью задач, объемом полномочий и квалификационным уровнем управленцев, наряду с кадровым голодом [16].

Подводя итог реформы и ее влияние на органы МСУ можно отметить, что в 2003 - 2008 гг. изменилась парадигма управления и оценки эффективности деятельности исполнительных органов власти и органов МСУ, подразумевающая переход от узконаправленного (отраслевого) управления к управлению, направленному на достижение конечных результатов.

В понимании влияния бюджетных реформ на МСУ особо важно реформирование бюджетного кодекса РФ начала XXI в. [17, 18, с.97].

На основании закона 2003 г. в Кузбассе начался переход на двухуровневую модель МСУ. Города и районы были наделены статусом городских округов и муниципальных районов, а в поселках и селах МО получили статус сельских и городских поселений. В 2004–2005 гг. в регионе были сформированы новые МО, проведены и описаны их границы, закрепленные областным законом «О статусе и границах муниципальных образований в Кемеровской области». Если до реформы в области было 34 МО, то в результате реформы было образовано 223 МО.

Было необходимо провести серьезную работу по совершенствованию регионального законодательства и муниципальных НПА, чтобы разделить вопросы местного значения разного уровня новых МО [19, с.101].

Разграничение полномочий между уровнями власти было важнейшей задачей реформы МСУ, так как одной из проблем разграничения полномочий между властями было или превращение органов МСУ в продолжение государственной власти на местах и полное огосударствление, или рассмотрение МСУ как «фабрики муниципальных услуг».

К сожалению, реформа МСУ 2003–2009 гг. не достигла полностью своих целей, поэтому уже с 2009 г. был запущен процесс корректировки действующего законодательства и механизмов модернизации МСУ. Это напрямую отразилось на реформировании МСУ в Кузбассе, который вновь стал пилотным регионом модернизации системы МСУ.

При ряде позитивных итогов муниципальной реформы к 2009 г. она обострила многие проблемы функционирования МО [20, с.59; 21, с. 294]. Около 10 лет шла выработка мер по исправлению ситуации. 2019 г. стал особым для развития МСУ в РФ. На законодательном уровне был внесен ряд изменений в основы организации МСУ. Новеллы позволили установить более четкое

разграничение вопросов местного значения между сельскими и городскими поселениями, а также закрепить полномочия региональных парламентов в сфере регулирования порядка формирования органов МСУ.

Кузбасс, как и ряд других регионов, на этом этапе продолжил модернизацию системы МСУ на существующей нормативно-правовой основе. Важнейшим результатом преобразований МСУ 2009 - 2022 гг. в Кузбассе стал переход на одноуровневую модель и развитие межмуниципального сотрудничества путем создания двух агломераций, что отразилось на эффективности работы органов МСУ, позволило консолидировать ресурсы для развития территорий, и это в конечном итоге выразилось в улучшении качества жизни людей и возможности реализовывать крупные проекты федерального уровня.

После внесения изменений в Федеральный закон от 06.10.2003 N 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» о введении нового вида МО – муниципального округа, на территории региона в 2019 г. началось преобразование муниципальных районов в муниципальные округа. Кузбасс стал один из пилотных регионов по переходу на одноуровневую модель МСУ в России.

За 2019 - 2022 гг. все МО региона, за исключением Таштагольского муниципального района, перешли на одноуровневую модель МСУ. Объединение городских и сельских поселений района в единый муниципальный округ позволило оптимизировать административно-территориальное устройство. Значительных усилий потребовало решение проблем, обострившихся в ходе преобразования МО: низкий уровень квалификации, неготовность работников органов МСУ на качественное проведение мероприятий, связанных с преобразованием; ограниченность финансирования для проведения реорганизации, связанной с изменением подведомственности и переподчинением муниципальных организаций; увеличение количества вопросов местного значения при отсутствии ресурсов и опыта в их решении; ограниченность финансовых ресурсов вновь образованных МО для реализации решения новых вопросов местного значения [22, с.2].

В 2022 г. в Кузбассе был принят закон № 28-ОЗ «О создании и развитии агломераций в Кемеровской области – Кузбассе». Закон определил основные понятия, цели, задачи и порядок создания агломераций, в том числе принципы их развития. В 2021 – 2022 гг. МО и Совет МО Кузбасса участвовали в организации широкого общественного и экспертного обсуждения регионального законопроекта об агломерациях и выработки единой программы развития.

Были утверждены перечни МО Северо-Кузбасской и

Южно-Кузбасской агломераций. В состав Северо-Кузбасской агломерации вошли 22 МО (8 городских и 14 муниципальных округов) [23], Южно-Кузбасской – 28 МО (7 городских 3 муниципальных округа, 2 муниципальных района, в т.ч. 6 городских и 10 сельских поселений) [24].

Генеральной целью агломераций является создание условий для развития человеческого потенциала посредством формирования производственных, трудовых, культурных и научно-образовательных связей, модернизация и ускоренное развитие производительных сил территорий, повышение их конкурентоспособности [25].

Для планомерного развития агломераций Кузбасса созданы межмуниципальные координационные советы по развитию агломераций [26]. В

2022 г. началась разработка программы развития агломераций до 2035 г. Например, целью развития Южно-Кузбасской агломерации стало обеспечение устойчивого и сбалансированного пространственного развития агломерации, направленного на сокращение межмуниципальных различий в уровне и качестве жизни населения.

Кроме того, в Кузбассе были предприняты попытки развития сельских агломераций в рамках государственной программы Кузбасса «Комплексное развитие сельских территорий Кузбасса» на 2020 - 2025 гг. Постановлением Правительства Кузбасса от 24.03.2020 № 170 был утвержден перечень сельских агломераций и перечень населенных пунктов, входящих в их состав [27].

Реформирование системы МСУ в Кузбассе в XXI в. шло в русле общероссийской модернизации, но на каждом этапе имело свою специфику. В 1990-е-2000 гг. на изменение системы МСУ в регионе оказали рабочее движение и позиция А.М. Тулеева, которая была во многом оппозиционной по отношению к центру. Этот этап характеризовался альтернативными выборами местных советов и глав городов. В 2009 - 2022 гг. Кузбасс в рамках курса на укрепление вертикали публичной власти стал пилотным регионом по переходу на одноуровневую модель МСУ, усилению ресурсной основы развития МО и встраиванию их в единую систему публичной власти.

1 этап – начало 1990-х – 2002 г. Были приняты федеральные и региональные законы, определившие развитие МСУ. В Кузбассе, как и в большинстве регионов, проведены выборы в местные советы народных депутатов и всенародное прямое избрание глав (мэров) городов. Была выбрана «западная» европейская модель развития МСУ – Россия подписала и ратифицировала Европейскую хартию местного самоуправления.

Реформа местного самоуправления в 1990-е гг. про-

шла под знаком регионализации, когда система МСУ, автономия муниципалитетов и демократизация выборов выстраивались региональными лидерами и элитами по различным вариантам. В Кузбассе на этот процесс существенное влияние оказали рабочие комитеты и позиция А.М. Тулеева, во многом оппозиционная центру. Этот этап реформирования МСУ можно признать несостоявшимся, поскольку местная автономия несла серьезные разногласия в ряде регионов между муниципальной и региональной властью, а в других (в том числе Кузбассе) между регионом и федеральным центром. Экономическая ситуация в стране сделала невозможным самостоятельность (автономию) МО. Так, к 2001 г. более 90 % МО в РФ были убыточны (в Кузбассе 40 МО - 50%). В Кузбассе, несмотря на формальные демократические инструменты выборов глав МО, А.М. Тулеев после назначения главой администрации Кемеровской области в 1997 г. создал централизованную вертикаль региональной власти, в которую, с помощью неформальных механизмов, были включены МО региона. Дуалистичность создаваемой системы МСУ и несоответствие «западной модели» реалиям и потребностям территорий привели реформирование на 1 этапе к отрицательному результату.

2 этап – 2003 – 2008 гг. Неудачи муниципальной реформы 1990-х гг. и необходимость укрепления вертикали власти привели к началу подготовки новой муниципальной реформы, основные положения которой были закреплены в Федеральном законе от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Основные мероприятия по модернизации системы МСУ прошли в 2006 - 2008 гг. Были определены круг полномочий и зоны ответственности (вопросы местного значения) органов МСУ. Одним из результатов реформы стало резкое увеличение количества МО, что при отсутствии ресурсов (в том числе кадровых и финансовых) привело, на наш взгляд, к резкому падению политического веса и значения органов МСУ. Так, в России только за 2000 - 2005 гг. количество МО возросло вдвое: с 12215 до 24079 [28]. В Кузбассе количество муниципалитетов увеличилось с 33 МО (15 городских округов и 18 муниципальных районов) до 223 (включая 167 сельских и 22 городских поселения).

Значительное увеличение количества МО по формальному принципу, связанное с внедрением двухуровневой модели организации МСУ и нацеленное на децентрализацию в решении вопросов местного значения шло вразрез с задачей усиления вертикали власти и консолидацией ресурсов (в том числе на уровне МО), поэтому муниципальная реформа в целом не приблизила МСУ к населению (так как не помогла решить существующие проблемы) и не привела к росту политического влияния МО («слабая власть» на местах никогда не вызывала доверие и уважение у населения).

3 этап – 2009 – 2022 гг. 1 января 2009 г. закончился переходный период реализации ФЗ-131. Несмотря на ряд положительных результатов реформа МСУ не привела к достижению основной цели: появлению сильных и относительно самостоятельных МО, но включенных в единую государственную вертикаль власти. Этому во многом помешали стремление к унификации, дробление ресурсов и собственное понимание глав регионов как должна выглядеть система регионального управления.

К процессу решения системных проблем на этом этапе подключились созданные общероссийские организации развития МСУ и региональные советы МО (с 2006 г.). В 2019 г. был принят Федеральный закон от 01.05.2019 № 87-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Был введен новый вид МО – муниципальный округ. В связи с введением нового вида МО были уточнены критерии, которым должны соответствовать городские округа. [29, 30] Безусловно, это этап реформы позволил консолидировать ресурсы и усилил централизацию власти на уровне муниципалитет-регион, что позволило определить муниципальный уровень как важную составляющую публичной власти в государстве, что закреплено поправками в Конституции РФ. Усиление централизации управления отразилось и на избирательной модели при выборах глав МО – произошел постепенный переход от прямых выборов глав

МО к многоступенчатой системе. Так, путем изменения регионального законодательства и внесения изменений в уставы городских округов прямые муниципальные выборы «...на основе всеобщего равного и прямого избирательного права при тайном голосовании...» глав Кемерово и Новокузнецка были заменены на новую многоступенчатую процедуру [31].

Консолидация ресурсов МО и синхронизация национальных, региональных и муниципальных проектов и программ позволили в значительной мере разрешить существующие проблемы. На этом этапе была начата подготовка новой реформы МСУ, в которую активно включились общероссийские организации МСУ, региональные советы МО, муниципалитеты. Но «половинчатый» подход, основывающийся на внесении изменений в действующее законодательство, не оправдал себя. Разработка нового закона о МСУ требовала времени, а с началом СВО и гибридной войны Запада против России была отложена (новый закон был принят в 2025 г.). Президент России В.В. Путин взял путь на укрепление системы МСУ в сложившейся ситуации под личный контроль.

В настоящее время идет новый этап муниципальной реформы с переходом на одноуровневую модель МСУ и укреплением муниципального уровня в единой системе публичной власти в РФ, происходит поиск баланса между сильной государственной вертикалью власти и самостоятельным МСУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирзаев М.А. Историко-правовой анализ развития местного самоуправления в 1990-е годы в Российской Федерации // Юридический Вестник Дагестанского государственного университета. 2018. Т. 26. № 2.
2. О местном самоуправлении в Российской Федерации. Федеральный Закон от 06.07.1991 № 1550-1 (последняя редакция) // «Консультант Плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105/
3. Кросстон М., Сельцер Д.Г. «Свои» VS. «чужие», «местные» VS. «варяги»: политические конфликты в России на локальном уровне // Вестник Тамбовского университета. Сер. Политические науки и право. 2015 № 3 (3).
4. О реформе местного самоуправления Российской Федерации. Указ Президента РФ № 1760 от 26 октября 1993 г.
5. Агибалов Ю.В. Муниципальная реформа 2014 года: шаг вперед или два назад? // Вестник Воронежского государственного университета. 2014. № 4.
6. Пешин Н.Л. Правовое регулирование местного самоуправления: проблемы теории и практики // Конституционное и муниципальное право. 2010. №8.
7. Webb J. Energy Development and Local Government in Western Siberia / A.Evans, v. Gel'man (eds.). The Politics of Local Government in Russia. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2004.
8. Барабанов О. Региональные власти и местное самоуправление: проблемы взаимоотношений / Регионы России в 1999 году / Под ред. Н. Петрова. Москва: Гендальф, 2001.
9. Гельман В.Я. Политические аспекты реформы местного самоуправления // История новой России. Очерки, интервью: в 3 т. / под общ. ред. П.С. Филиппова. Т. 2. Санкт-Петербург: Норма, 2011.
10. Муртазалиев А.М., Мирзаев М.А. Проблемы совершенствования реформы местного самоуправления в субъектах Российской Федерации // Юридический вестник ДГУ. Т. 18. 2016. № 2.
11. Казьмина М.В. Местные органы власти Кузбасса во второй половине 1980-х - начале 1990-х годов // Сибирь: век. Вып. 1 / Под ред. С.В. Макаручка. Кемерово, 1997.
12. Зеленцов В.В. Городское управление Кузбасса в конце 1980-х - начале 1990-х годов // ГЕО-Сибирь. 2006, Т. 6. С. 42 - 45.
13. Бабицев И.В. Местное самоуправление: вчера, сегодня, завтра // Политика. 2004. № 1 С. 70.
14. Пьянов А.Е. Региональные проблемы формирования местного самоуправления в 1990-е гг. (на примере Кемеровской области) // Актуальные проблемы

- Отечественной истории XX века: сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. С 115.
15. Алпатов Ю.М. Российский федерализм и местное самоуправление: монография. Москва, 2010. С. 62.
 16. Послание Президента РФ Федеральному собранию Российской Федерации // Российская газета. 2002. 19 апреля.
 17. Концепция административной реформы в Российской Федерации по проведению административной реформы в Российской Федерации в 2006-2010 годах, одобренные распоряжением Правительства РФ от 25.10.2005 № 1789-р.
 18. Емельянов А.С. Реформирование бюджетной системы Российской Федерации и его особенности в сложноустроенных субъектах: формирование нормативно-правовой основы // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2018. № 4. С. 93 -111.
 19. Мирошник В.А. Особенности формирования правовой базы местного самоуправления в Кемеровской области // Федерализм. 2017. № 3 (87). С. 97 - 112.
 20. Стародубровская И., Славгородская М., Миронова Н. Муниципальная реформа в 2007 году: особенности реализации. Москва 2008. С. 58 – 68
 21. Крупнина Е.А. Местное самоуправление в контексте политического реформирования 2000 -2008 гг. // Вестник Томского государственного университета. Вып. 1 (81). 2010. С. 291 - 297.
 22. Текущий архив Ассоциации «Совет муниципальных образований Кемеровской области-Кузбасса» (ТА СМОКО). Региональный доклад «О состоянии местного самоуправления в Кемеровской области-Кузбассе в 2019 г.». С. 1-2.
 23. Текущий архив Законодательного собрания Кемеровской области (далее - ТА ЗСК). Постановление Законодательного Собрания Кемеровской области-Кузбасса от 14.04.2022 № 2459 «О создании Кемеровской агломерации».
 24. ТА ЗСК. Постановление Законодательного Собрания Кемеровской области-Кузбасса от 14.04.2022 №2458 «О создании Новокузнецкой агломерации».
 25. ТА СМОКО. Региональный доклад «О состоянии местного самоуправления в Кемеровской области-Кузбассе в 2022 г.». С. 27 -31.
 26. ТА СМОКО. Постановление Губернатора Кемеровской области - Кузбасса от 28.06.2022 № 55-пг «О межмуниципальном координационном совете по развитию Южно-Кузбасской агломерации», постановление Губернатора Кемеровской области - Кузбасса от 28.06.2022 № 56-пг «О межмуниципальном координационном совете по развитию Северо-Кузбасской агломерации».
 27. ТА СМОКО. Государственная программа Кемеровской области - Кузбасса «Комплексное развитие сельских территорий Кузбасса» на 2020 - 2025 гг., утв. постановлением Правительства Кузбасса от 31.10.2019 N 647 «Об утверждении государственной программы Кемеровской области - Кузбасса «Комплексное развитие сельских территорий Кузбасса» на 2020 - 2025 гг.»
 28. Муниципальная власть. 2005. № 3.
 29. ТА СМОКО. Закон Кемеровской области от 17 декабря 2004 года N 104-ОЗ «О статусе и границах муниципальных образований».
 30. ТА СМОКО. Закон Кемеровской области от 05.08.2019 № 68-ОЗ «О преобразовании муниципальных образований».
 31. ТА СМОКО. Закон Кемеровской области от 13 ноября 2014 г. N 94-ОЗ «Об отдельных вопросах организации и деятельности органов местного самоуправления муниципальных образований»

© Овчинников Владислав Алексеевич (rpsib@rambler.ru), Зеленин Алексей Анатольевич (aazelenin@yandex.ru),
Рондик Кирилл Дмитриевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ДЕНЕЖНОМ ДОВОЛЬСТВИИ СЛУЖАЩИХ СОВЕТСКОЙ ВОЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ В ГЕРМАНИИ И ГРУППЫ СОВЕТСКИХ ОККУПАЦИОННЫХ ВОЙСК В ГЕРМАНИИ В 1945-1946 ГГ.

Павленко Андрей Игоревич

кандидат исторических наук, преподаватель, филиал

ВУНЦ ВВС "ВВА" г. Челябинск

Belgorod890@yandex.ru

ON THE ISSUE OF MONETARY ALLOWANCE OF THE EMPLOYEES OF THE SOVIET MILITARY ADMINISTRATION IN GERMANY AND THE GROUP OF SOVIET OCCUPATION FORCES IN GERMANY IN 1945-1946

A. Pavlenko

Summary: The article is devoted to aspects related to the monetary allowance of the employees of the Soviet Military Administration in Germany and the Group of Soviet Occupation Forces in Germany in the first year and a half after the end of the Great Patriotic War. The study, using problem-chronological, comparative-historical, historical-systemic methods, clearly examines from what means, in what form, and according to what principles the financing of the activities of persons who found themselves in the territory of the defeated enemy's country was carried out. The author traces that throughout the studied time period there were differences in the system of payment for various categories of employees: military, civilian, civilian employees who held military positions, as well as military personnel performing their duties in civilian positions. The article also notes the differences, in some cases even quite significant, in the amounts of salaries received by representatives of the Soviet side and representatives of the Allied occupation forces stationed in other occupation zones.

Keywords: the Soviet occupation zone, the Soviet military administration, Germany, salary, rouble, mark.

Аннотация: Статья посвящена аспектам, связанным с денежным довольствием служащих Советской военной администрации в Германии и Группы советских оккупационных войск в Германии в первые полтора года после окончания Великой Отечественной войны. В исследовании с использованием проблемно-хронологического, сравнительно-исторического, историко-системного методов наглядно рассматривается, из каких средств, в каком виде, по каким принципам осуществлялось финансирование деятельности лиц, оказавшихся на территории страны поверженного противника. Автор прослеживается, что на протяжении изучаемого временного периода существовали отличия в системе оплаты различных категорий служащих: военных, гражданских, вольнонаемных сотрудников, которые находились на военных должностях, а также военнослужащих, исполнявших свои обязанности на вольнонаемных должностях. В статье отмечаются и отличия, в некоторых моментах даже весьма значительные, в размерах жалований, получаемых представителями советской стороны и представителями оккупационных сил союзников, размещенных в других оккупационных зонах.

Ключевые слова: советская зона оккупации, Советская военная администрация, Германия, оклад, рубль, марка.

Военное поражение Германии во Второй мировой войне привело к разделу страны на 4 оккупационные зоны: советскую, английскую, американскую и французскую. Численность советских военнослужащих, на начало июня 1945 года находившихся на германской территории, отведенной под Советскую зону оккупации (СЗО), достигала 1 миллиона человек [14, с. 350]. В этой части Германии была создана Группа советских оккупационных войск (ГСОВГ). К Советской зоне оккупации относились земли Саксония и Тюрингия, провинции Мекленбург и Западная Померания, Бранденбург и Саксония, а также сектор Большого Берлина [10, с. 7]. Это порядка одной трети территории капитулировавшей Германии.

6 июня 1945 года Совнаркомом СССР было принято Постановление № 1326/301. В нем говорилось о формировании Советской военной администрации в Германии (СВАГ), которой было доверено управление Советской зоной оккупации. По сути, вплоть до 1949 года данный орган исполнял роль правительства [3, с. 332]. На должность Главнокомандующего ГСОВГ – Главноначальствующего СВАГ был назначен Маршал Советского Союза Георгий Константинович Жуков.

Важным вопросом, вставшим перед советским руководством, являлось финансовое обеспечение служащих, оказавшихся на территории СЗО. Следует отметить, что, несмотря на обилие исторических источников по данной

теме, исследование системы денежного довольствия лиц, состоявших в ГСОВГ и СВАГ, в исторических кругах в последнее время только набирает обороты. В числе авторов, занимающихся изучением указанной проблематики, можно отметить Михаила Ивановича Семирягу, Владимира Александровича Козлова и его супругу Марину Евгеньевну Козлову, Романа Юрьевича Болдырева, Михаила Викторовича Ходякова, Антона Александровича Чемакина.

Предметом данного исследования являются источники финансирования деятельности советских граждан на территории восточной Германии и процесс распределения денежных ресурсов между ними. Цель статьи – рассмотрение общих принципов и характерных особенностей финансового обеспечения служащих ГСОВГ и СВАГ в изучаемый временной период. Используемые для написания работы неопубликованные источники представлены документами Государственного архива Российской Федерации, хранящимися в фонде Р-7317 «Советская военная администрация в Германии (СВАГ)» и фонде Р-7184 «Управление Советской военной администрации земли Тюрингия в Германии».

Согласно Постановлению № 1326/301, содержание аппарата СВАГ должно было производиться Народным комиссариатом обороны Советского Союза [12, с. 971]. Причины данного обстоятельства, рассматриваемого как временное, заключались в дезорганизации послевоенной Германии и общей неопределенности в системе оккупационных расходов на тот момент. На августовском совещании руководящего состава СВАГ осуществление оплаты оккупационных расходов германской стороной представлялось второй по важности задачей. Больше всего собравшихся интересовал вопрос покрытия в кратчайший срок издержек войны для СССР за счет вывоза из побежденной страны военных трофеев и репарационных платежей [2, с. 89].

Только в сентябре 1945 года Главнокомандующими оккупационными вооруженными силами было выпущено Обращение к германскому народу, в одном из разделов которого (раздел VI) говорилось о том, что власти Германии должны были исполнять распоряжения союзников, касающиеся финансирования их содержания. Тем самым, оккупационные расходы теперь должны были производиться из немецких бюджетов.

На практике же финансовое состояние территорий, входивших в Советскую зону оккупации, было весьма неудовлетворительным, в результате чего немецкой стороной обеспечивалась довольно незначительная часть необходимых расходов. Оплачивать расходы советских войск и организаций в восточной Германии удавалось также благодаря выпуску военных марок [4. Ф. Р-7317. Оп. 29. Д. 39. Л. 36]. Начало процесса их выпуска датиру-

ется еще сентябрем 1944 года [15, с. 155]. В ноябре того же 1944 года Государственным Комитетом Обороны было издано Постановление № 6886, согласно которому для расчетов по денежному содержанию советских служащих на территории Германии устанавливался курс, приравнивавший 1 марку к 50 копейкам [13, с. 625]. Если брать довоенное время, то тогда за 1 единицу германской валюты давали 2 рубля 12 копеек. По этому же Постановлению оклады личного состава Действующей армии устанавливались в двойном размере. Делалось это для того, чтобы предостеречь советских служащих от соблазна получения подношений от местных германских властей и частных лиц, а также, конечно же, для улучшения их материального положения [11, с. 320].

20 ноября 1945 года Главнокомандующим ГСОВГ – Главнотрудовым СВАГ был выпущен приказ № 093. Назывался он «О переводе финансирования некоторых расходов советских оккупационных войск на счет немецких самоуправлений» [4. Ф. Р-7184. Оп. 1. Д. 44. Л. 149–152]. В нем говорилось о том, что с 1 декабря 1945 года германской стороной должны были оплачиваться все затраты по содержанию советских служащих, за исключением выплаты денежного довольствия [5, с. 388]. В этом же официальном документе прописывался запрет пользоваться коммунальными услугами немецких самоуправлений на бесплатной основе. Полностью снабжение Группы советских оккупационных войск в Германии и Советской военной администрации в Германии, в том числе содержание личного состава, переложить на немцев удалось лишь с июля 1946 года [4. Ф. Р-7317. Оп. 29. Д. 62. Л. 84].

Советская военная администрация в Германии представляла собой нестандартное учреждение, выполнявшее множество функций. Для работы здесь требовались квалифицированные военные и гражданские сотрудники, занятые в различных областях. На руководящие должности в военную администрацию назначались ценные специалисты из советских народных комиссариатов и ведомств. Данные лица на Родине имели прекрасное жалование. Кадры из числа военнослужащих набирались в основном из рядов ГСОВГ. Они также в целом получали высокие денежные выплаты.

В Постановлении Совнаркома СССР № 1326/301 денежному содержанию личного состава СВАГ посвящались пункт VIII и пункт IX [12, с. 971]. В пункте VIII говорилось о том, что личному составу администрации необходимо выплачивать полный денежный оклад в немецкой валюте. В том случае, если на новой должности оклад будет меньше того, который выплачивался ранее, то требовалось сохранить размер прежнего оклада. Пункт IX в свою очередь гласил о том, что семьи личного состава работников СВАГ на время их командировки должны были получать ранее выплачиваемое им содер-

жание в полном объеме.

Как пишут исследователи В.А. Козлов и М.Е. Козлова в своей работе «Зарплатные парадоксы Советской военной администрации в Германии (1945–1949)», постановление писалось в спешке, преследуя цель заинтересовать работой в Советской зоне оккупации трудившихся в наркоматах и ведомствах высококлассных гражданских специалистов [6, с. 138]. Ведь таким сотрудникам были вполне понятны такие аспекты, как рублевый оклад по старому месту трудоустройства и командировочные деньги за границы. К тому же гражданским сотрудникам заработную плату в рублях первое время выплачивали учреждения, которые направили их в Германию [6, с. 138]. Уже позже данные денежные расходы компенсировались Народным комиссариатом обороны. Получать выплаты по нынешнему месту трудоустройства гражданские служащие в рядах СВАГ стали с 1946 года [4. Ф. Р-7317. Оп. 45. Д. 1. Л. 66].

Если говорить о численности служащих частей, командатур, учреждений, занятых в управлении и поддержании порядка на территории СЗО, взаимодействии с немецкими органами самоуправления, то на 1 июля 1945 года таковых значилось 19323 человека [4. Ф. Р-7317. Оп. 48. Д. 1а. Л. 21]. Из них число чиновников, задействованных в СВАГ, составляло около 10000 человек. Это если не брать во внимание состав солдат и сержантов, а только офицерский состав и вольнонаемных служащих. Как раз эти люди совместно с работавшими в Советской зоне оккупации сотрудниками министерств и ведомств Советского Союза образовывали собой особый социум, постоянно соприкасавшийся с германским населением [5, с. 376].

Списочная численность личного состава в рядах СВАГ на 1 сентября 1945 года представляла собой следующее: офицеров и генералов было 7421 человек, сержантов – 8110 человек, солдат – 25352 человека, вольнонаемных – 2184 человека, всего – 43067 [4. Ф. Р-7317. Оп. 48. Д. 1а. Л. 21]. Через год, на 1 сентября 1946 года, картина была следующей: офицеров и генералов значилось 13600 человек, сержантов – 9090 человек, солдат – 24094 человека, вольнонаемных – 3922 человека, всего – 50706 человек. Видно, что за 12 месяцев численность увеличилась почти на четверть. Снижение отмечено только в числе солдат.

Служащие Группы советских оккупационных войск в Германии в свою очередь представляли собой военнo-гaрнизонное сообщество [5, с. 376]. У них уже были более суженные возможности взаимодействия с немецким социумом. В отличие от них СВАГ со своими структурными подразделениями как военнo-гpaжданская организация в мае 1946 года по Постановлению Совмина СССР и директиве Начальника Генштаба Вооруженных сил была

исключена с учета, численности и содержания в рамках норм советских Вооруженных сил [4. Ф. Р-7317. Оп. 48. Д. 1а. Л. 23]. Однако, как бы то ни было, вопросы жизни и деятельности советских граждан на восточногерманской территории, как в рядах СВАГ, так и в рядах ГСОВГ, определялись приказами, издаваемыми Главнокомандующим ГСОВГ – Главноначальствующим СВАГ, которому принадлежала вся полнота власти в Советской зоне оккупации.

На конец 1945 года, согласно сведениям Финансового управления СВАГ, денежное довольствие офицерского состава Группы советских оккупационных войск было выше, чем у военных в рядах оккупационных сил союзников. К примеру, советский полковник в месяц имел 8100 марок, в то время как французский полковник – до 2000 марок. У нас младшему лейтенанту выплачивали в районе 2700–3000 марок, а у американцев в свою очередь обладатель соответствующего звания получал 1750 марок. Что касается рядового состава, то у советской стороны жалование рядового (51 марка) превышало только французское жалование (18 марок). Однако если у француза был боевой стаж, то он уже довольствовался 180 марками. Рядовой армии Великобритании имел 120 марок, армии США – 600 марок [4. Ф. Р-7317. Оп. 29. Д. 623. Л. 117–122].

Военный историк М.И. Семиряга в своей работе «Как мы управляли Германией» приводит данные о том, что в рядах СВАГ технический состав и переводчики имели по 500–600 рублей, младшие офицеры – по 800–900 рублей, а представители руководящего состава – по 1000–1200 рублей [11, с. 320]. Он отмечает также, что в 1945 году президент немецкого земельного управления получал денег меньше, чем советский старшина.

На начало 1946 года секретари обкомов в СССР получали от 1400 до 2000 рублей в месяц. В то же время референт Отделения пропаганды в рядах провинциального управления СВАГ, согласно штатно-должностному окладу, имел 1400–1500 рублей. При этом у него была надбавка в марках, равная рублевому окладу, и общая сумма выплат, тем самым, могла достигать 3000 рублей [6, с. 135]. Ежемесячный доход первого заместителя Главнокомандующего ГСОВГ – Главноначальствующего СВАГ, согласно ставке, равнялся 4750 рублям [4. Ф. Р-7317. Оп. 7. Д. 73. Л. 158].

В структурных подразделениях СВАГ работали и немецкие граждане – переводчики, представители обслуживающего персонала [7, с. 390]. Так, к примеру, по воспоминаниям сотрудника Бюро информации А.А. Галкина, в рядах этого образованного в июне 1945 года учреждения трудились сорок – пятьдесят немцев [14, с. 352]. Заработная плата у немецких работников Бюро информации доходила порой в месяц до 1500 марок. Данная

сумма была выше размера денежных окладов в немецких учреждениях в 2 – 5 раз [8, с. 170].

Имевшие большие доходы советские служащие порой желали отоварить некоторые суммы на покупку нужных им вещей. Вопреки запретам некоторые сотрудники вместе с членами семей посещали немецкие черные рынки. 10 июля 1946 года вышел приказ Главнокомандующего ГСОВГ – Главноначальствующего СВАГ № 0185, имевший название «О запрещении посещения работниками Советской военной администрации и членами их семей немецких черных рынков и мерах борьбы с нарушителями» [9, с. 320–321].

Отмечалось рядом современников, что в Германии советский офицер за свое месячное жалование мог приобрести автомобиль. Однако в первые месяцы после окончания войны все собственные автомобили должны были быть переданы в войсковые автобазы [11, с. 320]. С конца 1945 года советским офицерам позволялось стать обладателями мотоциклов. В мае 1946 года вышло разрешение приобретать автомашины только полковникам и старшим по званию офицерам [11, с. 320].

Если говорить об окончательных суммах, которые попадали в карманы советских служащих, то они, конечно же, были меньше цифр, значившихся в зарплатных ведомостях. Вычитался подоходный налог, удерживались профсоюзные взносы, а также взносы партийные или комсомольские. Содержание в советской валюте уменьшали и периодические подписки на госзаймы. В частности, за год на последние приходилась сумма, равная порядка 1,5 – 2-месячным окладам, выплачиваемым в рублях [6, с. 138].

Большее число должностей в Советской военной администрации занималось военнослужащими. При этом система их денежного довольствия была весьма сложнее, нежели у гражданских лиц. У военнослужащих размер оклада зависел от ряда обстоятельств: должности, выслуги лет, принадлежности к полевой армии, ударной армии, гвардейской армии, стажа шифровальной работы. Однако выстраиваемая годами и вполне привычная система не очень хорошо была применима к деятельности СВАГ, так как гражданское, по сути, Совнаркомовское Постановление № 1326/301 регулировало оплату труда в структуре, которая преимущественно состояла из военных людей [6, с. 139].

На новом месте работы военнослужащие из рядов СВАГ стали получать оклад по последнему месту службы, при этом порой отмечалось его несоответствие штатному расписанию. В соответствии со штатным расписанием происходила выплата оклада в германской валюте. Что касается надбавки за выслугу лет и иных специальных надбавок, предназначавшихся военнослужащим и

лицам, находившихся в статусе вольнонаемных, то они выплачивались уже в рублях и высчитывались от рублевого оклада. Поскольку на территории другой страны советская валюта не должна была иметь обращение и храниться, то у СВАГовцев-военнослужащих была возможность отправлять членам семей в СССР «денежные аттестаты на часть денежного содержания, причитающегося им в советских рублях» [6, с. 139–140]. Вольнонаемным дозволялось осуществлять перевод рублей по почте, производить их зачисление на вклады.

Можно привести в качестве примера случай, описанный в документах, когда переводчица, имевшая многолетний стаж и знавшая несколько иностранных языков, получала по прежней своей должности оклад в 650 рублей и выплачиваемый в марках оклад, соответствующий 1000 рублей, то есть суммарно в переводе на советскую валюту 1650 рублей. В это же время на службу прибыли студентки-практикантки, еще не имевшие высшего образования и недостаточно хорошо знавшие немецкий язык. У них оба оклада были по 1000 рублей, то есть суммарно 2000 рублей [4. Ф. Р-7317. Оп. 45. Д. 1. Л. 12]. Прежнего оклада у них не имелось, попросту потому, что они до практики нигде еще не работали.

Наиболее остро на подобные несоответствия реагировали служащие из офицерского состава, имевшие длительный стаж работы в рядах Красной Армии и прошедшие период Великой Отечественной войны в действующих воинских подразделениях. Когда на офицерские должности в рядах СВАГ назначали выходцев из рядового и сержантского состава, таковые лица получали содержание в соответствии со штатным расписанием. В то время как ряду советских офицеров пришлось довольствоваться своими прежними низкими денежными окладами [6, с. 141].

Как уже указывалось, трудились в рядах СВАГ и вольнонаемные сотрудники. Их жалование было поскромнее. Так, в 1945 году шоферу выплачивали 700–800 рублей, 600 рублей получал мотоциклист, по 600–700 рублей имели автослесарь и телефонист [4. Ф. Р-7317. Оп. 7. Д. 8. Л. 293]. Указанные денежные поощрения были выше среднемесячных заработных плат обладателей соответствующих специальностей, трудившихся на территории Советского Союза. В связи с этим можно говорить о привлекательности вольнонаемных должностей в структуре Советской военной администрации в Германии с финансовых позиций.

Еще одной особенностью СВАГ в первые годы ее деятельности было особое отношение к жалованию офицеров, трудившихся как раз на вольнонаемных должностях. Дело в том, что документально такая практика вообще не была прописана. Начальник Финансового отдела Административно-хозяйственного управления Штаба СВАГ

летом 1946 года утверждал, что делегирование представителям офицерского состава должностей вольнонаемных работников вообще незаконно, и выплата денег при таком раскладе производиться не может [4. Ф. Р-7317. Оп. 7. Д. 166а. Л. 501–502]. Но к тому моменту на местах уже не первый месяц трудились вольнонаемные, в свое время назначенные начальниками Управлений Советской военной администрации (УСВА). Сложившееся непростое положение у этой категории служащих повлекло за собой разрешение в декабре 1946 года производить им выплаты, но лишь в тех случаях, когда офицеры на гражданские должности назначались в соответствии с приказами либо начальника УСВА провинции, либо самого Главнокомандующим ГСОВГ – Главноначальствующего СВАГ [4. Ф. Р-7317. Оп. 45. Д. 5. Л. 481]. С марта 1946 года обладателем последней упомянутой должности являлся Маршал Советского Союза Василий Данилович Соколовский, занимавший ее до марта 1949 года. Тем самым, как видно, для решения имевшейся проблемы и ради выполнения одних приказов и инструкций пришлось нарушить другие ранее установленные. Подобные казусы отмечались и в отношении гражданских специалистов, получивших офицерские должности, так как оклады, которые были предусмотрены для военнослужащих в соответствии со штатным расписанием, им выплачивать также воспрещалось [6, с. 141].

Имелись сотрудники военной администрации, которых нельзя было назвать состоятельными. Применимо это к низкооплачиваемым категориям служащих и к лицам, имевшим большие семьи. Пока существовала карточная система, денежная надбавка в немецких марках тратилась на выкуп выделяемых продуктовых пайков [6, с. 137]. Поэтому если в семье сотрудника было много человек, то даже относительно приличное денежное жалование не особо избавляло от финансового напряжения. Особенно заметно это ударило по благосостоянию со второй половины 1946 года, когда произошло повышение цен на продовольственные пайки [6, с. 137]. Ко всему прочему значительная часть советских офицеров и солдат в Германии не могла вывезти к себе из Советского Союза членов семьи, которым по разным причинам был запрещен въезд на территорию другой страны, и которые на Родине порой испытывали материальные затруднения [1, с. 148].

В июне 1946 года была объявлена реформа, касающа-

яся денежного содержания в рядах Советской армии, и согласно которой должны были значительно повыситься финансовые выплаты военнослужащим. С 1 октября того же года планировалось введение высоких окладов в соответствии с имевшимися воинскими званиями [6, с. 142–143]. К примеру, оклад Маршала по воинскому званию должен был составлять 3000 рублей, оклад младшего лейтенанта – 400 рублей. Среди тех, кто с большим нетерпением стал ожидать получения выплат «за погоны», были и служащие СВАГ.

Положения армейской реформы были распространены на служащих Советской военной администрации в феврале 1947 года. На окончательное же решение вопросов, связанных с денежным содержанием, ушло еще четыре месяца.

В заключение рассмотрения заявленной проблематики можно сделать ряд обобщений. Финансирование деятельности советских служащих на территории восточной Германии стало производиться из германских бюджетов только через год после формирования Группы советских оккупационных войск и Советской военной администрации. До июля 1946 года оплачивать расходы в большей степени удавалось за счет выпуска военных марок. Размеры окладов лиц, находившихся в Советской зоне оккупации, в целом были высокими, выше, чем у лиц, занимавших соответствующие должности на Родине. Существовала система двойного оклада – оклад в марках по штатному расписанию и надбавки, которые высчитывались от рублевого оклада. Система денежного довольствия военнослужащих была сложнее и имела больше «подводных камней», чем система денежного довольствия гражданских специалистов. Спорный подход, требовавший корректировки, в течение некоторого времени существовал в отношении финансового обеспечения деятельности офицеров, находившихся на вольнонаемных должностях, и гражданских служащих, удостоившихся офицерских должностей. В качестве приоритетного направления дальнейшего изучения проблемы стоит выделить сравнение рассмотренного временного периода с дальнейшим временем – периодом 1947–1949 годов, отправной точкой которого можно считать распространение положений советской армейской реформы на лиц, служащих в СЗО, а конечной точкой – момент образования Германской Демократической Республики (ГДР).

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Р.Ю. Повседневная жизнь советских военнослужащих по материалам политуправления СВАГ // Люди между народами. Действующие лица российско-германской истории XX в.: Материалы конференции российских и немецких историков 25–29 апреля 2009 г., Тутцинг, ФРГ / под ред. А.Ю. Ватлина, Т.А. Некрасовой, Т.Ю. Тимофеевой. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 141–153.
2. Болдырев Р.Ю. Экономические реформы в Советской оккупационной зоне Германии, 1945–1949 годы // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика.

2015. № 1. С. 88–105.
3. Власов А.В. Образ союзника и практики взаимодействия с представителями союзных администраций в повседневной жизни сотрудников Советской военной администрации в Германии в 1945–1949 годы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «История. Международные отношения». 2020. Т. 20. Вып. 3. С. 332–336.
 4. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ).
 5. Козлов В.А., Козлова М.Е. Жилище как трофей: квартирный вопрос в бюрократических практиках и личных стратегиях сотрудников Советской военной администрации в Германии (1945–1949) // Русский Сборник: исследования по истории России / ред.-сост.: О.Р. Айрапетов, М. Иванович, М.А. Колеров, Б. Меннинг, П. Чейсти. Т. XVI. М.: Модест Колеров, 2014. С. 375–416.
 6. Козлов В.А., Козлова М.Е. Зарплатные парадоксы Советской военной администрации в Германии (1945–1949) // История. Научное обозрение OSTKRAFT. М.: Модест Колеров, 2018. № 5. С. 130–152.
 7. Козлов В.А., Козлова М.Е. Операционные коды советской кадровой политики эпохи позднего сталинизма (По материалам Советской военной администрации в Германии, 1945–1949) // Русский Сборник: исследования по истории России / ред.-сост.: О.Р. Айрапетов, М.А. Колеров, Б. Меннинг, А.Ю. Полунов, П. Чейсти. Т. XXI. М.: Модест Колеров, 2017. С. 368–430.
 8. Мудров С.Н. Из истории деятельности СВАГ: интервью с ее бывшим сотрудником доктором исторических наук А.А. Галкиным // Новая и новейшая история. 2011. № 5. С. 165–184.
 9. Советская военная администрация в Германии, 1945–1949 гг. Экономические аспекты деятельности: Сб. док. / отв. сост. В. Кноль; сост.: И.А. Зюзина, О.В. Лавинская. Т. 1. 1945–1947 гг. М.: Международные отношения, 2016. 960 с.
 10. СВАГ и формирование партийно-политической системы в Советской зоне оккупации Германии. 1945–1949: сб. док. / отв. ред.: В.В. Захаров, Н. Катцер, М. Уль; сост. В.В. Захаров. Т. 1. 1945–1946 гг. М.: Политическая энциклопедия, 2014. 1207 с.
 11. Семиряга М.И. Как мы управляли Германией. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1995. 400 с.
 12. Советская военная администрация в Германии. 1945–1949. Справочник / отв. ред.: Я. Фойтчик, А.В. Доронин, Т.В. Царевская-Дякина; при участии Х. Кюнцель, Д.Н. Нохотович. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 1031 с.
 13. Советская политика в отношении Германии, 1944–1954. Документы / сост., отв. ред. Я. Фойтчик. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. 751 с.
 14. Тимофеева Н.П. Война и послевоенное пребывание за границей как катализатор личного самоопределения офицеров Советской военной администрации в Германии, 1945–1949 гг. // Человек и личность в истории России, конец XIX – XX век: Материалы международного colloquium (Санкт-Петербург, 7–10 июня 2010 года). СПб.: Нестор – История, 2013. С. 345–355.
 15. Ходяков М.В., Чемакин А.А. Денежное обращение в советской зоне оккупации Германии. 1945–1948 гг. // Новейшая история России. 2012. № 1. С. 153–165.

© Павленко Андрей Игоревич (Belgorod890@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕСТО ГЕРМАНСКИХ ЗЕМЕЛЬ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ЭКОНОМИКЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭТНИЧЕСКУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ

Филатова Софья Алексеевна

Аспирант, Смоленский государственный университет
uwinordie@mail.ru

THE PLACE OF THE GERMAN LAND IN THE EUROPEAN ECONOMY AND ITS IMPACT ON ETHNIC IDENTITY

S. Filatova

Summary: The article analyzes the position of the German lands in the 14th–17th centuries within the European and global economy and the process of forming German ethnic self-awareness. It is noted that the political fragmentation of the Holy Roman Empire coexisted with the active development of trade, crafts, and finance. Special attention is given to the role of the Hanseatic League, Frankfurt fairs, and the banking houses of the Fuggers and the Welsers. The study examines the impact of the Reformation and Luther's translation of the Bible on cultural identity, as well as the consequences of the Thirty Years' War. The conclusion emphasizes the importance of economic and spiritual factors in shaping German identity and the role of the German lands in early modern European history.

Keywords: German lands, Holy Roman Empire, Hanseatic League, Reformation, ethnic self-awareness, economy, Thirty Years' War.

Аннотация: Статья посвящена анализу положения германских земель в XIV–XVII вв. в общеевропейской и глобальной экономике и процессу формирования этнического самосознания немцев. Цель исследования заключается в анализе экономического положения германских земель и выявлении его влияния на процесс становления этнической идентичности. Отмечается, что политическая раздробленность Священной Римской империи сочеталась с активным развитием торговли, ремёсел и финансов. Особое внимание уделено роли Ганзейского союза, франкфуртских ярмарок и банковских домов Фуггеров и Вельзеров. Рассматриваются влияние Реформации и перевода Библии Лютером на формирование культурной идентичности, а также последствия Тридцатилетней войны. Делается вывод о значении экономических и духовных факторов для становления немецкой идентичности и места германских земель в истории Европы раннего Нового времени.

Ключевые слова: германские земли, Священная Римская империя, Ганза, Реформация, этническое самосознание, экономика, Тридцатилетняя война.

Введение

Актуальность темы определяется особой ролью германских земель в общеевропейском развитии XIV–XVII вв. Именно здесь сочетались политическая раздробленность и локальная автономия с активным участием в международной торговле, финансовых операциях и культурных процессах, что оказывало влияние не только на внутреннюю динамику, но и на формирование этнического самосознания немцев.

Цель исследования заключается в анализе экономического положения германских земель и выявлении его влияния на процесс становления этнической идентичности. Для достижения этой цели ставятся задачи: рассмотреть хозяйственное развитие германских территорий, определить их место в глобальной и европейской экономике, проанализировать культурные и религиозные факторы, а также проследить, как они способствовали формированию образа «немца».

Материалы и методы исследования

Основным методом исследования является историко-генетический (ретроспективный) метод, позволяющий показать причинно-следственные связи и законо-

мерности развития процесса формирования единства. Данный метод заключается в последовательном проникновении в прошлое с целью выявления причин каких-либо фактов, событий, явлений. Ретроспективный метод позволил проанализировать истоки и понять особенности развития экономики в германских землях. В исследовании применяются также общенаучные методы исследования – анализ, синтез и т.д.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых.

Хронологические рамки работы охватывают XIV–XVII вв. – период от позднего Средневековья и начала становления раннекапиталистических отношений до Тридцатилетней войны, оказавшей решающее воздействие на судьбы германских земель.

1. Экономическое положение германских земель в XIV–XVII вв.

В XIV–XVII вв. германские земли занимали особое место в экономической системе Европы, сочетая в себе черты внутренней раздробленности и локальной автономии с активным участием в международных торговых и финансовых процессах. Политическая структура Свя-

щенной Римской империи представляла собой сложное объединение множества светских и духовных княжеств, епископств, аббатств и вольных имперских городов. Отсутствие централизованной власти и единой экономической политики сдерживало процессы унификации, но в то же время позволяло отдельным регионам развиваться по своим траекториям, формируя разнообразные модели хозяйственной жизни. Для координации интересов в XVI в. были созданы имперские округа, которые регулировали сбор налогов, монетное дело и вопросы безопасности, что в определённой степени способствовало стабилизации хозяйственной деятельности [7, С. 269].

Особое значение для экономической жизни империи имели вольные имперские города, обладавшие правом самостоятельного управления и участия в рейхстаге. Такие центры, как Нюрнберг, Франкфурт, Аугсбург, Кёльн, стали узловыми точками транзитной торговли и ремесленного производства. Франкфуртские ярмарки, зародившиеся ещё в XIV в., превратились в один из крупнейших рынков Европы, где встречались купцы из разных стран, а с конца XV в. здесь оформилась традиция книжной торговли, способствовавшая развитию издательского дела [2, С. 136].

Аугсбург в XVI в. стал финансовой столицей империи благодаря деятельности домов Фуггеров и Вельзеров, которые контролировали добычу серебра и меди, финансировали Габсбургов и даже участвовали в колониальных предприятиях за пределами Европы. Нюрнберг, в свою очередь, превратился в центр промышленного производства: здесь развивались металлургия, оружейное дело, приборостроение и ремесленные цехи, обеспечивавшие высокое качество товаров [1, С. 128].

Важнейшей составляющей экономической мощи оставался Ганзейский союз, объединявший десятки северогерманских городов и контролировавший торговлю в Балтийском и Северном морях. Через ганзейские фактории в Лондоне, Брюгге, Бергене и Новгороде германские купцы обеспечивали обмен зерном, мехами, древесиной, рыбой, а также ремесленной продукцией. Несмотря на постепенный упадок в XVI в., вызванный конкуренцией со стороны голландских и английских торговцев, Ганза сыграла ключевую роль в интеграции германских земель в систему общеевропейской торговли [4, С. 23].

Наряду с развитием торговли и городов сохранялось значение аграрной сферы, особенно в южных и восточных регионах империи. В западных землях (Рейнская область, Швабия, Франкония) преобладали арендные отношения и сильные коммунальные традиции, тогда как к востоку от Эльбы постепенно утверждалась модель «вторичного закрепощения». С конца XV в. здесь усиливалась зависимость крестьян от крупных землевладель-

цев, возрастала барщина, а производство всё больше ориентировалось на экспорт зерна через Балтику. Это противоречие между экономическими интересами помещиков и стремлением крестьян к освобождению от повинностей стало одной из причин Крестьянской войны 1524-1526 гг., крупнейшего народного восстания в Европе до Французской революции. Поражение крестьян привело к дальнейшему усилению власти землевладельцев и закреплению сословных порядков [5, С. 97].

Завершающим фактором, определившим хозяйственное развитие германских земель в рассматриваемый период, стала Тридцатилетняя война 1618-1648 гг. Военные действия и оккупации нанесли колоссальный удар по экономике: многие города были разорены, население сократилось примерно на пятую часть, сельское хозяйство пришло в упадок, а торговые связи нарушились. Германия надолго потеряла прежние позиции в европейской экономике, что отразилось как на социально-экономической структуре, так и на перспективах формирования единого хозяйственного пространства.

2. Германские земли в глобальной и европейской экономике

Во второй половине Средневековья и в эпоху раннего Нового времени германские земли заняли особое место в системе глобальной и европейской экономики, выступая одновременно как посредники в международной торговле и как центры финансовых и ремесленных инноваций. Наиболее ярким проявлением этого стало участие городов Северной Германии в деятельности Ганзейского союза. Эта торговая конфедерация, объединявшая до ста семидесяти городов, обеспечивала контроль над морскими путями в Балтийском и Северном морях и поддерживала торговые фактории в Лондоне, Брюгге, Бергене и Новгороде. Через Ганзу на Запад поступали зерно, древесина, меха, рыба и воск из восточных регионов, тогда как германские купцы вывозили ткани, металлические изделия и товары ремесленного производства. Хотя в XVI веке влияние Ганзы постепенно снижалось под натиском английских и голландских конкурентов, она надолго закрепила за немецкими городами статус главных посредников между Севером и Югом Европы.

Наряду с торговлей важнейшую роль играли финансовые центры Южной Германии. В XVI веке Аугсбург превратился в одну из ведущих «столиц денег» Европы благодаря деятельности династий Фуггеров и Вельзеров. Якоб Фуггер, прозванный «Богатым», предоставлял кредиты Габсбургам, финансировал выборы императора Карла V и контролировал добычу серебра и меди в Тироле и Венгрии. Семья Вельзеров, в свою очередь, активно участвовала в колониальных предприятиях: в 1528-1546 годах они арендовали у испанской короны Венесуэлу,

что наглядно демонстрирует включённость немецкого капитала в трансатлантическую торговлю. Суммы займов и масштабы операций этих банковских домов сопоставлялись с бюджетами европейских монархий, превращая Аугсбург в ключевой узел финансовой системы раннего капитализма [3, С. 656].

Важнейшим элементом экономического развития оставались ремёсла и зарождающиеся мануфактуры. Города Центральной Германии, в частности Нюрнберг, славились высоким уровнем металлургии, оружейного и приборостроительного производства. Здесь изготавливались доспехи, инструменты, часы и научные приборы, которые расходились по всей Европе. В северных ганзейских центрах было развито судостроение, обработка древесины и текстильное производство. В Аугсбурге параллельно с банковской сферой процветали ткацкие и ювелирные мастерские. Именно сочетание торговли, финансов и ремесленного производства обеспечивало германским землям важное место в европейской экономике, формируя базу для будущего промышленного роста [10, С. 2039].

Однако эти достижения оказались уязвимы перед лицом религиозных и политических потрясений. Реформация, начавшаяся с выступления Мартина Лютера в 1517 году, вызвала глубокий раскол, который сопровождался экономическими последствиями. Разделение на католические и протестантские территории нарушало торговые связи и лишало купеческие дома стабильных рынков сбыта. Конфессиональные противоречия снижали доверие между партнёрами и вели к затяжным войнам, отражавшимся на хозяйственной жизни. Ещё более разрушительным испытанием стала Тридцатилетняя война 1618-1648 годов. За три десятилетия военных действий население германских земель сократилось с примерно двадцати миллионов до одиннадцати-тринадцати миллионов человек, то есть на 35-45 % [8, С. 17].

В городах падение численности населения составило около трети, а в сельской местности доходило до сорока процентов. Аугсбург потерял более половины жителей – с 48 тысяч в 1620 году до 21 тысячи к середине XVII века. Мюнхен также уменьшился с 22 до 17 тысяч жителей. Сельское хозяйство пришло в упадок, торговые пути прервались, ремесленные мастерские закрывались. Несмотря на то, что сокращение населения иногда приводило к росту ВВП на душу населения за счёт перераспределения ресурсов, общий экономический баланс оказался катастрофическим: германские земли надолго утратили ведущие позиции в европейской торговле и финансовой системе [9, С. 21].

Расширение международных контактов немецких земель проявлялось и в развитии ярмарок, которые становились ключевыми центрами торговли. Франкфуртские

ярмарки, получившие известность ещё в XIV веке, к XVI столетию превратились в крупнейшее место обмена не только товарами, но и финансовыми обязательствами. Именно здесь начали складываться формы международного кредита и расчетов, что превращало ярмарку во временную «биржу». Примечательно, что франкфуртские ярмарки стали центром торговли книгами: начиная с 1480-х годов, именно в этом городе регулярно проводились книжные ярмарки, сделавшие Германию важнейшим посредником в распространении печатной продукции по всей Европе [11].

Особое значение в экономической жизни империи имели династии банкиров и купцов, которые не только финансировали монархов, но и играли роль политических акторов. Так, поддержка Фуггеров обеспечила Карлу V возможность стать императором, что наглядно показывает тесное переплетение финансов и власти. Наличие крупных капиталов позволило Фуггерам и Вельзерам контролировать целые отрасли экономики – горнодобывающую, металлургическую, торговлю специями и даже колониальные экспедиции. Это демонстрирует, что германские земли активно участвовали в формировании первых глобальных рынков, соперничая с итальянскими и испанскими торговыми домами.

Наконец, важным фактором стало влияние войн и политической раздробленности на долгосрочные перспективы экономики. Разрушения Тридцатилетней войны привели к тому, что многие ремесленные центры так и не восстановились в прежнем объёме. Снижение численности населения на 15-40% по разным регионам означало утрату трудовых ресурсов, сокращение внутреннего спроса и упадок производительных сил.

Даже те города, которые сумели сохранить часть ремесленного производства, потеряли свои международные позиции, поскольку конкуренция со стороны Голландии, Англии и Франции усиливалась. Германия постепенно утратила статус ведущего торгово-финансового региона и превратилась в экономически ослабленное пространство, которое только в XVIII-XIX вв. смогло вернуться к активной роли в Европе.

3. Формирование этнического самосознания немцев

Формирование этнического самосознания немцев в XIV-XVII вв. происходило в сложных условиях политической раздробленности, религиозных трансформаций и активного включения германских земель в европейские процессы. Несмотря на то, что Священная Римская империя представляла собой конгломерат княжеств, епископств, графств и вольных городов, у её населения постепенно складывались общие культурные коды. Университеты, церкви, ремесленные цехи и ярмарки

поддерживали единообразные нормы поведения и традиции, которые выходили за пределы отдельных территорий. Обычаи, песни, устные предания и обрядовые практики формировали культурную основу, позволявшую жителям осознавать себя частью более широкого сообщества, отличного от соседних народов.

Особое значение в процессе формирования этнической идентичности имела Реформация, начавшаяся с проповедей Мартина Лютера. Его перевод Библии на немецкий язык стал событием огромной культурной значимости: впервые священные тексты стали доступны не только образованному элитам, но и широким слоям населения. Язык перевода Лютера, основанный на восточносреднегерманских диалектах, сыграл решающую роль в становлении литературного немецкого языка, преодолевшего диалектные различия. Таким образом, религиозное движение привело к созданию культурного инструмента, укрепившего чувство единства. Протестантские гимны, богослужения и литература формировали новую общность, основанную не только на вере, но и на языке как символе национальной принадлежности. Даже в католических регионах немецкий язык становился фактором самоидентификации, пусть и в рамках иной конфессиональной традиции [2, С. 418].

Экономические факторы также способствовали росту самосознания. Участие германских городов в международной торговле и их тесное взаимодействие на ярмарках создавали ощущение единого хозяйственного пространства. Общие меры веса, правила торговли, кредитные и долговые практики формировали своеобразный «экономический код», разделяемый купцами и ремесленниками по всей империи. Ганзейский союз был примером того, как города с разными политическими статусами осознавали себя частью общей сети и защищали свои интересы от внешних конкурентов.

Важным было и противопоставление себя «чужим»: купцы и бюргеры ощущали отличие от итальянских, французских или английских торговцев, а крестьяне и горожане разделяли общее чувство противостояния внешнему влиянию, особенно в периоды военных конфликтов и религиозных войн. Экономическая взаимозависимость и общие вызовы усиливали внутреннюю солидарность и закрепляли представление о «своём» и «чужом».

Не менее значимым элементом становления этнической идентичности был образ «немца» в европейской системе координат. В хрониках и дипломатических сообщениях соседних стран немцев описывали как народ трудолюбивый, дисциплинированный и склонный к учёности, но при этом раздробленный и уязвимый перед

внутренними конфликтами. Эти внешние характеристики постепенно закреплялись и внутри самой империи: мыслители, университетские профессора, поэты и богословы начали использовать понятия «все немцы», «отечество Германия», связывая их с общими ценностями и культурными чертами. Таким образом, внешние взгляды и самоощущение начали взаимодействовать, создавая устойчивый образ народа, который, несмотря на отсутствие политического единства, начинал воспринимать себя как общность с собственной культурой, языком и историей [6, С. 36].

В совокупности эти процессы – культурные, религиозные, экономические и политические – обеспечили постепенное формирование этнического самосознания немцев. Оно проявлялось в осознании принадлежности к общей культурной традиции, в утверждении немецкого языка как символа единства, в защите торговых и ремесленных интересов и в создании образа «немца» как в глазах соседей, так и в собственном восприятии. К XVII веку это самосознание стало неотъемлемой частью исторического пути Германии, подготовившей почву для будущих идей национального единства.

Заключение

Проведённое исследование показало, что в XIV-XVII вв. германские земли занимали важное место в экономической и культурной системе Европы. Несмотря на политическую раздробленность, здесь активно развивались торговля, ремесла и финансы, что обеспечивало включённость в общеевропейские и даже глобальные процессы. Ганзейский союз, франкфуртские ярмарки и финансовые дома Аугсбурга стали факторами интеграции германских земель в мировую экономику.

Экономические условия тесно переплетались с процессом формирования этнического самосознания. Развитие торговли, общие хозяйственные интересы, а также противостояние внешним вызовам укрепляли чувство принадлежности к единому сообществу. Существенную роль сыграли и духовные факторы: Реформация и перевод Библии Лютером утвердили немецкий язык как важный символ идентичности.

Значение германских земель для европейской истории заключается в том, что они стали пространством, где переплетались экономические, религиозные и культурные процессы, оказавшие влияние на формирование новых форм самосознания. Опыт Германии показал, что именно взаимодействие хозяйственных и духовных факторов стало фундаментом будущих идей национального единства и предпосылкой дальнейшего развития Европы в Новое время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девлетов О.У. История Европы с древнейших времён до конца XV века: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. М. Берлин: Директ-Медиа, 2015. 526 с.
2. Кареев Н. И. История Западной Европы в новое время: в 7 т. СПб.: тип. И.А. Ефрона, 1892-1917. Т. 2: Реформация и политическая жизнь в XVI-XVII вв. 620 с.
3. Braudel F. Civilization and Capitalism, 15th–18th Century. Vol. III: The Perspective of the World. Berkeley: University of California Press, 1992. 700 p.
4. Epstein S. Freedom and Growth: The Rise of States and Markets in Europe, 1300-1750. London: Routledge, 2000. 232 p.
5. Alfani G., Gierok V., Schaff F. Economic inequality in preindustrial Germany, ca. 1300–1850 // The Journal of Economic History. 2022. Vol. 82, № 1. P. 87-125.
6. Alfani G. Economic inequality in preindustrial times: Europe and beyond // Journal of Economic Literature. 2021. Vol. 59, № 1. P. 3-44.
7. Scott T. The German Peasants' War and the «Crisis of Feudalism». Reflections on a Neglected Theme // Journal of Early Modern History. 2002. Vol. 6, № 3. P. 265–295.
8. Schaff F. Warfare and Economic Inequality: Evidence from Preindustrial Germany (c. 1400-1800) // Explorations in Economic History. 2023. Vol. 89, № 2. P. 2–21.
9. Tlusty A. Full Cups, Full Coffers: Tax Strategies and Consumer Culture in the Early Modern German Cities // German History. 2014. Vol. 32, № 1. P. 1–28.
10. Cantoni D., Dittmar J., Yuchtman N. Religious Competition and Reallocation: The Political Economy of Secularization in the Protestant Reformation // The Quarterly Journal of Economics. 2018. Vol. 133, № 4. P. 2037–2096.
11. Frankfurt History // Messe Frankfurt. – URL: <https://www.messefrankfurt.com/frankfurt/en/company/history.html> (дата обращения: 15.09.2025).

© Филатова Софья Алексеевна (uwinordie@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОЛЬЗОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF WRITTEN GERMAN LANGUAGE SKILLS IN SECONDARY SCHOOL

**T. Abdukadyrova
A. Israilov**

Summary: The article is devoted to the description of research on the formation of students' written communicative competence. The author pays special attention to the issue of the formation of students' written speech at the middle stage of education. At all stages of learning German at school, the forms and methods of teaching written language should also be researched and analyzed. The author believes that when studying written speech, one should rely on the process of the influence of age-related psychological characteristics, that is, the properties of the psyche inherent in a certain age of students. They should be taken into account by the teacher when organizing the educational process. As a result of the conducted research, the author came to the conclusion that preparatory exercises play a dominant role in the formation of students' written speech, which are among the most effective means of developing writing skills. Exercises are an integral part of the process of mastering writing.

Keywords: writing, skills, communication, vocabulary, written communication competence, text, exercises.

Абдукадырова Тумиша Таштиевна

канд.пед.наук, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный
tumischa-univ@mail.ru

Исраилов Амирхан Умарович

Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный
tumischa-univ@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию исследований по формированию у учащихся письменной коммуникативной компетенции. Автор уделяет особое внимание вопросу формирования у учащихся письменной речи на среднем этапе обучения. На всех этапах обучения немецкому языку в средней школе следует исследовать и анализировать все формы и методы обучения письменной речи.

Автор полагает, что при изучении письменной речи следует опираться на процесс влияния возрастных психологических особенностей, то есть свойства психики, присущие определенному возрасту обучающихся. Они должны быть учтены учителем при организации учебного процесса.

В результате проведенного исследования, автор пришел к выводу о том, что при формировании у учащихся письменной речи доминирующую роль играют подготовительные упражнения, которые являются одними из наиболее эффективных средствами развития навыков письменной речи. Упражнения являются неотъемлемой частью процесса овладения письменным видом речи.

Ключевые слова: письменная речь, умения и навыки, коммуникация, словарный запас, письменная коммуникативная компетенция, текст, упражнения.

Иностранный язык уже долгое время является базовым предметом для изучения в школе, но сейчас, из-за реформы новой школы, его роль изменилась и значительно выросла. На сегодняшний день безупречное владение иностранными языками охватывает умение не только говорить на одном уровне с носителями языка, но и пользоваться письменным языком без ошибок.

Данную тему изучали многие известные исследователи: Гальскова Н.Д., Сысоева Е.А., Искрин С.А., Махмутов М.И., Соловова А.М., Куклев В.А., Portmann-Tselikas, SteinerA, RicoG. NeunerG., KastB. Huneke, Edmondson, BohnR. Girgensohn, Bimmel P. Baumann J. и другие.

Навыки пользования письменной речью обусловлены быстрыми темпами развития мира, а именно: появлением и совершенствованием работы Интернета, расширенными возможностями путешествовать по всему миру и общаться с носителями разных языков и не следует забывать об использовании иностранных языков в

профессиональной сфере. Все эти факторы мотивируют современных людей овладевать иностранным языком, чтобы активно общаться с людьми, уметь правильно и быстро заполнять анкеты, резюме и другие документы.

Объектом данного исследования являются формы и методы обучения письменному виду деятельности в средней школе.

Предметом исследования является формирование навыков письменной речи на уроках немецкого языка в средней школе.

Однако не следует забывать о том, что помимо письменной речи есть еще и устная, но современные ученые убеждены, что у первого типа речи больший потенциал, поэтому при изучении любого языка следует тщательно внимание уделять письму [1, с.10].

Не вызывает сомнений и тот факт, что письменная речь часто может иметь различные проблемы для поль-

зователя, например, грамматического или лексического характера. Но еще одной проблемой, связанной с письменной речью, является недостаточный словарный запас, а вследствие – неумение учащихся формулировать мысль. Поэтому для учащихся являются достаточно трудными такие задания, в которых надо использовать фантазию, или развернуто выразить свое отношение к чему-то.

Ранее письменная речь использовалась в школах как вспомогательное средство для более эффективного и качественного овладения другими видами речевой деятельности и контроля, который давал возможность оценивать навыки учащихся. Развитие всех отраслей, в том числе и образования, изменило роль письменной речи в школе, что вызвало потребность в пересмотре методики обучения письменной речи в средней школе.

И.А. Бредихина подчеркивая актуальность овладения письменной речью утверждает, что в быту на некоторые проблемы при использовании письменной речи можно закрыть глаза, однако в образовательной сфере корректность высказываний и правильное использование норм письма могут стать решающими [4, с. 23].

Таким образом, целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает в себя овладение письменными знаками, а также исследование и анализ форм и методов обучения письменной речи на среднем этапе обучения. Задачи, нужные для обучения письменной речи, создают условия для более эффективного овладения содержанием обучения письменной речи. Согласно этим заданиям у учащихся должны быть сформированы определенные грамматические автоматизмы, речевые навыки, умение выражать свое мнение в соответствии с коммуникативной задачей и определенным стилем, расширение мировоззрения, изучение культуры письма и готовность создавать письменный документ.

Согласно высказываниям М.В. Вербицкой одним из основных условий овладения письменной речью на уроках иностранного языка является умение учащихся практически пользоваться письмом на иностранном языке, как способом для коммуникации, творчества и познания, в соответствии с требованиями школьной программы [6, с. 12].

Далее следует отметить, что большую роль в овладении письменной речью играет диктант. Диктанты бывают таких видов: творческий (индивидуальный, парный, коллективный) и репродуктивный.

Репродуктивный диктант – это запись текста под диктовку и понимания текста на слух. Индивидуальный

творческий диктант – небольшое по объему произведение, в котором автор что-то описывает, выражает свое мнение по какому-то поводу, размышляет на определенную тему, отвечает на поставленный вопрос.

В данном исследовании предлагаются некоторые формы и виды диктантов.

Так, например:

1а. Записать текст на слух.

Цель: развивать и запоминать информацию на слух, корректно записать, совершенствовать темп письма.

Valentinstag ist ein Fest der Geliebten. Die meisten Geliebten begehen dieses Fest, ohne die Geschichte dieses Festes zu kennen. Warum heißt dieses Fest so? Warum schenkt man einander Geschenke? Darüber möchte ich erzählen. Der 14. Februar ist ein besonderer Tag für die Geliebten. Am diesen Tag begeht man den Valentinstag.

1б. Перевести и записать под диктовку

Цель: запоминать слова и их перевод, учиться переводить предложения, учитывая их логическое сочетание между собой.

Рождество

На Рождество вся семья собирается вместе. Мать готовит много вкусных блюд, а дочь ей помогает. В это время другие родственники украшают елку. За несколько дней до праздника друзья и родственники купили друг другу подарки и ждут, когда смогут их подарить.

1с. Вставить пропущенные буквы в слова, где это необходимо, затем проверить правильность выполнения упражнения с помощью правильных ответов.

Цель: запомнить правильное правописание слов, различия в отображении некоторых букв при устной речи и на письме.

Chat_en, spazi_ren, ge_en, Ba_nhof, Stra_e, Erzählen, Computer_piel, Re_enbogen, Glü_k, Wet_bewerb.

Важным этапом при написании диктанта является контроль правильности написания графических знаков.

Чтобы эффективно это делать следует использовать упражнения с пропусками, в которых ученик должен вставить слово, чтобы оно подходило по содержанию или было использовано в правильной грамматической форме (окончание, время – прошедшее, настоящее, будущее).

Другим вариантом упражнений, которые готовят к

написанию произведения, является написание текста по образцу. Например, дается образец письма для друга, в котором описываются последние события в жизни автора, ученик должен написать письмо другу, но рассказать о своих последних интересных моментах жизни. Важным перед написанием любого произведения является продумывание его идеи. Это можно делать коллективно. Также частыми письменными упражнениями являются написание текста с использованием определенных статистических данных или ключевых слов к теме, которые должны быть обязательно использованы в тексте. Отдельным типом письменного задания является составление плана к тексту. Так, например, учащимся дается уже готовый текст, они его должны прочитать и составить подробный или схематический план. Это позволяет лучше понять и запомнить данный текст.

Как известно, перед началом письменной деятельности человек формулирует ключевые слова в голове, затем объединяет их в предложения и на последнем этапе в логически-совмещенные абзацы, то есть внутренне произносит то что она будет писать, а затем фиксирует свои мысли на бумаге. Все это требует автоматизма на лексическом и грамматическом уровнях.

По мнению Н.Д. Гальсковой, процесс письма улучшает работу мозга и облегчает запоминание материалов, благодаря использованию максимального количества рецепторов [7, с.16].

Далее следует отметить, что при формировании орфографических навыков следует использовать следующие виды упражнений:

- группировка слов, которые имеют одинаковые звуки;
- списывание по образцу;
- списывание с подчеркиванием определенных слов, в соответствии с поставленной задачей;
- группировка слов с похожими, но не одинаковыми звуками;
- написание слов, начинающихся с одной буквы;
- группировка слов, используя схемы.

Такие упражнения помогут школьникам лучше научиться подбирать слова по значению, форме, содержательной нагрузке и правильно их размещать в предложении. Подобные упражнения следует выполнять и в классе и дома (в классе это можно делать устно, а дома – письменно, чтобы материал лучше запоминался).

Таким образом, основными средствами обучения письменной речи являются различные упражнения и задания. У любого упражнения есть своя цель, они нужны для дальнейшего успешного использования приобретенных знаний при написании текстов. При выполнении письменных упражнений учащиеся должны понимать,

какая перед ними стоит проблема, и в соответствии с этим выполнять поставленную задачу. Они должны правильно выбирать стиль, в котором будут писать текст, продумать его структуру, стараться не допускать повторов, таким образом обязательно следовать вышеперечисленным пунктам. Все эти предлагаемые задания требуют от обучающихся детально продумывать, о чем они будут писать, с помощью каких средств, кому и зачем.

На уроках немецкого языка учителю помогают организовать эффективный учебный процесс разнообразные учебные материалы. Таким образом решается один из главных вопросов обучения в школе: «с помощью чего учить?». Все материалы, которые учитель может использовать на уроках иностранного языка можно назвать одним общим понятием, а именно *средствами обучения*.

Все средства обучения можно разделить на: основные; вспомогательные; для учителя; для ученика; технические; нетехнические.

1. они должны быть материальными и помогать реализовать деятельность учителя и учеников на уроке;
2. должны соответствовать поставленным целям и задачам урока и помогать их достичь;
3. быть способом реализации методов и приемов, которые учитель будет использовать на уроке и помогут управлять деятельностью всех участников учебного процесса;

Все виды целей, которые ставятся перед каждым занятием реализуются с помощью текста и диалога, которые представляют собой основные речевые единицы. Они должны содержать языковую и содержательную составляющие и быть образным обобщением опыта школьников [4, с. 21].

Далее предлагаем ознакомиться с некоторыми видами письменных упражнений, рекомендованных М.М. Авериним для учащихся 5-9 классов [1, с. 21-28].

1. Упражнения _ «Списывание по образцу»

1а. *Написать эти слова прописными заглавными буквами: Tisch, Hausaufgabe; Katze, Schule; Mantel.*

Цель: запомнить и научиться писать буквы курсивом (заглавные)

1б. *Записать буквы в алфавитном порядке: b, l, r, w, c, o, a, z, y, p, s.*

Цель: (запомнить правописание маленьких прописных букв и заучить алфавит)

1с. *Выписать из текста все слова, которые пишутся с большой буквы (существительные, глаголы).*

Цель: учить анализировать текст, выделять начало предложения, а также запомнить, что в немецком языке существительные пишутся с большой буквы.

Heute gehe ich um 9.35 Uhr in die Schule. In meine Tasche stecke ich Hausaufgaben, Notizbücher, Federmäppchen, Hausschlüssel. Die erste Lektion, Mathe, beginnt bald. Es folgen der russischen Sprache und den Sportunterricht.

2. Упражнения на группировку слов

2а. Сгруппировать прилагательные (положительные, отрицательные): *freundlich, sanft, böse, intelligent, langweilig, unaufmerksam, pünktlich, höflich, schüchtern, unaufrichtig*.

Цель: учиться различать прилагательные, знать их значение, правильно писать.

3. Упражнения на подстановку, расширение и сужение предложений.

1а. Расширить предложение.

Цель: научиться подбирать слова по смыслу и дополнять ими предложения, чтобы сделать его более информативным.

Der Junge geht in den Laden.

Das Mädchen hat Zahnschmerzen.

Frau kauft Lebensmittel. Ehemann überprüft die Hausaufgaben seines Sohnes.

В подтверждение к вышесказанному следует добавить, что письмо как средство обучения иностранному языку является в тоже время одним из самых сложных видов речевой деятельности. Письменная речь представляет собой фиксацию в виде графических образов мыслей и коммуникативных целей. Оно включает в себя анализ слова, соотнесение каждого звука с графическим образом и фиксация буквы на бумаге.

Как отмечает известный психолог Б.А. Бенедиктов,

одной из глобальных проблем современных школьников является дисграфия, то есть слабое освоение письменной графики, а также отставание в развитии. Другими проблемами современных школьников является неумение четко формулировать мысль и фиксировать ее. Кроме того, существуют проблемы с запоминанием графического образа буквы [5, с.28].

Однако, на среднем этапе обучения у школьников постепенно меняются приоритеты и круг общения. Дети начинают больше ассоциировать себя со взрослыми и ценят, когда им дают возможность сделать что-то самостоятельно. Именно, в этот период рекомендуется давать обучающимся возможность проявить себя, давать больше креативных и самостоятельных заданий. Предлагаемые обучающимся упражнения и письменные задания должны быть нацелены не только на конкретные аспекты письменной речи, но и на проверку полученных ранее знаний.

В данном случае – это подготовительные упражнения, которые имеют главную цель отработки определенного правила и выполняются системно, постепенно повышая сложность.

Таким образом, исходя из вышеизложенного следует еще раз подчеркнуть, что написание текста на высоком уровне является довольно сложной задачей для учащихся без предварительной подготовки, поэтому перед написанием определенного текста следует выделить время для повторения тех правил и конструкций, которые встретятся в тексте.

Далее следует отметить, что учащиеся средней школы обязательно должны опираться именно на те упражнения, которые помогут им автоматизировать свои умения, лучше освоить учебный материал и научиться применять его на практике. Именно приобретение личного опыта поможет мотивировать обучающимся более усердно и настойчиво изучать иностранные языки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М.М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / М.М. Аверин, Е.Ю. Гуцалюк, Е.Р. Харченко. – М.: Изд-во «Просвещение»: Cornelsen, 2021. – 160 с.
2. Агаркова Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / Начальная школа. 2018. №1. С. 12 – 14.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Изд-во ИКАР, 2018. – 448 с.
4. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности – М., 2018. с. 104.
5. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск: Сфера 2015. – 320 с.
6. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранному языку / М.В. Вербицкая, К.С. Махмуриян, И.В. Трешина. – М.: Изд-во «Москва», 2021. – 45 с.
7. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – М.: Изд-во «Феникс», 2017. – 350 с.
8. Селезнева И.А. Формирование грамматических навыков в различных видах речевой деятельности. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://>

www.lalym.po.ru (дата обращения: 13.04.2022).

9. Солонцова Л.П. Методика обучения иностранным языкам. Общие вопросы – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2018. – 272 с.

© Абдукадырова Тумиша Таштиевна (tumischa-univ@mail.ru), Исраилов Амирхан Умарович (tumischa-univ@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИИ: ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМА АУТЕНТИЧНОСТИ КОММУНИКАЦИИ

TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING WITH AI: ETHICAL ASPECTS AND THE PROBLEM OF AUTHENTICITY OF COMMUNICATION

M. Bocharova

Summary: The purpose of this study is to analyze the ethical aspects and the problem of authenticity of communication in teaching speaking in a foreign language using artificial intelligence technologies. The article provides a comprehensive analysis of modern AI tools for language education, including voice assistants, speech simulators and interactive platforms. The key advantages of AI technologies have been identified: personalization of learning, instant feedback, reduction of psychological barriers and scalability of solutions. Ethical dilemmas are systematized: the problems of data privacy, algorithmic bias, the formation of technological dependence and the substitution of human interaction. The problem of authenticity of communication in interaction with AI systems is investigated, it is shown that the artificial nature of the interlocutor, the limited communicative goals and the predictability of reactions create a fundamentally different communicative situation that prevents the formation of genuine communicative competence. The scientific novelty lies in an interdisciplinary approach to the analysis of ethical and communicative aspects of the use of AI in language education. As a result, recommendations have been developed on the ethical use of AI technologies while preserving the authenticity of the educational process.

Keywords: artificial intelligence, learning to speak, foreign language, ethical aspects, authenticity of communication, language education.

Бочарова Марина Николаевна

кандидат филологических наук, Финансовый
университет при правительстве Российской Федерации
mbotcharova@mail.ru

Аннотация: Цель данного исследования – проанализировать этические аспекты и проблему аутентичности коммуникации при обучении говорению на иностранном языке с применением технологий искусственного интеллекта. В статье проведен комплексный анализ современных ИИ-инструментов для языкового образования, включая голосовых ассистентов, речевые тренажеры и интерактивные платформы. Выявлены ключевые преимущества ИИ-технологий: персонализация обучения, мгновенная обратная связь, снижение психологических барьеров и масштабируемость решений. Систематизированы этические дилеммы: проблемы приватности данных, алгоритмической предвзятости, формирования технологической зависимости и замещения человеческого взаимодействия. Исследована проблема аутентичности коммуникации при взаимодействии с ИИ-системами, показано, что искусственная природа собеседника, ограниченность коммуникативных целей и предсказуемость реакций создают принципиально иную коммуникативную ситуацию, препятствующую формированию подлинной коммуникативной компетенции. Научная новизна заключается в междисциплинарном подходе к анализу этических и коммуникативных аспектов применения ИИ в языковом образовании. В результате разработаны рекомендации по этичному использованию ИИ-технологий с сохранением аутентичности образовательного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение говорению, иностранный язык, этические аспекты, аутентичность коммуникации, языковое образование.

Актуальность данного исследования обусловлена стремительным внедрением ИИ-технологий в языковое образование и необходимостью переосмысления традиционных подходов к обучению. Современные системы искусственного интеллекта – голосовые ассистенты, речевые тренажеры и виртуальные собеседники – предлагают персонализированный подход и круглосуточную практику, открывая беспрецедентные возможности для развития коммуникативных навыков (Бурина, 2023, с. 323).

Однако интеграция ИИ порождает серьезные этические дилеммы: вопросы приватности данных, алгоритмической предвзятости и потенциальной зависимости от искусственных систем. Особую значимость приоб-

ретает проблема аутентичности коммуникации при взаимодействии с ИИ, поскольку искусственная коммуникативная среда может привести к формированию ограниченных стратегий общения и утрате межкультурных навыков (Белкина, 2025).

Это требует глубокого научного анализа эффективности ИИ-систем как замены живого человеческого общения и разработки подходов к этичному использованию технологий при сохранении аутентичности образовательного опыта.

Объект исследования: процесс обучения говорению на иностранном языке с применением технологий искусственного интеллекта. Предмет исследования: этические

ские аспекты и проблема аутентичности коммуникации при использовании искусственного интеллекта в обучении говорению на иностранном языке.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- Провести комплексный обзор современных ИИ-инструментов, используемых для обучения говорению на иностранном языке, включая анализ их функциональных возможностей и механизмов воздействия на образовательный процесс.
- Выявить и систематизировать основные преимущества и ограничения применения ИИ в развитии навыков устной речи, определив критерии эффективности их использования.
- Провести глубокий анализ этических дилемм, возникающих при использовании ИИ в образовании, с особым акцентом на вопросы приватности данных, алгоритмической справедливости и формирования технологической зависимости.
- Исследовать проблему аутентичности коммуникации в контексте взаимодействия с ИИ-системами, определив критерии подлинности коммуникативного опыта и его влияние на формирование языковых компетенций.
- Разработать научно обоснованные рекомендации по этичному и эффективному использованию ИИ в обучении говорению, обеспечивающие сохранение аутентичности коммуникативного опыта и человеческого измерения образовательного процесса.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные работы в области теории коммуникации и лингводидактики, включающие исследования этических аспектов применения искусственного интеллекта в образовании (Белкина, 2025), анализ лингводидактического потенциала ИИ-технологий для обучения иностранным языкам (Бурина, 2023), а также работы по интеграции искусственного интеллекта в языковое обучение (Mananay, 2024; Черепанова, 2025).

Особое значение для исследования имели труды, раскрывающие проблемы персонализации образовательного процесса с помощью технологий машинного обучения (Сухоруков, 2025), исследования гендерной предвзятости в ИИ-системах (Çirtlik, Cosar, 2024), а также работы по психологическим аспектам зависимости от искусственного интеллекта (Naseer, Ahmad, Chishti, 2025).

Фундаментальное значение для анализа аутентичности коммуникации имели исследования в области теории аутентичного обучения иностранным языкам (Захарченко, Тумакова, 2015), работы по эмоциональным аспектам изучения второго языка (Daymiel et al., 2022), а также исследования возможностей ИИ в понимании эмоций в языковом контексте (Yulianti, 2025).

Методологическую основу исследования составили принципы системного подхода к анализу образовательных технологий, этический анализ в контексте образования, теория аутентичной коммуникации, а также междисциплинарный подход, объединяющий достижения лингводидактики, информатики и философии образования.

Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты могут быть использованы преподавателями иностранных языков, разработчиками образовательных ИИ-систем и администраторами учебных заведений для принятия обоснованных решений о внедрении и использовании ИИ-технологий в образовательном процессе с учётом этических принципов и требований аутентичности коммуникации.

Обсуждение и результаты

Современные ИИ-инструменты для обучения говорению на иностранном языке

Современный ландшафт технологий искусственного интеллекта в обучении говорению характеризуется многообразием инструментов с уникальными функциональными возможностями. Анализ существующих решений позволяет выделить несколько ключевых категорий ИИ-инструментов в языковом образовании.

Голосовые ассистенты типа Amazon Alexa, Google Assistant и Apple Siri интегрируются в образовательные платформы, предоставляя возможность практиковать произношение и получать мгновенные ответы. Эти системы используют технологии автоматического распознавания и синтеза речи, создавая интерактивную среду для развития навыков говорения и аудирования (Alharthi, 2024; Hsu, Chen, Todd, 2021).

Специализированные речевые тренажёры, такие как ELSA Speak и Speechling, фокусируются на коррекции произношения. Они используют алгоритмы глубокого машинного обучения для анализа речевых паттернов, сравнения с эталонными образцами и предоставления детализированной обратной связи. Технология спектрального анализа позволяет выявлять тонкие нюансы произношения и предлагать целенаправленные упражнения (Aulia, Santosa, 2025, с. 5).

Виртуальные собеседники и чат-боты, включая Replika и ChatGPT, создают имитацию реального диалога с носителем языка. Эти инструменты используют технологии обработки естественного языка для понимания контекста, генерации релевантных ответов и адаптации к уровню языковой подготовки пользователя (Belda-Medina, Calvo-Ferrer, 2022, с. 4).

Интеллектуальные языковые платформы, такие как Duolingo и Busuu, интегрируют множественные ИИ-

технологии для создания комплексной образовательной среды. Они используют алгоритмы персонализации для адаптации содержания, технологии распознавания речи для оценки произношения и машинное обучение для оптимизации подачи материала.

Системы виртуальной реальности с интегрированным ИИ, такие как Mondly VR, представляют передовые решения для создания иммерсивной языковой среды, где обучающиеся практикуют говорение в контексте реалистичных ситуаций общения (Черепанова, 2025, с. 56-57).

Механизмы воздействия основываются на персонализации через анализ индивидуальных паттернов обучения, мгновенной обратной связи через автоматизированный анализ речи, геймификации образовательного процесса и адаптивности через динамическое изменение сложности заданий.

Технологические основы включают нейронные сети глубокого обучения, алгоритмы обработки естественного языка и системы машинного обучения для непрерывного улучшения качества взаимодействия с пользователями.

Преимущества и ограничения применения ИИ в развитии навыков устной речи

Применение технологий искусственного интеллекта в развитии навыков устной речи демонстрирует значительный потенциал, однако наряду с преимуществами обнаруживает существенные ограничения, требующие критического анализа при проектировании образовательных стратегий.

Среди ключевых преимуществ ИИ-технологий выделяется доступность и непрерывность обучения. Искусственный интеллект обеспечивает круглосуточную языковую практику, устраняя временные и географические барьеры традиционного обучения. Обучающиеся получают возможность практиковать говорение в удобное время, что особенно важно для работающих студентов или тех, кто находится в регионах с ограниченным доступом к преподавателям (Manana, 2024, с. 363).

Персонализация обучения представляет одно из наиболее значимых преимуществ ИИ-систем. Алгоритмы машинного обучения анализируют индивидуальные паттерны речи, выявляя специфические ошибки и адаптируют программу к конкретным потребностям каждого студента, создавая индивидуализированные траектории обучения (Сухоруков, 2025, с. 179-180).

Мгновенная и объективная обратная связь обеспечивается технологиями автоматического распознавания речи, которые в реальном времени анализируют произношение, интонацию, темп речи и предоставляют де-

тализованные рекомендации. Эта обратная связь лишена субъективности и основывается на объективных акустических характеристиках.

Снижение психологических барьеров представляет важное преимущество для многих обучающихся (Daymiel et al., 2022, с. 397). Взаимодействие с ИИ устраняет страх осуждения и тревожность, что особенно важно для интровертированных студентов или тех, кто испытывает языковую тревожность.

Масштабируемость и экономическая эффективность ИИ-решений позволяют обеспечить качественное языковое образование большому количеству обучающихся при относительно низких затратах.

Однако применение ИИ демонстрирует существенные ограничения. Отсутствие эмоционального интеллекта и способности к эмпатии представляет фундаментальное ограничение. ИИ не способен понимать эмоциональное состояние обучающегося, его мотивацию и культурные особенности, которые играют критическую роль в языковом обучении (Yulianti, 2025).

Ограниченность контекстуального понимания проявляется в трудностях с пониманием сложных культурных контекстов, иронии, юмора и других тонких аспектов человеческой коммуникации. Недостаточная способность к спонтанной адаптации ограничивает гибкость ИИ-систем в реагировании на неожиданные повороты в диалоге.

Проблема культурной компетенции представляет особую сложность, поскольку язык неразрывно связан с культурой, а ИИ испытывает трудности в передаче культурных нюансов и социальных контекстов коммуникации (Штурмин, 2024, с. 28).

Ограничения в развитии критического мышления связаны с фокусом ИИ-систем на отработке стандартных речевых паттернов без стимулирования креативности и нестандартного мышления на изучаемом языке.

Технические ограничения включают проблемы с распознаванием речи в условиях шума, трудности в понимании различных акцентов и ограниченную способность к обработке невербальных сигналов. Зависимость от качества данных обучения может привести к предвзятости системы и неспособности работать с определенными группами пользователей.

Этические дилеммы при использовании ИИ в языковом образовании

Внедрение ИИ-технологий в обучение говорению порождает комплекс этических дилемм, касающихся приватности, справедливости, автономии личности и ответственности в образовательном процессе.

Приватность данных занимает центральное место среди этических проблем. ИИ-системы собирают огромные объемы персональных данных, включая голосовые записи, речевые паттерны и информацию о прогрессе. Голосовые данные представляют особую категорию биометрической информации, способной идентифицировать личность. Проблема усугубляется тем, что пользователи часто не осознают объем предоставляемой информации, а сложные пользовательские соглашения создают ситуацию псевдосогласия. Особую озабоченность вызывает использование данных несовершеннолетних и трансграничная передача информации третьим лицам (Paul, 2024; Мосин, Куваева, 2025, с. 398).

Алгоритмическая предвзятость проявляется через языковую, гендерную и культурную дискриминацию. ИИ-системы лучше распознают доминирующие диалекты и акценты, создавая неравные условия для языковых меньшинств. Гендерная предвзятость выражается в различной оценке речи мужчин и женщин, а культурная - в навязывании определенных норм через образовательный контент (Çirtlik, Cosar, 2024).

Формирование зависимости от ИИ-технологий может привести к атрофии критического мышления и утрате навыков человеческого взаимодействия. Психологическая зависимость проявляется в нежелании участвовать в живом общении из-за привычки к мгновенной коррекции ИИ-систем (Naseer, Ahmad, Chishti, 2025, с. 291).

Вопросы ответственности осложняются непрозрачностью алгоритмов, функционирующих как «черные ящики». Неясно, кто несет ответственность за образовательные результаты: разработчики, учреждения, преподаватели или обучающиеся.

Замещение человеческого взаимодействия затрагивает фундаментальные вопросы о природе образования как процесса передачи не только знаний, но и ценностей, культурных норм и социальных навыков. Коммерциализация образования создает конфликт между прибылью и качеством обучения, превращая студентов в продукт для монетизации данных.

Проблема аутентичности коммуникации при взаимодействии с ИИ-системами

Аутентичность коммуникации представляет собой фундаментальную проблему в контексте использования искусственного интеллекта для обучения говорению на иностранном языке (Захарченко, Тумакова, 2015, с. 1058-1060). Традиционное понимание аутентичной коммуникации предполагает естественное взаимодействие между реальными людьми в значимых социальных контекстах, что ставит под вопрос возможность достижения подлинности в диалоге с искусственными системами.

Природа аутентичной коммуникации в языковом обучении исторически связывается с несколькими ключевыми характеристиками. Реальная коммуникативная цель предполагает, что участники диалога имеют подлинную потребность в обмене информацией, выражении мнений или решении практических задач. Непредсказуемость развития диалога отражает естественную динамику человеческого общения, где невозможно заранее предугадать все повороты беседы. Эмоциональная вовлеченность участников создает подлинную мотивацию для коммуникации и влияет на выбор языковых средств и стратегий общения.

Взаимодействие с ИИ-системами создает принципиально иную коммуникативную ситуацию, которая ставит под сомнение возможность достижения подлинной аутентичности. Искусственная природа собеседника означает, что обучающийся осознает, что общается не с живым человеком, а с программой. Это знание неизбежно влияет на коммуникативное поведение, делая его более искусственным и менее спонтанным (Kladko, 2019).

Ограниченность коммуникативных целей в диалоге с ИИ проявляется в том, что такое взаимодействие имеет преимущественно учебный характер. Обучающийся не стремится к реальному обмену информацией или решению жизненных проблем, а скорее практикует языковые навыки в симулированной среде. Это создает искусственную мотивацию, которая может не способствовать развитию подлинной коммуникативной компетенции (Алейникова, 2023).

Предсказуемость реакций ИИ-систем, несмотря на их сложность, ограничивает непредсказуемость диалога, которая является важным элементом аутентичной коммуникации. Даже самые совершенные ИИ-системы работают в рамках заранее запрограммированных паттернов и не способны к истинной креативности или спонтанности, характерных для человеческого общения.

Отсутствие эмоциональной глубины во взаимодействии с ИИ представляет еще одно серьезное ограничение аутентичности. Хотя современные системы могут имитировать эмоциональные реакции, они не способны к подлинным переживаниям, эмпатии или эмоциональному резонансу, которые играют критическую роль в межличностной коммуникации.

Научно обоснованные рекомендации по этичному и эффективному использованию ИИ в обучении говорению

Интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения говорению должна основываться на принципе дополнительности, а не замещения человеческого взаимодействия (см. рисунок 1). ИИ-системы наиболее

эффективны как инструмент для интенсивной практики, автоматизации базовых навыков и предоставления персонализированной обратной связи, в то время как живое общение остается незаменимым для развития эмоционального интеллекта и культурной компетенции.

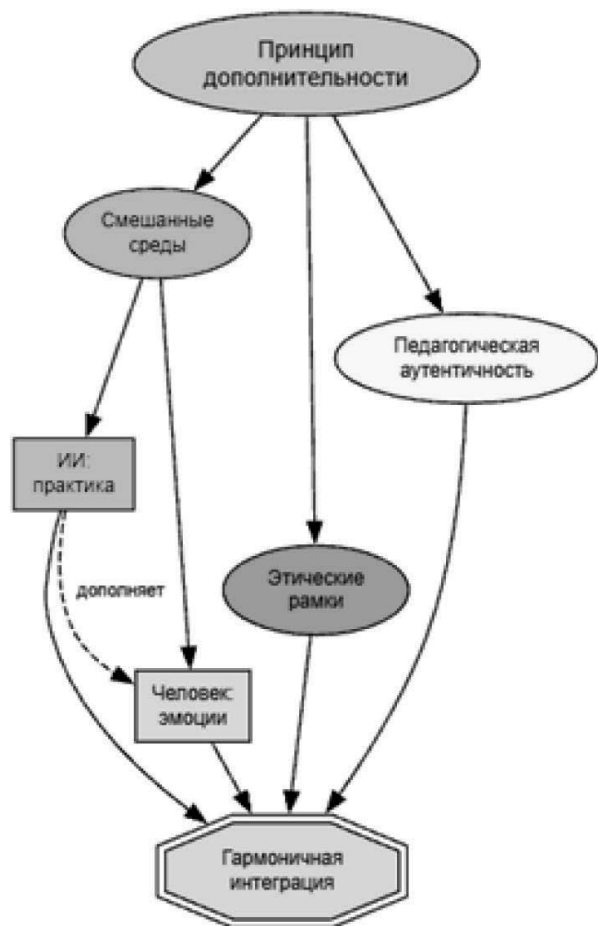


Рис. 1. Интеграция искусственного интеллекта в обучение говорению на иностранном языке

Создание смешанных учебных сред представляет оптимальный подход к использованию ИИ-технологий. Поэтапная модель может включать начальную работу с ИИ для снижения языкового барьера и развития базовой уверенности, с последующим переходом к более сложным формам человеческого взаимодействия. Такой подход максимизирует преимущества обеих форм коммуникации, обеспечивая при этом сохранение аутентичности коммуникативного опыта.

Этические рамки использования ИИ должны включать принципы прозрачности, автономии и защиты персональных данных. Обучающиеся имеют право знать о природе ИИ-систем, их возможностях и ограничениях, а также выбирать между различными формами обучения. Особое внимание требует защита речевых данных, учитывая их чувствительность и возможности идентификации личности.

Проблема аутентичности коммуникации может быть решена через переосмысление самого понятия аутентичности в контексте современных технологий. Концепция «педагогической аутентичности» признает ценность ИИ-опосредованного взаимодействия как легитимной формы коммуникативной практики, имеющей свои специфические преимущества для языкового развития.

Подготовка педагогических кадров становится критически важным фактором успешной интеграции ИИ-технологий. Преподаватели должны развивать компетенции в области критической оценки ИИ-систем, понимания их технических принципов и методических возможностей. Критическая медиаграмотность должна стать неотъемлемым компонентом как педагогической подготовки, так и учебных программ для студентов.

Методология оценки эффективности ИИ-систем требует разработки новых подходов, учитывающих не только традиционные метрики языковой компетенции, но и способность к реальной коммуникации, адаптивность и уверенность в общении. Лонгитюдные исследования необходимы для понимания долгосрочных эффектов и трансферабельности навыков, приобретенных в ИИ-опосредованном взаимодействии.

Будущее языкового образования видится в гармоничной интеграции человеческого и искусственного интеллекта, где технологии служат расширению возможностей для изучения языков, не ограничивая их искусственными рамками. Баланс между технологическими инновациями и гуманистическими принципами образования остается ключевым вызовом, требующим междисциплинарного подхода и постоянного диалога между всеми участниками образовательного процесса.

Заключение

Исследование этических аспектов и проблемы аутентичности при использовании ИИ в обучении говорению на иностранном языке позволило получить комплексное представление о данной области.

Анализ современных ИИ-инструментов выявил значительное разнообразие технологических решений: голосовые ассистенты, речевые тренажеры и интерактивные платформы. Каждая категория обладает уникальными возможностями, открывающими перспективы для персонализации языкового обучения.

Систематизация преимуществ и ограничений ИИ показала двойственную природу технологий. Преимущества включают круглосуточную доступность, персонализированную обратную связь и безопасную коммуникативную среду. Ограничения связаны с недостаточной передачей культурных нюансов, проблемами

развития критического мышления и техническими сложностями обработки речи.

Анализ этических дилемм продемонстрировал многоаспектность проблем: приватность голосовых данных, алгоритмическая предвзятость через языковую и культурную дискриминацию, технологическая зависимость, угрожающая автономности личности.

Исследование аутентичности коммуникации выявило противоречия между природой ИИ и требованиями подлинной коммуникации. Искусственность собеседника, ограниченные коммуникативные цели и предсказуемость реакций создают принципиально иную ситуацию,

препятствующую формированию полноценной коммуникативной компетенции.

Рекомендации включают обеспечение прозрачности алгоритмов, защиту данных, предотвращение предвзятости и сохранение баланса между технологиями и человеческим взаимодействием. Ключевой принцип — дополнение, а не замещение традиционных методов.

Практическая значимость результатов заключается в возможности применения преподавателями и разработчиками для принятия обоснованных решений о внедрении ИИ-технологий с учетом этических принципов и качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова, Д.В. К проблеме общения человека с искусственным интеллектом / Д.В. Алейникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2023. — № 3 (848). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obscheniya-cheloveka-s-iskusstvennym-intellektom> (дата обращения: 15.07.2025).
2. Белкина, А.М. Этическая сторона искусственного интеллекта / А.М. Белкина // Вестник ОмГУ. — 2025. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-storona-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 16.07.2025).
3. Бурина, Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам / Е.В. Бурина // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 6 (103). — С. 323-326. — doi: 10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326.
4. Захарченко, Е.А. К вопросу аутентичности в обучении иностранным языкам / Е.А. Захарченко, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — С. 1058-1060. — URL: <https://moluch.ru/archive/89/18329/> (дата обращения: 14.07.2025).
5. Мосин, С.Д. Этические проблемы использования искусственного интеллекта в условиях быстрого технологического развития / С.Д. Мосин, Е.Н. Куваева // Вестник науки. — 2025. — № 7 (88), том 2. — С. 395-399. — URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/25115> (дата обращения: 16.07.2025).
6. Сухоруков, Д.С. Персонализация процесса обучения с помощью технологий искусственного интеллекта и машинного обучения: опыт образовательных платформ / Д.С. Сухоруков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2025. — № 6-1 (105). — С. 179-187.
7. Штурмин, С.М. Искусственный интеллект и межкультурная коммуникация: новые возможности, вызовы, риски / С.М. Штурмин // Молодой ученый. — 2024. — № 32 (531). — С. 26-29. — URL: <https://moluch.ru/archive/531/117019/> (дата обращения: 17.07.2025).
8. Черепанова, А.С. Искусственный интеллект в обучении английскому языку в неязыковых вузах / А.С. Черепанова // In The World Of Science and Education. — 2025. — № 15 январь ФН2. — С. 56-60.
9. Alharthi, S. Siri as an interactive pronunciation coach: its impact on EFL learners / S. Alharthi // Cogent Education. — 2024. — Vol. 11. — doi: 10.1080/2331186X.2024.2304245.
10. Aulia, L. AI in language education: Systematic review of ELSA Speak's impact on English / L. Aulia, M. Santosa // Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia. — 2025. — Vol. 13. — P. 1-10. — doi: 10.23887/jpbi.v13i1.3771.
11. Belda-Medina, J. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning / J. Belda-Medina, J. R. Calvo-Ferrer // Applied Sciences. — 2022. — Vol. 12. — P. 1-16. — doi: 10.3390/app12178427.
12. Çırtlık, B. Gender Bias in AI / B. Çırtlık, S. Cosar // Feminist Asylum: A Journal of Critical Interventions. — 2024. — Vol. 2, № 3. — doi: 10.5195/faci.2024.124.
13. Daymiel, R. Anxiety in Second Language in Relation to Students' Speaking Performance / R. Daymiel, J. Cantina, V. R. Alipoyo, M. Comecilla, A. Patay, J. Recamara // Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. — 2022. — P. 396-410. — doi: 10.55559/sjahss.v1i08.41.
14. Hsu, H.-L. Investigating the impact of the Amazon Alexa on the development of L2 listening and speaking skills / H.-L. Hsu, H. Chen, A. Todd // Interactive Learning Environments. — 2021. — Vol. 31. — P. 1-14. — doi: 10.1080/10494820.2021.2016864.
15. Kladko, S. Кросс культурные аспекты взаимодействия «человек-искусственный интеллект: от псевдокоммуникации к диалогу / S. Kladko. — 2019.
16. Mananay, J. Integrating Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching: Effectiveness, Challenges, and Strategies / J. Mananay // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. — 2024. — Vol. 23. — P. 361-382. — doi: 10.26803/ijlter.23.9.19.
17. Naseer, A. Psychological Impacts of AI Dependence: Assessing the Cognitive and Emotional Costs of Intelligent Systems in Daily Life / A. Naseer, N. Ahmad, M. Chishti // Review of Applied Management and Social Sciences. — 2025. — Vol. 8. — P. 291-307. — doi: 10.47067/ramss.v8i1.458.
18. Paul, J. Privacy and data security concerns in AI / J. Paul. — 2024.
19. Yulianti, S. Can AI Understand Emotions in Language? A Critical Look at Empathy in Machine Writing Feedback / S. Yulianti. — 2025.

© Бочарова Марина Николаевна (mbotcharova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ТИПА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

PROJECT-BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN FUTURE AVIATION INDUSTRY PROFESSIONALS

Yu. Bunina

Summary: This article explores the potential of project-based educational technologies in the process of teaching foreign languages to students at aviation universities. Particular attention is given to the integration of professional orientation into language training with the aim of developing foreign language communicative competence necessary for successful professional activity in an international environment. The study analyzes the stages of implementing project-based learning, the methodologies and technologies used, as well as their impact on the development of linguistic, cognitive, and communicative skills of learners. The research is grounded in the principles of activity theory and competency-based education paradigms, emphasizing the importance of practice-oriented instruction. The aim of the study is to assess the effectiveness of the project method in fostering foreign language competencies among future professionals in the aviation industry and to determine its role in developing reflective, analytical, and creative abilities in students. Research findings demonstrate that the use of project-based technologies not only enhances English language proficiency but also contributes to the formation of a comprehensive understanding of the professional field, while promoting autonomy, teamwork, and intercultural communicative competence.

Keywords: project-based learning, foreign language communicative competence, aviation university, professional orientation, competency-based approach, multimedia technologies, reflection.

Бунина Юлия Александровна

Аспирант, Тольяттинский Государственный
Университет, (г. Тольятти, Россия)
jalb@mail.ru

Аннотация: Представленная статья посвящена рассмотрению возможности использования образовательных технологий проектного типа в процессе обучения иностранному языку студентов авиационных вузов. Особое внимание уделено интеграции профессиональной направленности в языковую подготовку с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной профессиональной деятельности в международной среде. Анализируются этапы реализации проектной деятельности, используемые методики и технологии, а также их влияние на развитие лингвистических, когнитивных и коммуникативных навыков обучающихся. В работе применяются принципы деятельностного подхода и компетентностной парадигмы в образовании, подчеркивающие значимость практической направленности обучения. Цель исследования – выявить эффективность проектного метода в формировании иноязычных компетенций у будущих специалистов авиационной отрасли и определить его роль в развитии рефлексивных, аналитических и творческих способностей студентов. Результаты исследования демонстрируют, что применение проектных технологий способствует не только повышению уровня владения английским языком, но и формированию целостного представления о профессиональной сфере, развитию самостоятельности, командной работы и межкультурной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: проектный метод, иноязычная коммуникативная компетенция, авиационный вуз, профессиональная направленность, компетентностный подход, мультимедийные технологии, рефлексия.

Введение

Современные тенденции развития высшего образования требуют не только усвоения теоретических знаний, но и формирования у обучающихся практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Особое значение в этом контексте приобретает владение иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации, особенно для будущих специалистов авиационных специальностей, которым предстоит работать в условиях международного сотрудничества.

Одним из эффективных способов реализации этих задач выступает метод проектов – образовательная технология, позволяющая интегрировать языковую подготовку с профессиональной направленностью. Данный метод активно используется в отечественной и зарубежной практике обучения иностранным языкам и способствует развитию не только языковых, но и исследовательских, аналитических, коммуникативных и рефлексивных компетенций обучающихся.

Целью данного исследования является рассмотрение роли проектного метода в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

авиационных вузов, а также анализ его эффективности в профессионально ориентированном обучении. В ходе работы были проанализированы этапы реализации проектной деятельности, используемые технологии и методики, а также их влияние на развитие профессиональных и языковых навыков обучающихся.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили практики применения проектного метода в обучении иностранным языкам в авиационных вузах. Кроме того, в анализ были включены учебно-методические материалы, программы обучения английскому языку с профессиональной направленностью, а также результаты наблюдений за процессом реализации проектной деятельности обучающихся авиационных специальностей.

Обзор литературы по теме

Метод проектов, основанный на активном поиске, исследовании и практическом применении знаний, был предложен Джоном Дьюи ещё в 1920-е годы как альтернатива традиционным подходам к обучению¹. В российской педагогической практике он получил развитие благодаря работам таких учёных, как И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова и Е.С. Полат, которые определяют метод проектов как планируемую поисково-исследовательскую деятельность с практическим результатом, основанную на коммуникативном взаимодействии участников². Применительно к обучению иностранным языкам этот метод позволяет преодолеть барьеры – языковые и психологические, способствует развитию автономности, критического мышления и умения формулировать собственные идеи на иностранном языке.

Результаты исследования

В современных условиях развитие системы высшего образования требует не только передачи теоретических знаний, но и формирования у обучающихся практических навыков, включая владение иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности. Особенно актуальна эта задача для авиационных вузов, в частности, для авиационных университетов, где выпускники должны быть готовы к международному сотрудничеству, участию в научных исследованиях и работе с иностранными коллегами [3]. В этом контексте особое значение приобретают образовательные технологии проектного типа, которые позволяют органично сочетать изучение иностранного языка с профессиональной направленностью обучения.

Проектное обучение, как показывают исследования В.И. Петрищева, А.В. Сороки и Н.А. Лебедевой, представляет собой эффективную образовательную технологию, способствующую формированию иноязычных компетенций у студентов технических вузов, в частности – авиационного профиля. Основываясь на принципах активного, деятельностного подхода к обучению, данная методика позволяет не только развивать языковые навыки, но и формировать ключевые метапредметные компетенции, необходимые будущим специалистам в условиях профессиональной коммуникации на иностранном языке [6].

Одним из важнейших аспектов эффективности проектного обучения является его способность стимулировать развитие логических операций мышления: анализ, синтез, аргументация и обобщение. В процессе выполнения проектов студенты вынуждены систематизировать информацию, интерпретировать данные, строить логические цепочки рассуждений, а также формулировать выводы на основе аналитической работы. Это особенно важно при освоении профессионально ориентированного иностранного языка, где необходимо понимание сложных технических текстов и умение адекватно выражать свои мысли в рамках авиационной терминологии.

Кроме того, проектный метод способствует развитию критического мышления, поскольку требует от обучающихся оценки достоверности источников информации, сравнительного анализа различных точек зрения и самостоятельного принятия решений. Как отмечают исследователи, именно в ходе реализации проектов у студентов формируется способность к рефлексии и объективной самооценке, что играет важную роль в становлении профессионального мировоззрения.

Еще одним значимым преимуществом проектного обучения является возможность интеграции знаний из различных дисциплин. Для студентов авиационного вуза это означает сочетание лингвистических знаний с техническими, инженерными, авиационными и другими предметными областями. Интегративный характер проектов способствует формированию целостного представления о профессиональной деятельности и позволяет использовать иностранный язык как инструмент междисциплинарной коммуникации.

Немаловажным фактором, повышающим эффективность проектного обучения, является усиление мотивации студентов к изучению иностранного языка через его профессиональную направленность. Исследования подтверждают, что при использовании проектов, связанных

1 Dewey, J. How we think / By John Dewey ... – Boston: Heath. – 102 с.

2 Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 365 с.

с авиационной тематикой и реальными производственными ситуациями, интерес к языковому обучению возрастает. Такой подход делает процесс обучения более значимым и практическим, что положительно сказывается на результатах освоения иноязычных компетенций.

Таким образом, согласно исследованиям В.И. Петрищева, А.В. Сороки и Н.А. Лебедевой, проектное обучение демонстрирует высокую эффективность в формировании иноязычных компетенций у студентов авиационных вузов за счет развития логических операций, формирования критического мышления, интеграции знаний из различных дисциплин и повышения мотивации к изучению иностранного языка через профессиональную направленность [6].

Стоит отметить, что разработан и внедрен алгоритм организации проектной деятельности, учитывающий профессиональные потребности обучающихся. Процесс реализации проекта включает несколько ключевых этапов: постановка цели, составление плана исследования, сбор информации, обсуждение результатов и презентация проекта. Такой подход обеспечивает осознанное участие обучающихся в учебном процессе и развивает их умение работать как индивидуально, так и в команде [3].

Особое внимание в рамках проектной деятельности уделяется формированию лексико-грамматических навыков, связанных с авиационной терминологией. Обучающиеся активно работают с аутентичными текстами, научными статьями и технической документацией, что способствует углублённому усвоению профессионального вокабуляра. При этом используется подход «narrow reading» (упор на чтение материалов одной тематики), который помогает создать прочный языковой контекст и облегчает понимание сложных конструкций [5]. Подготовленная таким образом лексическая база затем применяется в устной и письменной речи при подготовке презентаций, докладов и обсуждении проблемных вопросов.

Также важным элементом проектной деятельности является использование мультимедийных технологий. Аудио- и видеоматериалы, подкасты, интервью с экспертами и репортажи по теме проекта служат источниками информации и одновременно средством развития навыков аудирования и говорения³. После просмотра или прослушивания материала обучающиеся обсуждают услышанное, задают вопросы, анализируют структуру высказываний, используют новые лексические единицы в

собственных высказываниях. Такая система работы способствует развитию уверенности в использовании иностранного языка в профессиональной коммуникации [9].

Проектная деятельность также активизирует творческое мышление обучающихся. При выполнении проектов они сталкиваются с необходимостью формулировать собственные гипотезы, предлагать нестандартные решения и аргументировать свою точку зрения⁴. Это требует не только языковых, но и когнитивных усилий, развития аналитического и критического мышления. Обучающиеся учатся выделять проблему, находить источники информации, систематизировать данные, делать выводы и представлять результаты своей работы. Все эти навыки имеют прямое отношение к будущей профессиональной деятельности авиационных специалистов⁵.

Одним из важнейших преимуществ метода проектов является его способность формировать рефлексивные навыки. На завершающем этапе проекта обучающиеся оценивают не только конечный результат, но и процесс своей деятельности, анализируют трудности, с которыми они столкнулись, и намечают пути дальнейшего совершенствования. Рефлексия способствует осознанному подходу к самообразованию и саморазвитию, что особенно важно в условиях постоянного изменения профессиональных требований [8].

Систематическое применение проектных технологий в обучении иностранному языку позволяет не только повысить уровень языковой подготовки обучающихся, но и формировать у них целостное представление о профессиональной сфере, в которой будет происходить их дальнейшая карьера. Это согласуется с современным трендом в образовании – переходом к компетентностному подходу, при котором акцент делается на развитие умений и навыков, применимых в реальных ситуациях [5].

В заключение можно отметить, что образовательные технологии проектного типа играют важную роль в формировании иноязычных компетенций будущих специалистов авиационной отрасли. Они обеспечивают интеграцию языковых и профессиональных знаний, способствуют развитию самостоятельности, креативности и коммуникативной культуры обучающихся. Благодаря этим качествам выпускники становятся более конкурентоспособными на рынке труда и лучше подготовленными к решению профессиональных задач в международной среде.

3 Глоткина, А.А. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Aviation Management»: Учебное пособие для магистрантов / А.А. Глоткина. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2020. – 130 с.

4 Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2. изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с.

5 Буковский, С.Л. Основы креативно-экзистенциального обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / С.Л. Буковский. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей», 2019. – 194 с.

Выводы

Проведенное исследование позволило сделать вывод, о том, что метод проектов является эффективной образовательной технологией, способствующей формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов авиационных вузов. Его применение в профессионально ориентированном обучении иностранному языку обеспечивает интеграцию лингвистических знаний с практическими навыками, необходимыми для будущей профессиональной деятельности.

Анализ показал, что проектный метод способствует преодолению языковых и психологических барьеров, повышает мотивацию обучающихся, развивает критическое мышление, автономность, а также навыки самостоятельной и командной работы. Особую ценность представляет возможность сочетания изучения английского языка с освоением специализированной терминологии и реалий авиационной отрасли⁶.

Ключевыми преимуществами проектного подхода являются его способность формировать не только речевые, но и общекультурные и профессиональные компетенции: аналитические, творческие, рефлексивные, а также

коммуникативные навыки в международной среде. Внедрение алгоритма реализации проектной деятельности, основанного на постановке целей, сборе информации, анализе данных и презентации результатов, способствует более глубокому вовлечению студентов в учебный процесс и развитию их профессионального мышления.

Кроме того, использование аутентичных материалов, мультимедийных технологий и методики «narrow reading» усиливает погружение в профессиональный языковой контекст и способствует прочному усвоению лексико-грамматических конструкций. Такой подход позволяет не только повысить уровень владения языком, но и сформировать у студентов целостное представление о современных тенденциях и проблемах авиационной отрасли.

Таким образом, проектная деятельность демонстрирует высокую эффективность в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку и соответствует современным требованиям компетентностного подхода в высшем образовании. Её систематическое применение в учебном процессе способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых к решению профессиональных задач в международной профессиональной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аудиторный билингвизм: моделирование иноязычного пространства в нелингвистическом вузе: монография / И.Е. Абрамова, А.В. Ананьина, О.М. Шерехова, Е.П. Шишмолина. – Санкт-Петербург [и др.]: Лань, 2019. – 221 с.
2. Буковский, С.Л. Основы креативно-экзистенциального обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / С.Л. Буковский. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей», 2019. – 194 с.
3. Глоткина, А.А. Метод проектов как эффективный способ обучения иностранным языкам в авиационных вузах / А.А. Глоткина // Современное педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 71–76.
4. Глоткина, А.А. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Aviation Management»: Учебное пособие для магистрантов / А.А. Глоткина. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2020. – 130 с.
5. Зобова, А.В. Метод проектов как современная педагогическая технология организации самостоятельной работы на уроке иностранного языка / А.В. Зобова, А.К. Перова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 32. – С. 1859–1865.
6. Петрищев, В.И. Обучение студентов авиационного вуза профессионально ориентированному английскому языку на основе междисциплинарного проекта / В.И. Петрищев, А.В. Сорока, Н.А. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 19–31. – DOI 10.15293/1813-4718.2301.02.
7. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 365 с.
8. Полозова, М.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / М.С. Полозова // Вестник научных конференций. – 2024. – № 11-3(111). – С. 92–93.
9. Цветкова, С.Е. Методическое обеспечение формирования иноязычной компетенции у студентов специальности «самолёто- и вертолётостроение» / С.Е. Цветкова, Е.Ю. Малышева // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 81–89. – DOI 10.15293/1813-4718.2105.08.
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2. изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с.
11. Dewey, J. How we think / By John Dewey ... – Boston: Heath. – 102 с.

© Бунина Юлия Александровна (jalb@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

⁶ Аудиторный билингвизм: моделирование иноязычного пространства в нелингвистическом вузе: монография / И.Е. Абрамова, А.В. Ананьина, О.М. Шерехова, Е.П. Шишмолина. – Санкт-Петербург [и др.]: Лань, 2019. – 221 с.

ВОСПИТАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОГО АВТОНОМНОГО РАЙОНА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ¹

Ван Канкан

Старший преподаватель, Синьцзянский университет
финансов и экономики,
г. Урумчи, Китайская Народная Республика
364115925@qq.com

CULTIVATING NATIONAL CONSCIOUSNESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES IN THE XINJIANG UYGHUR AUTONOMOUS REGION IN A MULTICULTURAL CONTEXT²

Wang Kangkang

Summary: This article aims to identify pathways for cultivating national consciousness among students through foreign language education at higher education institutions in the Xinjiang Uygur Autonomous Region within a multicultural environment. The research analyzes foreign language teaching practices in Xinjiang universities, examines approaches to fostering students' national consciousness, and proposes concrete solutions to address the imbalance between language skill development and national consciousness formation. Its scientific novelty lies in developing a comprehensive foreign language teaching model for universities. Findings demonstrate that by optimizing curriculum content, innovating contextual language teaching methods, and enhancing faculty professional development, synergistic integration of global perspectives and patriotic awareness can be achieved in foreign language instruction. This provides practical guidance for cultivating intercultural competent professionals with strong national identity in Xinjiang's higher education. The pedagogical experience of implementing this teaching model in Xinjiang universities may be adapted for school-based and vocational education in other regions.

Keywords: Xinjiang Uygur Autonomous Region universities; Foreign language teaching; National consciousness; Multicultural environment.

Аннотация: Цель исследования – выявить пути воспитания государственного сознания у студентов в рамках преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях Синьцзян-Уйгурского автономного района в мультикультурной среде. В исследовании анализируется практика преподавания иностранных языков в вузах СУАР, рассматриваются вопросы воспитания у студентов государственного сознания и конкретные пути для решения проблемы дисбаланса между развитием языковых навыков и формированием государственного сознания. Научная новизна состоит в том, что в нем предложена модель преподавания иностранных языков для воспитания у студентов государственного сознания в вузах. В результате исследования установлено, что за счет оптимизации содержания учебной программы, инноваций в контекстном обучении студентов иностранным языкам и повышения квалификации преподавателей можно достичь синергии в развитии международного кругозора и патриотических чувств в преподавании иностранных языков, что станет практическим ориентиром для подготовки в вузах СУАР специалистов, обладающих межкультурной компетентностью и национальной идентичностью. Представленный в статье педагогический опыт внедрения модели в процесс преподавания иностранных языков в вузах Синьцзян-Уйгурского автономного района может быть адаптирован для практики школьного и профессионального образования в других регионах.

Ключевые слова: вуз Синьцзян-Уйгурского района, преподавание иностранных языков, государственное сознание, мультикультурная среда, педагогика.

Введение

Государственное сознание представляет собой комплексную, многомерную концепцию, понимание которой эволюционирует в ходе исторического раз-

вития. Оно выражает неразрывную связь с конкретным национальным государством, его традициями, институтами и культурой. Помимо восприятия государства и государственной идентичности, оно охватывает также национальные ожидания — то есть стремления и целевые

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного «Синьцзянским университетом финансов и экономики» научно-исследовательского проекта №2022XYB010 «Исследование системы дискурса государственного сознания в области преподавания иностранных языков в вузах СУАР».

² The reported study was funded by the Xinjiang University of Finance and Economics as a part of scientific project No. 2022XYB010, «Research on the Discourse System of National Consciousness in Foreign Language Education in Universities in the Xinjiang Uygur Autonomous Region»

установки граждан относительно развития своей страны [1]. Глобализация резко обострила проблему государственной идентичности, включая ее национальный, аксиологический, культурологический и иные аспекты [2]. Синьцзян-Уйгурский автономный район Китая расположен в глубине Евразийского континента и является важным приграничным регионом на Северо-Западе Китая. Синьцзян, как многонациональный, многоязычный и мультикультурный регион, имеет важное стратегическое значение в контексте глобализации благодаря своим уникальным мультикультурным особенностям. Специфика мультикультурной среды Синьцзяна в основном проявляются в богатом этническом составе и языковом разнообразии. В Синьцзяне проживают ханьцы, уйгуры, казахи, киргизы и другие народности, каждая из которых демонстрирует уникальные особенности в языке, религии, обычаях и привычках. Такое разнообразие создаёт как преимущества, так и вызовы для преподавания иностранных языков. Воспитание у студентов в многокультурной среде государственного сознания, усиление их чувства государственной идентичности и ответственности за государство стало важной задачей, стоящей перед преподаванием иностранных языков в высших учебных заведениях Синьцзяна. Синьцзян служит важным мостом для экономического и культурного обмена между Китаем, Россией и странами Центральной Азии, а также является ядром «Экономического пояса Шёлкового пути». С продвижением инициативы «Один пояс, один путь» Синьцзян занимает все более важное место в структуре открытости страны, и, в связи с этим образование в области иностранных языков в мультикультурной среде обретает новую историческую миссию. Ускорение процессов глобализации вынуждает менять модели преподавания иностранных языков: традиционная модель развития языковых навыков, ориентированная на «инструментальность», трансформируется в модель формирования культурной идентичности, ориентированную на «ценности». Преподавание иностранных языков в вузах Синьцзяна несет двойную миссию: с одной стороны, необходимо развивать языковые навыки и межкультурные коммуникативные способности студентов, чтобы они могли адаптироваться к требованиям международного общения; с другой стороны, с помощью ценностных ориентиров помогать студентам сформировать государственное сознание и культурную идентичность. Эта двойная миссия приобретает особую значимость именно в мультикультурном контексте. В данном процессе преподавание иностранных языков в вузах Синьцзяна должно не только отвечать на вызовы, порождаемые мультикультурностью, но и играть активную роль в воспитании государственного сознания.

Актуальность

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что в процессе преподавания иностранных языков

в вузах возникает дисбаланс между развитием языковых навыков и воспитанием государственной сознания.

Цель исследования

Цель исследования – выявить пути формирования государственного сознания у студентов в процессе преподавания иностранных языков в вузах Синьцзян-Уйгурского автономного района в условиях поликультурной среды.

В связи с этим реализации цели исследования способствует решение следующих **задач**:

- Выявить проблемы в процессе воспитания государственного сознания у студентов в рамках преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях Синьцзяна.
- Отыскать способы достижения баланса между развитием языковых навыков воспитанием государственного сознания студентов в рамках образования в области иностранных языков в мультикультурной среде.

Для решения указанных задач в исследованиях применяются следующие **методы**: анализ научно-методической литературы по проблеме государственного сознания и преподавания иностранных языков – для выяснения связи между ними; описательный метод – для изложения проблемы дисбаланса в формировании государственного сознания при обучении иностранным языкам в вузах; наблюдение за студентами на занятиях по иностранному языку с использованием новых учебных материалов и применением преподавателями инновационных моделей преподавания, а также обобщение накопленного педагогического опыта с последующим обобщением накопленного педагогического опыта – для формирования научно обоснованных путей воспитания государственного сознания у студентов в процессе изучения иностранных языков.

Теоретическая значимость данного исследования

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что изучение пути формирования государственного сознания в рамках преподавания иностранных языков в вузах Синьцзяна позволяет понять закономерности интериоризации государственного сознания в мультикультурной среде, открывать перспективы разработки теории для сознания общности китайской нации и дать новые точки зрения для теоретических исследований в соответствующих областях.

Практическая значимость данного исследования

Практическая значимость данного исследования состоит в апробации применения новой модели (ценностная ориентация студентов – реструктуризация учебного содержания – инновация в методах преподавания иностранных языков – применение цифровых технологий)

в практике преподавания иностранных языков в вузах Синьцзяна. Представленный в статье опыт педагогических исследований по внедрению модели преподавания иностранных языков в вузах Синьцзяна может быть использован в практике преподавания иностранных языков в школе в других районах, а также на иных уровнях профессионального образования.

Теоретические основы исследования. Взаимосвязь между мультикультурностью и государственным сознанием

В условиях глобализации мультикультурность стала одной из характеристик социально-культурной структуры многих стран. Ученые из разных стран мира исследуют взаимосвязь между мультикультурностью и государственным сознанием с различных точек зрения. Conrad William Watson считает, что феномен мультикультурности является объективной реальностью современных национальных государств, и концепция многокультурности представляет собой единство культурных, исторических и образовательных мировоззрений. Это единство проявляется в том, что разные культуры сосуществуют на равных, а их субъекты – разные этнические составы населения – совместно участвуют в формировании и развитии государства [3]. В мультикультурном обществе потребность индивидуумов и групп в культурной идентичности становится все более сильной, и для формирования государственного сознания необходимо признавать и уважать культурное разнообразие, а также находить общие ценности и основу для идентичности между различными культурами. Китай как многонациональное государство обладает уникальной сложностью в формировании государственного сознания в условиях мультикультурности. Некоторые ученые полагают, что суть сознания общности китайской нации заключается в проблеме идентичности, а воспитание государственного сознания является ядром образования, направленное на формирование сознания общности китайской нации [4]. Следовательно, формирование государственной идентичности и чувства принадлежности у граждан в мультикультурной среде может осуществляться посредством системного ориентирования, образовательно-воспитательной работы и культурного воздействия.

Преподавание иностранных языков и государственное сознание

Одним из важных факторов в процессе развития национального сознания является язык [5]. Поэтому, процесс преподавания иностранных языков – это не только развитие языковых компетенций, но и важный способ формирования сознания и системы ценностей человека. И процесс обучения иностранным языкам в полной мере отражает междисциплинарный характер. Исследования государственного сознания за рубежом охватывают взаимосвязь

между языком и государственным сознанием, языковую политику и государственную идентичность. По данным Ли Дань [6], по этим тематикам регулярно публикуются статьи в журналах *National Identities*, *Journal of Language and Politics*, *Language Policy*, а такие издательства, как Oxford University Press, Edinburgh University Press, Macmillan и Springer, выпустили целые серии монографий.

В сравнении с зарубежными, исследования государственного сознания в контексте обучения иностранным языкам в Китае находятся на начальной стадии. Их можно условно разделить на два основных направления. Первое направление изучает роль государственного самосознания в обучении иностранным языкам. Ян Фэн [7], Шэнь Ци [8], Чэнь Синьжэнь [9], Нин Ци [10] и Лю Хун [11] уделяют повышенное внимание роли государственного самосознания в образовании в области иностранных языков, считая, что государственное сознание и интеграция нравственного воспитания в преподавание иностранных языков по сути являются изоморфными по своей сути изоморфны. Второе направление исследует интеграцию государственного сознания в процесс обучения иностранным языкам. Фан Цзе [12], Сюй Бинь [13], Линь Юйчжэнь [14] и Жэнь Шупин [15] исследуют пути реализации воспитания китайского государственного сознания в рамках курсов университетского английского языка, переводческой практики и истории перевода, предлагая рекомендации по подготовке высококвалифицированных кадров, обладающих государственным сознанием и национальной идентичностью. Содержание понятия государственного сознания в контексте обучения иностранным языкам постоянно обогащается, приобретая многомерность. Оно охватывает три уровня: концептуальный, практический и результативный. Это означает, что обучение иностранным языкам должно служить потребностям государственного развития; государственное сознание можно укреплять через педагогическую практику; конечный результат проявляется в повышении универсальных компетенций студентов. Таким образом, культурная сущность в преподавании иностранных языков способствует формированию государственного сознания.

Состояние и проблемы формирования государственного сознания в преподавании иностраных языков в вузах Синьцзяна. Текущая ситуация в преподавании иностранных языков в вузах Синьцзяна

Студенты вузов Синьцзяна представляют различные национальности, в том числе ханьцев, уйгуров, казахов и других, и отличаются ярко выраженным разнообразием в языке, культуре, обычаях и традициях. Такой мультикультурный контекст обеспечивает богатые культурные ресурсы для обучения иностранным языкам. Будучи «форпостом» открытия Китая на Запад в рамках инициативы «Один пояс, один путь», вузы Синьцзяна предлагают кур-

сы английского, русского, урду, арабского и ряда других языков, что соответствует языковым потребностям взаимодействия со странами вдоль Шелкового пути. Эта уникальная географическая и культурная особенность, а также многонациональный состав студентов предоставляют учебные ресурсы для формирования государственного сознания, но скрытые риски также предъявляют более высокие требования к преподаванию иностранных языков.

Согласно данным предварительных исследований автора, в обучении иностранным языкам в вузах Синьцзяна существуют такие проблемы, как нехватка преподавательских кадров, неравномерное распределение учебных ресурсов и недостаток практических возможностей. Преподаватели играют организующую и ведущую роль в процессе обучения. Нехватка кадров напрямую влияет на степень внимания, уделяемого пониманию культур и воспитанию государственного сознания, что затрудняет интеграцию государственного сознания в учебный процесс. Одновременно это порождает целый ряд других проблем: низкий коэффициент использования образовательных ресурсов, недостаточную распространенность качественных ресурсов, отставание образовательных концепций, снижение качества преподавательского состава, сложность разработки учебных материалов, отвечающих потребностям студентов. Все эти проблемы препятствуют формированию культурных ценностей и ценностных ориентиров. В долгосрочной перспективе это приводит к неэффективной интеграции и использованию многокультурных ресурсов, дисбалансу между пониманием культуры и воспитанием государственного сознания, что не способствует превращению языковых навыков в органическую часть государственного дискурса.

Основные проблемы формирования государственного сознания в преподавании иностранных языков в вузах Синьцзяна.

Благодаря своему географическому положению Синьцзян-Уйгурский автономный район Китая граничит с восемью государствами, включая Россию, Казахстан, Афганистан и Пакистан. Эта особенность делает Синьцзян ключевой мишенью для идеологического проникновения из-за рубежа. Студенчество, как многочисленная группа с активным мышлением, еще не сформировали прочную систему ценностей. Некоторые зарубежные силы используют сетевые платформы и другие каналы для дискредитации имиджа Китая, внедрения сепаратистских дискурсов, распространения экстремистских идей, пытаясь осуществить культурное проникновение и повлиять на мировоззрение студентов. Такое проникновение не только серьезно влияет на формирование государственного сознания, но и угрожает безопасности и стабильности государства.

Способность преподавательского состава к воспи-

танию государственного сознания является одним из основных недостатков. В последние годы вузы уделяют внимание повышению способности преподавателей проводить работу нравственного воспитания в рамках учебных курсов, однако по разным причинам на практике по-прежнему доминирует ориентация исключительно на формирование языковых навыков, в то время как культурное содержание и воспитание государственного сознания остаются на периферии внимания.

Культурные примеры, используемые в современных учебниках по иностранным языкам, в основном заимствованы из стран изучаемого языка; представленность китайской культуры, включая культуру Синьцзяна, недостаточна. Слабая способность преподавателей к воспитанию государственного сознания в сочетании с дефицитом локальной культуры в учебных материалах приводит к тому, что у студентов ослабляется чувство принадлежности к отечественной культуре в процессе изучения иностранного языка.

Пути воспитания государственного сознания у студентов в преподавании иностранных языков в вузах Синьцзяна. Оптимизация учебных программ и содержания обучения

Для решения проблемы дисбаланса между формированием языковых навыков и воспитанием государственного сознания в обучении иностранным языкам в вузах Синьцзяна предлагается комплексное обновление учебных программ по трём направлениям. Во-первых, добавить в учебные программы или содержание обучения курс «Превосходная традиционная культура и современные достижения Китая». Китайская цивилизация имеет долгую историю, конфуцианство, даосская философия и традиционные праздники являются не только сокровищами китайской культуры, но и важной частью мировой культуры. Создание учебного модуля «Перевод классики и интерпретация их современной ценности» для студентов языковых специальностей на материале таких классических произведений, как «Лунь Юй», «Дао дэ цзин», позволит восполнять недостатки в недостаточной интерпретации ключевых социалистических ценностей Китая в рамках обучения иностранным языкам. Этот контент поможет студентам лучше понять уникальность и преимущества собственной культуры, осознать инклюзивный характер китайской цивилизации, тем самым укрепляя чувство государственной принадлежности. Разработка учебных материалов на основе региональной культуры Синьцзяна, таких как преобразование символов местной культуры, как искусство уйгурского мукама и героический эпос «Манас», в учебные ресурсы, может эффективно укрепить у студентов вузов Синьцзяна сознание общности китайской нации. Грандиозные достижения, которых Китай добился со времени начала политики реформ и открытости в области экономики, аэрокосмической отрас-

ли, дипломатии, обороны, а также прорывы Синьцзяна в сфере социальной стабильности и экономического строительства, предоставляют богатый материал для изучения иностранных языков. Посредством ознакомления с этими успехами возможно усилить чувство национальной гордости у студентов, сформировать у них понимание позиции Китая на международной арене и воспитать их государственное сознание и международный кругозор. Во-вторых, интегрировать элементы государственного сознания в учебники или содержание обучения. Учебник является носителем преподавания; его содержание напрямую влияет на результативность обучения студентов, а заложенное в нем ценностное содержание воздействует на формирование их систему ориентаций. Следовательно, обогащение учебников или содержания обучения элементами, включающими восприятие государства, государственной идентичности, государственную ответственность и национальное ожидание, представляет собой один из путей воспитания государственного сознания у студентов. Применительно к вузам Синьцзяна, преобразование местной культуры Синьцзяна в материал для обучения иностранным языкам, например, модуль «выражения о культуре Синьцзяна на иностранных языках» может направлять студентов к более глубокому пониманию региональной специфики и помогать им аутентично рассказывать о Синьцзяне как части Китая. В-третьих, необходимо преодолевать междисциплинарные барьеры и усиливать государственный нарратив. Обучение иностранным языкам не должно ограничиваться тренировкой языковых навыков, но и должно включать в себя междисциплинарную интеграцию, интегрируя в учебный процесс такие предметы, как история, политология, журналистика и коммуникация, с целью усиления государственного нарратива. В чтении или учебных материалах можно вводить историю Синьцзяна, китайскую модернизацию, концепцию «сообщества единой судьбы человечества», а также, в контексте темы «Один пояс, один путь», рассказывать о сотрудничестве Китая с Россией и странами Центральной Азии. Это поможет повышать интерес студентов, расширять их кругозор и развивать культурную грамотность. Таким образом, создание матрицы курсов по принципу «иностранный язык + дисциплина» позволяет преодолеть ограниченность восприятия иностранного языка лишь как инструмента.

Инновации в методах и моделях преподавания иностранных языков

В условиях сосуществования множества культур в Синьцзяне, обучение иностранным языкам в вузах обязано выйти за рамки традиционной ограниченной тренировки языковых навыков и глубоко интегрировать формирование государственного сознания в ядро своих образовательных целей. Это неизбежно требует системных инноваций в методах и моделях преподавания. Ключевым моментом является построение четырех-

мерной модели обучения, основанной на «ценностной ориентации студентов – реструктуризации учебного содержания – инновации в методах преподавания иностранных языков – применении цифровых технологий». С точки зрения педагогической концепции, необходимо четко определить государственную позицию и культурную миссию образования в области иностранных языков, подчеркнув, что владение иностранными языками служит целям развития страны, региональной безопасности и стабильности, а также распространению китайской культуры за рубежом, и поставить формирование государственной идентичности и сознания общности китайской нации в центр целей преподавания. В содержательном аспекте требуется глубокая переработка и локализация существующих учебников и корпусов текстов. Особенно важное значение имеет инновационность методов обучения, среди которых значительной эффективностью отличаются задачно-ориентированное обучение (TBLT) и проектное обучение (PBL), основанные на реальных национальных проблемах.

В рамках преподавания темы «Музей» в курсе «Практический курс русского языка (продвинутый уровень)» автор настоящего исследования разработал групповой проект «Впечатляющий музей». Студентам было предложено создать пятиминутное видео на русском языке, представляющее один музей своим российским друзьям. Примечательно, что четыре из пяти групп выбрали местные музеи Синьцзяна и осуществили натурные съемки, в то время как одна группа представила Эрмитаж посредством монтажа фото и видеоматериалов. В процессе выполнения подобных комплексных языковых задач у студентов значительно усилилось понимание и восприятие истории Синьцзяна и пути развития Китая, одновременно углубились их знания о российской истории и культуре. По отзывам студентов, подобная практика способствовала более глубокому осмыслению концепции сознания общности китайской нации и позволила выработать более объективный взгляд на китайскую и зарубежную культуры.

В условиях прогресса современных информационных технологий, в обучении иностранным языкам можно активно применять цифровые инструменты, чтобы расширять пространственно-временное измерение формирования государственного сознания. Ряд вузов уже внедрил технологии VR/AR. Использование цифровых технологий для создания погружающего культурного опыта, такого как «Цифровое путешествие по Синьцзяну» и «Виртуальный Шелковый путь», способно предоставить студентам более реалистичные визуальные впечатления, что, в свою очередь, укрепляет государственную идентичность и стимулирует гордость за свою страну. Кроме того, на занятиях студентам разрешается стратегически использовать родной язык (китайский или язык национального меньшинства) в качестве ресурса для когнитивной и эмоциональной поддержки при выполнении тематических

заданий. Сопоставляя эмоциональную значимость слов, таких как «Родина», «родной город», «Шелковый путь», в процессе межъязыкового переключения студенты убеждаются, что принцип «единства в многообразии» – это не лозунг, а осязаемый повседневный опыт. В конечном итоге, благодаря усовершенствованию концепции обучения, тщательной проработке содержания, инновационным методам обучения и интеграции технологий, создается иммерсивная, интерактивная и рефлексивная среда для изучения иностранных языков, в которой государственное сознание, как соль в воде, пронизывает весь процесс развития языковых навыков, что позволяет подготовить для Синьцзяна высококвалифицированных специалистов в области иностранных языков, обладающих как отличными навыками международного общения, так и твердой государственной позицией.

Создание преподавательского состава

В вузах Синьцзяна, где пересекаются многочисленные культуры, преподаватели иностранных языков выступают не только как наставники языковых навыков, но и как основные проводники государственного сознания. Эффективность формирования государственного сознания в значительной степени зависит от общей квалификации преподавателей и их педагогического мастерства.

Во-первых, необходимо поставить повышение государственного сознания и культурной идентичности преподавателей иностранных языков на первое место в развитии педагогических кадров. Для этого необходимо систематически проводить тематические тренинги по вопросам общегосударственного языка и письменности, сознания общности китайской нации, истории и культуры Синьцзяна, а также процесса развития страны. Это позволит преподавателям глубже осознать фундаментальное значение государственного единства и национальной солидарности для стабильного развития Синьцзяна и интегрировать свои профессиональные устремления в общее дело развития государственного образования. Во-вторых, следует укреплять образование в области превосходной традиционной китайской культуры и современной китайской культурной уверенности, поощрять преподавателей изучать классику, следить за современным развитием Китая, глубоко понимать суть китайской культуры и ее ценность в контексте глобализации, повышать их чувство миссии и гордости как распространителей китайской культуры. Только укрепив в преподавателях идейные основы сознания общности китайской нации, они смогут естественно передавать его студентам в процессе преподавания. На этой основе преподаватели иностранных языков также должны активно развивать способность к преподаванию в условиях мультикультурной среды. Конкретно, им следует уметь трансформировать культурные примеры гармоничного сосуществования многонационального насе-

ления в Синьцзяне в учебные ресурсы по иностранным языкам. Например, на уроках чтения использовать переводы текстов о нематериальном культурном наследии Синьцзяна и историях взаимопомощи между народами, а на занятиях по межкультурной коммуникации разрабатывать дискуссионные мероприятия, сравнивающие «Многонациональные обычаи и общность национальной культуры». Это позволит одновременно уважать культурное разнообразие и подчеркнуть инклюзивность и единство китайской культуры. В то же время преподаватели иностранных языков должны овладеть методиками ситуативного обучения, такими как моделирование коммуникативных ситуаций и организация дебатов, чтобы направлять студентов к осознанию своей идентичности как граждан КНР, предотвращая ослабление воспитания государственного сознания из-за чрезмерного акцента на инструментальной функции иностранного языка.

Вузы должны создать платформу для развития педагогических навыков преподавателей, с помощью виртуальных учебных кабинетов проводить межвузовские обмены или семинары, организовывать педагогические конкурсы, делиться опытом, объединять ресурсы, создавать базы данных учебных кейсов и ресурсов, а также совместно использовать ресурсы. Преподаватели должны повышать свою способность объединять идеологическую работу с преподаванием иностранных языков, помогая студентам рассказывать на иностранных языках истории о китайском Синьцзяне.

Повышая способность органично сочетать нравственное воспитание в рамках курса с преподаванием иностранного языка, преподаватели научат студентов рассказывать о современном Синьцзяне на иностранных языках, звучно и убедительно донося историю региона до мировой аудитории.

Заключение

Данное исследование сосредоточено на мультикультурном регионе Синьцзяне и систематически обосновывает теоретическую логику и практические пути воспитания государственного сознания в сфере иностранного языкового образования в вузах.

Исследование показывает, что на фоне одновременного строительства «Один пояс, один путь» и внешней открытости иностранное языковое образование должно выйти за рамки инструментальной роли и глубоко интегрировать формирование государственного сознания в весь процесс развития языковых навыков. На основе анализа текущей ситуации в трех аспектах – курсы, педагогика, преподавательский состав – сформулированы следующие выводы:

Во-первых, реструктуризация содержания курсов

составляет фундамент. Необходимо преодолеть «дисбаланс в пользу культуры изучаемого языка и в ущерб родной культуре». Создать матрицу курсов «иностран- ный язык + китайский нарратив» путём включения выда- ющихся элементов традиционной китайской культуры, региональных символов Синьцзяна и современных до- стижений Китая, превращая культурную идентичность в конкретный учебный ресурс.

Во-вторых, инновации в моделях преподавания яв- ляются ключевым. Практика подтвердила, что четырех- мерная модель «ценностная ориентация студентов – реструктуризация учебного содержания – инновации в методах преподавания иностранных языков– техноло- гическая поддержка» способна преобразовать воспита- ние государственного сознания в конкретную языковую практику, избегая формального морализаторства.

Наконец, повышение компетентности преподава- тельского корпуса служит гарантией. Преподаватели, являясь ведущими субъектами образовательного про-

цесса, через системную подготовку обязаны укрепить свою идейную основу и повысить компетенции в обла- сти межкультурной педагогики. Это выступает ключе- вым условием для эффективной реализации воспитания государственной идентичности и обеспечения сбалан- сированности культурного многообразия.

Предложенная в исследовании координированная реформа создаёт теоретическую опору и практическое руководство для преодоления структурных противоре- чий в языковом образовании Синьцзяна, как ослабление культурной идентичности, недостаточные навыки препо- давателей в области нравственной работы. В дальнейшем необходимо разрабатывать количественные механизмы оценки формирования государственного сознания, углу- блять эксплуатацию таких платформ развития препо- давателей, как виртуальные учебные кабинеты, способ- ствовать тому, чтобы иностранное языковое образование стало стратегическим фактором стабильности общества, культурной безопасности и гуманитарного обмена в рам- ках инициативы «Один пояс, один путь» в Синьцзяне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юй Хай. Сущность национального духа: государственное сознание, культурная идентичность, гражданское самосознание // Теория идеологического воспитания. 2004. № 12. С.3-9.
2. Дубинина Елена Николаевна, Петрова Татьяна Эдуардовна. Государственная идентичность как основа автономии современных государств. // *Advances in Law Studies*. 2020. №4. С.1-5.
3. Watson C.W. Multiculturalism. Е Синъи.перевод. г. Чанчунь: Изд-во Народная литература провинции Цзилинь, 2005. С. 6.
4. Ба Юйси. Ядро сознания общности китайского народа - государственное сознание // Вестник Юго-центрального национального университета (издание гуманитарных и социальных наук. 2021. № 6. С.35-39.
5. Андриевская Ж.В. Национальное сознание в контексте современных глобальных вызовов. // Миссия Конфессий. 2022. №11. С 55-59.
6. Ли Дань. Исследование национальной идентичности с лингвистической перспективы: возникновение и развитие // Вестник Тяньцзиньского университе- та иностранных языков. 2020. № 3. С. 144-155.
7. Ян Фэн. Культурно-политологическая интерпретация государственного самосознания в образовании иностранных языков// Современные исследования иностранных языков. 2020. № 6. С. 1-2.
8. Шэнь Ци. Китайское языковое планирование: новые задачи языкового планирования в строительстве сообщества единой судьбы человечества//При- кладная лингвистика. 2019. № 4. С. 35-43.
9. Чэнь Синьжэнь. Предварительные соображения о формировании государственного самосознания исследователей иностранных языков в новую эпоху // Современные исследования иностранных языков. 2021. № 4. С. 22-28.
10. Нин Ци. Государственное и международное сознание в строительстве системы внешнего дискурса Китая // Вестник Тяньцзиньского университета ино- странных языков. 2021. № 6. С. 2-6.
11. Лю Хун. Практическое исследование обучения иностранным языкам для воспитания государственного самосознания через государственный дискурс: на основе анализа многоязычной серии учебников «Знакомство с современным Китаем» // Иностранные языки и их преподавание. 2023. № 6. С. 1-8+145.
12. Фан Цзе. Трёхмерное исследование нравственного воспитания в курсах английского языка в вузах: на основе совместного формирования государствен- ного сознания и международного кругозора // Современные исследования иностранных языков. 2024. № 2. С. 70-80.
13. Сюй Бинь. Воспитание государственного сознания в рамках нравственного воспитания в курсах иностранных языков в высших учебных заведениях// Современные исследования иностранных языков. 2021. № 4. С. 35-41+49.
14. Линь Юйчжэнь. Усиление нравственного воспитания и государственного сознания в курсе переводческой практики на базе платформ базы данных // Современные исследования иностранных языков. 2024. № 2. С. 58-69.
15. Жэнь Шупин. Построение модели «одно тело, три крыла» для воспитания государственного сознания у переводчиков и пути её реализации: на примере курса «История перевода» для магистрантов // Вестник Педагогического университета Лояна. 2024. № 9. С.80-84.

© Ван Канкан (364115925@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЕМ БОКСОМ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ

Герасимчук Леонид Мефодьевич

Соискатель, Чеченский государственный педагогический университет
1511Leo@mail.ru

THE MOTIVATION FOR BOXING AMONG MILITARY PERSONNEL SERVING UNDER CONTRACT

L. Gerasimchuk

Summary: The article examines the problem of the formation of stable motivation for boxing among military personnel serving under contract, as a key factor in improving their professional training. The results of a comprehensive study are presented, including a preliminary anonymous survey to identify the initial motivational structure and a pedagogical experiment conducted in a motorized rifle unit divided into control and experimental groups. The effectiveness of a specialized pedagogical program based on targeted motivational influences is analyzed. It has been experimentally proven that the use of scientifically based methods of motivation significantly increases not only physical performance, but also the technical mastery of boxing techniques, which directly affects the overall combat readiness of military personnel.

Keywords: motivation, contract soldiers, boxing, physical training.

Аннотация: В статье исследуется проблема формирования устойчивой мотивации к занятиям боксом у военнослужащих, проходящих службу по контракту, как ключевого фактора повышения их профессиональной подготовленности. Представлены результаты комплексного исследования, включающего предварительный анонимный опрос для выявления исходной мотивационной структуры и педагогический эксперимент, проведенный в мотострелковом подразделении с разделением на контрольную и экспериментальную группы. Проанализирована эффективность специализированной педагогической программы, основанной на целенаправленных мотивационных воздействиях. Экспериментально доказано, что применение научно обоснованных методов мотивации значительно повышает не только физические показатели, но и техническую освоенность приемов бокса, что напрямую влияет на общую боевую подготовленность военнослужащих.

Ключевые слова: мотивация, военнослужащие по контракту, бокс, физическая подготовка.

Введение

В контексте модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации и усложнения геополитической обстановки, требования к уровню профессиональной компетентности военнослужащих непрерывно возрастают. Боевая готовность современного воина является многокомпонентной структурой, где физическая подготовленность, психологическая устойчивость и волевые качества выступают в качестве фундамента. В связи с этим, поиск и научное обоснование эффективных средств и методов физического совершенствования личного состава приобретает стратегическое значение. Важным шагом в данном направлении стало заключение в 2025 году соглашения о сотрудничестве между Министерством обороны РФ и Федерацией бокса России, которое нацелено на системную интеграцию бокса в процесс подготовки военнослужащих [9, с. 76]. Это событие не только подчеркивает государственную важность данного вида спорта, но и актуализирует научный интерес к глубокому изучению его педагогического потенциала как инструмента комплексного развития профессионально важных качеств.

Бокс, как вид спортивных единоборств, обладает значительным потенциалом для развития качеств,

критически необходимых военнослужащему. Однако, несмотря на широкое признание его пользы, вопрос мотивации к занятиям остается ключевой и недостаточно изученной проблемой, особенно в контексте военнослужащих, проходящих службу по контракту. Существующие исследования чаще всего рассматривают мотивацию курсантов военных вузов или солдат срочной службы, чьи побудительные мотивы могут существенно отличаться от мотивов профессиональных военных, осознанно выбравших службу своей карьерой. Для военнослужащих мотострелковых подразделений, чья служебная деятельность сопряжена с высокими физическими нагрузками и риском непосредственного огневого контакта, прикладное значение навыков, полученных в ходе занятий боксом, приобретает особое значение [3, с. 42].

Таким образом, выявляется научная проблема, заключающаяся в недостаточной разработанности педагогических методов и условий формирования устойчивой мотивации к занятиям боксом именно у военнослужащих по контракту. Целью данной статьи является экспериментальное обоснование эффективности специализированной программы, направленной на формирование устойчивой мотивации к занятиям боксом у военнослужащих-контрактников мотострелковых подразделений.

Теоретико-методологические основы исследования

Изучение мотивационной сферы военнослужащего требует применения комплексного подхода, который бы интегрировал общие теории спортивной мотивации со спецификой профессиональной военной деятельности. Основопологающей для анализа физкультурно-спортивной деятельности в военной среде является модель, предложенная Е.Г. Матвеевым и соавторами. В ней выделяются четыре базовых основания мотивации: стремление к самосовершенствованию, стремление к самовыражению и самоутверждению, социальные установки и удовлетворение духовных и материальных потребностей. Данная модель предоставляет универсальную классификацию непосредственных побудительных причин к занятиям физической культурой. Однако для глубокого понимания мотивации именно профессионального военного этой классификации недостаточно. Ее необходимо дополнить типологией, учитывающей специфику военной карьеры.

В этом контексте релевантной является классификация, предложенная В.Р. Ушаковой, которая выделяет материальный, карьерный, патриотический и уклоняющийся типы мотивации военнослужащих [10, с. 220]. Синтез этих подходов позволяет предположить, что для военнослужащего-контрактника с доминирующим «патриотическим» или «карьерным» типом мотивации занятия боксом будут рассматриваться не как самоцель, а как важный инструмент для повышения своей боевой эффективности и профессионального роста.

Бокс в системе военной подготовки выступает как высокоэффективное средство для комплексного развития профессионально важных качеств. Он способствует развитию уникального синергетического комплекса физических качеств: общей и специальной выносливости, скоростно-силовых характеристик, быстроты реакции и координации движений [5, с. 227]. Более того, навыки, полученные в боксе, напрямую переносятся на освоение приемов рукопашного боя, делая этот процесс более эффективным и быстрым [6, с. 87]. Использование опыта тренировочного процесса в ударных видах единоборств, таких как бокс, позволяет значительно повысить уровень технической и психологической подготовленности военнослужащих при выполнении задач, связанных с применением физической силы [8, с. 240]. Таким образом, теоретический анализ показывает, что мотивация к занятиям боксом у контрактников должна носить преимущественно инструментальный, профессионально-прикладной характер, и педагогическое воздействие должно быть направлено на актуализацию и укрепление именно этих мотивов.

Материалы и методы исследования

Для проверки выдвинутой гипотезы о том, что це-

ленаправленное формирование мотивации повышает эффективность занятий боксом, был организован и проведен педагогический эксперимент. Исследование проводилось на базе одного из мотострелковых подразделений в течение шести месяцев и включало два основных этапа: констатирующий (предварительный опрос) и формирующий (непосредственно эксперимент). В исследовании приняли участие 24 военнослужащих, проходящих службу по контракту, в возрасте от 23 до 34 лет. Все участники дали добровольное информированное согласие на участие.

На первом, констатирующем, этапе был проведен анонимный опрос с целью выявления исходного уровня и структуры мотивации к занятиям физической подготовкой. Методика опроса была разработана с учетом необходимости получения максимально откровенных ответов, что является ключевым условием при изучении мотивационной сферы в воинских коллективах [2, с. 20]. Анкета включала следующие ключевые вопросы:

1. Какова Ваша основная цель занятий физической подготовкой и спортом?
2. Насколько важным Вы считаете владение навыками рукопашного боя для успешного выполнения служебных задач? (оценка по 5-балльной шкале)
3. Что является главным препятствием для Ваших регулярных занятий спортом?

Результаты опроса показали, что мотивационная структура военнослужащих носит ярко выраженный прагматичный характер. Так, на первый вопрос 67% респондентов выбрали вариант «Повышение профессиональной пригодности и боевых навыков». Вариант «Поддержание личной физической формы и здоровья» выбрали 25%, и лишь 8% указали «Снятие стресса и проведение досуга». Ответы на второй вопрос подтвердили эту тенденцию: 83% опрошенных оценили важность навыков рукопашного боя на 4 или 5 баллов, что указывает на высокое осознание прикладной ценности единоборств. Среди препятствий (третий вопрос) доминирующими оказались «Нехватка времени из-за служебной загруженности» (54%) и «Накопленная усталость» (33%). «Отсутствие интереса» и «Боязнь травм» были отмечены значительно реже (8% и 5% соответственно).

Для наглядного представления структуры ведущих мотивов была составлена диаграмма. (Рис. 1.)

Полученные данные позволили сделать вывод, что для успешного вовлечения контрактников в занятия боксом педагогическая программа должна, во-первых, делать акцент на профессионально-прикладной аспект, а во-вторых, быть органично вписана в служебный график, чтобы минимизировать конфликт со служебными обязанностями и не приводить к переутомлению.

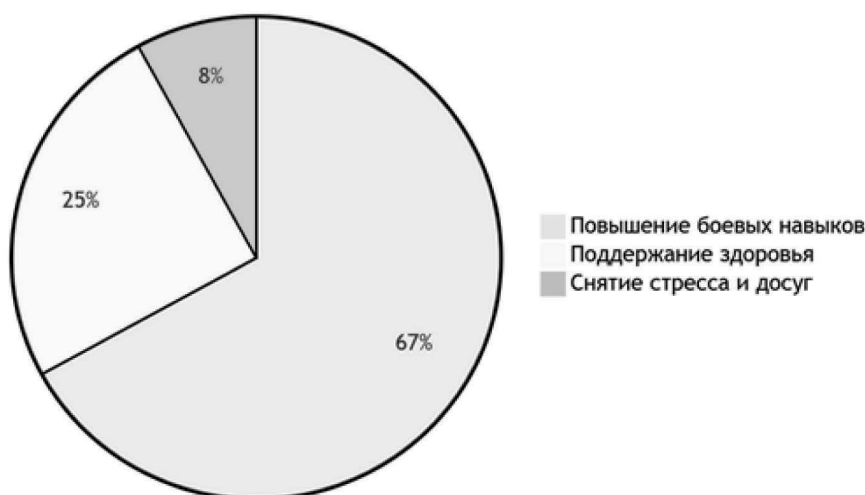


Рис. 1. Основная цель занятий физической подготовкой

На втором, формирующем, этапе эксперимента участники были разделены на две равные по численности и сопоставимые по исходному уровню подготовки группы: контрольную (КГ, $n=12$) и экспериментальную (ЭГ, $n=12$). Военнослужащие контрольной группы продолжали заниматься по стандартной программе физической подготовки. Для экспериментальной группы была разработана и внедрена специальная программа, в которой занятия боксом были усилены комплексом целенаправленных педагогических воздействий, направленных на формирование устойчивой мотивации. Принципы построения программы основывались на необходимости индивидуализации тренировочного процесса для достижения более высоких результатов [4, с. 109]. Основные методы мотивации, применявшиеся в ЭГ, включали профессионально-прикладную вербализацию (постоянное акцентирование внимания на том, как конкретное упражнение повышает эффективность действий в реальном бою), соревновательно-игровой метод, постановку индивидуальных целей, визуализацию успеха и системную положительную обратную связь от инструктора. Эффективная организация учебно-тренировочного процесса, основанная на современных методах, позволила не просто обучить, а сформировать у военнослужащих устойчивый интерес и потребность в самосовершенствовании [1, с. 194].

Результаты исследования и их обсуждение

По завершении шестимесячного педагогического эксперимента было проведено итоговое тестирование, результаты которого сравнивались с исходными данными. Для оценки эффективности экспериментальной программы использовались как показатели физической подготовленности, так и оценка технической освоенности приемов бокса, выставляемая экспертной комиссией из числа инструкторов по физической подготовке. Динамика показателей в контрольной и экспериментальной

группах представлена в таблице 1.

Анализ данных, представленных в табл. 1, наглядно демонстрирует значительно более высокую эффективность экспериментальной программы, основанной на мотивационном подходе. В экспериментальной группе наблюдается существенный и статистически значимый прирост по всем ключевым показателям. Относительный прирост силового показателя (сгибание и разгибание рук) в ЭГ (+20.4%) почти в пять раз превысил прирост в КГ (+4.2%). Аналогичная картина наблюдается и в тесте на быстроту и координацию (челночный бег), где улучшение результата в ЭГ (+4.7%) более чем в четыре раза превосходит улучшение в КГ (+1.1%).

Однако наиболее показательным и важным с точки зрения цели исследования является результат оценки за технику выполнения базовых приемов бокса. В экспериментальной группе средний балл вырос на 1.3, достигнув отметки 4.5, что свидетельствует о качественном, глубоком освоении технических элементов и их переходе в стадию устойчивого навыка. В контрольной группе прирост составил всего 0.3 балла, что говорит о поверхностном, неустойчивом формировании навыка, который, скорее всего, быстро утратится без постоянного подкрепления.

Столь значительная разница в результатах объясняется именно целенаправленным мотивационным воздействием. В то время как военнослужащие КГ воспринимали занятия как очередную служебную обязанность, участники ЭГ были активно и осознанно вовлечены в процесс. Постоянное напоминание о прикладной ценности навыков, соревновательный дух и постановка личных целей создали мощную внутреннюю мотивацию, которая побуждала их прилагать больше усилий, проявлять инициативу и осмысленно подходить к выполнению каждого упражнения. Это полностью согласуется с

Таблица 1.

Динамика показателей физической и технической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах (средние значения).

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Абсолютный прирост (Δ)	Относительный прирост (%)
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	КГ	45.2	47.1	+1.9	+4.2%
	ЭГ	45.5	54.8	+9.3	+20.4%
Челночный бег 10х10 м (сек)	КГ	27.8	27.5	-0.3	+1.1%
	ЭГ	27.7	26.4	-1.3	+4.7%
Оценка за технику выполнения базовых приемов бокса (по 5-балльной шкале)	КГ	3.1	3.4	+0.3	+9.7%
	ЭГ	3.2	4.5	+1.3	+40.6%

данными предварительного опроса, который показал, что именно профессиональная применимость является главным мотивом для контрактников. Эксперимент доказал, что если педагогический процесс строится в соответствии с ведущими мотивами обучающихся, его эффективность многократно возрастает.

Заключение

Проведенное комплексное исследование, включавшее предварительный опрос и педагогический эксперимент, подтвердило гипотезу и доказало, что формирование устойчивой профессионально-прикладной мотивации является ключевым фактором повышения эффективности занятий боксом для военнослужащих по контракту. Стандартный подход, основанный лишь на необходимости выполнения программных требований, не обеспечивает должного уровня вовлеченности и, как следствие, приводит к незначительному и неустойчивому прогрессу. В то же время применение комплексной программы, сочетающей занятия боксом с целенаправ-

ленными педагогическими методами мотивации, позволяет добиться значительного прироста как в уровне развития физических качеств, так и, что наиболее важно, в степени освоения технических навыков, напрямую влияющих на боеспособность.

Результаты эксперимента показывают, что для профессиональных военных наиболее действенными являются мотивы, связанные с повышением их боевой эффективности и способности выполнять служебные задачи. Педагогический процесс, который делает эту связь очевидной и подкрепляет ее методами индивидуальной и групповой стимуляции, способен трансформировать отношение военнослужащих к физической подготовке из формальной обязанности в осознанную потребность. Внедрение подобных мотивационных программ в систему боевой подготовки мотострелковых и других подразделений позволит более эффективно использовать потенциал бокса для всестороннего развития военнослужащих и, в конечном счете, будет способствовать повышению боевого потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев, М.Ш. Современные методы организации учебно-тренировочных занятий по рукопашному бою с военнослужащими средствами Бокса / М.Ш. Абдуллаев, Д.А. Сафонов, Д.И. Воротынцев, А.А. Егоров // Сборник статей Итоговой научной конференции военно-научного общества института за 2021 г. : материалы Итоговой научной конференции, Санкт-Петербург, 16–17 марта 2022 года. Том Часть 1. – Санкт-Петербург: Военный институт физической культуры, 2022. – С. 191-196.
2. Акмеев, А.С. Характер мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом у военнослужащих различной степени физической подготовленности / А.С. Акмеев, Ж.Н. Власова, Д.П. Отев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 19-21.
3. Воротынцев, Д.И. Актуальность использования средств бокса в содержании занятий по рукопашному бою у военнослужащих мотострелковых подразделений / Д.И. Воротынцев, Д.А. Сафонов, К.С. Растрогов, А.А. Егоров // Научная конференция военно-научного общества военного института физической культуры: Сборник статей, Санкт-Петербург, 14–15 марта 2023 года. Том Часть 2. – Санкт-Петербург: Военный институт физической культуры, 2023. – С. 41-43.
4. Калачев, Д.Г. Предсоревновательная подготовка боксеров-военнослужащих к основным соревнованиям / Д.Г. Калачев, В.В. Федоров // Физическая культура и спорт в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 24–25 марта 2016 года / Ответственный редактор С.С. Добровольский. – Хабаровск: Дальневосточная государственная академия физической культуры, 2016. – С. 109-111.
5. Кириченко, П.М. Особенности развития физических качеств у военнослужащих средствами бокса / П.М. Кириченко, В.А. Исламов // Сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов военного института физической культуры за 2018 г. : Сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов Военного института физической культуры за 2018 г., Санкт-Петербург, 16–17 апреля 2019 года / Под ред. В.Л. Пашута. Том Часть 1. – Санкт-Петербург: ФГКБОУВО «Военный институт физической культуры», 2019. – С. 226-228.

6. Князев, В.М. Бокс как одно из основных средств подготовки военнослужащих к рукопашному бою без оружия / В.М. Князев, С.Н. Мехед, Е.Л. Матвеев, В.Э. Берлинде // Актуальные проблемы реализации образовательного процесса в вузах и общеобразовательных организациях МО РФ : Сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 30–31 октября 2018 года. – Санкт-Петербург: Военный институт физической культуры, 2018. – С. 85–87.
7. Матвеев, Е.Г. Особенности физкультурно-спортивной мотивации военнослужащих / Е.Г. Матвеев, А.А. Частихин, О.В. Радченко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
8. Норин, Н.Е. Влияние ударных единоборств на изучение боевых приемов в процессе физической подготовки / Н.Е. Норин, В.С. Сугоняко // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации : Сборник научных статей XIV международной научно-практической конференции, Новосибирск, 16 ноября 2022 года / Под общ. ред. В.В. Косухина. Том Часть 1. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2022. – С. 237–241.
9. Титов, А.А. Роль бокса в системе профессиональной подготовки специальных подразделений Вооруженных Сил РФ / А.А. Титов // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2025. – № 5. – С. 73–81.
10. Ушакова, В.Р. Особенности мотивационной сферы военнослужащих / В.Р. Ушакова, В.Р. Ушакова // StudNet. – 2020. – № 6. – С. 218–224.

© Герасимчук Леонид Мефодьевич (1511Leo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА К РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PROFESSIONAL TRAINING FUTURE BACHELORS OF TOURISM TO THE RECREATIONAL- RECREATIONAL ACTIVITIES

**S. Enokaeva
V. Petkov**

Summary: The relevance of finding ways to improve the quality of professional training for future specialists in the field of tourism and service is determined by the requirements of modern educational standards and the needs of society for competent and highly qualified specialists. One of the poorly developed types of professional activity for a bachelor of tourism is the organization and conduct of various recreational and health-improving activities based on the use of physical recreation facilities. In this regard, one of the main objectives of the study was to identify and experimentally test the organizational and pedagogical conditions for improving the effectiveness of professional training for tourism bachelors in the field of recreational and health-improving activities. The results of the implementation of the identified conditions in the course of experimental work showed the expediency of the approach we proposed to the interdisciplinary integration of the content of professional training for a bachelor of tourism, and ensured the effectiveness of forming students' readiness for recreational and health-improving activities.

Keywords: professional training, tourism bachelors, physical recreation, recreational and health-improving work, organizational and pedagogical conditions.

Енокаева Сабират Сайнудиновна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет
(г. Карачаевск)

sabira_enokaeva@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский
государственный университет (г. Краснодар)
Valerype@mail.ru

Аннотация: Актуальность поиска путей повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма и сервиса обусловлена требованиями современных образовательных стандартов и запросов общества на подготовку компетентных высококвалифицированных специалистов. Одним из слабо разработанных видов профессиональной деятельности бакалавра туризма является организация и проведение различных рекреационно-оздоровительных мероприятий на основе использования средств физической рекреации. В этой связи одной из главных задач исследования явилась выявление и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий повышения эффективности профессиональной подготовки бакалавров туризма в сфере рекреационно-оздоровительной деятельности. Результаты реализации в процессе опытно-экспериментальной работы выявленных условий показали целесообразность предложенного нами подхода к междисциплинарной интеграции содержания профессиональной подготовки бакалавра туризма и обеспечили эффективность формирования готовности студентов к рекреационно-оздоровительной работе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры туризма, физическая рекреация, рекреационно-оздоровительная работа, организационно-педагогические условия.

Основные положения реализуемых в нашей стране направлений в совершенствовании образования в сфере туризма отражены в Национальной доктрине образования и в Национальном проекте «Туризм и индустрия гостеприимства» [4,5]. Эти документы ориентируют руководство организаций профессионального образования на подготовку компетентных высококвалифицированных специалистов. Повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма и сервиса, отвечающего современным образовательным стандартам и запросам общества связано с поиском инновационных направлений в профессиональном образовании, одним из которых является использование средств физической рекреации.

Решение поставленных в нашей работе задач предпо-

лагало уточнение основных понятий исследования, выявление и апробацию организационно-педагогических условий, разработку содержания подготовки будущих бакалавров туризма к рекреационно-оздоровительной работе. Итоговым результатом профессиональной подготовки должен стать сформированный высокий уровень готовности будущих бакалавров туризма к рекреационно-оздоровительной работе.

Имеющиеся в настоящий период времени теоретико-методологические и методические труды по основам организации туризма (Т.К. Горячева, М.А. Жукова, А.Ю. Иванова, Л. Н. Ивлева, Л.В. Королёва, В. С. Сенин, Ю.В. Сорокин и др.) и накопленный эмпирический опыт по организации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма (В.В. Баранова, А.А.

Богданова, Ю.Д. Дмитриевский, И.И. Жунич, И.В. Зорин, Е.Н. Ильина, Т.Н. Одинцова, О.В. Пирогова Е.С. Шестакова и др.) позволяют глубже понять сущность их профессиональной деятельности и определить перспективные подходы к совершенствованию системы отечественного туристского образования.

Одним из значимых видов профессиональной деятельности бакалавра туризма является организация и проведение различных рекреационно-оздоровительных мероприятий на основе использования средств физической рекреации [1]. В этой связи в контексте нашего исследования представляют интерес научные работы, раскрывающие специфику и содержание профессиональной подготовки обучающихся в сфере физической, оздоровительной и культурно-досуговой рекреации (А.Ю. Александрова, М.Г. Бердус, А.Ф. Воловик, Ю.А. Джаубаев, Г.А. Корчагина, Г.П. Орлов, Ю.Е. Рыжкин и др.). Анализ основных идей этих авторов позволил сделать заключение о необходимости формирования у будущих бакалавров туризма готовности к рекреационно-оздоровительной работе, предполагающей наличие у них умений и опыта организации в области досуговой, оздоровительной деятельности и физической рекреации. Однако, как показали результаты проведённого нами на базе Карачаево-Черкесского университета пилотажного исследования большинство - 85,6% будущих бакалавров туризма имеют слабые представления о сущности и рекреационно-оздоровительных средств и возможностях их использования в туристской деятельности, 81,2% студентов не владеют навыками организации рекреационных мероприятий [6]. В этой связи нами были выявлены следующие организационно-педагогические условия повышения эффективности профессиональной подготовки бакалавров туризма в сфере рекреационно-оздоровительной деятельности:

- интеграция учебных дисциплин социально-гуманитарного общепрофессионального и базового профессионального модулей, обеспечивающих представления о сущности и потенциальных развивающих возможностях использования рекреативно-оздоровительных средств в туристской деятельности;
- формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к овладению технологией конструирования содержания рекреативно-оздоровительной деятельности;
- приобретение студентами опыта использования рекреативно-оздоровительных средств и технологий в туристской деятельности.

Анализ специальной литературы и рефлексия имеющегося опыта организации профессиональной деятельности специалиста сферы туризма позволили выявить сущность и сформулировать понятие рекреационно-оздоровительной работы бакалавра туризма как спе-

циально организованного вида профессиональной деятельности обеспечивающий разработку специфических для туризма форм, методов и средств, позволяющих эффективно осуществлять активный отдых и укрепление здоровья у занимающихся туризмом. В качестве педагогических средств физической рекреации ряд авторов предлагает использование подвижных и народных игр, а также элементов национальных видов спорта, физических и оздоровительных упражнений [2,3].

В ходе исследования установлено, что готовность будущего бакалавра туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности является итоговым результатом его профессиональной подготовки. Она представляет собой интегративное, системно организованное профессионально значимое качество личности. Её структура включает в себя познавательный-развивающий, мотивационно-ценностный и профессионально-деятельностный компоненты уровень развития которых обеспечивает эффективность рекреационно-оздоровительной деятельности.

Для экспериментальной проверки выявленных организационно-педагогических условий нами была организована в 2024-2025 учебных годах опытно-экспериментальная работа на базе факультета физической культуры Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева. В эксперименте приняли участие 88 студентов - бакалавров 1-4 курсов дневной формы обучения направления подготовки 43.03.02 – «Туризм».

Содержание формирующего эксперимента строилось в соответствии с логикой использования комплексного подхода к реализации выявленных организационно-педагогических условий и учёта поэтапного характера процесса формирования профессиональной готовности будущего бакалавра туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности.

В качестве этапов этого процесса были определены: вводный (ознакомление студентов с основами рекреационно-оздоровительной работы в туристской деятельности), теоретический (теоретическая подготовка студентов по использованию средств физической рекреации в туристской деятельности), базовый (практическая рекреационно-оздоровительная подготовка в период учебных и производственных практик), итоговый (диагностика уровня сформированности готовности к рекреационно-оздоровительной работе в сфере туризма). Каждый этап характеризовался спецификой целей, задач, дидактических принципов, форм, средств и методов. Методические механизмы реализации условий раскрывают способы достижения цели.

Результаты реализации в процессе опытно-экспериментальной работы первого организационно-пе-

дагогического условия показали целесообразность предложенного нами подхода к междисциплинарной интеграции содержания профессиональной подготовки бакалавра туризма, поскольку он наиболее эффективно обеспечивает готовность студентов к рекреационно-оздоровительной работе. Выявлены методические механизмы реализации этого условия: а) междисциплинарная координация дисциплин социально-гуманитарного общепрофессионального и базового профессионального модулей; б) систематизация профессиональных знаний и умений, полученных при изучении дисциплин «Туристско-рекреационное проектирование», «Инновации в туризме», «Рекреационно-оздоровительная деятельность в сфере туризма».

Реализация второго организационно-педагогического условия была нацелена на формировании мотивационного аспекта готовности студентов к рекреационно-оздоровительной работе. Методический механизм отражал технологичный характер моделирования этого процесса. Он заключался в актуализации саморазвития профессиональных мотивов и ценностей профессиональной туристской деятельности, постановке преподавателем учебных и исследовательских задач, представлении учебной информации в виде комплекса тематических заданий с поддерживающими их алгоритмами выполнения элементов профессиональной деятельности специалиста сферы туризма ориентированных на развития базовых умений, навыков и качеств, входящих в структуру компонентов рекреационно-оздоровительной готовности бакалавра туризма.

Реализация третьего организационно-педагогического условия была направлена на приобретение

студентами опыта использования рекреационно-оздоровительных средств в туристской деятельности. Методический механизм при изучении дисциплины «Туристско-рекреационное проектирование» обеспечивал овладение студентами квазипрофессиональной деятельностью в сфере туризма за счёт интеграции знаний теории и опыта проектирования рекреационно-оздоровительных мероприятий.

Анализ результатов проведённого исследования показал значительные изменения в динамике развития структурных компонентов профессиональной готовности будущих бакалавров туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности после проведения экспериментальной работы. По завершению экспериментальной работы отмечена позитивная динамика роста сформированности познавательного-развивающего компонента на 37,8%, мотивационно-ценностного на 22,7%, и профессионально-деятельностного на 33,5% компонентов профессиональной готовности бакалавра туризма уровень развития которых обеспечивает эффективность рекреационно-оздоровительной деятельности.

Высокий уровень сформированности рекреационно-оздоровительной готовности был зафиксирован у 43,0 %, средний уровень у 43,9 %, низкий уровень у 13,1 % студентов. До эксперимента высоким уровнем обладали 17,5 %, средним 26,3 %, низким уровнем 53,2 % обучающихся.

Таким образом, выявленные и апробированные в педагогическом эксперименте организационно-педагогические условия обеспечили высокую эффективность процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белухин О.А., Петков В.А. Проектирование и реализация технологии формирования рекреационно-оздоровительной культуры студента // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1 (273). С. 31-38.
2. Виноградов Г.П. Теоретические и методические основы физической рекреации: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. 475 с.
3. Демченко Н.Ю., Кудина Я.В., Петков В.А., Бессарабова Ю.В., Джаубаев Ю.А. Рекреационная среда вуза как фактор профессионально-личностного развития студентов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 5 (159). С. 65-69.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Правительство РФ Постановление. от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва.
5. Национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства». Текст: электронный // Правительство России: [сайт]. - URL: <http://government.ru/rugovclassifier/900/events> (дата обращения: 28.07.2025).
6. Халамиев М.И., Узденова Ф.М., Петков В.А. Модель этнокультурной подготовки бакалавров туризма // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 8 (222). С. 134-138.

© Енокаева Сабират Сайпудиновна (sabira_enokaeva@mail.ru), Петков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN PROJECT PHYSICAL CULTURE ACTIVITIES

**S. Enokaeva
V. Petkov
N. Sarkisova
K. Shkuropiy**

Summary: The most important goal of school education is to prepare students who are able to act independently and actively, make decisions, and adapt flexibly to various areas of social life. In the context of rapid growth and updating of information, the development of students' cognitive activity has become an important component of the organization of educational activities, as it is the basis for the formation of universal learning actions that ensure the development of key competencies in younger students. The main idea of the study was to scientifically substantiate and experimentally test the effectiveness of the developed approach to the formation of cognitive activity in primary school students in physical education project activities. Its practical implementation showed high efficiency.

Keywords: cognitive activity, primary school students, project activities, physical education of primary school students.

Енокаева Сабират Сайпудиновна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет
(г. Карачаевск)
sabira_enokaeva@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский
государственный университет (г. Краснодар)
Valerype@mail.ru

Саркисова Нэлли Григорьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет
(г. Карачаевск)
sarkisova-ng@mail.ru

Шкуропий Константин Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
konsshk@rambler.ru

Аннотация: Важнейшей целью школьного образования является подготовка учащихся, способных самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться в различных сферах общественной жизни. В условиях стремительного увеличения и обновления информации развитие познавательной активности обучающихся становится важным компонентом организации учебной деятельности поскольку является основой для формирования универсальных учебных действий обеспечивающих развитие ключевых компетенций младших школьников. Основная идея исследования заключалась в научном обосновании и экспериментальной проверке результативности разработанного подхода к формированию познавательной активности у младших школьников в проектной деятельности по физической культуре. Его практическая реализация показала высокую эффективность.

Ключевые слова: познавательная активность, обучающиеся начальных классов, проектная деятельность, физическая культура.

Проблема развития познавательной активности обучающихся в педагогической науке является одной из актуальных поскольку уровень развития этого качества определяет эффективность решения обучающей, развивающей и воспитывающей задач, стимулирует развитие самостоятельности, активизирует поисково-творческие способности к овладению содержанием образования, побуждает личность к самообразованию [1].

В ходе анализа содержания Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования установлено, что составляющие блока познавательных универсальных учебных действий нацелены на обеспечение формирования ключевых

компетенций младших школьников на основе стимулирования познавательной активности обучающихся при освоении нового материала посредством развития логического мышления, умения правильно определять проблемную ситуацию и искать пути её разрешения. В стандарте проектной деятельности уделено особое внимание как одному из наиболее эффективных средств развития познавательной активности обучающихся [2,3].

Теоретические основы процесса формирования познавательной активности раскрыты в работах отечественных психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Л.Г. Петерсон, Н.Ф. Талызина и др.) и педагогов (Э.И. Александрова, И.И. Аргинская,

А.М. Пышкало, В.А. Сухомлинский, М.Н. Скаткин и др.).

Отдельные аспекты проблемы организации проектной деятельности в работе со школьниками и использования её возможностей в развитии познавательной активности школьников представлены в научных исследованиях Х.Э. Абдулшехидова, С.А. Аксютин, Е.Н. Бичеровой, В.В. Гузеева, Л.Р. Зиангаровой, И.А. Зимней, Д.М. Маллаева, Н.В. Матяш, С.И. Мелехиной, Е.С. Полат, В.Ф. Сидоренко, Г.К. Селевко, Н.В. Серегин, Н.Н. Смагиной, С.Т. Тучалаева, И.Д. Чечель и др.

Личностно-развивающий потенциал средств физической культуры и спорта исследован в научных трудах В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, В.И. Ляха, Л.И. Лубышевой, А.П. Матвеева, В.А. Петькова и др.

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что традиционные модели организации занятий по физической культуре в общеобразовательной школе являются малоэффективными, что инициирует поиски путей разработки и внедрения новых организационно-методических подходов в физическом воспитании школьников, к числу которых относится использование методов проектной деятельности [4].

Анализ научных работ позволил сделать заключения об актуальности проблемы развития познавательной активности, однако использование средств проектной деятельности по физической культуре в развитии познавательной активности младших школьников не являлось предметом специального исследования и остаётся в настоящее время недостаточно разработанным в теории и практике педагогики. В этой связи практический интерес для учителей физической культуры представляют методики использования проектной деятельности по физической культуре в развитии познавательной активности младших школьников, что позволяет обучающемуся осознать возможности физической культуры не только как средства физического, но и интеллектуального развития личности.

Основная идея исследования заключалась в научном обосновании и экспериментальной проверке результативности, разработанной авторского подхода к формированию познавательной активности у младших школьников в проектной деятельности по физической культуре.

Педагогический эксперимент проводился в 2024-25 учебном году в естественных условиях с в котором приняли участие 52 младших школьника – обучающихся третьих классов МКОУ КГО СОШ №3 г. Карачаевска. Для осуществления эксперимента были определены контрольная, в которую вошли 25 человек и экспериментальная группа – 27 человек. В качестве экспертов

выступили школьные учителя физической культуры (3 человека) и учителя начальных классов (5 человек), а также родители школьников (10 человек). При подготовке и планировании экспериментального исследования были выделены диагностический, формирующий и контрольный этапы.

Оценка сформированности познавательной активности младших школьников в физкультурно-оздоровительной деятельности осуществлялась на основе следующих показателей: интерес к информации в сфере физической культуры и здоровья; системный характер физкультурно-оздоровительных знаний; понимание развивающих возможностей проектной деятельности; наличие умений и навыков самостоятельной поисковой деятельности; активность познавательной деятельности в сфере физической культуры и здоровья.

На диагностическом этапе использовалась разработанная нами методика диагностики «Сформированность физкультурно-оздоровительных знаний у младших школьников».

В основе методики лежит способ диагностики развития когнитивного компонента структуры физической культуры личности (ФКЛ) младших школьников куда входят: физкультурно-спортивные знания, физкультурно-спортивные представления, физкультурно-спортивные отношения. Для диагностики уровня сформированности знаний о физической культуре и здоровье человека, а также логических действий при проектировании использовались разработанный нами опросник для учителей и тесты для обучающихся.

Формирующий эксперимент включал в себе работу над проектом «Физическая культура и здоровье». Предложенные в рамках проекта темы были рассмотрены и обсуждены на уроках физической культуры. Школьникам предлагалось представить свой способ решения проблемы при выполнении творческого задания. В проекте «Физическая культура и здоровье» проблемная ситуация сформулирована в форме вопроса «Почему человеку необходимо заниматься физической культурой?».

Ход работы над проектом

Проект «Физическая культура и здоровье»

Этапы проекта:

Первый этап. Подготовка к выполнению проекта.

Содержание: постановка проблемы исследования, формулировка цели, определение задач проекта.

Цель: формировать понимание значимости занятий физической культурой для здоровья человека.

Задачи: Найти ответы на следующие вопросы (Что включает в себя понятие «физическая культура»? Что та-

кое здоровье человека? Почему физическая культура может быть лечебной? Что вы знаете о Валеологии?

Второй этап. Планирование содержания и работы над проектом.

Содержание: составление плана индивидуального проекта школьник, раскрытие и обсуждение этапов выполнения учебного проекта. Рекомендации по работе с источниками и сбору необходимой информации.

Третий этап. Проведение исследования.

Содержание: организация и консультативно-методическое сопровождение поисково-исследовательской деятельности школьника при выполнении проектных заданий.

Четвёртый этап. Анализ информации и формулирование выводов.

Содержание: Обсуждение основных результатов проектной деятельности. Выявление ошибок и трудностей при выполнении проектных заданий. Формулировка выводов. Задание на стимулирование развития рефлексивных способностей.

Пятый этап. Представление и защита проекта.

Содержание: Раскрытие основных подходов к визуализации информации и разъяснение способов подготовки доклада и приёмов презентации индивидуальных проектов.

По завершению опытно-экспериментальной работы экспертам было предложено с помощью разработанных нами опросников оценить уровень развития познавательной активности школьников до и после опытно-экспериментальной работы, а также высказать своё мнение

о содержании предложенного детям проекта.

Полученные результаты экспертной оценки показателей развития познавательной активности младших школьников в проектной деятельности по физической культуре на момент завершения исследования в экспериментальной и контрольной группе школьников систематизированы в таблице 1.

Как следует из результатов таблицы наибольший прирост в развитии показателей познавательной активности младших школьников экспериментальной группы произошел по показателю «Активность познавательной деятельности в сфере физической культуры и здоровья» - на 2,3 балла. По показателю «Наличие умений и навыков самостоятельной поисковой деятельности» - на 2,2 балла. По показателю «Понимание развивающих возможностей проектной деятельности» - на 2.1 балла.

В контрольной группе школьников также имел место прирост в развитии показателей познавательной активности, однако его темпы оказались значительно ниже, чем в экспериментальной группе.

Вышеизложенное позволяет сделать заключение, что позитивный характер динамики показателей развития познавательной активности младших школьников экспериментальной группе обусловлен активным участием в проектной деятельности по физической культуре. В контрольной группе школьников процесс развития познавательной активности обусловлен естественным ростом организма и влиянием межпредметных связей изучаемых учебных дисциплин.

Таблица 1.

Динамика показателей развития познавательной активности младших школьников в проектной деятельности (в баллах по пятибалльной шкале).

№ п/п	Показатели познавательной активности	Группы школьников	
		контрольная	экспериментальная
1	Интерес к информации в сфере физической культуры и здоровья	3,1/3,4	3,0/4,5
2	Системный характер физкультурно-оздоровительных знаний	2,1/2,3	2,2/4,3
3	Понимание развивающих возможностей проектной деятельности	1,8/1,8	1,9/4,0
4	Наличие умений и навыков самостоятельной поисковой деятельности	2,6/2,9	2,5/4,7
5	Активность познавательной деятельности в сфере физической культуры и здоровья	2,6/3,0	2,5/4,8

Примечание: в числителе до эксперимента, в знаменателе - после.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенникова О.А. Педагогические возможности проектной деятельности как средства развития познавательных интересов учащихся // Вестник Новгородского государственного университета. 2015. №8. С.4-7.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 06.10.2009 № 373.

3. Петьков В.А., Реутова Л.П. Концептуальные основы развития универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. №2 (136). С. 52-58.
4. Саркисова Н.Г., Петьков В.А. Подготовка студентов к проектированию массовых физкультурно-спортивных мероприятий // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. №4 (170) С. 288-292.

© Енокаева Сабират Сайпудиновна (sabira_enokaeva@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru),
Саркисова Нэлли Григорьевна (sarkisova-ng@mail.ru), Шкуропий Константин Викторович (konsshk@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

METHODICAL ASPECTS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN LOGIC EDUCATION

S. Ladushkin

Summary: The article examines the methodic of the project approach in the framework of problem-oriented teaching logic to law students; substantiates the thesis on the need to introduce operational methods of teaching formal logic to develop systemic thinking skills among students in departmental universities of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: system approach, critical thinking, problem-oriented learning.

Ладушкин Сергей Иванович

Кандидат философских наук, ФГКОУ ВО
«Санкт-Петербургский университет МВД России»
modus112@gmail.com

Аннотация: В статье исследуется методика проектного подхода в рамках проблемно-ориентированного обучения логике студентов юридических специальностей; обосновывается тезис о необходимости внедрения операциональных методов обучения формальной логике для развития навыков системного мышления у обучающихся в ведомственных вузах МВД.

Ключевые слова: системный подход, критическое мышление, проблемно-ориентированное обучение.

Предлагаемая статья является продолжением исследования о специфике применения проектных методов в проблемно-ориентированном обучении (Problem-Based Learning) формальной логике курсантов и слушателей юридических вузов в системе МВД в рамках подхода, нацеленного на разрешение проблемных ситуаций (Problem-Solving Approach, далее – PSA) [1], [2]. Главной целью PSA-обучения является развитие у обучающихся устойчивых навыков конструктивной проблематизации, что означает умение обнаруживать проблемы, диагностировать их, структурировать, разрабатывать и реализовывать пошаговый план решения проблемы, доводить его до намеченной цели, после чего оптимизировать и стандартизировать найденное решение, выводя исходную проблемную ситуацию на новый уровень проблематизации. Основной учебной задачей в этом случае является формирование у обучающихся представления о проблеме не только как о преграде на пути к цели, но как о нормальной динамически развивающейся когнитивной ситуации, находясь в которой обучающийся сможет действовать адаптивно, эффективно, последовательно и целесообразно [3], [4].

В предыдущей статье [15] мы обосновали необходимость изменений в методологии логического образования юристов, без чего усвоение обучающимися навыков, предусмотренных требованиями ФГОС-3, в условиях продолжающегося сокращения аудиторной и внеаудиторной нагрузки, предусмотренной стандартным курсом логики, становится проблематичной, если и вообще выполнимой задачей. В этой статье мы излагаем версию проектного обучения логике на основе операционального подхода, апробация и адаптация которой была осуществлена на базе Санкт-Петербургского университета МВД России в 2024 году в рамках учебно-научного эксперимента.

Идея операционального подхода к преподаванию логики зародилась и получила широкое распространение в ведущих университетах Европы, Северной Америки и Австралии еще в конце XX века. Суть ее заключается в том, что наиболее эффективным способом формирования у обучающихся системы логических компетенций признается освоение ими функционально полного набора операций (целенаправленных действий) над основными объектами логического анализа мысли – понятиями, суждениями и заключениями. При операциональном подходе смысл основных форм логического мышления раскрывается обучающимся не через дефиниции с последующим пояснением изученного на примерах и иллюстрациях, но через систематическое изучение способов осуществления логических действий с ними [5]. Осознание и осмысление сути того, чем является изученный предмет приходит к обучающемуся через усвоение им системы нормативных способов оперирования с изучаемым объектом [6].

Однако даже такой режим учебной активности является в значительной степени реактивным и репродуктивным. Он позволяет воспроизводить в процессе познания и в познавательной коммуникации основные формы логического мышления лишь на уровне уверенного пользователя, транслирующего истину логически корректным образом, но не соучаствующего в процессах ее трансформации и производства [7]. Даже индивидуализированные формы учебной работы (рефераты, доклады, тематические сообщения), которые успешно применяются в логическом образовании в качестве дополнения к решению типовых логических задач (а это основная форма учебной активности в рамках стандартного курса логики), не изменяют общего контекста в целом пассивного усвоения материала обучающимися

[8]. Стимулировать проактивную (нацеленную на опережение учебного материала) умственную деятельность обучающихся способна лишь работа над учебно-научным проектом (далее - УНП), которая ведется в индивидуальном режиме каждым курсантом и слушателем на всем протяжении изучения ими курса логики. Ключевое отличие учебно-научного проекта от реферата, доклада или тематического сообщения заключается в том, что УНП есть динамическая проблемно-ориентированная среда, в которой учащийся самостоятельно организует учебный материал вокруг решения конкретной научной проблемы, соответствующей в формальном и содержательном аспектах реальному уровню его подготовки.

В соответствии с методикой PSA-обучения курс логики в проектном обучении делится на четыре составные части, различающиеся а) принципами учебной работы, б) формами учебной работы, в) целями учебной работы, г) спецификой учебного материала [9], [10].

Часть 1

Аудиторная (лекционная) часть:

- а) принцип работы – «от простого к сложному»/«от частей к целому»;
- б) форма работы – групповая, с преобладающей активностью преподавателя;
- в) цель работы – последовательное изложение учебного материала в порядке возрастания информационно-фактической и структурно-логической сложности;
- г) материал работы – стандартные темы, предусмотренные программой курса «Логика».

Часть 2

Домашняя (самостоятельная) часть:

- а) принцип работы – «от сложного к простому», «от целого к частям»;
- б) форма работы – самостоятельная работа курсантом над УНП;
- в) цель работы – последовательное уменьшение информационно-фактической и структурно-логической сложности материала УНП;
- г) материал работы – научная информация из статей и монографий, переработанная в собственный текст проекта.

Часть 3

Аудиторная практическая часть (семинарские занятия):

- а) принцип работы – «сложное в простом»/ «целое в частях»;
- б) форма работы – интерактивная, с преобладанием диалоговой активности членов учебной группы при координирующем участии преподавателя;
- в) цель работы – сообщения курсантов в виде мини-доклада об исследуемых ими проблемах в рамках

- выбранных ими учебно-научных проектов (УНП) и применительно к текущему изучаемому материалу курса (с последующим групповым обсуждением);
- г) материал работы – содержание учебно-научного проекта в части, касающейся изучаемой темы курса «Логика».

Часть 4

Аудиторная самостоятельная часть (практические занятия):

- а) принцип работы – «простое в сложном»/ «части в целом»;
- б) форма работы – условно-интерактивная, самостоятельная работа курсанта с элементами индивидуального консультирования его преподавателем;
- в) цель работы – проработка на логических тренажерах проблемных зон учебного курса через исследуемый в учебно-научном проекте материал;
- г) материал работы – учебные упражнения курса, погруженные в содержание УНП.

Такова формальная структура курса логики в проблемно-ориентированном подходе, в котором главная смысловая нагрузка приходится на работу с учебно-методическим проектом. Приведем теперь содержательные пояснения к каждой из частей курса.

Часть 1*. На лекционных аудиторных занятиях преподаватель последовательно излагает изучаемый материал в порядке его ставшей (научно-оформленной) логической структуры. Целостность изучаемого материала здесь лишь анонсирована преподавателем, но не видна обучающимся вплоть до момента окончания курса. Это движение мысли от аналитически выделенных преподавателем частей целого к их постепенному синтезу, от простых в структурном смысле частей к сложным целостностям, (понятия – суждения – умозаключения – устойчивые нарративы – аргументативные дискурсы)

Часть 2*. В домашней самостоятельной работе курсант сталкивается с изначально недифференцированным массивом информации по теме, в котором постепенно начинает разбираться, анализируя исследуемую проблему. Это движение мысли от синтетической целостности к анализу ее составных частей (аргументативные дискурсы – устойчивые нарративы – умозаключения – суждения – понятия)

Часть 3*. В аудиторной практической работе (семинары) курсанты делятся с учебной группой теми сложностями, с которыми столкнулись в самостоятельной домашней проработке исследуемой темы, учатся доносить до слушателей усвоенную ими синтетическую суть изначально сложной проблемы аналитически простыми словами. Это движение мысли по принципу «сложное в простом» (нарратив как свертка дискурса, умозаключе-

ние как свертка нарратива, суждение как свертка умозаключения, понятие как свертка суждения).

Часть 4*. В аудиторной самостоятельной работе (практические занятия) курсанты заняты индивидуальной проработкой структурно простых элементов в целостно сложной проблеме, учатся находить простые элементы в составе сложной структуры (суждение как развертка понятия, умозаключение как развертка суждения, нарратив как развертка умозаключения, дискурс как развертка нарратива).

Каждая часть этой комплексной работы не сводима друг к другу, но дополнительна по отношению к другим частям, будучи необходимой для них и достаточной в совокупности с ними для формирования навыков системного мышления и критической аргументации в проблемно-ориентированном подходе [11], [12].

Описанная выше четырехкомпонентная структура представляет собой лишь общую матрицу, задающую план курса. Далее каждая из этих частей содержательно и формально детализируется преподавателем курса на уровне учебно-методического обеспечения. Покажем лишь на одном примере общий порядок такой детализации, взяв в качестве иллюстрации вторую часть курса – домашнюю самостоятельную работу обучающегося над учебно-научным проектом (часть 4):

Домашняя самостоятельная работа строится курсантом согласно следующей общепринятой в PSA схеме [13]:

- 4.1. Фиксация проблемы.
- 4.2. Детализация проблемы.
- 4.3. Определение цели работы с проблемой.
- 4.4. Выявление причин проблемы.
- 4.5. Разработка плана решения проблемы.
- 4.6. Реализация плана решения проблемы.
- 4.7. Проверка результатов.
- 4.8. Стандартизация способа решения проблемы.

Поскольку работа над исследовательским проектом в рамках проблемно-ориентированного подхода существенно отличается от имеющегося у курсантов опыта реферирования учебного и научного материала, то полезными оказываются следующие вспомогательные шаги в самостоятельной работе над проблемой согласно п. 4.1. (Фиксация проблемы):

- 4.1.1. Работа с литературой по исследуемой теме – обзор библиографии статей и монографий авторов, пишущих по теме (кто и что пишет по исследуемой теме?);
- 4.1.2. Составление частотного глоссария и тезауруса ключевых понятий, терминов и концепций, требующих детальной проработки (что и как обсуждают в исследуемой теме?);
- 4.1.3. Обнаружение конфликтного поля в исследуемой области (в чем главный предмет дискуссий и спо-

ров в исследуемой теме?);

- 4.1.4. Конкретизация конфликтного поля до проблемной ситуации (в чем заключается суть проблемы, порождающей конфликты в исследуемой области?);
- 4.1.5. Структурирование проблемной ситуации до формулировки исследуемой проблемы (какова структура исследуемой проблемы?);
- 4.1.6. Постановка целей исследования, задач и подзадач, решение которых приведет к решению поставленной цели в решаемой проблеме.

Аналогичным образом конкретизируются другие пункты детализации четырехкомпонентной программы курса.

Отдельного внимания требуют организационные аспекты аудиторной работы при проектном обучении. К каждому семинару и практическому занятию преподаватель дает общие (групповые) задания, относящиеся к работе над проектом. На каждом семинаре и практическом занятии аудиторное время делится на 1) время для стандартной работы с материалом курса; 2) время для групповой проектной работы; 3) время для индивидуальной проектной работы в рамках основной программы курса; 4) время для обсуждения аудиторной и внеаудиторной работы и свободного обмена мнениями.

1. Стандартная работа на семинаре и практическом занятии посвящена решению учебных задач по логике (в том числе, с использованием логических тренажеров).
2. Групповая проектная работа на семинаре посвящена сообщениям курсантов о текущей работе над проектом, вопросам аудитории и ответам на них.
3. Индивидуальная проектная работа на практическом занятии посвящена проработке текущего учебного материала темы в проектной работе (генерирование и решение логических задач в предметной области темы проектной работы).
4. Обсуждение хода внеаудиторной работы над проектом, начатое в аудитории, продолжается при желании в заочном интерактивном общении с преподавателем (через электронную образовательную среду на сайте вуза, или посредством мессенджеров, социальных сетей, zoom-сессий и прочее – по договоренности и при наличии технических возможностей) [14]. Особенно приветствуется активность курсантов в виртуальном чате, посвященном проектному обучению, где происходит обмен идеями, текстами, ссылками на учебную и научную литературу.

Принятая во многих российских вузах система оценки работы обучающегося над курсом логики не в полной мере соответствует целям и задачам проектного обучения. Главная проблема – отсутствие дифференциации оценки на итоговой аттестации (зачтено/не зачтено) по курсу логики в непрофильных вузах. Для проектного обучения логике крайне желательна дифференцированная

система оценки текущей работы обучающихся в течение всего семестра, накопительная система баллов с последующей нормализацией баллов в учебной группе, а также наличие блокирующих элементов итогового контроля). Это позволит внедрить в учебный процесс элементы положительной и отрицательной обратной связи, повысив общий уровень академической дисциплины в группе.

Отдельного упоминания заслуживает полезная практика развития в учебных группах системы «учебных помощников» (ТА, Teaching Assistants) - продвинутых в плане самоорганизации курсантов, которым преподаватель делегирует частичные полномочия текущего учебного контроля в группе, а также учитывает мнение ТА при проверке работ и выставлении итоговой оценки за пройденный курс.

Апробация методики проектного обучения обнаружила ряд позитивных и негативных (проблемных) моментов, требующих коллегиальной проработки со стороны всех заинтересованных сторон. К позитивным результатам можно отнести следующие: а) обучающиеся в референтных группах в целом положительно отнеслись к учебному эксперименту проектного обучения, с пониманием и известным энтузиазмом приняли условия участия в нем; б) обучающиеся полностью освоили учебный материал курса, а также выполнили программу проектного обучения, написав к итоговой аттестации по курсу логики работы конкурсного формата (порядка 30 страниц формата А4); в) большинство обучающихся проявляли в течение всего семестра разумную инициативу в индивидуальной работе над УНП; г) часть обучающихся

(около 20 процентов от общего состава групп) подготовили на основе УНП авторские статьи, опубликовав их в сборниках конференций и научных журналах при научном руководстве преподавателя курса и его ассистентов.

В то же время проектный подход в PSA-обучении вскрыл ряд проблемных зон этого формата применительно к условиям изучения логики в ведомственном вузе, к главным из которых можно отнести следующие: 1) общий недостаток ресурсов (временных, организационных, материальных) для реализации проектного обучения при сохранении прежнего формата курса логики (традиционная формальная логика с элементами современной символической логики и теории аргументации); 2) отсутствие внятной и прозрачной мотивации для всех участников проектного обучения в условиях ведомственного вуза; 3) нерегулярная работа части курсантов над УНП в связи с их приоритетными служебными обязанностями; 4) отсутствие в библиотечных фондах вузовской системы учебной и методической литературы по проектному обучению логике; 5) ограниченные возможности профессорско-преподавательского состава в плане удобного доступа к современным техническим и программным средствам проверки УНП на плагиат и использование искусственного интеллекта; 6) необходимость комплексной технической оснащённости учебных аудиторий средствами визуализации учебного материала; 7) организационные сложности с возможными заменами кафедральными преподавателями друг друга при проектном обучении логике в связи с необходимостью активного использования формализованных языков современной логики, логических тренажеров и логических исчислений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Savin-Baden M., Fraser H. Rethinking Problem-Based Learning for the Digital Age. Routledge. New York. – 2023, 198 pp.
2. Walker A., Leary H, Hmelo-Silver C.E., Ertmer P.A. (eds.) Essential Readings in Problem-Based Learning. Purdue University Press, West Lafayette, Indiana. – 2015. 660 pp.
3. Jonassen D.H. Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. Routledge. New York. – 2010, 472 pp.
4. English L.D., Lehmann T. Ways of Thinking in STEM-based Problem Solving: Teaching and Learning in a New Era. Routledge. London. – 2024, 292 pp.
5. McCuen R.H. Critical Thinking, Idea Innovation, and Creativity. CRC Press, London, New York. – 2023, 314 pp.
6. Handscomb S. Critical Thinking. The Basics. Routledge. London – New York. – 2023, 272 pp.
7. Jahn D., Cursio M. Critical Thinking. An Introduction to the Didactics of Thinking Training. Springer. Furth. – 2023, 199 pp.
8. Czichos H. Introduction to Systems Thinking and Interdisciplinary Engineering. Springer. Berlin. 2022 – 115 pp.
9. Quadrat-Ullah H. (ed.) Managing Complex Tasks with Systems Thinking. Springer. Toronto. - 2023, 484 pp.
10. Barabba V.P. A Systems Thinking Decision-Making Process. How to Avoid Burnt Toast. Springer. Capitola, CA, USA. – 2022, 168 pp.
11. Gonzales M. Systems Thinking for Supporting Students with Special Needs and Disabilities. A Handbook for Classroom Teachers. Springer. Russel Lea. NSW. Australia. – 2020, 271 pp.
12. Chen J. Cognitive Mapping for Problem-Based and Inquiry Learning. Routledge. London. – 2022, 198 pp.
13. Smart Education and e-Learning 2021. Edited by Uskov V.L., Howlett R.J. Jain L.C. Springer, UK. 2021 – 506 pp.
14. Walton D. Fundamental of Critical Argumentation. Cambridge University Press, Cambridge. – 2006, 343 pp.
15. Ладущкин С.И. Проектные методы и проблемно-ориентированное обучение в логическом образовании (методологический аспект) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 8, 2025 г. (в печати).

© Ладущкин Сергей Иванович (modus112@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Ли Сисинь

Алтайский государственный университет, (г. Барнаул)

247870017@qq.com

Морозова Ольга Петровна

доктор педагогических наук, профессор, Алтайский

государственный университет, (г. Барнаул)

targroupru@yandex.ru

NEW CHALLENGES TO THE SOCIAL DEVELOPMENT OF MODERN CHINESE STUDENTS

Li Xixin

O. Morozova

Summary: The rapid digitalization, urbanization and globalization of Chinese society have led to profound transformations in the social environment of student development. Social development of a personality is understood as a complex process of becoming an individual in society, including four key aspects: social cognition (understanding social norms and institutions), social emotions (empathy, moral feelings), social interaction (communication, cooperation) and social adaptation (problem solving, integration into new groups). The traditional educational model, limited by the walls of the school, demonstrates its inadequacy in effectively countering the new challenges facing the harmonious social development of young people. These challenges are directly related to the fragmentation of social space (real and virtual), the conflict of values (traditional and modern), as well as the increasing complexity of the processes of self-identification and social adaptation. In this context, it is particularly relevant to build a new educational paradigm that can purposefully facilitate students' successful passage of key stages of social development in the context of the complexity of modern society.

Keywords: social development, Chinese students, challenges, inter-social education, digitalization, socialization.

Аннотация: Стремительная цифровизация, урбанизация и глобализация китайского общества привели к глубоким трансформациям в социальной среде развития учащихся. Социальное развитие личности понимается как комплексный процесс становления индивида в обществе, включающий четыре ключевых аспекта: социальное познание (понимание социальных норм и институтов), социальные эмоции (эмпатия, моральные чувства), социальное взаимодействие (коммуникация, кооперация) и социальную адаптацию (решение проблем, интеграция в новые группы). Традиционная образовательная модель, ограниченная стенами школы, демонстрирует свою несостоятельность в эффективном противодействии новым вызовам, стоящим перед гармоничным социальным развитием молодежи. Данные вызовы непосредственно связаны с фрагментацией социального пространства (реального и виртуального), конфликтом ценностей (традиционных и современных), а также усложнением процессов самоидентификации и социальной адаптации. В данном контексте особую актуальность приобретает построение новой образовательной парадигмы, способной целенаправленно содействовать успешному прохождению учащимися ключевых этапов социального развития в условиях сложности современного общества.

Ключевые слова: социальное развитие, китайские учащиеся, вызовы, интер-социальное воспитание, цифровизация, социализация.

Введение

Современный этап развития китайского общества характеризуется глубокими трансформациями, оказывающими комплексное влияние на подрастающее поколение. В условиях интенсивной цифровизации, глобализации и обострения социальной конкуренции традиционные институты социализации, такие как семья и школа, сталкиваются с новыми, беспрецедентными вызовами. Социальное развитие учащихся, понимаемое как целостный процесс формирования личности в ее когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах, оказывается в эпицентре этих изменений.

Осознавая масштаб проблем, государство предпринимает активные меры. Так, в октябре 2020 года Генеральные offices ЦК КПК и Госсовета КНР совместно опубликовали «Мероприятия по всестороннему усилению и улучшению физкультурно-спортивной работы в школах в новую эпоху» и «Мероприятия по всестороннему уси-

лению и улучшению эстетического воспитания в школах в новую эпоху» [1]. В этих ключевых документах в качестве основополагающего провозглашен принцип «здоровье — прежде всего» (健康第一), что свидетельствует о смене акцентов в образовательной политике в сторону целостного развития личности.

Однако, как показывают данные, разрыв между провозглашенными целями и реальной ситуацией остается значительным. Согласно «Исследовательскому отчету о проблемах лечения и реабилитации депрессии у детей и подростков за 2024 год» [2], около 42% родителей обращаются за профессиональной помощью лишь после многократных обращений ребенка, а более 60% семей сталкиваются с выраженной задержкой в обращении к врачу. Эти тревожные цифры указывают не только на низкую осведомленность семей о проблемах психического здоровья, но и на системный кризис: неспособность существующей образовательной среды своевременно выявлять и адекватно реагировать на проблемы

социально-психологического благополучия учащихся.

Таким образом, возникает очевидное противоречие между провозглашенным курсом на всестороннее развитие, ориентированное на здоровье и благополучие ребенка, и его недостаточной реализацией на практике. Данное противоречие актуализирует необходимость глубокого научного анализа новых вызовов социальному развитию китайских учащихся. **Целью исследования** является выявление и систематизация ключевых вызовов, с которыми сталкиваются современные китайские студенты в процессе своего социального становления. В **задачи** исследования входит: анализ социокультурного контекста, обуславливающего эти вызовы; определение их проявлений в ключевых аспектах социального развития (когнитивном, эмоциональном, коммуникативном, адаптационном); а также обоснование необходимости перехода к интегративной модели **интерсоциального воспитания**, способной консолидировать ресурсы школы, семьи и общества для преодоления существующих кризисных явлений.

1. Определение основных понятий — Социальное развитие

Как показано в исследовании Чжан Вэньсиня (Zhang Wenxin, 1998) [3], по мере взросления у индивидов происходят изменения в поведенческих моделях, эмоциональном выражении, установках и ценностных ориентациях. Эти изменения формируют стиль их межличностного взаимодействия, что, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на формирование социальных норм поведения и критериев ценностных суждений. Цао Чжунпин (2001) [4] подчёркивал, что социальное развитие является не только требованием социального прогресса, но и неотъемлемой составляющей личностного роста индивида, играя незаменимую роль в обеспечении гармоничного физического и психического развития, а также в становлении здоровой личности. Учёный выделил три ключевых измерения социального развития: социальное познание, социальные эмоции и социальное поведение. Чжэн Шуцзе (2012) [5] отмечает, что социальность проявляется в поведенческих особенностях, эмоциональных реакциях и когнитивных паттернах индивидов в процессе межличностного взаимодействия и представляет собой целостное единство различных форм поведения в рамках социальных отношений. Чэнь Хуэйчан указывает, что социальность представляет собой уникальную психологическую характеристику, формируемую индивидом на основе врождённых задатков в процессе взаимодействия с внешним миром в социальной жизни. Данная характеристика позволяет индивиду адаптироваться к социальной среде и устанавливать нормальные межличностные отношения; находясь под внешним воздействием, он, в свою очередь, оказывает влияние на других и активно

преобразует окружающую среду в ходе процесса саморазвития [6]. Данный конструкт включает 15 специфических аспектов, среди которых — познание социальных норм, способность к социальному пониманию, волевые качества, эмоциональная регуляция, самосознание и характер взаимоотношений со сверстниками. Согласно определению Ба Сюэбина (2019) [7], социальное развитие представляет собой процесс, посредством которого люди в социальном взаимодействии непрерывно инкорпорируют социальные навыки, постигают социальные нормы, принимают на себя социальную ответственность, формируют межличностные отношения и корректируют собственное поведение. Согласно определению Чжан Шулиня (2023) [8], социальное развитие представляет собой процесс, посредством которого индивид в ходе социального взаимодействия осваивает нормы, усваивает ценности и формирует личностные качества, охватывающий поведенческую, когнитивную, эмоциональную и коммуникативную сферы. Согласно позиции Ли Си (2024) [9], социальное развитие представляет собой процесс, в рамках которого индивид в социальной среде через взаимодействие с другими людьми осуществляет постепенную интериоризацию социальных навыков, формирование самооценки и развитие способностей к адаптации в обществе.

2. Современное состояние исследований и вызовы в Китае

Анализ отечественных исследований показывает, что научное сообщество глубоко изучает механизмы и факторы социального развития подростков. С точки зрения влияющих факторов, Сунь Цзюань (2003) [10] на основе междисциплинарного подхода раскрыл природу социальности человека, проанализировал функциональные различия между социальным и когнитивным развитием. Он подчеркнул позитивную роль педагогического руководства в улучшении процесса социализации учащихся и предложил конкретные стратегии его реализации. Лю Сюань (2007) [11], выбрав в качестве объекта исследования институт классных руководителей, изучила его двойственное влияние на социализацию старшеклассников. С положительной стороны, будучи ядром коллектива, классные руководители получают больше внимания и поддержки от учителей, а также больше возможностей для практики, что способствует развитию чувства ответственности, организационных и коммуникативных навыков. С отрицательной стороны, их статус «руководителя» в классе может способствовать развитию авторитарных наклонностей, негативно влияя на формирование здоровых ценностных ориентаций и даже приводить к деформации личности и слепому преклонению перед властью.

Зарубежные исследования, в свою очередь, дополняют понимание ключевых факторов. Moradi (2015) [12] подчеркивает важность доступа к качественным обра-

зовательным ресурсам для социального развития подростков, а работа Catalano (2004) [13] демонстрирует, что активное взаимодействие со сверстниками, построение позитивных отношений и участие в школьной жизни напрямую способствуют успешной социализации. Bemdt (2002) [14] утверждает, что здоровые дружеские отношения играют ключевую роль в формировании ценностей, в то время как негативные отношения со сверстниками могут серьезно препятствовать социальному развитию. Кроме того, Young Tae, Heo; Park, Choonsung (2019) [15] указывают на то, что отношения подростков с животными-компаньонами (домашними питомцами), затрагивающие понимание социальных функций, способность к построению социальных сетей, социальное взаимодействие и поведение, также оказывают значимое влияние на их социальное развитие.

Таким образом, существующие исследования, как отечественные, так и зарубежные, единодушно признают многогранность и комплексность факторов социального развития, охватывающих образовательную среду, межличностные отношения (со сверстниками, учителями, питомцами) и внутриличностные аспекты (ценности, самоидентификацию). Однако именно эта комплексность порождает главные вызовы для современной китайской системы воспитания. Ключевая проблема заключается в несбалансированности воздействия этих факторов. Ключевая проблема заключается в несбалансированности воздействия этих факторов. На практике традиционная образовательная модель, сосредоточенная в основном на академических достижениях, часто не способна эффективно интегрировать и гармонизировать разнонаправленные влияния, с которыми сталкивается подросток: положительные и отрицательные аспекты формальных социальных ролей (как в случае с классными руководителями), давление академической конкуренции, сложности виртуального общения и вызовы, связанные с ценностным плюрализмом. Возникает острая необходимость в разработке целостного воспитательного подхода, который бы целенаправленно управлял этим многообразием влияний, минимизируя риски и усиливая позитивные эффекты для гармоничного социального становления молодежи.

3. Ключевые вызовы и пути оптимизации политики

Анализ современной ситуации позволяет выделить три системных вызова социальному развитию учащихся в Китае, которые требуют целенаправленной оптимизации политики.

3.1. Ключевые вызовы

Дисбаланс в образовательной парадигме: гипертрафированная ориентация на академические достижения

(гаокао) в ущерб развитию социально-эмоциональных навыков (SEL). Это приводит к дефициту у учащихся практик живого общения, кооперации, эмпатии и устойчивости к стрессу, что ослабляет их способность к адаптации в быстро меняющемся обществе.

Фрагментация воспитательного пространства: отсутствие эффективной интеграции усилий школы, семьи и общества. Цифровизация жизни усугубляет этот разрыв, создавая для учащихся разрозненные, а зачастую и конфликтующие между собой, реальности. Школа не успевает адекватно реагировать на вызовы цифровой среды, а семья не всегда обладает необходимыми ресурсами для педагогического сопровождения.

Ценностный разрыв: напряжение между традиционными коллективистскими установками и глобальными индивидуалистическими трендами. Это создает у учащихся внутренние конфликты самоидентификации, затрудняет формирование целостной системы ценностей и повышает риски психологического неблагополучия.

3.2. Предложения по оптимизации и реализации политики

Для преодоления указанных вызовов необходима не точечная коррекция, а системная трансформация подходов в рамках провозглашенного курса на «всестороннее развитие личности». Предлагаются следующие меры:

Интеграция социально-эмоционального обучения (SEL) в ядро учебного плана: На уровне политики: Закрепить развитие компетенций SEL (самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, навыки отношений, ответственное принятие решений) в качестве одной из ключевых целей национального образовательного стандарта; На уровне реализации: Разработать учебные модули и методики для интеграции SEL в преподавание как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин, а также во внеурочную деятельность. Снизить академическую нагрузку для высвобождения времени на проектную работу и групповые формы деятельности.

Создание моделей «интерсоциального воспитания» на местном уровне: На уровне политики: Инициировать государственные программы грантовой поддержки для регионов и школ, разрабатывающих и внедряющих инновационные модели партнерства между школами, родительскими комитетами, местными предприятиями и культурными центрами; На уровне реализации: Создать в школах должности координаторов по работе с сообществом. Разработать цифровые платформы для оперативного взаимодействия учителей, родителей и школьных психологов, включая мониторинг социального благополучия учащихся.

Разработка комплексных программ по поддержке ценностного самоопределения: На уровне политики: Поддержать создание и тиражирование учебных пособий и программ повышения квалификации педагогов, направленных на конструктивный диалог традиционных китайских ценностей с современными глобальными вызовами; На уровне реализации: Внедрить в практику школ регулярные дискуссионные клубы, дебаты и проекты, в рамках которых учащиеся могли бы осмысленно исследовать и обсуждать вопросы идентичности, гражданственности и этики в современном контексте.

Данные меры направлены на операционализацию принципа «здоровье — прежде всего» и создание образовательной экосистемы, которая целенаправленно способствует не только академическим, но и социально-личностным достижениям каждого учащегося.

Выводы

Таким образом, современные китайские учащиеся

сталкиваются с комплексом взаимосвязанных вызовов своему социальному развитию, коренящихся в дисбалансе образовательной парадигмы, фрагментации воспитательного пространства и ценностном разрыве между традициями и глобализацией. Преодоление этих вызовов требует не частичных корректировок, а системной трансформации в сторону интегративной модели интерсоциального воспитания. Реализация предложенных мер — интеграции социально-эмоционального обучения в учебный план, создания местных моделей образовательно-социального партнерства и разработки программ поддержки ценностного самоопределения — позволит операционализировать провозглашенный государством курс на всестороннее развитие личности. Конечной целью является формирование целостной образовательной экосистемы, которая целенаправленно гармонизирует влияние ключевых факторов социализации и обеспечивает не только академические успехи, но и становление социально компетентной, эмоционально устойчивой и ценностно ориентированной личности, способной к адаптации и активному участию в построении современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. О всестороннем укреплении и улучшении работы школьного физического воспитания в новую эпоху и О всестороннем укреплении и улучшении эстетического воспитания в школах в новую эпоху (关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见 & 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见) [Электронный ресурс] // Уведомление, опубликованное Общим отделом ЦК КПК и Общим отделом Государственного совета КНР. — 2020. — 15 окт. — URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201015_494794.html
2. Исследование депрессии среди детей и подростков за 2024 год: средний возраст первого отказа от посещения школы составляет 13,74 года [Электронный ресурс] // Психология Китая. — 2024. — 31 мая. — URL: http://psy.china.com.cn/2024-05/31/content_42812043.htm
3. Чжан Вэньсинь. Социальное развитие ребенка [Текст] / Чжан Вэньсинь. — Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 1999. — С. 489-490.
4. Цао Чжунпин. Социальное развитие и воспитание детей раннего возраста [Текст] / Цао Чжунпин. — Чанша: Издательство Хунаньского педагогического университета, 2001. — С. 6-13.
5. Чжэн Шуцзе. Социальное развитие и воспитание ребенка [Текст] / Чжэн Шуцзе. — Пекин: Издательство социальных наук Китая, 2012. — С. 1-2.
6. Чэнь Хуэйчан. Особенности социального развития детей, факторы влияния и его измерение — Общий отчет по проекту «Социальное развитие китайских детей в возрасте 3-9 лет» [Журнал] // Психологическое развитие и образование. — 1994. — № 4. — С. 1-17.
7. Ба Сюэбин. Исследование социального развития студентов вузов в контексте идеологического и политического образования [Дис.] / Ба Сюэбин. — Далай: Далайский технологический университет, 2019.
8. Чжан Шулинь. Исследование влияния модели физкультурного образования PLEA на социальное развитие детей раннего возраста [Дис.] / Чжан Шулинь. — Сянтань: Хунаньский университет науки и технологий, 2023. — DOI: 10.27738/d.cnki.ghnkd.2023.000555.
9. Ли Сы. Исследование влияния спортивных игр в разновозрастных группах на моторное и социальное развитие детей 3-6 лет [Дис.] / Ли Сы. — Ухань: Янцзыский университет, 2024. — DOI: 10.26981/d.cnki.gjhsc.2024.001564.
10. Сунь Цзеюань. О социальном развитии учащихся [Журнал] // Образовательные исследования. — 2003. — № 7. — С. 67-71.
11. Sun Jieyuan. On Students' Social Development [J]. Education Research, 2003, (07): 67-71.
12. Лю Сюань. Влияние занятия постов классных руководителей на социализацию старшеклассников [Сборник] // Цюйфуский педагогический университет. — 2007.
13. Моради Шейкнян Т., 2015. Качественное образование для социального развития и благополучия человека. [J], Онлайн-публикация.
14. Каталано Р.Ф., Эстерле С., Флеминг С.Б. и др., 2004. Важность привязанности к школе для здорового развития: выводы Исследовательской группы по социальному развитию [J]. Журнал школьного здоровья, 74 (7): 252-61.
15. Бемдт Т.Дж., 2002. Качество дружбы и социальное развитие [J]. Современные направления в психологической науке, 11 (1): 7-10.
16. Хо, Ю.Т. и К.С. Парк. «Влияние домашних животных на развитие детей и подростков: систематический обзор фактических данных». Журнал целостного конвергентного образования, 23.3 (2019): 133-151.

© Ли Сисинь (247870017@qq.com), Морозова Ольга Петровна (targroupru@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КНР И РОССИИ

Ли Цзиньвэй

Аспирант, Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
li.jinwei@yandex.com

PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM IN THE PRACTICE OF VOCAL TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA

Li Jinwei

Summary: The article examines modern approaches to reform and innovation in the practice of vocal education at Chinese universities using the example of interaction with Russian-Chinese cooperative educational programs. The main problems are analyzed, such as obsolescence of educational content, low motivation of students, lack of full-fledged practical training, and ways to overcome them are proposed. Particular attention is paid to the individualization of training, the integration of information technologies and the development of cooperation with enterprises and media companies to create effective practical bases. The transformation of the educational process is discussed, aimed at increasing the efficiency of interaction between teachers and students, as well as updating the content of courses in accordance with modern labor market requirements.

Keywords: vocal education, innovation, individualization, educational content, educational technologies, digitalization, practice, Sino-Russian cooperation, higher education, pedagogy.

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к реформированию и инновациям в практике вокального образования в университетах Китая на примере взаимодействия с российско-китайскими кооперативными образовательными программами. Анализируются основные проблемы, такие как устаревание учебного содержания, низкая мотивация студентов, отсутствие полноценной практической подготовки, а также предлагаются пути их преодоления. Особое внимание уделяется индивидуализации обучения, интеграции информационных технологий и развитию сотрудничества с предприятиями и медиакомпаниями для создания эффективных практических баз. Обсуждается трансформация образовательного процесса, направленная на повышение эффективности взаимодействия между преподавателями и студентами, а также актуализацию содержания курсов в соответствии с современными требованиями рынка труда.

Ключевые слова: вокальное образование, инновации, индивидуализация, учебный контент, образовательные технологии, цифровизация, практика, китайско-российское сотрудничество, высшее образование, педагогика.

Актуализация вопросов развития вокального образования в Китае в свете китайско-российского сотрудничества приобретает все большую значимость, поскольку в процессе интеграции образовательных систем внимание уделяется не только обмену методиками, но и построению эффективной системы подготовки специалистов. Когда речь идёт о преподавании вокального искусства, становится очевидным, что этот воспитательный процесс преследует четко обозначенные профессиональные задачи. Современная модель подготовки учителей вокала, а также иных специалистов, знания и умения которых востребованы в образовательных учреждениях различного уровня, предполагает формирование у выпускников устойчивых компетенций, основательных теоретических знаний и практических навыков, применимых как в дошкольном, так и в школьном пространстве.

Педагогическая практика показывает, что формирование профессиональных кадров для начальных и средних школ, а также для детских садов, не сводится просто к трансляции сведений о вокальном искусстве. Главной задачей образовательного процесса становится разви-

тие у будущих специалистов гибкости мышления, способности к решению творческих задач, а также приобретение коммуникативных умений. Китайско-российское сотрудничество открывает новые перспективы в этом направлении, позволяя заимствовать лучшие педагогические традиции, сравнивать подходы, а также вводить в практику преподавания инновационные технологии и методики, способствующие росту профессионального мастерства.

В ситуации, когда общество предъявляет всё более строгие и разнообразные требования к уровню квалификации специалистов, образовательная система сталкивается с необходимостью гибко реагировать на динамические изменения рынка труда, формировать у обучающихся не только глубокие знания по выбранной специальности, но и развивать способности к быстрой адаптации, формировать лидерские качества и творческий потенциал. В этом смысле программа подготовки специалистов по вокальной музыке в Китае требует постоянного совершенствования и обновления, что становится возможным благодаря взаимодействию с российскими коллегами.

Систематическая интеграция новых образовательных моделей, применение передового педагогического опыта и внедрение современных технических средств позволяют не только актуализировать учебный процесс, но и значительно расширяют возможности профессионального роста студентов. Эти изменения особенно важны в условиях постоянного обновления запросов общества к уровню подготовки выпускников педагогических учреждений. Партнерство между Китаем и Россией в сфере подготовки кадров для музыкальных школ формирует устойчивую платформу, на которой растет новая генерация специалистов, способных к самостоятельной деятельности, критическому мышлению и творческому поиску.

Постоянное совершенствование образовательных подходов соответствует тенденциям времени и обеспечивает конкурентоспособность будущих учителей, их востребованность на рынке труда и готовность к профессиональным вызовам. Преемственность образовательных идей и всесторонний обмен между двумя странами способствует не только обновлению содержания дисциплин, но и позволяет формировать мировоззрение, ориентированное на открытость, толерантность и взаимодействие. Всё это создает особую среду, в которой выпускники могут максимально реализовать свой потенциал, быть активными участниками образовательных процессов и способствовать развитию музыкального искусства на разных уровнях образовательной вертикали [1].

Главной стратегической задачей становится формирование у обучающихся не только профессиональных знаний и навыков, но и развитие их социальной мобильности, способности к быстрому включению в новые профессиональные среды и эффективному решению нестандартных задач. Преподавание вокального искусства в Китае с учетом опыта и достижений российской педагогической школы призвано способствовать неуклонному повышению качества подготовки, расширению образовательных горизонтов и успешному развитию межгосударственного сотрудничества в области культуры и образования. Российский вокально-педагогический опыт отличается богатством и разнообразием методических решений, что позволяет адаптировать обучение под индивидуальные особенности каждого ученика и добиваться впечатляющих результатов. Наиболее узнаваемым направлением считается концентрическая система Глинки — этот способ фокусируется на создании плавной и ровной голосовой линии во всём диапазоне, что делает исполнение более естественным и свободным от напряжённости. Глинка подчеркивал важность точности интонирования и мягкой динамики, формируя у исполнителя навык «распущенного», легкого вокала.

Современные подходы строятся и на многослойности

работы голосом. Так, система Карягиной предлагает сначала уделить внимание укреплению дыхательной основы — диафрагме, а далее активно развивать дикцию и переходить к спонтанной импровизации. Неожиданная смена заданий позволяет раскрыть творческий потенциал и подготовить певца к сценическим неожиданностям. В меняющемся музыкальном пространстве становится востребованной и эстрадно-джазовая импровизация: учебник Олега Степурко открывает совершенно новые горизонты для вокалистов. В его подходе акцент делается на раскрепощении, освоении современных джазовых техник скэта, а также перенятии элементов зарубежных педагогических систем (например, школы Джонни Митчелл).

Тенденция к интеграции российских методов проявляется и за пределами страны. Китайские учебные заведения постепенно внедряют элементы московской школы хорового пения, сочетая национальные традиции и европейскую ладовую систему. Здесь обучение начинается с привычных китайскому слуху пентатонических попевок и только затем включает европейские элементы, что облегчает восприятие материала местными учащимися [4].

Успешная вокальная подготовка невозможна без комплексного подхода: преподаватель активно использует разнообразные формы стимулирования интереса к музыке — от прослушивания произведений и выразительного чтения песенных текстов до поиска новых путей разучивания мелодий. Занятия включают в себя тренировки сценического движения, актерской пластики и жестикуляции, что позволяет создавать на уроках практическую атмосферу, приближенную к реальным концертным условиям. Большая роль отводится публичным выступлениям, участию в конкурсах или фестивалях, что формирует прочные исполнительские навыки и уверенность в себе.

В работу всё чаще внедряются современные технические возможности — педагоги и учащиеся развивают навыки записи и анализа собственного исполнения, используют цифровые музыкальные программы, что позволяет отслеживать прогресс и ускорять профессиональное становление.

Регулярная практика доказывает результативность этих подходов. Например, детские коллективы, такие как «Звонкие голоса», не только активно выступают на различных площадках, но и регулярно становятся лауреатами и победителями конкурсов, что подтверждается грамотами и дипломами. Исследования показывают, что при внедрении комплексных инновационных методик у будущих педагогов значительно увеличивается уровень профессионального мастерства по сравнению с теми, кто занимается по традиционной системе. Такой прогресс проявляется, в частности, в более высоких средних оценках по итогам обучения [5].

Об эффективности инновационных методик свидетельствуют не только статистика и награды учащихся — на первый план выходит развитие музыкальной культуры, рост профессиональных компетенций педагогов, а также положительные системные изменения в образовательном процессе. Всё это формирует новое, более гибкое, современное лицо отечественного вокального образования. В последние годы система высшего образования Китая столкнулась с множеством вызовов, ставших результатом масштабного расширения набора в университеты. Государственная политика, направленная на увеличение доступности высшего образования, принесла свою очевидную пользу — количество молодых специалистов растёт, возможности получения образования становятся более равными для выпускников из различных провинций. Тем не менее, столь быстрый рост численности студенческих групп приводит к ряду новых проблем. Увеличению общего числа поступающих сопутствует и перегруженность учебных аудиторий, что усложняет поддержание высокого качества образовательного процесса.

Наиболее заметно подобные изменения проявляются в структуре преподавания, в частности в области вокального искусства. На практике соотношение студентов и преподавателей часто существенно превышает рекомендуемые нормы. Хотя для эффективного обучения оптимальным считается показатель один преподаватель на двадцать студентов, в реальности в вокальных классах этот баланс нарушается — в классе может обучаться до пятидесяти человек и более, а число студентов ежегодно продолжает увеличиваться. Преподаватели оказываются в условиях многократного увеличения нагрузки и порой сталкиваются с невозможностью обеспечить индивидуальный подход каждому учащемуся [2].

Особенно остро проблема проявляется в обучении практическим навыкам, когда массовый формат занятий не позволяет отследить прогресс и уровень усвоения материала каждым студентом. В результате теряется личный контакт между педагогом и учеником, затрудняется развитие индивидуальных способностей, а общая успеваемость по дисциплине становится трудно контролируемой. Такой дисбаланс в структуре образования влечет за собой необходимость поиска новых управленческих решений, особенно в рамках китайско-русских кооперативных проектов, где ставится задача не только гарантировать высокий уровень профессиональной подготовки, но и обеспечить здоровую образовательную среду для всех участников учебного процесса.

В современном образовательном пространстве Китая усиливается стремление к обновлению содержания и методов преподавания. Реформа учебных программ уже стала неотъемлемой частью жизни вузов — перемены затрагивают не только структуру самих дисциплин,

но и глубину освоения знаний студентами. Появление Интернета и развитие цифровых технологий вывели этот процесс на качественно новый уровень. Стандарты прошлого постепенно уступают место современным подходам, где акцент делается на практической ориентированности, максимальной наглядности и полноте усвоения информации [3].

Информатизация образования открывает возможность по-новому строить учебный процесс. Интерактивные платформы, мультимедийные ресурсы и онлайн-курсы органично вписываются в систему преподавания, делают процесс обучения не просто доступным, но и по-настоящему увлекательным и гибким [1]. Благодаря использованию современных цифровых инструментов сложные вопросы, которые ранее были трудны для понимания, теперь раскрываются более наглядно и ясно. Это способствует формированию у студентов навыков анализа и самостоятельного поиска решений, расширяет горизонты профессионального развития.

Активное внедрение цифровых технологий влияет и на мотивацию студентов: появляется возможность учиться в удобном формате, самостоятельно выбирать темп освоения материала, получать обратную связь практически мгновенно. Традиционные рамки управления учебным процессом сменяются масштабной цифровой трансформацией: теперь образовательная среда становится более адаптивной, а инновационные форматы занятий эффективно дополняют классические методы обучения. Всё это ставит во главу угла не только цифровую грамотность, но и умение применять знания в реальной профессиональной деятельности, что особенно актуально на фоне изменений в системе подготовки кадров в высшем образовании. В системе преподавания вокала в университетах Китая накапливается ряд трудноразрешимых проблем, что сказывается и на качестве подготовки, и на мотивации учащихся. Одна из главных сложностей — существенное отставание учебного материала от современных требований и реальных тенденций развития музыкального искусства. Студент сталкивается с закреплённым содержанием — учебники годами практически не обновляются, регулярные пересмотры случаются слишком редко, а самостоятельные наработки отдельных вузов не могут переломить общую ситуацию. В итоге программа редко учитывает актуальные профессиональные вызовы, отчасти теряет связь с реальной концертной или педагогической практикой, а студенты становятся равнодушными к освоению материала: здесь уже не возникает ни исследовательского интереса, ни стремления к самосовершенствованию.

Переход к практике в рамках сотрудничества с предприятиями и внешними организациями должен был бы оживить образовательный процесс. Однако ограничения по времени, формальный подход к организации и

отсутствие чётких критериев снижают ценность практики до почти символической. Зачастую студенты, выходя на так называемые базы практики, не сталкиваются с реальными профессиональными задачами. Вместо освоения сценического опыта или участия в серьёзных образовательных проектах, многие просто выполняют поручения, не имеющие отношения к развитию музыкальных способностей. В таких условиях практическая часть образования теряет смысл и не позволяет формировать ни профессиональные знания, ни компетенции.

Еще одна заметная проблема проявляется непосредственно в аудитории — связь между преподавателем и студентом оказывается практически прерванной. Классический формат лекции или занятия сводится к монологу педагога: диалог практически отсутствует, и инициатива со стороны студентов не приветствуется. Часть преподавателей дорожит только внешней дисциплиной, полагая, что тишина и порядок способны опосредованно влиять на качество обучения. Однако в атмосфере молчаливого подчинения обучение теряет интерактивность, а учащиеся постепенно теряют всякий интерес к инициативе, самостоятельным высказываниям и обсуждению творческих решений. В дальнейшем это проявляется снижением учебной мотивации, потерей живого интереса к профессиональной сфере и неспособностью применять полученные знания в реальной деятельности.

Подобные трудности требуют переосмысления подходов к содержанию и организации вокального образования, чтобы вернуть студентам заинтересованность и раскрыть их потенциал в полной мере.

В практике вокального обучения в китайских университетах, особенно в контексте управления совместными китайско-российскими образовательными проектами, формируются новые подходы, способные трансформировать устоявшуюся систему подготовки. Особое значение приобретает признание уникальности каждого студента. Этот индивидуальный подход реализуется через гибкое формирование учебных групп, где учащиеся получают задания, соответствующие их реальному уровню подготовки, интересам и способностям. Так удаётся раскрывать творческий потенциал, а не просто использовать единые алгоритмы и шаблонные решения, что позволяет студенту двигаться по индивидуальной образовательной траектории [7].

Современная система образования стремится выйти за пределы устаревших стандартов, постепенно интегрируя в учебный процесс актуальные знания, близкие сегодняшним реалиям. Простое следование традиционным материалам сменяется многоуровневым переосмыслением учебного наполнения: устаревшие фрагменты отходят на второй план, а в центре внимания оказываются живые профессиональные кейсы и примеры из современной практики. Это помогает студентам быть готовыми к переменам на рынке труда и способствует формированию гибких компетенций, важных для дальнейшей карьеры.

Особое внимание уделяется созданию насыщенной и продуктивной среды для формирования практических навыков за пределами аудитории. Университеты активно развивают партнерства с ведущими медиакомпаниями и крупными предприятиями, используя их ресурсы для предоставления студентам реальных возможностей профессионального роста. Благодаря этому учащиеся могут не только получить наставничество от признанных специалистов, но и погрузиться в современные профессиональные процессы, что значительно расширяет горизонты развития вокальных способностей.

Не остаётся в стороне и цифровая трансформация. Интерактивные приложения, онлайн-платформы и гибридные форматы делают возможным обучение в динамике — как дистанционно, так и очно. Технологии способствуют не только обмену знаниями, но и живому интерактивному взаимодействию между преподавателями и студентами, что ранее было трудно реализовать в рамках академического урока [6]. Такой подход устраняет барьеры между формальным и неформальным обучением, придаёт диалогу гибкость, а образовательный процесс становится более прозрачным и вдохновляющим.

Переосмысление метода преподавания, обновление учебного контента, развитие партнерств с внешними организациями и своевременное внедрение цифровых инструментов открывают перед системой вокального образования новые перспективы. В особенности полезным этот опыт становится для кооперативных школ в рамках российско-китайских проектов, где постоянно требуются инновационные формы образовательного взаимодействия и обмена культурными практиками между странами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Бинь. Исследование контрмер по реформе преподавания вокала в вузах музыкального образования // Северная музыка. — 2016. — № 21.
2. Цао Цзиань. Моё мнение о преподавании вокала // Северная музыка. — 2017. — № 6.
3. Си Синьюй. Краткий анализ практического исследования повышения качества преподавания вокала // Северная музыка. — 2017. — № 4.
4. Цинь Цзялу. Особенности преподавания вокала в китайских вузах // Северная музыка. — 2017. — № 9.
5. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников // Язык и

- культура. 2021. № 56. С. 179-198.
6. Люй Цзяин. Техника пения в вокальных традициях китайской музыкальной культуры // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 11. С. 278-282.
7. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 76-81.
-

© Ли Цзиньвэй (lijinwei@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

MODEL OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN-LANGUAGE TRAINING OF LAW STUDENTS THROUGH DISTANCE LEARNING

S. Magdenko
A. Nain

Summary: The model of the process of professionally-oriented foreign language training of a law student by means of distance learning is defined as a generalized, abstract-logical image of purposeful pedagogical activity aimed at improving the process of professional training of students as a systemic interdisciplinary integration of the studied foreign language with professional disciplines in the construction and implementation of a holistic educational process, which presents the goal and expected result, and describes the principles, methods, means, and conditions necessary to achieve the expected result.

Keywords: professional training of students, distance learning tools, and organizational and pedagogical conditions.

Магденко Сергей Александрович,

старший преподаватель, Уральский филиал ФГБОУ ВО
«Российский государственный университет правосудия
им. В.М. Лебедева», (г. Челябинск)
dozent0760@mail.ru

Найн Александр Альбертович,

д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет физической культуры», (г. Челябинск)
anain@yandex.ru

Аннотация: Модель процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студента юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения определяется как обобщенный, абстрактно-логический образ целенаправленной педагогической деятельности по совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов как системная междисциплинарная интеграция изучаемого иностранного языка с профессиональными дисциплинами при конструировании и осуществлении целостного образовательного процесса, в котором представлены цель и ожидаемый результат, даны характеристика принципов, методов, средств и условий, необходимых для достижения ожидаемого результата.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, средства дистанционного обучения, организационно-педагогические условия.

Моделирование в нашем исследовании представляет собой метод исследования объекта познания на его модели, воссоздающий реальность на уровне педагогической абстракции. А педагогическая модель процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения с опорой на формулировку В.И. Михеева определяется нами следующим образом [6]. Это обобщенный, абстрактно-логический образ целенаправленной педагогической деятельности по совершенствованию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения, в котором представлены ее цель и ожидаемый результат, даны характеристика ее принципов, методов, средств и условий, необходимых для достижения ожидаемого результата.

Прибегая к моделированию процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения, мы получаем возможность более наглядно увидеть и подвергнуть исследованию важнейшие составляющие этого сложного процесса, преобразовать и синтезировать знания, полученные ранее при изучении

теоретических вопросов по данной проблематике, и использовать их для практического решения наших исследовательских задач.

Избрание этого исследовательского инструментария, в полной мере, соответствует современной тенденции по широкому применению метода моделирования, имеющей место в педагогической науке для решения стоящих перед ней исследовательских задач.

Опираясь на результаты проведенных ранее педагогических исследований [1; 2; 4; 5; 7; 8], нами выявлено следующее. При моделировании процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения целесообразно использовать совокупность закономерных, функционально связанных между собой блоков (детерминирующего, целевого, содержательного, организационно-технологического, результативного) и организационно-педагогических условий, способствующих его эффективности. Основные характеристики, связи, субординации и координации в элементной структуре такой модели процесса совершенствования профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами

дистанционного обучения задаются двумя ее направляющими векторами: вертикальным – формирующим и горизонтальным – согласующим.

В основе совершенствования в данной модели лежит идея воззренческого, содержательного и организационно-методического перевода на иной уровень процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения.

На рисунке 1 представлена авторская модель процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения.

В качестве детерминирующего блока данной модели выступает социальный заказ личности, общества, государства к профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студента/выпускника юридического ВУЗа, выраженный в требованиях Федерального образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), квалификационных требованиях, инновационных требованиях, актуализированных опытом современных профессионально-ориентированной иноязычной деятельности в юридической сфере. (Рис. 1.)

Целевой блок авторской модели представлен:

- целью, в качестве которой выступает «совершенствование профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения», то есть «то, к чему стремятся, что намечено достигнуть» [3]. Она служит актором и интегратором действий по совершенствованию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения;
- теоретико-методологическими основаниями, представленными профессиональной лингводидактикой (ПЛД), включающей в себя: иностранный язык для специальных целей (ИЯСЦ (ESP)) и интегрированное обучение содержанию предмета и иностранному языку (ИОИЯ (CLIL)) подходами, как наиболее корреспондентными и прагматичными в контексте специфики нашего диссертационного исследования.
- принципами: личностно-ориентированной селективности, гармонизации национальных и международных стандартов, интернационализации, иноязычной юридической профессионализации, которые вытекают из вышеназванных теоретико-методологических оснований.

Принцип личностно-ориентированной селективности предопределяет педагогически целесообразный

отбор методов, средств и форм педагогического воздействия для самой эффективной индивидуальной образовательной траектории продвижения личности студента юридического ВУЗа в процессе его профессионально-ориентированной иноязычной подготовки.

Принцип гармонизации национальных и международных стандартов предполагает согласованность национальных и международных стандартов в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа.

Принцип интернационализации обуславливает включение международного аспекта во все образовательные компоненты процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа.

Принцип иноязычной юридической профессионализации устанавливает обязательное и глубокое взаимопроникновение и взаимодополнение лингвистических, коммуникативных и юридических сфер профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа.

Содержательный блок авторской модели включает в себя:

- лингвистический содержательный план, профессионально-юридический содержательный план и интегративный содержательный профессионально-ориентированный иноязычный план, структурированные через содержание отдельных дисциплин и определяемые сферами приложения результатов профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа;
- инвариативную и элективную части, которые обеспечивают единый минимальный содержательный уровень и гибкое содержательное дополнение с учетом тех или иных индивидуальных личностных и профессиональных особенностей.

Организационно-технологический блок авторской модели интегрирует в себе:

- присущие ей типы образовательного процесса в ходе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа, обусловленные долей и ролью в нем дистанционного обучения: традиционный с дистанционной поддержкой (до 30 % учебного времени), смешанный (30-90 % учебного времени), полного дистанционного обучения (90-100 % учебного времени);
- используемые в профессионально-ориентированной иноязычной подготовке студентов юридического ВУЗа средства дистанционного обучения: образовательные ресурсы, методы, формы, специальные средства обучения, предметы и при-

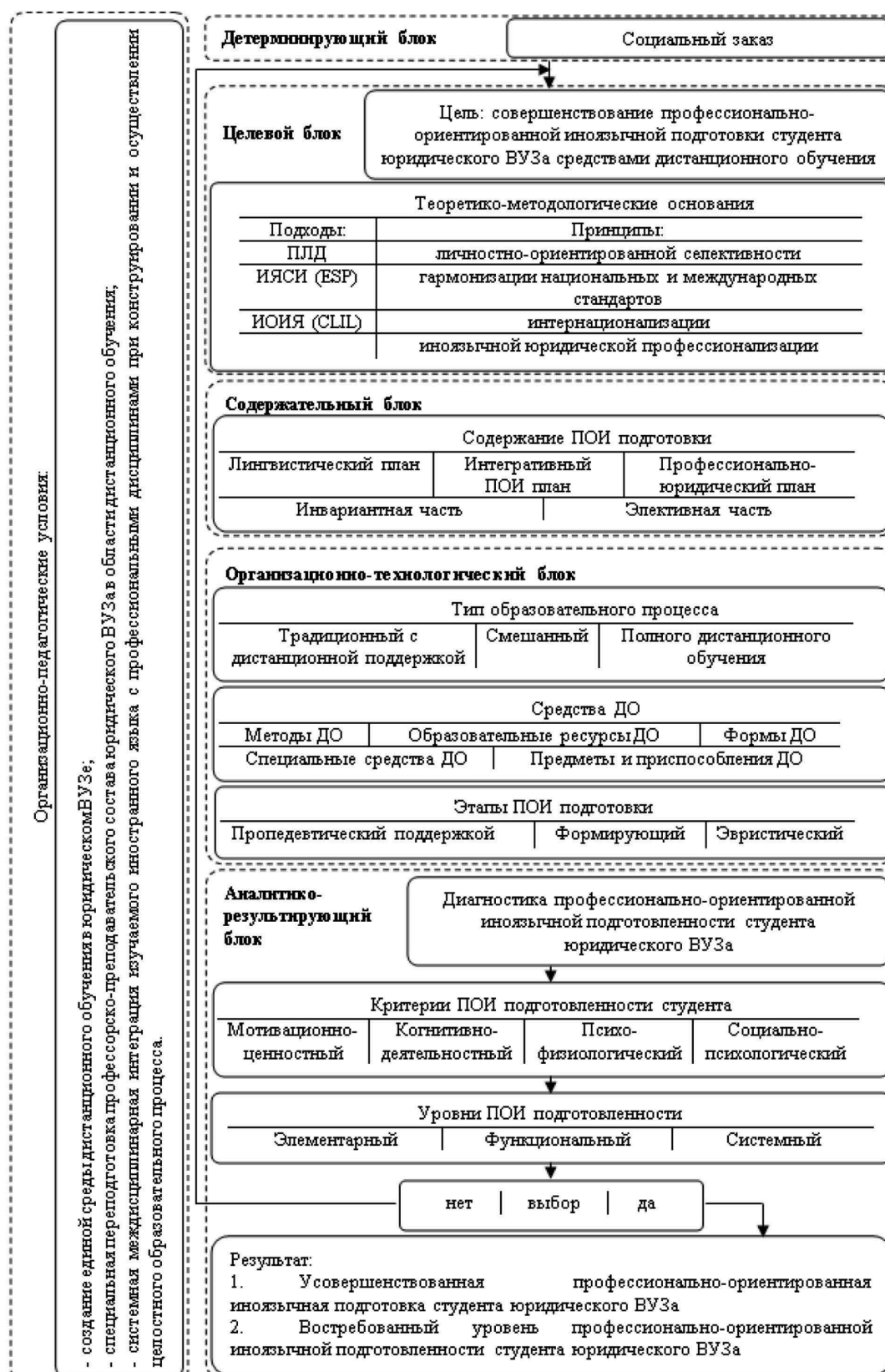


Рисунок 1. Модель процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студента юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения

способления;

- этапы процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения (пропедевтический этап, формирующий этап, эвристический этап).

На пропедевтическом этапе осуществляется самоидентификация студента как субъекта учебно-познавательной деятельности, осознание им мотивов и ценностного отношения к профессионально-ориентированной иноязычной подготовке, выявление его индивидуальных особенностей, постановка задач для предстоящей образовательной деятельности. На формирующем этапе – формирование у студента кластера профессионально-ориентированных иноязычных компетенций (в области устного и письменного воспроизведения речи, дискурсивно-предметных и вокабулярно-терминологических) на апикальном уровне данной подготовки. На эвристическом этапе – актуализация у студента кластера профессионально-ориентированных иноязычных компетенций и речемыслительной деятельности на имплицитном уровне данной подготовки

Выделение этапов носит исключительно условный характер, отражая лишь функциональные характеристики отдельных временных отрезков процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа, тем не менее, они синхронизированы с основной профессиональной образовательной программой ФГОС ВО.

Результативный блок модели составляют:

- процедура диагностики профессионально-ориентированной иноязычной подготовленности студентов юридического ВУЗа, на основе критериев такой подготовленности (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, психофизиологического, социально-психологического) и уровневых характеристик (системный, функциональный, элементарный), которые позволяют в своей совокупности наиболее полно осуществ-

лять ее оценку;

- прогнозируемый результат: усовершенствованный и востребованный уровень профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа.

Блок организационно-педагогических условий, способствующих совершенствованию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения, вбирает в себя:

- создание единой среды дистанционного обучения в юридическом ВУЗе;
- специальную переподготовку профессорско-преподавательского состава юридического ВУЗа в области дистанционного обучения;
- системную междисциплинарную интеграцию изучаемого иностранного языка с профессиональными дисциплинами при конструировании и осуществлении целостного образовательного процесса.

Вывод

Таким образом, авторская модель позволяет наглядно отразить внутреннюю логику процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа средствами дистанционного обучения, а также единство всех составляющих ее компонентов, состоящих в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Ее яркими особенностями являются: высокая адаптивность, доступность, практико-ориентированность и системность. Представляя собой открытую систему, авторская модель дает возможность привносить необходимые изменения в ней по мере необходимости, способствует взаимосвязи с реальным миром.

Воплощение данной модели в образовательной практике, как подтвердили результаты дальнейшей экспериментальной апробации, способствует эффективному совершенствованию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов юридического ВУЗа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асланова, Г.Н. Модели обучения с применением электронных образовательных технологий / Г.Н. Асланова // Информатика: проблемы, методы, технологии: мат-лы межд. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2021. – С. 208-212.
2. Иванова, О.Ю. Модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: учеб. пособие. / О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2007. – 160 с.
3. Ильченко, О.А. Психолого-педагогические требования при обучении с использованием средств компьютерных и телекоммуникационных технологий / О.А. Ильченко // Образование в информационную эпоху: мат-лы науч.-практ. конф. – М., 2001. – С. 191-198.
4. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 5. – С. 121-129.
5. Миронцева, С.С. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: дисс. ... канд. пед. наук / С.С. Миронцева. – Ялта, 2019. – 211 с.

6. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: УРСС, 2010. – 224 с.
7. Найн, А.А. Профессиональная подготовка студентов на основе компетентностного подхода в современной России / А.А. Найн, Ш.Н. Мордаев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2025. – № 4-2. – С. 104-106.
8. Фридзон, А.К. Моделирование профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов и магистров технического ВУЗа / А.К. Фридзон // Известия Тульского государственного университета. Серия «Педагогика». – 2020. – Вып. 2. – С. 51-57.

© Магденко Сергей Александрович (dozent0760@mail.ru), Найн Александр Альбертович (anain@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА И ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ XVIII-XXI ВЕКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мироник Ксения Владимировна

Аспирант, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
kv.mironik@gazprom-school.ru

THE IMAGE OF ST. PETERSBURG AND THE PETERSBURG TEXT IN THE MUSICAL CULTURE OF THE 18TH–21ST CENTURIES: OPPORTUNITIES FOR INTERDISCIPLINARY STUDY IN SECONDARY SCHOOL LITERATURE CLASSES AND EXTRACURRICULAR EDUCATION

K. Mironik

Summary: The article explores the musical component of the Petersburg Text as a cultural phenomenon spanning the 18th to the 21st centuries. It analyzes genre forms through which the image of the city is represented, including cantatas, romances, operas, ballets, symphonic works, Soviet mass songs, and rock poetry. The study shows that each historical period generates its own sonic model of St. Petersburg, ranging from heroic and romantic to mystical, elegiac, and protest-oriented. The methodological framework combines cultural and comparative approaches with the principle of the synthesis of arts. Special attention is given to the pedagogical potential of musical material in teaching literature in upper secondary school and in supplementary education. In the classroom, music serves as an emotional and cultural context for literary texts, while in extracurricular activities it becomes an independent artistic text and a basis for project-based learning. The integration of musical texts contributes to developing students' critical thinking and cross-cultural literacy, while reinforcing regional identity and preserving cultural memory.

Keywords: Petersburg Text, musical culture, image of St. Petersburg, interdisciplinary analysis, synthesis of arts, school literary education, supplementary education, regional component, students' critical thinking.

Аннотация: Статья посвящена анализу музыкального компонента Петербургского текста как особого культурного феномена, охватывающего исторический диапазон от XVIII до XXI века. Рассматриваются жанровые формы, в которых репрезентируется образ города: кантаты, романсы, оперы, балеты, симфонические сочинения, советская массовая песня, рок-поэзия. Показано, что в каждом историко-культурном контексте формируется собственная звуковая модель Петербурга — от героико-исторической и романтической до мистической, траурной и протестной. Теоретическую базу исследования составили культурологический и компаративный методы анализа, а также принцип синтеза искусств. Особое внимание уделено педагогическому потенциалу музыкального материала в изучении литературы в старших классах и в системе дополнительного образования. В урочной деятельности музыка выполняет функцию эмоционального и культурного сопровождения литературного текста, усиливая его восприятие и углубляя межтекстовые связи. В дополнительном образовании она может рассматриваться как самостоятельный художественный текст и служить основой для проектно-исследовательской работы (подкасты, аудиоэкскурсии, радиопередачи, междисциплинарные проекты). Сделан вывод о том, что обращение к музыкальному компоненту Петербургского текста способствует формированию у школьников критического мышления и кросс-культурной грамотности, а также обеспечивает актуализацию регионального компонента и сохранение культурной памяти.

Ключевые слова: Петербургский текст, музыкальная культура, образ Петербурга, междисциплинарный анализ, синтез искусств, школьное литературное образование, дополнительное образование, региональный компонент, критическое мышление учащихся.

Введение

В педагогике и культурологии в последние десятилетия усиливается внимание к проблеме междисциплинарного изучения художественных текстов [1; 2]. Одним из перспективных направлений представляется обращение в рамках уроков литературы к феномену Петербургский текст, введенному в научный дискурс доктором филологических наук, академиком В.Н. Топоровым. Исследователь рассматривал под этим понятием целостный культурный феномен, объединяющий про-

изведения русской литературы, в которых Петербург предстает особым художественным пространством [3]. В корпус Петербургского текста В.Н. Топоров хронологически включал произведения от «Уединенного домика на Васильевском» и «Пиковой дамы» А.С. Пушкина до творчества поэтов Серебряного века, подчеркивая устойчивость образов и мотивов, связанных с городом [4], — от оппозиции «живое/мертвое» до мотивов двоemiрия, мистического и inferнального. В дальнейшем исследователи расширили хронологию и границы понятия, включая в него произведения изобразительного

искусства, фотографии, кинематографа и музыкальной культуры (О.В. Богданова, М.А. Черняк, Д.Б. Панайотти, М.Я. Дымарский, С.М. Хентова, С.А. Петрова) [5-9].

Музыка, как и литература, обладает значительным потенциалом для моделирования образа города. В звуковой палитре Петербурга закреплены устойчивые мотивы — от торжественности имперской столицы до трагической экспрессии блокадного времени, от мистических сюжетов XIX века до ироничных и протестных интонаций рок-поэзии конца XX столетия. Эти репрезентации складываются в особый пласт культурного наследия, который в рамках настоящего исследования обозначается понятием «петербургский музыкальный текст». Под этим понятием подразумевается совокупность музыкальных произведений XVIII–XXI веков, в которых образ Петербурга либо прямо артикулирован в содержании, либо опосредованно транслируется через мотивы, хронотоп, интонационные и жанровые коды. Подобно литературному Петербургскому тексту, музыкальный текст не ограничивается отражением лишь городской среды, представляя собой художественную интерпретацию, воздействующую на восприятие слушателя и формирующую культурную память о городе.

Особую значимость обращение к музыкальной культуре, как части Петербургского текста, приобретает в образовательной практике старших классов (9–11), в рамках которой по школьной программе литературы изучаются произведения, входящие в корпус Петербургского текста. Сопоставление литературных текстов с музыкальными интерпретациями позволяет углубить восприятие художественных произведений, выявить межтекстовые связи и расширить горизонты культурологического анализа.

Кроме того, работа с аудиальным материалом открывает возможности для реализации регионального компонента школьного образования. Взаимодействие с петербургскими старшеклассниками в условиях пространства, культурный ландшафт которого непосредственно связан с ключевыми произведениями отечественной литературы и культуры, создает уникальную педагогическую ситуацию: школьники осмысливают художественные тексты сквозь призму собственной идентичности.

Таким образом, интеграция музыкального материала в уроки литературы и систему дополнительного образования соответствует современным задачам гуманитарной школы: она формирует читательскую и культурологическую компетентности, развивает кросс-культурные навыки и мотивирует учащихся к активному освоению художественного наследия и городской среды. При этом важно учитывать различие образовательных форматов. На уроках литературы старшеклассники, в первую очередь, осваивают обязательную программу: включение

музыкального материала позволяет разнообразить занятия, расширить спектр взаимодействия с художественным текстом, активизировать учащихся с аудиальным типом восприятия [10]. Однако ограниченность учебного времени не позволяет детально работать с музыкальными произведениями в процессе уроков литературы. В системе дополнительного образования появляется временной ресурс для углубленного анализа аудиального материала: здесь можно выходить за рамки программных произведений (как в литературе, так и в музыке), рассматривать музыку не только как иллюстративное сопровождение, но и как самостоятельный художественный текст, на уровне реминисценций взаимодействующий с Петербургским текстом (что особенно ярко проявляется, например, в рок-культуре конца XX века).

Материалы и методы исследования

Материалом исследования выступает корпус музыкальных произведений XVIII–XXI веков, в которых репрезентирован образ Санкт-Петербурга. В него входят канты петровской эпохи, хоровые сочинения Д.С. Бортнянского, романсы М.И. Глинки, цикл «Петербургские серенады» А.С. Даргомыжского, опера «Пиковая дама» П.И. Чайковского, балет Р.М. Глиэра «Медный всадник», Симфония № 7 Д.Д. Шостаковича, произведения советской массовой песни, а также тексты ленинградской и петербургской рок-поэзии (В.Р. Цой, Ю.Ю. Шевчук, К.Ю. Арбенин, А.Н. Башлачев и др.). При отборе произведений учитывались три критерия: наличие топоса Петербурга в содержании и музыкальной ткани; сопоставимость с литературными произведениями, входящими в корпус Петербургского текста; дидактическая доступность для старшеклассников в условиях урока и системы дополнительного образования.

Методологическую основу исследования составили культурологический метод анализа, ориентированный на выявление художественных образов и символов в широком культурно-историческом контексте и на осмысление их функций в формировании городского мифа; компаративный метод анализа, предполагающий сопоставление произведений различных видов искусства — литературы и музыки — с целью выявления общих мотивов, деталей и художественных образов; а также принцип синтеза искусств [11, 12], позволяющий рассматривать художественный текст как часть межтекстового и интермедийного пространства культуры и обеспечивающий интеграцию различных художественных практик в образовательном процессе. В педагогическом отношении опора делалась на моделирование образовательных практик в двух форматах: урочной деятельности (уроки литературы в 9–11 классах) и системы дополнительного образования.

В урочной практике музыкальные материалы рас-

смаstrиваются как дополнительный ресурс, углубляющий восприятие художественного текста. В 9-м классе, при изучении произведений XVIII – начала XIX века (М.В. Ломоносов, В.К. Тредиаковский, А.С. Пушкин, ранний романтизм), учитель может использовать канты петровской эпохи, хоровые сочинения, романсы. Фрагменты музыкальных текстов вводят учащихся в культурно-исторический контекст и формируют ассоциативный ряд между словесными и музыкальными образами. В 10-м классе, где программа предусматривает изучение поэмы «Медный всадник» А.С. Пушкина, петербургских повестей Н.В. Гоголя (следует уточнить, что, как и в случае с текстами А.С. Пушкина, произведения Н.В. Гоголя могут изучаться в седьмом, восьмом и девятом классах – исходя из программы конкретного УМК) романов Ф.М. Достоевского, целесообразно привлекать оперные и балетные произведения П.И. Чайковского, Р.М. Глиэра, Д. Шостаковича, позволяющие проследить трансформацию петербургских мотивов в музыкальной драматургии. В 11-м классе, при изучении блокады Ленинграда и корпуса текстов XX века, аудиальным сопровождением уроков литературы могут стать фрагменты Седьмой симфонии Д.Д. Шостаковича, произведений советской песни и рок-поэзии, демонстрирующие многослойность и вневременность петербургского мифа.

Система дополнительного образования открывает иные перспективы работы: здесь музыка может рассматриваться не только как иллюстративный материал к литературному произведению, но и как самостоятельный художественный текст, вступающий с литературой в интермедийные связи. Внеурочный формат предоставляет возможность для реализации проектно-исследовательских и творческих инициатив школьников: создания подкастов и аудиоэкскурсий, записи радиопередач с участием приглашенных экспертов (музыкантов, историков, искусствоведов), разработки кросс-культурных проектов («Литература и музыка Петербурга», «Звук города», «Белые ночи» [13; с. 54-57] и пр.) и организации тематических концертов. Благодаря отсутствию жестких рамок проведения занятий, аттестационных требований в формате экзаменов и отметочной системы дополнительное образование позволяет выйти за пределы обязательной школьной программы по литературе и системно проводить глубокий анализ музыкальных и художественных текстов.

Компаративный анализ литературного и музыкального произведений, репрезентирующих образ Петербурга, может быть реализован в алгоритме, адаптированном для преподавателей, не являющихся специалистами в области музыковедения. На первом этапе школьники знакомятся с историко-культурным контекстом создания произведений. Второй этап предполагает первичное восприятие текста и музыкального фрагмента с фиксацией эмоциональных реакций. Третий этап связан с вы-

явлением устойчивых образов и мотивов (состояние героя, природные явления и пр.), повторяющихся в обоих текстах. Четвертый этап — сопоставление художественных средств (например: словесная метафора и музыкальная интонация, ритм стиха и музыкальный ритм). На заключительном этапе формулируются выводы о специфике музыкальной и литературной репрезентации Петербурга. Результатами работы могут стать аналоговые и цифровые проекты учащихся (статьи в школьных журналах, аудиовизуальные открытки, презентации на научно-практических конференциях, записанные на личные смартфоны или в школьной радиостудии подкасты [14]), что способствует развитию у старшеклассников навыков XXI века (инициативности, критического мышления, цифровой грамотности, креативности, межкультурной компетентности и способности мыслить проективно).

Таким образом, предложенная методическая модель интегрирует культурологический и педагогический аспекты анализа, позволяя рассматривать музыкальный компонент Петербургского текста как ресурс для формирования междисциплинарной компетентности старшеклассников и развития их способности к интерпретации художественных текстов в условиях современного культурного и цифрового пространства.

Результаты и обсуждение

Анализ петербургского музыкального корпуса XVIII–XXI веков позволяет выделить несколько устойчивых историко-культурных «срезов», в каждом из которых складывается особая звуковая репрезентация города. При анализе массива медиаданных и составлении учителем или педагогом дополнительного образования личной аудиоколлекции для сценариев уроков и занятий необходимо учитывать, что образ Петербурга, также как и в литературе, по-разному возникает в музыкальных произведениях: город может упоминаться как пространственный ориентир, быть героем музыкального повествования или даже полноценно воплощать концепцию Петербургского текста.

Музыкальная культура XVIII века формировала героико-исторический образ Петербурга. Кантовые произведения, посвященные деяниям Петра I («Возвести словом всем днесь трубою»; «На взятие Нарвы»; «Мы же вопием, велегласно рцем»; «Радуйся, Росско земле» и др.), а также кант «О заложении города Санкт-Петербурга» представляют собой своеобразную музыкальную хронику основания и развития города. В хоровом сочинении Д.С. Бортнянского «Нева» (на стихи М.Н. Муравьева) и фольклорных песнях, связанных с образом Невы, закрепляется образ Петербурга как торжественного и символически значимого пространства. Эти произведения могут быть соотнесены с литературными текстами XVIII века (в программе по литературе, например –

«Ода на день восшествия на Всероссийский престол ее величества государыни императрицы Елизаветы Петровны 1747 года» М.В. Ломоносова, «Похвала Ижорской земле и царствующему граду Санкт-Петербургу» В.К. Тредиаковского и др.) и использованы в школьной практике как основа для изучения истоков петербургского мифа. Обращение к подобному межкультурному материалу, дополненное методическими решениями учителя, позволяет подготовить школьников к восприятию текстов XIX столетия, в которых фигура Петра и образ Петербурга приобретают сложный и неоднозначный характер, стимулирующий глубокие читательские размышления.

XIX век обогащает музыкальный образ Петербурга новыми жанрами и смыслами. В романсе М.И. Глинки «Финский залив» (на слова П.Г. Ободовского) появляется мотив северной природы Балтики, становящейся основой для воспоминаний и мечтаний лирического героя. Мотивы романтического любования городом встречаются в «Петербургских серенадах» А.С. Даргомыжского, включающих 13 хоровых пьес на стихи поэтов XIX века (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.М. Языкова и др.). Этот пример можно рассматривать как развитие петербургской темы в музыкальном искусстве: от торжественных кантов петровской эпохи — к лирическим вокальным сценам, передающим поэзию урбанистических пейзажей. Анализ этого материала после прослушивания становится импульсом для проектной работы со старшеклассниками, которую можно сфокусировать не только на сопоставлении музыкального и поэтического текстов, героем которых является Петербург, но и на продумывании междисциплинарных социально значимых сценариев событий (в 1840-е годы на Черной речке хоры и ансамбли размещались в лодках на воде и исполняли популярные композиции для публики) с учетом исследования запросов современной аудитории, возможностей городской среды и изучения особенностей согласования проведения мероприятий в городе. К Петербургскому музыкальному тексту можно отнести оперы и балеты, созданные по мотивам петербургской прозы и поэзии. Главный специалист-музыковед Мариинского театра, профессор Л.Е. Гаккель пишет о том, что Петербург — это и инобытие балета, и опера в контексте архитектурных декораций, и многоголосая симфония, сочетающая разнородные звуки: «Гудят под морским ветром его площади и проспекты, эхом отзываются высокие потолки его ампирических дворцов. При огромных петербургских пространствах воздух города будто клубится, вибрирует, ибо “надышан испарениями человеческой мысли и творчества”» [15; с. 7]. Яркий пример — опера П.И. Чайковского «Пиковая дама» по повести А.С. Пушкина, представляющая собой подлинно петербургский по духу художественный текст [16]. В звуковой ткани партитуры Чайковский воплотил мистическую атмосферу города конца XVIII века: в либретто и музыке оживают Летний сад осенью, зимние каналы, роскошные

особняки и мрачные трущобы Петербурга [16]. Музыкальный и театральный критик Г. Садых-заде отмечает, что образ города-призрака проступает сквозь личную драму Германа как всепроникающая среда [17]. Это описание перекликается с мифопоэтическими мотивами литературного Петербурга у Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского и А. Белого, подтверждая, что опера «Пиковая дама» стала неотъемлемой частью Петербургского текста [16]. В музыке воплощены и темные, зловещие образы, и любовная лирика — все это погружает слушателя в особую звуковую палитру Петербурга. Так, в академической музыке XIX столетия сложились два ключевых облика города: романтически-идиллический Петербург песен и романсов (с образами заката, Невы, прогулок по рекам) и мрачный, мистически-фатальный Петербург оперной драматургии (с призраками, образами безумия и роковыми тайнами). Оба они опираются на единое мифологическое ядро Петербургского текста и часто отсылают к одним и тем же символам (вода, тени, белые ночи). Разумеется, опера «Пиковая дама» — далеко не единственный музыкальный текст, созданный на основе литературного первоисточника. Для совместного с учащимися анализа можно подобрать фрагменты произведений XX века, где раскрываются темы мистического Петербурга, страданий «маленького человека» и «города-обмана»: балет Р.М. Глиэра «Медный всадник», оперы «Нос» Д.Д. Шостаковича, «Записки сумасшедшего» Ю.М. Буцко, «Шинель» А.Н. Холминова; балеты — «Невский проспект» А.М. Руденко, «Шинель» Г.Г. Окунева, хореографическая фантазия на темы произведений Н.В. Гоголя «Эскизы» А.Г. Шнитке («Ревизор», «Нос», «Мертвые души», «Записки сумасшедшего», «Шинель») [16] и многие другие. Целесообразным является использование аудиофрагментов и видеозаписей оперных и балетных постановок, что позволяет организовать диалог с учащимися на основе компаративного анализа и актуализации категории «синтез искусств», сопровождаемый формулированием проблемных вопросов о художественных средствах, применяемых как в литературе, так и в музыке.

В XX веке звуковой образ Петербурга претерпевает изменения, связанные с историческими потрясениями. После 1917 года возникают героико-революционные и траурные интонации, связанные с трагедиями и подвигами горожан (В.Д. Бонч-Бруевич, «Мы мирно стояли перед Зимним дворцом», П.К. Эдиет, А.А. Давиденко «На десятой версте от столицы» и пр.). В советской массовой песне 1920–1950-х годов образ Ленинграда часто носит патриотический, монументальный характер. Появляются официальные гимны и популярные песни, прославляющие город-герой и его жителей (например, «Балтийская песня» Ю.В. Кочурова, вокальный цикл «Песни печали и слез» Б. В. Асафьева, «Курсантский батальон» К.А. Платонова и др. [15]).

Кульминацией музыкального отражения трагической

судьбы Ленинграда в XX веке стало создание Симфонии № 7 «Ленинградская» до мажор соч. 60 Д.Д. Шостаковича. 9 августа 1942 года она была исполнена в блокадном Ленинграде как акт духовного сопротивления врагу [18; с. 241], со временем приобрела легендарный статус и стала одним из важнейших художественных произведений отечественной культуры XX века [19]. Музыковед С.М. Хентова отмечает, что Шостакович соединил две ключевые линии петербургского мифа – героическую и траурную: маршево-нарастающий эпизод «нашествия» олицетворяет смертельную угрозу городу, тогда как величественный финальный апофеоз передает идею духовной непобедимости Ленинграда [21]. Таким образом, в ленинградской симфонии запечатлена духовная сущность города: его страдание и стойкость, тема смерти и бессмертия, воплощенные языком симфонической музыки. Впоследствии образ блокадного Ленинграда появлялся и в других жанрах — от песен («Баллада о Ленинграде» на сл. О.Ф. Берггольц, муз. Б.А. Мокроусова) до ораторий («Ленинградская поэма» А.П. Петрова). Все они расширяли палитру Петербургского музыкального текста, отразив в культуре мотивы памяти и гордости за историческое прошлое города. В 1957 году композитор В.П. Соловьев-Седой написал знаменитую «Вечернюю песню» («Город над вольной Невой...» на слова А.Д. Чуркина), ставшую одним из неофициальных городских гимнов, часто исполняемых на концертах, посвященных памятным датам, а также легшую в основу «Гимна болельщиков футбольного клуба „Зенит“». С.М. Хентова назвала «Вечернюю песню» «элегией, спетой целому городу, живому и отзывчивому» [20; с. 26]. Музыкальные произведения, посвященные блокадному Ленинграду, органично соотносятся с литературными текстами, в которых трагедия города и его жителей получает художественное осмысление: это, например, поэзия О.Ф. Берггольц и А.А. Ахматовой, документально-художественная «Блокадная книга» Д.А. Гранина и А.А. Адамовича, военная повесть «Сестра печали» В.С. Шефнера. В этих произведениях, как и в музыкальных интерпретациях, доминируют мотивы памяти, стойкости духа и величия города – одного из важнейших символов национальной идентичности.

В 1960–1970-е годы появляются произведения, переосмысливающие образ революционного Петербурга: Одиннадцатая симфония Д.Д. Шостаковича посвящена событиям 1905 года и рисует звуковую картину петербургского восстания (звон набата, похоронный марш на темы революционных песен); Двенадцатая симфония озаглавлена «1917 год» и отражает образы Октября в Петрограде. В то же время композиторы начинают вводить в музыку иронично-гротескные мотивы петербургской мифологии: примером служит балетная сюита-фантазмагория А.А. Кнайфеля «Петроградские воробы», в которой через авангардную форму переданы аллюзии на революционный Петербург

(название намекает на голодных птенцов-городских жителей). Здесь вновь присутствует характерный для Петербурга контраст: пафос истории переосмысливается через гротескный юмор — прием, восходящий к гоголевской традиции. Таким образом, ко второй половине XX века Петербургский текст в музыке обогащается новыми красками — наряду с трагическим и героическим появляются иронические и рефлексивные интонации, осмысляющие историю города критически.

Образ города как собеседника и друга, пространства мечты с белыми ночами и мостами, разделяющими и соединяющими людей, с петровскими торжественными и лирическими мотивами объемно представлен в музыкальной хронике конца XX — начала XXI века («Мосты» А.А. Бабаджаняна на слова В.В. Орлова, «Город спит» В.А. Гаврилина на слова А.А. Шульгиной, «Прощание с Петербургом» Е.П. Крылатова на слова Б.А. Ахмадулиной, «В пушкинском парке» Н.Н. Леви, «Песенка о Фонтанке» А.М. Тальковского на стихи Б. Ш. Окуджавы, вокальный цикл «Летний сад» В.Е. Баснера на слова А.А. Ахматовой; вокально-хоровые сочинения С.П. Баневича — «Моему городу» на слова И.А. Шадхана, и «Петербургская литания» на тексты А.А. Ахматовой, «Блистательный Санкт-Петербург» А.П. Петрова, «Петербургские страницы» С.П. Баневича, «Петербургские ноктюрны» Л. Ф. Резетдинова и многие другие музыкальные произведения).

Отдельного внимания заслуживает целый пласт музыкальной культуры конца XX века — ленинградская и петербургская рок-поэзия. Интересно отметить, что многие композиторы и авторы, в чьем творчестве неоднократно появлялся образ города и даже напрямую феномен Петербургского текста так же, как это можно наблюдать в области литературного творчества, не были уроженцами Ленинграда-Петербурга. Город воспринимался ими как целостное впечатление, подкрепленное культурной традицией: дуалистичный, мистический, инфернальный, но одновременно вызывающий у героев текстов сильные чувства. Ленинградский рок-клуб (официально существовал с 1981 г.) объединил талантливую молодежь, для которой город стал не только местом жизни, но и главным героем песен — явно либо неявно присутствующим. По наблюдению исследователей, поэтика русского рока впитала множество черт городского текста, создавая «сверхтекст» — целостный художественный образ города сквозь песни разных авторов [9]. В рок-культуре Ленинграда сложился особый миф о Петербурге как о столице свободы и творчества, противопоставленной официальной Москве. Образ Петербурга появляется в творчестве В.О. Рекшана, М.В. Науменко, В.Р. Цоя, Ю.Ю. Шевчука, А.Н. Башлачева, К.Ю. Арбенина, И.Л. Кнабенгофа (И. Черта), Д.С. Арбениной, З.Н. Ященко и многих других. Журналист, кандидат филологических наук Т.С. Логачева пишет: «В текстах рок-композиций Гребенщикова, Башлачева и Шевчука, посвященных Пе-

тербургу, можно проследить присутствие отмеченных исследователями особенностей Петербургского текста и попытку собственного прочтения петербургского мифа» [21]. А.Н. Башлачев в «Петербургской свадьбе» рисует картину парадного (дворцы, мосты, Летний сад, Нева, салют и пр.) и непарадного (голового, ветренного, решетчатого, дождливого, потустороннего и пр.) города, по которому происходит фантазмагорическое путешествие сквозь эпохи, прецедентом-импульсом для которого становится текст А.С. Пушкина «Медный всадник». В композиции «Черный пес Петербург» Ю.Ю. Шевчук формулирует традиционную для Петербургского текста оппозицию «божественное/дьявольское»: город предстает одновременно мистически каменно-мертвым, тяжелым, черным, видимым через окна и с высоты крыш, и одновременно очеловеченным, чувствующим. В творчестве В.Р. Цоя редко упоминается Ленинград, однако городской пейзаж и атмосфера угадываются даже в его абстрактных текстах. В ранних альбомах группы «Кино» исследователи находят черты примитивистского урбанизма — упоминания трамвая, улицы, фонарей, характерных для повседневной жизни города [9]. По мере взросления рок-поэтов их город приобретает мифические черты. К концу 1980-х творчество В.Р. Цоя эволюционирует к мифопоэтической структуре городского текста, где конкретные реалии уступают место символам (ночь, звезда, кровь, перемены), и эти символы рождены именно в ленинградском контексте. Так, песня «Хочу Перемен!» становится гимном перестройки во многом по той причине, что Ленинград исторически воспринимался как колыбель перемен. Петербург у каждого рок-музыканта особый, почти всегда — литературный. Это богатый художественный материал для аналитического изучения как учителем, так и одиннадцатиклассниками (разумеется, с учетом грамотного подхода со стороны педагога, поскольку многие тексты содержат ненормативную лексику и специфические контексты, поэтому на занятиях могут быть рассмотрены исключительно фрагментарно). Вдобавок, обращение к настоящему пласту культуры открывает дополнительные проектно-исследовательские краеведческие возможности: сопоставляя пространство города в литературе (А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, А. Белый, А.А. Ахматова, О.Э. Мандельштам, И.А. Бродский, Г.Я. Горбовский, Е.Б. Рейн, А.Г. Битов и др.) и песенной традиции, школьники знакомятся со знаковыми локациями, на базе которых расцвела неофициальная культура 1980–1990-х годов, составляют тематические городские маршруты-экскурсии, сокращая тем самым личную дистанцированность от пространства, в котором взрослеют.

Проведенный краткий обзор аудиоисточников показывает, что музыкальный корпус Петербургского текста охватывает широкий исторический диапазон и формирует многослойный звуковой образ города — от героико-исторического и романтического до мисти-

ческого, траурного и протестного. В урочной деятельности музыка выполняет функцию эмоционального и культурного сопровождения литературных текстов, а в системе дополнительного образования становится предметом самостоятельного анализа и основой для проектной работы (создание подкастов, тематических радиопередач, кросс-культурных проектов). Сопоставление музыкальных и литературных текстов позволяет школьникам освоить навык междисциплинарного анализа, формирует у них целостное восприятие художественного мира Петербурга и развивает способность к культурной интерпретации.

Выводы

Проведенное исследование подтверждает, что музыкальный пласт Петербургского текста представляет собой самостоятельный культурный феномен, охватывающий широкий исторический диапазон от XVIII до XXI века и включающий разнообразные жанры — от кантов и романсов до симфоний, опер, массовой песни и рок-поэзии. В каждом из этих жанров по-разному репрезентируется образ города: как героико-исторический символ, как романтический и мистический хронотоп, как траурная и одновременно героическая метафора блокады, как пространство свободы и творческой самореализации в культуре второй половины XX столетия.

С педагогической точки зрения обращение к музыкальной культуре в контексте изучения Петербургского текста позволяет существенно расширить образовательное пространство урока литературы, формируя у учащихся способность к междисциплинарному анализу и целостному восприятию художественных явлений. В урочной деятельности музыка выполняет функцию культурного и эмоционального сопровождения диалога, выстраиваемого вокруг литературных произведений, усиливая их интерпретационный потенциал и способствуя выявлению межтекстовых связей. В системе дополнительного образования музыкальный материал осваивается как самостоятельный художественный текст, становясь основой для проектно-исследовательской работы, направленной на развитие когнитивных, коммуникативных и креативных компетенций старшеклассников. Организация подобной работы требует от учителя высокой степени профессиональной мотивации и готовности к постоянному культурному самообразованию, в том числе к формированию собственной аудиотеки, адаптированной к задачам литературного и междисциплинарного анализа.

Перспективы исследования заключаются в том, что музыкальный компонент Петербургского текста в рамках принципа синтеза искусств может быть продуктивно интегрирован с изобразительным искусством, кинематографом и цифровыми текстами новой природы. Эти форматы в совокупности оказывают комплексное воз-

действие на мотивацию школьников к чтению, способствуют актуализации их культурного опыта и обеспечивают более высокий уровень включенности в процесс освоения художественного наследия.

Таким образом, интеграция музыкального компонента Петербургского текста в школьное и дополнительное

образование не только содействует сохранению культурной памяти и формированию региональной идентичности, но и отвечает современным задачам гуманитарного образования: развитию критического мышления, формированию кросс-культурной компетентности и подготовке учащихся к работе с разнообразными художественными текстами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трушникова Е.Л. Междисциплинарный подход и культура участия в методике преподавания истории искусств // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2022. — Т. 14. — №. 2 (56). — С. 38–48.
2. Смирнова А.И. Междисциплинарность в исследовании природного мира в пространстве художественного текста // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2023. — №. 1 (49). — С. 7–19.
3. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. СПб.: «Искусство — СПб», 2003. 616 с.
4. Богданова О. В. Петербургский текст русской литературы (вторая половина XX века). СПб.: Алтейя, 2023. 536 с.
5. Черняк М.А. Современная русская литература: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 294 с.
6. Панайотти Д.Б. «Достоевщина» петербургской фотографии: к вопросу об отношениях фотографии и литературы // Фотография. Изображение. Документ. СПб.: РОСФОТО, 2022. Вып. 11 (11). С. 35–40.
7. Дымарский М.Я. К потенциалу видо-временных форм в поэтическом нарративе (перфектив и одновременный таксис в «Руслане и Людмиле») // Петербургский дискурс. 2013. С. 104–113.
8. Хентова С.М. Шостакович в Петрограде–Ленинграде. Л., 1979. 272 с.
9. Петрова С.А. Городской текст в творчестве В.Р. Цоя (интермедийный аспект) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2014. №. 2. С. 23–28.
10. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. СПб., 1999. 525 с.
11. Волошина В.П. К вопросу о возможностях синтеза искусств в литературном образовании и социокультурном развитии старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2009. — №. 2. — С. 53–59.
12. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образования: материалы международной научно-практической конференции 25–27 августа 1997. Астрахань, 1997. С. 214–220.
13. Мироник К.В., Кожемякина А. Кросс-культурная коммуникация. Создаем подкаст: содержание, формат и воплощение // Сильное начало. 2025. С. 54–79. Режим доступа: <https://www.spb-school.gazprom.ru/upload/iblock/d46/183ez8dcamy6jna9xnorbhypt17xxw38/%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BB%D0%BE.%20%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%203.pdf> (дата обращения: 01.08.2025)
14. Прогулка с Онегиным. Izi.Travel. Режим доступа: <https://www.izi.travel/en/browse/33be1402-9386-4ca3-8447-d5555507ef30/ru> (дата обращения: 12.04.2024).
15. Петербург. Музыка. XVIII / Автор идеи Э. Финкельштейн. Автор-составитель В. Раннев. — СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2003. — 136 с.
16. Видео // Дом Лурье. Режим доступа: <https://dklurie.ru/video/> (дата обращения: 01.06.2025).
17. РИЖСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ — 2004 // Петербургский театральный журнал. Режим обращения: <https://ptj.spb.ru/archive/37/voyage-from-spb-37/rizhskij-festival2004/> (дата обращения: 13.04.2025).
18. Акопян Л.О. Дмитрий Шостакович: Опыт феноменологии творчества: моногр. СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. 584 с.
19. Линд Е.А. «Седьмая...». — СПб., 2005. — 240 с.
20. Хентова С.М. Путь Соловьева-Седого // Василий Павлович Соловьев-Седой. Воспоминания, статьи, материалы. Л.: Советский композитор, 1987. 296 с.
21. Логачева Т.Е. Русская рок-поэзия 1970–1990-х годов в социокультурном контексте XX века // Проза.ру: сайт. — 2014. Режим доступа: <https://proza.ru/2014/01/13/1566> (дата обращения: 12.04.2024).

© Мироник Ксения Владимировна (kv.mironik@gazprom-school.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОАКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ МОТИВАЦИИ И УСПЕВАЕМОСТИ

DEVELOPING STUDENTS' PROACTIVITY AS A MEANS OF INCREASING THEIR MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE

E. Nechina

Summary: This article proposes to consider and analyze the phenomenon of student proactivity, as well as suggest methods of proactive learning aimed at developing this quality. Proactivity is the behavior of a student when he knows how to set learning goals, set priorities, and aim for results. Proactive students understand that they are the subject of learning, therefore, the result of their learning activities depends on them, not on the teacher. They understand that to achieve the learning goal, it is necessary to make efforts. Students with a proactive attitude are disciplined, independent, not afraid of difficult tasks, ready to work in conditions of resource constraints. The formation of students' proactivity is one of the main tasks of studying at the university. This quality is highly valued in the modern labor market, giving competitive advantages to those who possess it. The development of students' proactivity at the university is facilitated by the learning system, which provides them with more freedom, opportunities to choose and act independently. At the same time, it requires the supervision of a teacher who guides students and organizes the learning process rather than acting as a lecturer.

Keywords: proactivity, motivation, academic performance, independence, awareness, attendance.

Нечина Елена Николаевна

старший преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве РФ (г. Москва)
ennechina@fa.ru

Аннотация: Данная статья предлагает к рассмотрению и анализу феномен проактивности студентов, а также представляет методы проактивного обучения, направленные на развитие этого качества. Проактивность представляет собой такое поведение студента, когда он умеет самостоятельно ставить цели обучения, расставлять приоритеты, нацелен на результат. Проактивные студенты понимают, что они являются субъектом обучения, следовательно, результат их учебной деятельности зависит от них, а не от преподавателя. Они понимают, что для того, чтобы достичь цели обучения необходимо прикладывать усилия. Студенты с проактивной позицией дисциплинированы, самостоятельны, не боятся сложных задач и готовы работать в условиях ресурсных ограничений. Формирование проактивности студентов является одной из главных задач обучения в вузе. Это качество высоко ценится на современном рынке труда, давая конкурентные преимущества тем, кто им обладает. Развитию проактивности студентов в вузе способствует системы обучения, предоставляющая им больше свободы, возможностей выбирать и действовать самостоятельно. При этом необходим контроль преподавателя, который скорее направляет студентов и организует процесс обучения, чем выступает в роли лектора.

Ключевые слова: проактивность, мотивация, успеваемость, самостоятельность, осознанность, посещаемость.

Актуальность данной статьи связана с необходимостью адаптировать процесс обучения к запросам современного работодателя и рынка труда. Проактивность развивает такие качества как гибкость, умение находить новые решения для сложных задач, отказ от стереотипов и шаблонов, умение быстро перестраиваться по разные форматы работ, креативность, готовность непрерывно учиться и приобретать новые навыки и умения. Кроме того, внедряя проактивные методы обучения, преподаватель сможет повысить посещаемость занятий, которая стала одной из распространённых проблем в вузе, повысить успеваемость за счет роста заинтересованности студентов, увеличить их мотивацию к учебе.

Целью статьи является дать определение понятию проактивность и реактивность студентов. Автор анализирует как проактивность связана с интересом к предмету, процессу обучения в целом, мотивацией и посещаемостью занятий. Кроме того, автор статьи предлагает методы, способствующие развитию проактивности сту-

дентов, позволяющие улучшить основные показатели успеваемости студентов.

Для того чтобы достичь обозначенные цели автор предполагает решить следующие задачи:

- дать определение понятию проактивность,
- объяснить разницу между проактивным и реактивным состоянием,
- предложить методы, способствующие развитию проактивности у студентов,
- проанализировать результаты исследования с использованием проактивных методов обучения для формирования проактивности у студентов.

Научная новизна данной статьи связана с разработкой методов и приемов, позволяющих формировать проактивность у студентов вузов.

Практическая значимость статьи основана на возможности применения подходов к обучению, развива-

ющих проактивность у студентов, что поможет сделать их более самостоятельными, повысить посещаемость, мотивацию и академическую успеваемость.

Проактивность это характеристика личности, которая включает в себя набор качеств необходимых в разных сферах жизнедеятельности, особенно в экономике, предпринимательстве и бизнесе. Проактивность можно определить как способность действовать эффективно и принимать решения в ситуации неопределенности, трансформируя окружающую среду, выходя за зону комфорта и расширяя свои возможности [1]. Она является необходимым качеством в ситуациях, когда не работают шаблоны, стандарты и регламенты и требуется принимать решения самостоятельно, руководствуясь опытом, знаниями и здравым смыслом. Проактивность можно разделить на исполнительскую и стратегическую. Исполнительская проактивность связана с решением тактических задач. Стратегическая проактивность подразумевает разработку стратегии на длительный срок, способность ставить цели и определять пути их достижения. Одной из важных составляющих проактивности является готовность менять себя ради достижения больших целей. Она связана с пониманием своих дефицитов и ограничений и способностью выбирать нужные и подходящие технологии развития [2].

К сожалению, многие студенты находятся в реактивном, а не в проактивном состоянии. В реактивном состоянии студенты реагируют на внешние стимулы, они не ищут возможности для развития. На занятиях это проявляется в отсутствии мотивации к учебе, нежеланию учиться, неспособности брать ответственность за результат обучения на себя [3]. Студенты могут не выполнять домашнее задание, не проявлять интереса к тому, что происходит на занятии, не участвовать в обсуждении предлагаемых преподавателем тем, не выполнять задания. В последнее время многие преподаватели ВУЗов отмечают плохую посещаемость занятий. Кроме того, приходя на занятия, с целью получить отметку о посещении, студенты часто выходят с семинара. Их отсутствие может длиться от 10 минут до конца занятия. Это безусловно явные сигналы отсутствия заинтересованности и демонстрация реактивного состояния студентов [4].

Реактивное состояние студентов на семинарах приводит к плохой усвояемости материала, низкой успеваемости, деградации навыков и умений, полученных по иностранному языку в школе. Более того, студенты, плохо усвоившие материал первого курса, не в состоянии освоить материал старших курсов по предмету, даже если у них появляется понимание необходимости владения иностранным языком в современном мире [5]. Поэтому задача преподавателя ВУЗа заключается в том, чтобы своевременно заметить, что студенты находятся в реактивном состоянии и стимулировать их к учебе.

Существует множество способов, позволяющих стимулировать проактивность студентов. Автор предлагает несколько эффективных методов, которые могут помочь заинтересовать студентов, повысить их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения.

Одна из эффективных стратегий по мнению автора заключается в поощрении самостоятельности студентов. Безусловно, обучение в ВУЗе отличается от обучения в школе степенью свободы студентов. В школе учителя и родители, как правило, строго контролируют посещаемость занятий, успеваемость, выполнение домашнего задания. В ВУЗе внешнего контроля со стороны преподавателей гораздо меньше, а контроль со стороны родителей может отсутствовать совсем в случае с иногородними студентами, чьи родители могут жить в другом регионе. Таким образом, формирование ответственности за результаты обучения и самостоятельности является необходимым условием успешного овладения изучаемым предметом. Этого можно достичь следующими методами:

- ознакомить студентов с учебным планом. Это даст им понимание того какие темы они должны усвоить, сколько часов отведено для каждой темы, какие формы контроля предусмотрены и когда, в чем заключается успешное прохождение программы обучения по предмету.
- предоставить студентам выбрать дополнительные темы для изучения, которые интересны им. Современный мир меняется стремительно. Рабочие программы по дисциплинам не всегда успевают отражать эти трансформации. В то же время студенты быстрее реагируют на все преобразования в обществе, мире, экономике, культуре, технологиях. Позволив им участвовать в выборе тем, которые будут обсуждаться в течение курса, неизбежно повысит их мотивацию к изучению предмета.
- дать возможность самостоятельно выбирать задания, которые им интересны. Студенты, выполняющие задание, которые они предпочли сами, показывают большую мотивацию к учебе.
- позволить студентам самостоятельно выбрать форму контроля знаний. Необязательно писать тесты, контрольные, эссе, словарные и грамматические диктанты. Студенты поколения Z предпочитают творческие задания. Например, тесты можно заменить финальной презентацией по теме, дискуссией, интервью, проектом, предложить студентам снять видео или записать подкаст. Такие задания вызывают интерес у студентов и дух соревнования. Кроме того, командная работа положительно влияет на атмосферу и сплоченность в группе.
- научить студентов ставить цели обучения и помочь им разработать план достижения этих целей. Не все студенты понимают разницу между такти-

ческими и стратегическими целями обучения иностранному языку. Зачастую они мыслят слишком глобально, что не позволяет четко понять, что конкретно нужно делать, чтобы достичь свою цель. Многие студенты стремятся повысить уровень владения иностранным языком. Однако, не все студенты осознают, что именно за этим стоит. Задача преподавателя заключается в том, чтобы показать, что представляют собой уровни владения языком – A1, A2, B1, B2, C1, C2. Студенты должны понимать какие грамматические структуры, лексика, темы соответствуют каждому уровню. Необходимо определить какой уровень владения языком у каждого студента и что нужно сделать чтобы повысить его. Понимая, что они уже знают, что необходимо знать и как этого достичь, формирует осознанное отношение к изучаемому предмету.

- определить слабые места и ограничения каждого студента. Уровень владения различными навыками – говорением, письмом, чтением, аудированием – и системами языка – лексикой и грамматикой – у подавляющего большинства студентов неравномерный. Многие студенты испытывают проблемы с письмом, есть студенты, которым сложнее дается понимание иностранной речи на слух. Очень часто подобные трудности демотивируют студентов, потому что они воспринимаются как факт. У некоторых студентов уже выработано понимание того, что им не дается иностранный язык, что они неспособны им овладеть. Преподавателю необходимо объяснить, что навыки можно развить, приложив определенные усилия. Понимание своих слабых мест даст студентам возможность уделить им больше внимания. Видя свой прогресс, студенты будут больше мотивированы к обучению.
- предоставлять регулярную и своевременную обратную связь студентам. Поколение Z больше, чем предыдущие поколения хочет понимать, что им удалось сделать хорошо, а над чем нужно продолжить работать. Они предпочитают индивидуальную обратную связь с разбором конкретных ошибок и возможностей улучшить свой результат. Их не удовлетворяют общие фразы. Кроме того, они хотят получать отзыв о своей работе непосредственно после ее выполнения, а не в конце курса. Оценки и баллы далеко не всегда отражают реальную картину успеваемости каждого студента. Поэтому преподавателю необходимо выработать форму обратной связи, которая будет четко показывать прогресс студента и те моменты, над которыми нужно работать. Возможно привлечь студентов в начале курса к разработке формы обратной связи, которую они хотят получать. Есть студенты, которые могут быть против обсуждения своей успеваемости в группе. Имея четкое представление о своих успехах и проблемных местах,

студенты с большей вероятностью займут проактивную позицию и уделят больше времени тому навыку или материалу, который они усвоили хуже.

- осуществлять индивидуальный подход. Это необязательно потребует много дополнительного времени на подготовку. В начале курса преподаватель может определить список основных тем и материалов, который должны усвоить все студенты. Кроме этого, можно подготовить список дополнительных тем, заданий, материалов, которые студенты могут подготовить по желанию на дополнительные баллы или оценки. Для студентов, которые испытывают сложности с грамматикой, можно подготовить список ресурсов для самостоятельной отработки грамматики. В настоящее время нет недостатка в сайтах, позволяющих отработать грамматику в виде упражнений, тестов, которые тут же проверяются автоматически, позволяя увидеть свои ошибки. Многие ресурсы предлагают объяснение ошибок. Преподаватель также может предложить список сайтов, программ и других ресурсов для отработки лексики. Студенты, испытывающие трудности с аудированием могут дополнительно слушать подкасты, интервью, программы на иностранном языке. Зная, как улучшить свои результаты, студенты с большей вероятностью воспользуются этой возможностью.

Автор использовал методы проактивного обучения на студентах 1-го и 3-го курсов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Исследование проводилось в течение 3 лет с целью охватить большее число студентов. В исследовании приняли участие 260 человек.

Таблица 1.
Отношение студентов к проактивному отношению в целом.

	Количество студентов	Процентное соотношение студентов
Я почувствовал разницу между занятиями	235	90%
Мне понравилось проактивное обучение	220	85%
Мне не понравилось проактивное обучение	15	6%
Я стал тратить больше времени на подготовку к занятиям	144	44%
Я испытываю чувство вины, если не делаю домашнее задание	195	75%
Я не считаю новые методы эффективными	23	9%
Меня не заинтересовал новый проактивный подход к обучению	15	6%

Таблица 2.
Отношение студентов к результатам проактивного обучения.

	Количество студентов	Процентное соотношение студентов
Я стал лучше понимать грамматический материал	217	83%
Я стал лучше запоминать грамматику и лексику	187	70%
У меня повысилась мотивация к изучению иностранного языка	216	83%
Я использовал свои навыки активного обучения при освоении других предметов	203	78%
Я стал чаще посещать занятия	95	36%

Все студенты, принявшие участие в исследовании, заметили разницу в подходах к обучению. Внедрение некоторых методов, таких как обсуждение и постановка целей, выбор дополнительных тем, обратная связь, потребовало больше времени в начале исследования. Однако результаты исследования это оправдали.

Результаты исследования показали, что большинство студентов положительно относятся к проактивному обучению, стимулирующему самостоятельность и осознанность. Одним из важных результатов исследования по мнению автора является значительный рост посещаемости занятий. Необходимо отметить, что многие студенты совмещают учебу в ВУЗе и работу. К сожалению, это негативно сказывается на посещаемости занятий. Студенты ходят на лекции и семинары избирательно. Они предпочитают посещать те занятия, которые считают действительно полезными для себя. Таким образом, использование методов, повышающих проактивность студентов, делает занятия иностранным языком более привлекательными для студентов.

Немаловажно отметить общий рост интереса к иностранному языку и рост успеваемости. Многие студенты

отметили, что выбор заданий и ресурсов для изучения различных аспектов языка и совершенствования навыков, позволил им выбрать те, которые им были более интересны и полезны. Это, в свою очередь, стимулировало их выполнять больше заданий, что дало возможность лучше понять материал. Несмотря на то, что многие студенты заметили, что стали тратить больше времени на подготовку к занятиям, это не вызвало у них отрицательной реакции. Наоборот, это привело к росту интереса к предмету и готовности уделять ему больше времени.

В заключении важно отметить необходимость изменения парадигмы обучения, где студент воспринимается как объект получения знаний и навыков, на систему, в которой он является активным субъектом. Использование методов обучения, развивающих проактивность у студентов, не только повышает мотивацию и интерес к изучению языка, увеличивает успеваемость и улучшает посещаемость занятий. Такой подход формирует у студентов качества, отвечающие запросам современного рынка труда. Студенты учатся определять цели и способы их достижения, расставлять приоритеты, быть нацеленными на результат, не ожидая, что все получится само собой. Они пробуют разные варианты решения задач, проявляя большую креативность. Система образования, предоставляющая больше свободы и возможностей действовать самостоятельно и выбирать, способствует развитию проактивности студентов. Безусловно, необходим контроль со стороны преподавателя. Однако, необходимо понимать, что роль преподавателя меняется. Его задача организовывать и направлять обучение студентов, помогая при необходимости. Использование проактивных методов обучения поможет преподавателям сделать студентов более осознанными, самостоятельными и заинтересованными в процессе обучения. Таким образом, автор считает, что данная статья будет полезна преподавателям вузов, которые смогут заинтересовать студентов в своем предмете используя предложенные методы. Кроме того, составляя современные рабочие программы, учебники и пособия, необходимо принимать во внимание новые вызовы, особенности нового поколения и их запрос чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов, которые будут конкурентноспособные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтер А.А. Реактивное и проактивное совладающее поведение у российских студентов первого года обучения: диагностика и возможности развития. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. №. 1: 85–103.
2. Ерзин А.И. Проактивность как основа становления личности специалиста. Актуальные проблемы психологического знания. 2014; 1:100–110.3.
3. Есина Ю.Р. Самоэффективность и проактивное совладающее поведение студентов в условиях дистанционного обучения. Молодая наука: актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования. 2021: 25–29.
4. Gen, Y., Hu, Y. & Zhang, Y. Proactive and Preventive Coping in Adjustment to College. Psychol Ras 60. 2010: 643–658.
5. Greenglass E.R. Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges. London: Oxford University Press. 2002: 37–62.

© Нечина Елена Николаевна (ennechina@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ВУЗЕ

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS AT A UNIVERSITY

**M. Panov
N. Sakovich
T. Panova**

Summary: Modern reality is characterized by the active integration of artificial intelligence tools into educational and work processes. These trends determine the relevance of including these tools in universities, which will allow students of higher schools to keep up with the times and improve their competencies in the field of digital education. Effective use of neural networks and other machine learning technologies is necessary to work in the international space and make scientific discoveries. One of the fundamental natural science disciplines that currently serves as the basis for other sciences, as well as plays an important role in technology and engineering, is physics, which closely interacts with artificial intelligence in all its fields.

The purpose of the study is to determine the role of artificial intelligence in improving the effectiveness of teaching physics to university students. To achieve this goal, the following tasks were formulated and solved: the potential for integrating artificial intelligence technology in teaching physics in higher education was determined; the scientific and methodological literature on the use of neural networks in a virtual experimental laboratory was analyzed; the most popular neural networks and mobile applications used to solve physics problems were identified. The following methods were used in the course of the research: analysis, synthesis, generalization, systematization, formal logical method. Based on the results of the research, the following conclusions were formulated: the integration of artificial intelligence into the teaching of physics at the university transforms the educational paradigm, personalizing learning and increasing student engagement in the educational process.

Keywords: pedagogy, higher school, university, physics, artificial intelligence, neural network, virtual laboratories, mobile applications.

Панов Максим Владимирович

Кандидат технических наук, Брянский государственный аграрный университет
pmv-1980@yandex.ru

Сакович Наталия Евгениевна

Доктор технических наук, доцент, Брянский государственный аграрный университет
nasa2610@mail.ru

Панова Татьяна Васильевна

Кандидат технических наук, доцент, Брянский государственный аграрный университет
panovatava@yandex.ru

Аннотация: Современная реальность характеризуется активной интеграцией в учебный и рабочий процессы инструментов искусственного интеллекта. Обозначенные тенденции обуславливают релевантность включения данного инструментария в вузы, что позволит студентам высших школ идти в ногу со временем и повышать свои компетенции в сфере цифрового образования. Эффективное использование нейросетей и других технологий машинного обучения необходимо для работы в международном пространстве и совершения научных открытий. Одной из фундаментальных естественнонаучных дисциплин, которая в настоящее время служит основой для других наук, а также играет важную роль в технологиях и инженерии, является физика, тесно взаимодействующая по всем своим направлениям с искусственным интеллектом. Цель исследования – определение роли искусственного интеллекта в повышении эффективности обучения физике студентов вузов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены следующие задачи: определен потенциал интеграции технологии искусственного интеллекта при обучении физике в высшую школу; проведен анализ научно-методической литературы по вопросам применения нейросети в виртуальной экспериментальной лаборатории; выявлены наиболее популярные нейросети и мобильные приложения, используемые для решения задач по физике. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация, формально-логический метод.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: интеграция искусственного интеллекта в преподавание физики в вузе трансформирует образовательную парадигму, персонализируя обучение и повышая вовлеченность студентов в учебный процесс.

Ключевые слова: педагогика, высшая школа, вуз, физика, искусственный интеллект, нейросеть, виртуальные лаборатории, мобильные приложения.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающей ролью искусственного интеллекта (далее – ИИ) в современном образовательном процессе, а также необходимостью повышения эффективности обучения физике в высших учебных заведениях. Согласно статистическим данным AiMojo (2025) [6], интеграция ИИ в образовательную парадигму вузов набирает феноменаль-

ный рост (см. рисунок 1):

Согласно рисунку 1, практически все обучающиеся высших школ по всему миру активно используют инструментарий ИИ в учебной деятельности, при этом практически половина педагогического состава (42%) пользуются инновацией в своих профессиональных целях. Данные факторы находят свое подтверждение в исследованиях А.Н. Васильевой, И.П. Смирновой (2021) [3],



Рис. 1. Статистические данные об использовании ИИ в образовании в 2025 г. (рисунок автора)

согласно которым учреждения высшего образования и научно-исследовательские организации все активнее внедряют исследуемый инструментарий для повышения эффективности обучения и проведения научных экспериментов. Более того, по данным У. Холмса, М. Биалика и С. Фадела (Chi, Litman, Brusilovsky, Biswas 2020), мировой рынок виртуальных сред достигнет 10 млрд долл. США уже к 2030 г. [9], а к 2034-му – 112.30 млрд долл. [6].

Результаты и обсуждение

Исследования П.Ю. Григорьева, Д.С. Ермакова (2022) [4] доказывают, что использование ИИ-технологий может значительно повышать успеваемость студентов, улучшать их понимание сложных концепций и развивать интерес к физике как науке [9, с. 69]. В работе К.А. Зайцева и М.А. Лебедева (2019) [5] подчеркивается: интеграция ИИ в процесс обучения данной дисциплине в вузе способствует автоматизации рутинных задач, в т.ч. проверок домашних заданий и лабораторных работ, составления тестов и генерации отчетов об успеваемости.

Результаты исследований Ф. Махлигавати, Э. Аллана-са, М.Ч. Бутарбутара, Н.А.Н. Нордина (Mahligawati, Allanas, Butarbutar, Nordin 2023) подчеркивают положительное влияние ИИ на освоение физики: улучшается понимание

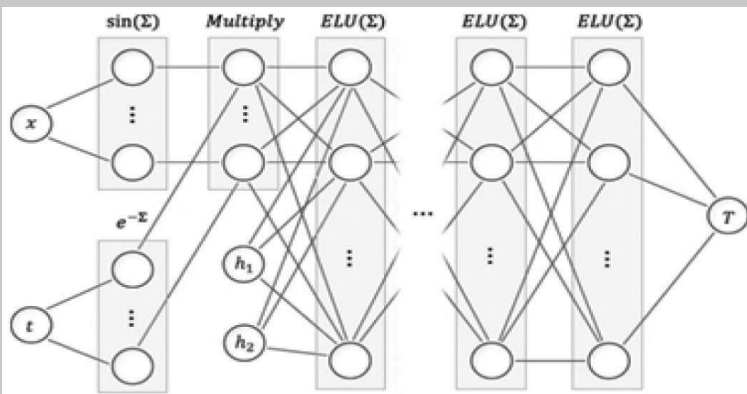
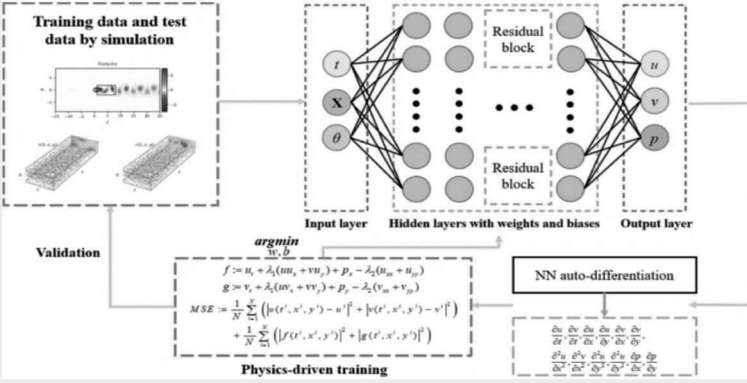
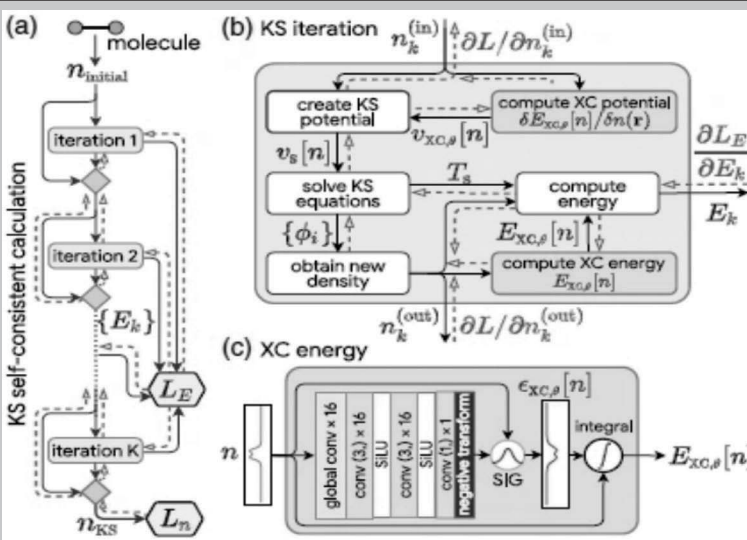
фундаментальных концепций, совершенствуются методы оценки, обеспечивается персонализированное обучение и содействие социальному взаимодействию [12, р. 1].

Между тем существуют различные области применения ИИ в образовательной деятельности, преимущественно ориентированные на глубокое обучение (*англ. "deep learning"*), созданное на базе большого количества данных и множества слоев нейронной сети. Примеры представлены в таблице 1:

Помимо вышеперечисленных примеров (см. таблицу 1), ИИ способен создавать интерактивные обучающие системы, симуляторы, виртуальные лаборатории (VRL) и дополненную реальность (AR), позволяющие студентам проводить эксперименты и исследовать сложные физические явления в безопасной и контролируемой среде [10, с. 109]. Внедрение интеллектуальных технологий в учебный процесс способствует развитию умения работать с большими объемами данных, совершенствованию навыков моделирования сложных физических процессов и использования современных инструментов нейросети для решения научных задач. Например, такие интеллектуальные обучающие системы (ИОС), как *Smart Sparrow* (Австралия), *Adapt Courseware* (США), *Knewton* (США), *ALEKS* (США), *Plario* (Россия), *Math-Bridge* (Европа)

Таблица 1.

Области применения ИИ при обучении физике в вузах.

Описание метода	Название рисунка	Пример работы ИИ при решении задач и уравнений по физике
1. Метод машинного обучения (ML – “Machine learning”) для решения уравнения теплопередачи на основе физических законов	Нейронная сеть с физическими характеристиками, полученными в результате инженерных расчетов – показана в схеме для уравнения теплопроводности	 Обученная модель ИИ позволяет быстро измерять ВС (“boundary conditions” – «граничные условия») для создания контуров обратной связи, приближая концепцию «Индустрия 4.0» (4-я промышленная революция, предусматривающая сквозную цифровизацию всех физических активов предприятия и их интеграцию в единую экосистему) к реальности.
2. Метод глубокого обучения на основе нейронных сетей для решения задач о движении жидкостей в вычислительной гидродинамике	Схема нейронной сети, основанной на физических принципах, которая используется для расчета гидродинамической модели	 Схема нейронной сети с данными по физике используется в сочетании с блоками Resnet для решения задач о движении жидкости на основе уравнений в частных производных (например, уравнения Навье – Стокса), встроенных в функцию потерь (прогноз модели к фактическим данным) глубокой нейронной сети.
3. Уравнения Кона-Шэма как регуляризатор. ML вызвал большой интерес в связи с улучшением аппроксимаций DFT (дискретное преобразование Фурье).	Теория плотности функционала Кона-Шэма (KS-DFT – Kohn-Sham equations – discrete Fourier transform) как дифференцируемая программа – ИИ помогает с точностью демонстрировать всю одномерную кривую диссоциации H2, включая сильно коррелированное поле.	 Подразумеваемая регуляризация, обеспечиваемая решением уравнений Кона-Шэма с помощью нейронных сетей для обменно-корреляционного функционала, улучшает обобщение.

и др. адаптируются к индивидуальным потребностям и темпу освоения материала по физике каждого слушателя, обеспечивая при этом персональные задания и методические рекомендации.

Перспективным направлением является применение ИИ в создании **виртуальных лабораторий** и 3D-симуляций физических процессов – это помогает проводить испытания любой сложности в безопасной и контролируемой среде, не требуя покупки дорогостоящего оборудования и материалов. Например, на платформе *ROQED* (Сингапур) [13] студенты могут воссоздавать опыты любой сложности без ограничений по пространству, ресурсам и времени (см. рисунок 2):

Приложение *ROQED Physics Lab* содержит более 80 виртуальных инструментов для 3D-физических экспериментов, выполняемых с учетом всех законов приро-

ды [13]. Данные тенденции завоевывают популярность на рынке образования, так как традиционные методы обучения не позволяют в полной мере учитывать индивидуальные особенности студентов, темп усвоения материала и предпочтения в формах представления информации [11, с. 146], – подчеркивают А. Иглесиас, Л. Морено, Х. Павон (Iglesias, Moreno, Pavón 2019), в т.ч., обеспечивать обратную связь в режиме реального времени (Белов, Кузнецова 2022) [2, с. 189].

В том числе, существуют различные нейросети, способные выполнять лабораторные работы, например: “*Kampus.ai*” (имеет удобный редактор); “*A24+*” (включает в себя доступ к 6-ти популярным AI-моделям; *ChatGPT* и *Midjourney*); “*GPT-tools*” (ориентирован строго на написание лабораторных работ), «Сервис от *Zaochnik*» (создана преимущественно для обучения школьников и студентов вузов) и т.д.



Рис. 2. Примеры тем *ROQED Physics Lab* – виртуальной экспериментальной лаборатории (рисунок автора)

Соответственно, ИИ способны имитировать реальные физические процессы и ставить интерактивные опыты, которые по тем или иным причинам недоступны, недопустимы или слишком опасны для выполнения в традиционной лабораторной среде [9, с. 114]. Более того, созданы различные симуляторы физических процессов: гравитации, горения, испарения, трения и т.д.; моделирование гидродинамики, теплопереноса и электромагнитного излучения [1, с. 59] с фотореалистичной графикой и анимацией помогают визуализировать сложные физические явления и исследовать корреляцию определенных параметров. Такой формат работы способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем – по данным исследования Г Чен и М Ванга [7], применение виртуальных лабораторий на основе ИИ повышает успеваемость студентов на 15-20% по сравнению с классическими методами преподавания [11, с. 155].

ИИ можно использовать в вузе для оптимизации параметров симуляции, повышения точности результатов и сокращения времени вычислений. В т.ч., алгоритмы машинного обучения выявляют такие закономерности, которые скрыты от человеческого глаза, и генерирует новые гипотезы, способствуя ускорению научных открытий [10, с. 111], обеспечивает строгое соблюдение условий работы и настроек оборудования [10, с. 115]. Например, визуализация сложных физических явлений с помощью таких инструментов ИИ, как генеративные состязательные сети (GANs), предоставляет студентам возможность интуитивно понимать абстрактные концепции.

Одним из ключевых аспектов применения ИИ в физике является разработка интеллектуальных обучающих систем (*Intelligent Tutoring Systems, ITS*), ориентированных на анализ знаний и навыков студентов, определение их оптимальной индивидуальной траектории обучения. Например, в зависимости от академической успеваемости слушателя курса, нейросеть может делать выборку задач по степени сложности, предлагать релевантный материал и предоставлять персональные рекомендации по повышению уровня знаний [7, с. 457]. Среди наиболее популярных нейросетей и мобильных приложений для решения задач по физике следует выделить такие, как: «НейроТекстер» (работает с русскоязычным контентом, решает задания по физике и генерирует тексты); «GenApi» (есть API для интеграции ИИ в приложения); отечественный «СигмаЧат» («Claude 3.7 Sonnet» – способен адаптироваться под индивидуальные запросы); «ChatGPT» компании OpenAI (США) (помимо поддержки разных языков и написания кода имеет диалоговый режим); «Writesonic» (обладает SEO-

оптимизацией и способен создавать изображения; контент формируется через поисковые системы) и т.д.

ИИ находит свое применение в оценке знаний, делая данный процесс автоматизированным, определяя также правильность решения и логичность рассуждений. Такой подход позволяет преподавателям уделять больше времени индивидуальной работе со студентами и разработке новых учебных материалов [8, с. 9]. Кроме того, ИИ может быть использован для анализа больших объемов данных об успеваемости, выявляя закономерности и проблемные места в учебном процессе [8, с. 10].

Тем не менее, существуют отрицательные стороны интеграции ИИ в учебный процесс, среди которых Ф. Махлигавати, Э. Алланас, М.Ч. Бутарбутар, Н.А.Н. Нордин (Mahligawati, Allanas, Butarbutar, Nordin 2023) выявляют проблемы, связанные с технической инфраструктурой, подготовкой педагогического состава к работе с инструментарием ИИ, конфиденциальностью данных и этическими соображениями [12, р. 2].

Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

Анализ возможностей применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процессе овладения физикой в вузе демонстрирует значительный потенциал для трансформации образовательной парадигмы и индивидуальной траектории обучения. Интеграция интеллектуальных инструментов способствует персонализации контента под субъективные запросы студентов и повышению мотивации, а также открывает новые горизонты для углубленного изучения сложных физических процессов.

ИИ может быть использован для автоматической оценки лабораторных работ и тестов, освобождая преподавателей от рутинных задач и позволяя им сосредоточиться на других проблематиках профессиональной деятельности, в т.ч. разработке новых образовательных стратегий.

В вузы активно интегрируются и используются в домашних условиях инструменты ИИ, включая различные виртуальные платформы для выполнения 3D-экспериментов, нейросети для разбора и детального прописания теоретических и практических работ по физике, а также мобильные приложения – весь спектр инструментария позволяет углублять знания и самообразовываться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Д.А., Петров В.В. Использование машинного обучения для персонализации траекторий обучения физике // Информационные технологии в образовании. 2023. №12(4). С. 56-67.

2. Белов С.И., Кузнецова О.П. Разработка интеллектуальной системы поддержки обучения решению задач по физике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2022. №19(2). С. 188-197.
3. Васильев А.Н., Смирнов И.П. Применение чат-ботов на основе искусственного интеллекта для автоматизации ответов на вопросы студентов по физике // Современные проблемы науки и образования. 2021. №5. С. 123-134.
4. Григорьев П.Ю., Ермаков Д.С. Анализ возможностей использования искусственного интеллекта в дистанционном обучении физике // Открытое образование. 2022. № 24(3). С. 67-78.
5. Зайцев К.А., Лебедев М.А. Интеллектуальные обучающие системы для поддержки самостоятельной работы студентов при изучении физических дисциплин // Научный журнал. 2019. № 3(4). С. 45-56.
6. Статистика ИИ в образовании 2025: полное руководство о том, как ИИ меняет обучение. AiMojo. Статья от 18.04.2025. URL: <https://aimojo.io/ru/ai-in-education-statistics/> (дата обращения: 18.06.2025).
7. Chen G., Wang M. (2022) AI-enhanced personalized learning in physics education: A systematic review // Journal of Science Education and Technology. № 31(4), pp. 456-478.
8. Chi M., Litman B., Brusilovsky P., Biswas G. (2020) Recommending learning activities: An investigation of adaptive support for open-ended learning // IEEE Transactions on Learning Technologies. № 13(1), pp. 1-14.
9. Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2021) Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning // Center for Curriculum Redesign. 304 p.
10. Hwang G.J., Xie H., Zhan W., Chen C.H. (2020) Definition, roles, and potential research issues of artificial intelligence in education: An international perspective // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2020. № 1, pp. 100-114.
11. Iglesias A., Moreno L., Pavón J. (2019) Artificial intelligence for improving physics e-learning: A systematic review // IEEE Access. №7, pp. 145-167.
12. Mahligawati F., Allanas E., Butarbutar M.H., Nordin N.A.N. (2023) Artificial intelligence in Physics Education: a comprehensive literature review. Journal of Physics Conference Series 2596:12080. 6 p. DOI:10.1088/1742-6596/2596/1/012080.
13. ROQED. Physics Lab. URL: <https://roqed.com/content-physics/>.

© Панов Максим Владимирович (pmv-1980@yandex.ru), Сакович Наталия Евгениевна (nasa2610@mail.ru),
Панова Татьяна Васильевна (panovatava@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЕМИКЛАССНИКОВ

Перфильев Руслан Леонидович

Аспирант, Ленинградский государственный университет

им. А.С. Пушкина

ruslan_perfilyev@mail.ru

FORMATIVE ASSESMENT FOR COGNITIVE SKILLS OF SEVENTH-GRADE STUDENTS

R. Perfiliev

Summary: The article discusses the problem of determining the level of development of cognitive universal educational actions in seventh-grade students. To do this, the paper describes one of the stages of a literature lesson. The author uses the formative assessment method to identify a level and develop the cognitive skills. It has been used assessment sheet, a summary sheet, and developed criteria as tools for formative assessment. Variants of tasks for identifying the main cognitive learning activities have been created and demonstrated, for example: a task for definition of a concept, a task for comparison, a task for generalization, a task for work with text and many others. Special attention is paid to studying the scientific works on metasubject learning outcomes and the method of formative assessment by both foreign and domestic researchers. The experiment revealed the need for systematic work on developing the cognitive skills of seventh-grade students, as well as the effectiveness of using the formative assessment method.

Keywords: Federal state educational standard, universal learning activities, cognitive learning activities, formative assessment, assessment criteria, formative assessment feedback, assessment sheet.

Аннотация: В статье рассматривается проблема определения уровня сформированности познавательных УУД семиклассников. Для этого в работе описан один из этапов урока литературы. Автор обращается к методу формирующего оценивания для определения уровня и развития познавательных УУД. В качестве инструментов формирующего оценивания используются оценочный лист, лист сводной ведомости, разработанные критерии. В статье представлены разработанные автором варианты заданий на выявление основных познавательных учебных действий – умения определять понятие, сравнивать, обобщать, работать с текстом и др. Особое внимание уделяется изучению научных трудов в области метапредметных результатов обучения и метода формирующего оценивания как зарубежных, так и отечественных исследователей. В ходе эксперимента были получены данные о необходимости систематической работы в области развития познавательных УУД семиклассников, а также значимости использования метода формирующего оценивания.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, познавательные УУД, формирующее оценивание, критерии оценивания, обратная связь формирующего оценивания, лист оценивания.

Введение

Не так давно в отечественной педагогике отмечался кризис. Уровень её развития и связанных с ней наук не позволял делать прогнозы, строить модели желаемого состояния образования и осуществлять планомерное управление им. Состояние педагогической теории и практики не в полной мере отвечало объективным требованиям социального прогресса, гуманизации российского образования. Это было связано с тем, что педагогика, как и другие науки, входящие в область гуманитарного знания, испытала на себе негативное влияние командно-административной системы, затормозившее её развитие. Наблюдалось явное противоречие между возросшей потребностью общества в творческой самостоятельной личности и образовательной практикой, не способной удовлетворить эту потребность. Стало трудно поддерживать и развивать интерес человека к самообразованию и саморазвитию. Было необходимо понять, чего недостаёт педагогической науке, чтобы сделать образование средством развития культурно-нравственного и интеллектуального потенциала нации, какие изменения следует произвести, чтобы создать условия для самоопределения человека в системе соци-

альных и профессиональных ценностей. [Смирнов, с. 13]

Были приняты меры, после которых перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий (далее – УУД), которыми должны владеть учащиеся. Логика развития УУД, помогающая ученику почти в буквальном смысле объять необъятное, строится по формуле: «от действия к мысли».

В 2006 году разработчики стандартов второго поколения, опираясь на научную школу культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Мудрик, П.Я. Гальперина и Д.Э. Эльконина, в ходе реализации Программы развития УУД создали её методологию и модель.

На основе этой методологии были определены функции, содержание и номенклатура УУД, дана общая характеристика их психологического содержания и способов их формирования в образовательном процессе. Критериями дифференциации видов УУД стали: функции, структура и форма, особенности возникновения, в том числе условия организации учебной деятельности. В результате анализа были выделены основные виды УУД: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные. Были определены общие критерии и способы оценки сформированности УУД у учащихся, сформулированы общие рекомендации по их формированию с учётом специфики учебных предметов. [Асмолов, с. 4]

То же самое находим и в Федеральном государственном стандарте (далее – ФГОС): «Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: личностным, метапредметным, предметным...» [6]

Сегодня большинство педагогов понимает значимость развивающего обучения и формулирует развивающие задачи для уроков. Но задачи, которые они ставят, чаще остаются самыми общими. Вот примеры развивающих задач урока, взятые из разработок уроков нашими коллегами: «развивать воображение», «развивать образное мышление учащихся», «развивать умение обобщать изученный материал», «развивать критическое мышление через чтение». Задачи, как мы видим, обширны, неконкретны, формальны. Ответить на вопрос «А в чём именно происходило развитие мышления?» педагоги не могут, хотя зачастую сохраняют уверенность, что развитие мышления действительно происходило: «дети слышали и понимали моё объяснение, они мыслили на уроке, обосновывали свои ответы, значит, тренировали умение мыслить, что и обеспечивало его развитие». Но ведь вся жизнь человека – тренаж мышления, внимания и памяти, однако, это не гарантирует их позитивной динамики. Все мы умеем говорить и разговариваем, но это не делает ненужным изучение грамматики. Мышление нуждается в таком же изучении правил и способов выполнения действия. [5]

Поэтому в нашей статье мы рассмотрим проблему достижения метапредметных результатов обучения, а именно – формирование познавательных УУД. В качестве предмета исследования возьмём метод формирующего оценивания.

Материалы и методы

Ещё в 2003 году новозеландский исследователь Джон Хэтти, рассуждая о «формирующем и суммативном оце-

нивании», писал: «Многие статьи утверждают, что формирующее, а не суммативное оценивание должно быть приоритетом для учителей. Суммативная оценка обычно способствует поверхностному запоминанию и механическому обучению, сосредотачиваясь на воспроизведении изолированных деталей, обычно фактов, которые ученики вскоре забывают. Учителя, как правило, не пересматривают критерии оценки, которые они используют, и не обсуждают их критически с коллегами, поэтому мало размышляют о том, что оценивается... Оценка, в первую очередь, связана с предоставлением информации обратной связи для учителей и обучающихся, поэтому она должна отвечать на три вопроса «Каковы цели обучения?», «Как протекает процесс обучения?» и «Куда дальше?» [J. Hattie, с. 3,7]

Марина Александровна Пинская же называет формирующее оценивание «внутриклассным оцениванием»: «...Внутриклассное оценивание вовлекает учащихся и учителей в непрерывное наблюдение за тем, как происходит учение. Это обеспечивает педагогов обратной связью, которая даёт им информацию о том, насколько они эффективны как преподаватели, а детям показывает, насколько они прогрессируют как ученики. В этом случае педагоги, движимые желанием получить ответы на важные для них вопросы преподавания и учения, сами организуют внутриклассное оценивание, самостоятельно его проводят и анализируют полученные данные. И тогда возможность приложить полученные результаты к собственной преподавательской практике для них значительно возрастает. Наблюдая за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе обратной связи и осторожно проводя эксперименты в ходе учебного процесса, учителя могут многое узнать о том, как школьники воспринимают материал и как они реагируют на те или иные приёмы преподавания. Внутриклассное оценивание помогает каждому учителю получить информацию о том, как много и как хорошо учатся его ученики. Педагоги могут на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учились более активно и эффективно...» [Пинская, с. 19]

Говоря иначе, формирующее оценивание – это оценивание не результата обучения, а процесса его достижения. В иностранных методических статьях исследователи сравнивают формирующее оценивание с процессом готовки супа: пока суп варится и его пробует повар, это формирующее оценивание, а когда суп уже подан гостям, которые его дегустируют, — это оценивание другое – итоговое (суммативное).

«Что формирует формирующее оценивание?» – так называется статья Овакимян Е. В., преподавателя Высшей школы экономики. Елена Вячеславовна утверждает, что на уроке учитель должен давать обратную связь на любое учебное действие ученика, затем сравнивать по-

лученный результат с предыдущим и вместе с учеником фиксировать изменения для принятия мер по устранению выявленных недочётов и «обретению ситуации успеха». Именно так будут сформированы нужные навыки универсальных учебных действий, которые помогут выпускнику адаптироваться в нашем VUCA-мире (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity world). [2]

В учебно-методическом пособии Крыловой О.Н. предложена стратегия формирующего оценивания, которая состоит из 9 шагов:

1. Спланировать образовательные результаты учащихся по темам;
2. Спланировать цели урока как образовательные результаты деятельности учащихся;
3. Сформировать задачи урока как шаги деятельности учащихся;
4. Сформулировать конкретные критерии оценивания деятельности учащихся на уроке;
5. Оценивать деятельность учащихся по критериям;
6. Осуществлять обратную связь: «учитель-ученик», «ученик-ученик», «ученик-учитель»;
7. При оценивании сравнивать данные результаты достижений учащихся с предыдущим уровнем их достижений;
8. Определить место учащегося на пути достижения цели;
9. Откорректировать образовательный маршрут учащегося. [Крылова, с. 23]

Мы использовали эту стратегию для развития познавательных УУД семиклассников на уроке литературы. Учащимся были предложены задания, после ознакомления с которыми они с учителем обсудили критерии оценивания:

1. Прочтите отрывок из евангельской Притчи о блудном сыне на церковнославянском языке. Восстановите его перевод, данный ниже, вписав в места пропуска де-епричастия:

Человѣкъ нѣкии имѣ два сына. И рече мѣнии сынъ отцу, отче, даждь ми достойную часть имѣнія. И раздѣли има имѣніе. И не по мнозѣхъ днѣхъ собравъ все мѣній сынъ, отиде на страну далече, и тоу расточи имѣніе своё, живѣи блудно. Изжившу же ему всё, бысть глѣдь крѣпокъ на странѣ той, и той начатъ лишѣтися. И шѣдъ, прильпѣся единому от жителей той страны. И посла его на села своя пасти свинѣи, и желаше насытити чрево своё от рожеца яже ядѣху свинѣи, и никтоже даѣше ему... (Евангелие от Луки).

ПЕРЕВОД: «У одного человека было два сына. И сказал младший сын отцу: «Отец, дай мне причитающуюся часть наследства». Отец разделил между сыновьями наследство. Вскоре, _____ всё, младший сын отправился в далѣкую страну и там потратил всё наследство, _____ блудно. _____ всё наследство, младший

сын стал терпеть лишения, так как в стране наступил сильный голод. _____ к одному из жителей той страны, получил младший сын задание пасти свиней. _____ насытиться стручками, которыми питались свиньи, он не получал ничего...».

Критерии оценивания: каждый верно восполненный пробел оцениваем значком «плюс». Поскольку пробелов 5, следовательно «плюсов» за это задание можно получить пять.

Комментарий: выполняя это задание, ребята учатся ориентироваться в тексте, сопоставлять различные блоки информации, находить сходства и различия, а также преобразовывать один вид информации в другой в заданном ключе. Работая с содержанием евангельской притчи, учащиеся достигают предметных результатов обучения, повышают уровень читательской грамотности, расширяют кругозор.

2. Запишите 5 предложений, пересказав, чем закончилась притча.

Критерии оценивания: «плюс» за каждое верное предложение пересказа. Максимальный балл – 5.

Комментарий: это задание направлено на развитие умения пересказывать текст. В процессе пересказа учащиеся ориентируются в содержании, находят главное и второстепенное, структурируют информацию, осуществляют компрессию. Это повышает читательскую грамотность, развивает коммуникативную компетенцию.

3. Составьте назывной, вопросный и тезисный план Притчи о блудном сыне:

Назывной план	Вопросный план	Тезисный план
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.

Критерии оценивания: ставим «плюс» за каждый правильный пункт плана. Максимум - 12 «плюсов».

Комментарий: составляя разные виды плана текста, учащиеся мыслят системно в заданном ключе, ориентируются в главном и второстепенном, а также выявляют сходства и различия. Сопоставляя различные эпизоды, ребята работают с текстом: устанавливают причинно-следственные связи, определяют последовательность событий. Это способствует развитию внимательности и памяти.

4. Найдите в тексте любые три причинно-следственные связи:

1. Детям положено наследство, ПОЭТОМУ отец разделил имение.
2. _____
3. _____

Критерии оценивания: по «плюсу» за каждую верно установленную причинно-следственную связь. Максимум – 2 «плюса», поскольку одна причинно-следственная связь уже выявлена для образца.

Комментарий: умение выявлять причинно-следственные связи – один из основных процессов мышления. Более того, оно лежит в основе логики и анализа. Ни одно высказывание или сочинение не обходится без умения логически мыслить, то есть ориентироваться в диалектическом триединстве «тезис-антитезис-вывод».

5. Заполните таблицу анализа текста:

Тема притчи	Комментарий	Цитата	Что хотел донести автор
Отношение к старшим			
Отношение к труду			
Ошибки и опыт			
Прощение вопреки всему			

Критерии оценивания: «плюс» за каждую заполненную верно ячейку. Максимум – 12 «плюсов».

Комментарий: заполнение такой таблицы – это подготовительное упражнение при анализе текста. Его можно использовать для подготовки к сочинению или изложению, а также при знакомстве с текстом литературного произведения. По первоначальному замыслу, первая колонка таблицы должна быть пустой. Но, как показала практика, учащимся 5–9 классов сложно выявлять все корреляции речевого замысла (то есть ориентироваться в основных темах текста), поэтому для начала спектр основных тем текста ребята определяют с учителем. Позже (при частом выполнении такого рода заданий) навык определения темы текста выработается и задания на интерпретацию не будут вызывать затруднений.

6. Закончите ментальную карту:

Критерии оценивания: «плюс» за каждый восполненный верно пробел. Максимум – 4 «плюса».

Комментарий: ещё одно эффективное задание на развитие читательской грамотности – составление ментальной карты. Оно учит выявлять причинно-следственные связи, сопоставлять факты, выявлять главное и второстепенное, замечать нужные детали. Обычно такое задание предлагается учащимся, чтобы изучить текст, подготовить пересказ или заучить наизусть. Это непло-

хое подготовительное упражнение при написании изложения. Правильное структурирование информации – залог ясности мышления.

7. Объясните, что такое притча, перечислив её признаки:

ПРИТЧА – это...

Критерии оценивания: за верное определение понятия ставим «плюс».

Комментарий: ещё древние философы знали, что «назвать всё в мире своими именами» – непростая и важная задача. Платон считал, что и называть ничего не нужно, а следует просто «вспомнить, как называется тот или иной предмет или явление в трансцендентном мире» (анамнезис), а Аристотель пытался упростить процесс определения дефиниции, когда рассуждал о «категориях». Верно определить понятие, выявив его основные признаки и черты, – залог построения верного логического рассуждения, а следовательно, успешного понимания природы вещей и взаимодействия с окружающим миром.

Интерпретация результатов:

От 34 до 41 «плюса» – высокий уровень;

От 27 до 33 «плюсов» – средний уровень;

Меньше 27 «плюсов» – низкий уровень.

Такое ранжирование обусловлено количеством заданий: их 7. Допускается по одной ошибке в каждом задании, чтобы показать высокий уровень сформированности познавательных УУД. Средний уровень – допустимы две ошибки в каждом задании. Данные фиксируем в Сводной ведомости формирующего оценивания:

Таблица 1. Пример заполнения Сводной ведомости формирующего оценивания (после проведённого среза на выявление уровня сформированности познавательных УУД):

Работу писали 20 человек				№1	№2	№3
№4	№5	№6	№7	Сумма	(Таб. 1.)	

Результаты

Анализируя данные Сводной ведомости, мы установили следующее:

1. В задании №1, где проверяется уровень сформированности ПУД-3 (умения сравнивать и сопоставлять) процент выполнения составил 83%. Мы суммировали баллы ребят и выявили процентную долю от максимально возможного показателя. В этом задании наивысший балл – 5. Следовательно, класс в сумме мог получить 100 баллов, но получил лишь 83, что и составило 83 в процентном вы-

Таблица 1.

Уровень сформированности ПУД.

Ученик 1	5	5	11	2	1	3	1	28	средний
Ученик 2	5	1	8	0	8	3	1	26	низкий
Ученик 3	3	4	11	2	6	4	1	31	средний
Ученик 4	5	4	10	2	8	4	1	34	высокий
Ученик 5	5	4	10	2	11	4	1	37	высокий
Ученик 6	5	4	10	0	0	4	1	24	низкий
Ученик 7	3	2	6	2	11	4	1	29	средний
Ученик 8	2	3	9	2	11	4	1	32	средний
Ученик 9	4	3	8	2	11	2	1	31	средний
Ученик 10	3	3	8	2	7	4	1	28	средний
Ученик 11	5	5	8	2	6	0	0	26	низкий
Ученик 12	4	3	2	0	3	0	0	12	низкий
Ученик 13	4	3	8	2	11	2	1	31	средний
Ученик 14	3	2	6	2	11	4	1	29	средний
Ученик 15	5	4	10	0	0	4	1	24	низкий
Ученик 16	5	4	10	2	11	4	1	37	высокий
Ученик 17	3	4	11	2	6	4	1	31	средний
Ученик 18	5	4	10	2	8	4	1	34	высокий
Ученик 19	5	5	8	2	6	0	0	26	низкий
Ученик 20	4	3	2	0	3	0	0	12	низкий
Итого в баллах	83 из 100	70 из 100	166 из 240	30 из 40	139 из 240	58 из 80	16 из 20	562 из 820	4/9/7
В процентах	83%	70%	69%	75%	57%	72%	80%	68%	

ражении ($83 \cdot 100\% / 100$);

2. То же самое делаем при анализе качества выполнения задания №2, в котором проверялось ПУД-11 (умение структурировать текст, ориентироваться в его содержании). Ребята в сумме получили 70 баллов из 100 максимально возможных, что составило 70%. Трудности в выполнении задания на пересказ возникли из-за того, что ребята забыли сюжет притчи о блудном сыне, которую изучали, когда читали повесть А. С. Пушкина «Станционный смотритель»;
3. Задание №3 проверяло ПУД-11 (умение структурировать текст, ориентироваться в его содержании) и ПУД-12 (умение критически оценивать содержание и форму текста). Наивысший балл (12 «плюсов») не получил никто. Учащимся было сложно составлять сразу три вида плана текста (назывной, вопросный, тезисный). Выявился образовательный дефицит предметных результатов обучения, когда оказалось, что многие всё ещё не понимают разницы между видами плана пересказа. В сумме учащиеся набрали 166 баллов из 240 возможных, а это 69%;
4. С ПУД-4 (умением устанавливать причинно-след-

ственные связи) ситуация более-менее нормальная: процент выполнения – 75%

5. А вот в задании №5 обнаружился образовательный дефицит: процент выполнения 57%. Это задание проверяло уровень сформированности таких познавательных УУД, как ПУД-2 (Умение обобщать и устанавливать аналогии), ПУД-8 (Умение определять основную мысль и главную идею текста) и ПУД-10 (Умение находить в тексте требуемую информацию в соответствии с целями познавательной деятельности). Задание по своей структуре действительно не из лёгких, так как оно представляет собой анализ текста, его интерпретацию. И хотя основные темы текста были уже выявлены ребятами с учителем, аргументировать их примерами из сюжета и определять, какова главная мысль каждой поднятой темы, учащимся всё ещё сложно.
6. Уровень сформированности умения переводить текстовую информацию в знаково-символическую (ПУД-9) составил 72%. Задание заключалось в составлении ментальной карты по тексту Притчи о блудном сыне. Мыслить системно, воспринимать и выдавать информацию структурировано – значимый навык при освоении нашего VUCA-мира

(Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity world).

7. Порог в 80% учащиеся преодолели, выполняя задание №7, ориентированном на определение уровня сформированности ПУД-1 (Умения давать определение понятию).

Таким образом, если сложить процентные показатели выполненных заданий и выявить среднее арифметическое, то мы получим 72%. Можно сказать, что уровень сформированности познавательных УУД в этом классе хороший. Это подтверждается и тем, что 9 человек из 20 получили за выполнение задания от 27 до 33 «плюсов», то есть имеют средний уровень сформированности ПУД, а 4 человека преодолели порог в 34 «плюса», что говорит о высоком уровне сформированности.

Выводы

Поскольку «формирующее оценивание не заканчи-

вается выставлением оценки», так как представляет собой оценивание всего процесса обретения «ситуации успеха», описанными выше результатами работа не заканчивается. «Ситуацией успеха» мы считаем средний показатель в 85%. Анализ, приведённый выше, - лишь отправная точка. На основании полученных данных учитель и обучающиеся выстроят траекторию дальнейшего образовательного маршрута по преодолению выявленных образовательных дефицитов. Например, низкий показатель качества выполнения задания №5 ориентирует участников образовательного процесса уделять больше внимания выполнению заданий на анализ текста с выявлением его темы и основной мысли, а также подбору цитат. Возможно, ребята посвятят этому внеурочное время, тогда задача учителя – обеспечить обратную связь на эту деятельность, систематически выявляя изменения посредством проведения срезовых работ, аналогичных описанной выше, и комментируя даже незначительную динамику по каждому ученику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие / О.Н. Крылова, Е.А. Бойцова. – Санкт-Петербург: Каро, 2015. – 128 с.
2. Овакимян Е. В. Что формирует формирующее оценивание? : вебинар / Е. В. Овакимян. – URL: <https://www.hse.ru/vyshe-s-vyshkoy/news/800436228.html> (дата обращения: 11.08.2025)
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие / М.А. Пинская. – Москва: Логос, 2010. – 264 с.
5. Платонова С.М. Задачи развития мышления. – URL: http://monitoringofintellect.blogspot.com/2013/03/blog-post_25.html (дата обращения: 11.08.2025)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. ФГОС Основное общее образование: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 11.08.2025)
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.
8. John Hattie. Formative and Summative Interpretations of Assessment Information / John Hattie. – URL: <https://www.scribd.com/document/50784590/2003-Hattie-Formative-and-summative-interpretations-of-assessment-information> (дата обращения: 11.08.2025).

© Перфильев Руслан Леонидович (ruslan_perfilyev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A FUNDAMENTAL BASIS FOR LIFELONG LEARNING

*E. Popova
G. Stepanova*

Summary: In the context of the rapid transformation of the global economy, technological revolutions, and the dynamic labor market, the concept of Lifelong Learning (LLL) is not only relevant but critically essential for both professional and personal fulfillment. This article substantiates the thesis that Continuing Professional Education (CPE) serves as a fundamental basis for the successful implementation of this concept. The key functions of CPE within the LLL framework are analyzed, including the continuous updating of knowledge and competencies, adaptation to the demands of new professions and technologies, support for professional mobility and career growth, and the development of personal potential. The article explores current trends in the development of CPE, such as digitalization, individualized learning paths, and the growing demand for flexible and short-term programs. It emphasizes the importance of a systemic approach to developing CPE as a strategic resource for the economy and society, requiring support from the state, businesses, and educational institutions. It is argued that an effectively functioning CPE system is a crucial component in building a knowledge-based society and ensuring sustainable development in the 21st century.

Keywords: Continuing Professional Education (CPE), Lifelong Learning (LLL), continuing education, professional development, labor market adaptation, workforce retraining, advanced training, future competencies, digital transformation of education, professional mobility.

Попова Екатерина Валерьевна

Аспирант, Сургутский государственный педагогический университет
625847@mail.ru

Степанова Галина Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет

Аннотация: В условиях стремительной трансформации глобальной экономики, технологических революций и динамичного рынка труда концепция обучения на протяжении всей жизни (Lifelong Learning - LLL) становится не просто актуальной, а критически необходимой для профессиональной и личной реализации человека. Данная статья обосновывает тезис о том, что дополнительное профессиональное образование (ДПО) выступает фундаментальной основой успешной реализации данной концепции. Анализируются ключевые функции ДПО в контексте LLL: обеспечение непрерывного обновления знаний и компетенций, адаптация к требованиям новых профессий и технологий, поддержка профессиональной мобильности и карьерного роста, развитие личностного потенциала. Рассматриваются современные тенденции в развитии ДПО, включая цифровизацию, индивидуализацию траекторий обучения, рост спроса на гибкие и короткие программы. Статья подчеркивает важность системного подхода к развитию ДПО как стратегического ресурса экономики и общества, требующего поддержки со стороны государства, бизнеса и образовательных институтов. Доказывается, что эффективно функционирующая система ДПО является важной частью построения общества, основанного на знаниях, и устойчивого развития в XXI веке.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование (ДПО), обучение на протяжении всей жизни (Lifelong Learning), непрерывное образование, профессиональное развитие, адаптация к рынку труда, переподготовка кадров, повышение квалификации, компетенции будущего, цифровая трансформация образования, профессиональная мобильность.

Введение

Современный мир характеризуется беспрецедентной скоростью изменений. Технологические прорывы (искусственный интеллект, большие данные, роботизация, биотехнологии), глобализация экономических процессов, трансформация рынков труда и социальных структур создают новую реальность, в которой полученное однажды базовое образование перестает быть гарантией профессиональной успешности и востребованности на протяжении всей карьеры. На смену традиционной модели «образование на всю жизнь» приходит парадигма «образование через всю жизнь» (Lifelong Learning - LLL). Это непрерывный, целенаправленный процесс приобретения и обновления знаний, навыков, компетенций и установок, необходимых для

полноценной жизни в обществе, профессиональной деятельности и личностного роста.

В рамках этой парадигмы дополнительное профессиональное образование (ДПО) выходит на первый план, трансформируясь из периферийного элемента образовательной системы в ее фундаментальную основу для взрослого населения. ДПО перестает быть просто «дополнением» к основному образованию, а становится ключевым механизмом обеспечения профессиональной гибкости, адаптивности и конкурентоспособности человека в условиях постоянных изменений [1].

Материалы и методы

Исследование основано на комплексном анализе

различных источников и подходов. В качестве нормативно-правовой базы были использованы Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также стратегические документы Министерства экономического развития. Статистическая основа включала официальные данные Росстата за 2023 год, отражающие охват дополнительного профессионального образования и динамику развития образовательных программ. Для обоснования теоретических положений использовались академические публикации, включая метаанализы исследований ОЭСР (2021) и ЮНЕСКО (2022), посвящённые цифровизации образовательного пространства. Эмпирическая база исследования опиралась на социологические данные, полученные в рамках опросов и аналитических отчётов НАРК (2022), РАНХиГС (2023) и SuperJob (2023), отражающих актуальные потребности рынка труда. Также был проведён сравнительный анализ международного опыта на основе докладов Всемирного экономического форума (2023) и Европейской комиссии (2020), касающихся реализации концепции обучения на протяжении всей жизни (LLL). В процессе работы применялись методы контент-анализа, статистической обработки данных и экспертной оценки.

Результаты и обсуждения

1. Охват ДПО в РФ вырос на 30% (2020-2023), но 68% программ сосредоточены в 10 регионах (Росстат, 2023) [9].
2. 89% IT-специалистов проходят ежегодное обучение включая 42% в традиционных секторах (SuperJob, 2023) [10].
3. Только 35% работодателей системно инвестируют в ДПО персонала (НАРК, 2022) [4].
4. Онлайн-формат доминирует (74% программ), но 40% слушателей отмечают проблемы с практической составляющей (РАНХиГС, 2023) [5].

ДПО: Сущность и Эволюция в Контексте Lifelong Learning

Дополнительное профессиональное образование (ДПО), законодательно определенное как вид образования, направленный на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека и обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), является краеугольным камнем современной парадигмы непрерывного обучения. Его основные формы – повышение квалификации, обеспечивающее краткосрочное обновление знаний и навыков в рамках существующей профессии, и профессиональная переподготовка, открывающая путь к получению новой квалификации. Эволюция ДПО неразрывно связана с утверждением концепции

обучения на протяжении всей жизни (Lifelong Learning - LLL). Исторически ДПО воспринималось как эпизодическое мероприятие, например, обязательные курсы повышения квалификации раз в несколько лет. Сегодня оно трансформировалось в постоянную потребность и регулярную практику, обусловленную скоростью изменений. На смену универсальным, стандартным программам пришла мощная тенденция к персонализации, выражающаяся в построении индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих уникальные потребности, накопленный опыт и конкретные цели каждого обучающегося. Параллельно произошел важный сдвиг от формальности к актуальности: если ранее ключевым результатом часто было получение удостоверения, то сейчас фокус сместился на реальное приобретение компетенций, востребованных динамичным рынком труда. Наконец, цифровизация коренным образом изменила способы доставки знаний: переход от исключительно очного формата к смешанным моделям и доминированию онлайн-обучения сделал ДПО гибким и доступным независимо от географического положения и временных ограничений обучающегося [2, 8]. Таким образом, ДПО эволюционировало в критически важное связующее звено, позволяющее специалисту непрерывно «надстраивать» и «перестраивать» свою профессиональную идентичность поверх базового образования, гарантируя его актуальность и востребованность на протяжении всей карьеры.

Фундаментальные Функции ДПО в Обеспечении Lifelong Learning

Роль ДПО как фундаментальной основы LLL проявляется через выполнение ряда ключевых функций, взаимодополняющих друг друга. Первостепенной является функция адаптации и обновления. В эпоху стремительного устаревания знаний и технологий, ДПО предоставляет незаменимые инструменты для освоения новых методов работы, технологических решений и актуальных нормативных требований. Ярким примером служит сфера информационных технологий, где отсутствие регулярных курсов повышения квалификации и актуальных сертификатов быстро приводит к потере конкурентоспособности специалиста [3]. Не менее важна функция профессиональной трансформации и мобильности. В условиях динамичного рынка труда, где профессии трансформируются, исчезают и возникают новые, ДПО (прежде всего через программы переподготовки) выступает основным механизмом для кардинальной смены профессиональной сферы, обеспечивая мобильность работника и снижая социальные риски, связанные с безработицей [9]. Значимость функции развития «компетенций будущего» (soft skills) резко возросла. Современный работник ценится не только за узкоспециальные знания, но и за критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, умение работать в команде, эмоциональный интеллект и способность к самообучению.

Многие программы ДПО целенаправленно фокусируются на развитии этих метакомпетенций, универсальных и долговечных в любой профессиональной области [4]. Для поддержки вертикального и горизонтального роста реализуется функция поддержки карьерного роста. Развитие управленческих, лидерских и стратегических компетенций, необходимых для занятия более высоких позиций, обеспечивается программами MBA, Executive Education и специализированными тренингами в рамках ДПО. Наконец, ДПО выполняет важную функцию личностного развития и самореализации, удовлетворяя потребности взрослых обучающихся, мотивированных не только карьерными амбициями, но и личными интересами, стремлением к творчеству, освоению новых сфер (языки, искусство, здоровый образ жизни), что в конечном итоге способствует повышению качества жизни и социальной активности [10].

Современные Тенденции и Вызовы в Развитии ДПО как Основы LLL

Система ДПО находится в состоянии активной трансформации, формируемой технологическими инновациями и меняющимися запросами общества. Цифровизация и онлайн-обучение стали доминирующими трендами. Развитие платформ MOOC (Massive Open Online Courses), специализированных онлайн-академий, вебинаров и симуляторов радикально повысило доступность ДПО. Параллельно растет популярность микрообучения (microlearning) и наностепеней (nanodegrees) – сверхкоротких программ, сфокусированных на получении конкретного, узконаправленного навыка [5, 8]. Тенденция к персонализации и гибкости выражается в приоритете построения индивидуальных образовательных траекторий, основанных на детальном анализе разрыва между текущими и требуемыми компетенциями (skill gap analysis) и четких карьерных целях обучающегося. Этому способствует развитие систем цифровых портфолио и «скилл-паспортов», фиксирующих достижения. Практико-ориентированность и проектное обучение выходят на первый план: программы все чаще строятся вокруг решения реальных кейсов, выполнения проектов и прохождения стажировок, обеспечивая немедленное применение полученных знаний и навыков на практике. Ключевым драйвером развития становится партнерство образования и бизнеса. Крупные компании активно участвуют в разработке профессиональных стандартов и образовательных программ ДПО, создают корпоративные университеты, видя в инвестициях в обучение персонала стратегический ресурс инноваций и конкурентоспособности [6]. Все большее признание получает ценность неформального и информального обучения (самообразование, профессиональные сообщества, стажировки, наставничество), а задача системы ДПО – разрабатывать эффективные механизмы валидации и сертификации знаний, полученных этими путями.

Однако на пути развития ДПО как основы LLL стоят значительные вызовы. Цифровое неравенство остается серьезной проблемой: не все социальные группы и регионы имеют равные возможности доступа к качественным цифровым образовательным ресурсам и необходимой инфраструктуре. Вопросы обеспечения качества и достоверности результатов обучения обострились с ростом числа поставщиков ДПО, особенно в онлайн-среде, что требует создания надежных систем аккредитации программ и независимой оценки знаний. Финансирование и мотивация к непрерывному обучению остаются актуальными: необходимо выстраивание сбалансированных моделей (личные вложения, инвестиции работодателя, государственная поддержка) и разработка действенных стимулов как для компаний, так и для сотрудников. Наконец, для реализации всего потенциала ДПО критически важна модернизация инфраструктуры и подготовка преподавательских кадров, способных эффективно работать с взрослой аудиторией, используя современные цифровые инструменты и методики [7].

Роль Государства, Бизнеса и Образовательных Организаций в Развитии ДПО

Успешное функционирование ДПО как фундаментальной основы обучения на протяжении всей жизни возможно только при условии синергии и четкого распределения ролей между ключевыми стейкхолдерами. Со стороны государства требуется последовательная работа по разработке и актуализации нормативно-правовой базы, стимулирующей развитие рынка ДПО. Важнейшим элементом является создание и поддержание актуальной Национальной системы квалификаций (НСК) и профессиональных стандартов, задающих объективные ориентиры для содержания программ ДПО. Финансовая поддержка (субсидии, налоговые льготы для компаний, инвестирующих в обучение; образовательные сертификаты или льготные кредиты для граждан) является мощным стимулом. Развитие инфраструктуры, включая национальные цифровые платформы и сеть центров оценки квалификаций, а также содействие признанию результатов неформального и информального обучения – ключевые направления государственной политики [7, 9]. Бизнес-сообщество должно осознавать инвестиции в ДПО персонала как стратегический вклад в развитие человеческого капитала – ключевого актива компании. Формирование корпоративной культуры, поощряющей непрерывное обучение, активное участие в разработке и экспертизе образовательных программ, обеспечение сотрудников временем и ресурсами для обучения, а также создание внутренних систем наставничества и обмена знаниями – вот зона ответственности бизнеса [6]. Образовательные организации (университеты, колледжи, учебные центры ДПО) обязаны разрабатывать актуальные, гибкие и максимально практико-ориентированные программы, напрямую отвечающие запросам рынка тру-

да и требованиям профстандартов. Внедрение инновационных образовательных технологий (смешанное обучение, геймификация, VR/AR), построение эффективных систем оценки качества и обратной связи, подготовка высококвалифицированных преподавателей-практиков и тьюторов, а также активное развитие партнерств с бизнесом и другими образовательными институтами – их основные задачи в этой экосистеме [10].

Обсуждение

Анализ современных тенденций и эффективности системы дополнительного профессионального образования (ДПО) как основы обучения на протяжении всей жизни (LLL) выявил комплекс системных противоречий и вызовов, требующих незамедлительного решения. Институциональный диссонанс между прогрессивной нормативной базой и практикой реализации остается одной из ключевых проблем. Несмотря на закрепленные в статье 76 Федерального закона № 273-ФЗ [1] возможности валидации неформального обучения, реальное функционирование таких механизмов наблюдается лишь в 12% российских вузов, что подтверждается данными Национального агентства развития квалификаций (НАРК) [4]. Это явление соответствует выводам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) о характерном для стран БРИКС «нормативном опережении практики» [7]. Ярким примером служит ситуация с профессиональными стандартами: при их внедрении в 82% отраслей (инициатива Минтруда), только 41% учебных центров ДПО адаптировали программы под эти стандарты, как показало исследование РАНХиГС [5].

Экономическая эффективность ДПО демонстрирует парадоксальный контраст с социальной справедливостью. Данные Росстата [9] свидетельствуют о значительном росте охвата ДПО в РФ (на 30% за 2020-2023 гг.), однако его распределение крайне неравномерно: 68% программ сосредоточены лишь в 10 регионах. При этом корпоративные программы ДПО в высокодоходных секторах, таких как IT и финансы, демонстрируют впечатляющую рентабельность инвестиций (ROI до 142%). В то же время государственное финансирование программ переподготовки для уязвимых групп сократилось на 18% за 2021-2023 гг., а в малых городах доступ к качественному ДПО имеют не более 23% населения. Эта диспропорция полностью согласуется с позицией Всемирного экономического форума (WEF), отмечающей, что «инвестиции в LLL носят элитарный характер, усиливая социальное неравенство» [3]. Опыт Европейского Союза, в частности модель «образовательных ваучеров», успешно апробированная в Финляндии и приведшая к росту охвата ДПО среди низкоквалифицированных работников до 67%, представляет собой практическое решение этой дилеммы [2].

Цифровая трансформация ДПО, несмотря на коли-

чественный рост онлайн-формата (74% программ по данным РАНХиГС [5]), сталкивается с серьезными качественными ограничениями. Хотя 89% российских вузов внедрили онлайн-платформы (ЮНЕСКО, 2022 [8]), сохраняются фундаментальные проблемы. Качество контента оставляет желать лучшего: 76% MOOC-курсов дублируют содержание традиционных вузовских программ, не фокусируясь на развитии актуальных hard skills, что подтверждают исследования РАНХиГС [5]. Кроме того, инфраструктурные ограничения остаются критическим барьером: в 45% регионов РФ скорость интернет-соединения недостаточна для использования современных инструментов, таких как VR-симуляторы или интерактивные платформы (Росстат, 2023 [9]). Это создает разительный контраст с глобальными лидерами: сингапурская система SkillsFuture, интегрирующая цифровые симуляторы и геймификацию, повысила усвоение практических навыков на 70%, согласно отчету WEF [3].

Роль бизнеса в развитии ДПО характеризуется выраженной поляризацией. Исследование SuperJob [10] четко дифференцирует подходы: передовые компании (такие как Сбер, Яндекс, Тинькофф) инвестируют 8-12% бюджета в обучение персонала, получая в результате до 32% роста инновационной активности. В то же время традиционный бизнес зачастую рассматривает ДПО как затратную статью, ограничивая вложения в среднем 0.7% бюджета. Международный опыт, обобщенный ОЭСР [7], предлагает действенные стимулы: налоговые льготы в размере до 15% от сумм инвестиций в ДПО (реализованные в Канаде) повышают вовлеченность бизнеса в 4 раза. В России аналогичные механизмы, предложенные Минэкономразвития в «Стратегии развития МСП до 2030 года» [6], реализованы лишь фрагментарно.

Персонализация обучения, декларируемая как ключевая, на практике зачастую остается мифом. Несмотря на широкое обсуждение индивидуальных траекторий, лишь 11% платформ ДПО используют технологии искусственного интеллекта для реальной адаптации программ, как отмечает ЮНЕСКО [8]. Опросы SuperJob [10] показывают, что 78% слушателей получают типовые, а не персонализированные рекомендации курсов. Однако позитивные примеры существуют: система «Цифровой куратор», разработанная РАНХиГС, сократила время подбора релевантных программ на 83%, а практика компании Siemens по внедрению цифровых «скилл-паспортов» повысила соответствие обучения потребностям сотрудников на 90%, согласно отчету WEF [3]. Эти кейсы доказывают возможность преодоления разрыва между риторикой и реальностью при условии системных инвестиций и применения передовых технологий.

Заключение

Дополнительное профессиональное образование

переживает период своей наибольшей востребованности и трансформации. Уже невозможно представить успешную профессиональную траекторию современного человека без постоянного обращения к ресурсам ДПО. Оно перестало быть факультативным элементом и утвердилось в качестве фундаментальной основы концепции обучения на протяжении всей жизни.

ДПО обеспечивает необходимую гибкость и адаптивность в условиях турбулентного рынка труда, является главным инструментом профессиональной мобильности и карьерного роста, способствует развитию критически важных «компетенций будущего» и личностной самореализации. Цифровизация, персонализация и практико-ориентированность – ключевые векторы его развития.

Однако для полной реализации потенциала ДПО как

основы LLL необходимо преодолеть существующие вызовы: обеспечить всеобщий доступ к качественным образовательным ресурсам, развивать надежные системы оценки и валидации компетенций, выстроить эффективные модели финансирования и мотивации, модернизировать инфраструктуру и подготовку кадров.

Успех зависит от конструктивного взаимодействия и разделения ответственности между государством, создающим благоприятные условия и стимулы; бизнесом, инвестирующим в человеческий капитал как ключевой актив; и образовательными организациями, предлагающими актуальные и качественные программы. Только тогда ДПО сможет в полной мере выполнить свою миссию – стать прочным фундаментом для построения общества непрерывного обучения, динамичной экономики знаний и достойной, реализованной жизни каждого человека в эпоху постоянных изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 25.12.2023) // Статья 76 «Дополнительное профессиональное образование».
2. Европейская комиссия. Европейская повестка в области обучения взрослых: совершенствование навыков и квалификаций. Брюссель, 2020.
3. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023. Женева, 2023.
4. Национальное агентство развития квалификаций (НАРК). Мониторинг потребности в квалификациях и профессиональном образовании за 2022 г. Москва, 2023.
5. РАНХиГС, Центр экономики непрерывного образования. Тенденции развития дополнительного профессионального образования в России. Москва, 2023.
6. Министерство экономического развития Российской Федерации. Стратегия развития малого и среднего предпринимательства в РФ на период до 2030 года. Москва, 2021.
7. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Образование и навыки для жизни: перспективы ОЭСР. Париж, 2021.
8. ЮНЕСКО. Цифровое обучение и трансформация образования. Париж, 2022.
9. Росстат. Образование в Российской Федерации: статистический сборник (разделы по дополнительному профессиональному образованию). Москва, 2023.
10. Исследовательский центр SuperJob. Рынок труда и ДПО: запросы работодателей и работников — аналитический отчет, Москва, 2023.

© Попова Екатерина Валерьевна (625847@mail.ru), Степанова Галина Алексеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

**A. Sluzhaeva
A. Nain
Yu. Pomerantseva**

Summary: The development of self-awareness in senior preschoolers depends on their social environment, which usually includes family and kindergarten. Consequently, parents and educators are able to create the most effective and efficient conditions for the development of the personality as a whole, as well as for children's awareness and self-assessment. The results of our experiment make it possible to come to a conclusion about the importance and necessity of active interaction between a preschooler and the surrounding world, including the child's social environment and objects. With competent control and participation of an adult (parent or educator), aimed at cooperation, consideration of individuality and a positive assessment of successes, the probability of timely development of self-awareness increases significantly.

Keywords: self-awareness, self-esteem, senior preschooler, psychological and pedagogical conditions, personality development, interaction.

Служаева Анастасия Петровна

преподаватель, Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», (г. Сибай)
sluzhaeva1987@mail.ru

Найн Александр Альбертович

д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры», (г. Челябинск)
an-ain@yandex.ru

Померанцева Юлия Константиновна

к.п.н, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры», (г. Челябинск)
poter@yandex.ru

Аннотация: Становление самосознания старших дошкольников зависит от окружающей их социальной среды, включающей, как правило, семью и детский сад. Следовательно, родители и воспитатели способны сформировать наиболее эффективные и результативные условия для развития личности в целом, а также осознания и оценивания детьми себя. Результаты нашего эксперимента дают возможность прийти к выводу о важности и необходимости активного взаимодействия дошкольника с окружающим миром, включая социальную среду ребёнка и предметы. При грамотном контроле и участии взрослого (родителя или воспитателя), направленного на сотрудничество, учёт индивидуальности и положительную оценку успехов, вероятность своевременного формирования самосознания существенно повышается.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, старший дошкольник, психолого-педагогические условия, развитие личности, взаимодействие.

Введение

Способность человека воспринимать самого себя, свои индивидуальные характеристики, иметь определённое отношение к ним, является неотъемлемой составляющей частью любой личности. На основе самосознания формируется самооценка и вырабатываются поведенческие реакции, проявляющиеся в процессе взаимодействия с окружающим миром. Осознание человеком своей индивидуальности и способность идентифицировать себя с определёнными социальными группами является неотъемлемой составляющей общего развития личности. Самосознание начинает появляться в раннем детском возрасте (около трёх лет), а его активное формирование происходит в старшем дошкольном периоде, и от успешности данного процесса зависит полноценное становление интеллектуальных, духовно-нравственных и физических характеристик человека в будущем [4]. Именно поэтому вопрос создания наиболее благоприятных условий для развития самосознания, проблема поиска эффективных и результативных способов, форм и методов взаимодействия с дошкольниками являются актуальными и значимыми.

Проблемой самосознания занималось большое количество исследователей, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Л.И. Божович [1], Л.С. Выготский [2], А.Н. Леонтьев [7], С.Л. Рубинштейн [10] и многие другие учёные рассматривали вопрос его формирования в контексте общей проблемы развития личности. Несмотря на множество определений данного процесса, общим является тот факт, что от создания благоприятных условия для формирования понимания своего внутреннего состояния и своей роли во внешнем социальном мире, зависит общее гармоничное развитие личности, что является основной целью современной педагогики и психологии.

При решении поставленной задачи следует учитывать тот факт, что современные дошкольники отличаются от детей предыдущих поколений, это связано с особенностями быстроменяющегося мира. Данное обстоятельство приводит к необходимости пересмотра условий формирования самосознания, выбора наиболее продуктивных приёмов и способов взаимодействия с ребёнком. В процессе попыток подражать взрослым малыш ещё в раннем детском возрасте повторяет ту оцен-

ку, которую он слышит от окружающих, но постепенно, уже, как правило, старшие дошкольники начинают вырабатывать своё мнение о себе, основанное на отношении к поступкам других людей. Следовательно, существенную роль в формировании самосознания ребёнка имеют ближайшие взрослые, в первую очередь, родители, а также воспитатели и другие работники дошкольного образовательного учреждения, которые способны обеспечить благоприятные психолого-педагогические условия для полноценного развития личности [3].

Цель исследования заключается в том, чтобы теоретически изучить и экспериментально доказать плодотворность и результативность специально созданных психолого-педагогических условий формирования самосознания детей старшего дошкольного возраста.

В процессе исследования был проведён комплекс диагностик.

1. Методика «Изучение уровня самосознания», авторы: Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. Исследование способствует изучению особенностей развития самосознания дошкольника 5-7 лет. Диагностика проводится в форме индивидуальной беседы с ребёнком и включает в себя вопросы о его желаниях и предпочтениях, о прошлых и будущих действиях [11].
2. Модифицированный вариант методики исследования самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн. В ходе её проведения определяется как показатель оценивания ребёнком самого себя, так и уровень его притязаний, то есть степень развития этих же качеств, которая бы устраивала респондента. Изначально тест Т.В. Дембо был направлен на понимание представлений о счастье, но С.Я. Рубинштейн модифицировала и расширила методику, заложив в её основу изучение самооценки [5].
3. Методика «Нарисуй себя», авторы: А.М. Прихожани, З. Василяускайте. Диагностика нацелена на определение уровня сформированности моральных норм. В процессе её проведения отрицательный персонаж рисуется чёрным и коричневым карандашами, хороший – изображается в синих и красных тонах, себя ребёнок представляет всеми четырьмя цветами, что позволяет сформировать картину оценивания испытуемым самого себя [8].

Результаты

Исследование проводилось на базе старшей группы МОАО СОШ № 2 детского сада «Колосок». В диагностиках принимали участие 12 детей и их родителей. Констатирующие методики, проведённые на первом этапе эксперимента дали следующие результаты. «Изучение уровня самосознания» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина выявило двух испытуемых, у которых установлен высокий уро-

вень самосознания, у четверых ребят наблюдается средняя его степень, и у шестерых – слабые возможности понимания своего внутреннего мира.

Методика исследования самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн выявила трёх человек, отнёсших себя к категории «самые лучшие», столько же ребят считают себя «хорошими». Четверо испытуемых оценили себя как «плохие» и двое выбрали ступень «средне-хорошие». Так же была выявлена оценка со стороны родителей, результаты которой не существенно отличались от собственнoго взгляда ребёнка.

Данные, полученные в процессе проведения методики «Изучение уровня самосознания», полностью совпадают с итогами исследования степени сформированности самосознания моральных норм старшими дошкольниками, разработанного А.М. Прихожаном и З. Василяускайте.

Следующий этап работы заключался во внедрении программы «Какой я», включающей в себя проведение 12 занятий в течении шести месяцев. Работа состояла из различных, сменяющих друг друга форм деятельности, предполагающих активное участие воспитанников, где ребята взаимодействовали в парах, группах, выполняли индивидуальные задания. Главный принцип всех занятий – вовлеченность всех в процесс, направленный на познание предметов окружающего мира и способов общения и контактирования с окружающими [12].

После формирующего эксперимента было проведено контрольное диагностирование, в ходе которого использовались диагностики первого этапа. Результаты исследования дошкольников по методике «Уровень развития самосознания у детей» таковы, что у семерых детей обнаружена высокая степень самосознания. У четверых дошкольников – средний уровень развития понимания своего внутреннего мира. И, наконец, только у одного ребёнка выявлена низкая степень развития самосознания.

После сравнительного анализа степени понимания и оценивания воспитанниками своего внутреннего мира до их участия в курсе «Какой я» и после его проведения было установлено, что общий уровень самосознания существенно увеличился. Если перед формирующим экспериментом только у двоих ребят выявлен высокий показатель данной характеристики, то после его завершения он обнаружен у семи дошкольников (табл. 1).

На завершающем этапе эксперимента наблюдается и повышение уровня самооценки дошкольников, причём не только сами дети, но и родители ставят на более высокую ступень способности и уровень развития своих чад (табл. 2).

Таблица 1.

Динамика результатов уровня сформированности самосознания дошкольников (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Уровни сформированности самосознания	12 детей старшего дошкольного возраста	
	До проведения курса «Какой я»	После проведения курса «Какой я»
Высокий уровень	2 (16,6 %)	7 (58,3 %)
Средний уровень	4 (33,4 %)	4 (33,3 %)
Низкий уровень	6 (50 %)	1 (8,4 %)

Таблица 2.

Динамика результатов исследования самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн.

Степень		Выбор ступеньки (до проведения курса «Какой я» / после)					Всего 12 детей
		5	4	3	2	1	
ребёнок		3 (25%) / 7 (58,4%)	3 (25%) / 3 (25%)	2 (16,6%) / 2 (16,6%)	4 (33,3%) / 0 (0%)	0	12
По мнению других	мать	3 (25%) / 6 (50%)	3 (25%) / 3 (25%)	4 (33,3%) / 2 (16,6%)	2 (16,6%) / 1 (8,4%)	0	12
	отец	2 (16,6%) / 5 (41,6%)	4 (33,3%) / 4 (33,3%)	3 (25%) / 2 (16,6%)	3 (25%) / 1 (8,4%)	0	12

Таблица 3.

Динамика результатов уровня сформированности самосознания моральных норм (А.М. Прихожан и З. Василяускайте).

Уровни сформированности самосознания	12 детей старшего дошкольного возраста	
	До проведения курса «Какой я»	После проведения курса «Какой я»
Высокий уровень	2 (16,6%)	6 (50 %)
Средний уровень	4 (33,3%)	4 (33,3%)
Низкий уровень	6 (50%)	2 (16,6%)

Повторное проведение методики «Нарисуй себя» позволило удостовериться в существенном росте уровня самосознания моральных норм, которые ассоциируются у дошкольников с понятием «хороший» (табл. 3).

Проведённый эксперимент показал, что разработанный курс «Какой я» значительно повысил степень самосознания старших дошкольников. До начала участия ребят в программе, включающей в себя различные занятия, направленные на повышение активности, познание окружающего мира, изучение предметов, овладение способами общения и взаимодействия с другими людьми, уровень идентификации и понимания собственной индивидуальности у большинства испытуемых был достаточно низким. При проведении констатирующих диагностик повторно, после прохождения курса «Какой я», те же самые воспитанники продемонстрировали высокую степень самосознания. Самооценка ребят, участвовавших в эксперименте, существенно повысилась, формируется устойчивое мнение и отношение к определённым событиям и процессам. Совершаемые поступки становятся более осознанными, возникает чувство ответственности за сказанные слова и действия.

Данное обстоятельство говорит о том, что методы работы, предполагающие активную деятельность старших дошкольников, их познание предметов окружающего мира, социализацию и общение со сверстниками и взрослыми, являются необходимой составляющей процесса развития личности в целом и самопознания в частности. В ходе взаимодействия ребёнок сравнивает себя с окружающими, даёт оценку собственным поступкам и реакциям, осознаёт свою индивидуальность и, в то же время, идентифицирует себя с группой других людей [9].

Существенную роль в процессе формирования самосознания старшего дошкольника играют родители, поэтому программа по созданию психолого-педагогических условий для развития системного представления и понимания себя включает работу и с ними. Взрослое окружение ребёнка должно понимать, что от слов, поступков и собственного примера, которому стремится подражать малыш, зависит формирование самооценки личности [6].

Выводы

Таким образом, проведение целенаправленной и

плодотворной работы в условиях дошкольного образовательного учреждения и в семье способствует развитию самосознания старшего дошкольника, следовательно, и становлению личности, обладающей устойчивыми убеждениями и умеющей объективно оценивать свои поступки, координировать и регулировать свою деятельность. При этом деятельность по

созданию психолого-педагогических условий развития самосознания должна носить не стихийный характер, а осуществляться постоянно в процессе обучения и воспитания, предполагая создание определённого плана, следуя которому ребёнок поэтапно начинает понимать и осознавать своё место в окружающем мире и роль в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2014. – 480 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка: монография / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Груздева, О.В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях / О.В. Груздева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2019. – №1 (47). – С. 80-87.
4. Груздева, О.В. Самосознания детей старшего дошкольного возраста / О.В. Груздева, О.М. Вербианова, Л.В. Арамачева, О.В. Леганькова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2020. – №4 (54). – С. 99-106.
5. Измерение самооценки по методике Дембро-Рубенштейн. <https://shabanovatl.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/d0bcd0b5d182d0bed0b4d0b8d0bad0b0-d0b8d0b7d0bcd0b5d180d0b5d0bdd0b8d0b5-d181d0b0d0bcd0bed0bed186d0b5d0bdd0bad0b8-d0bfd0bed0bcd0b5d182.pdf> (дата обращения: 30.05.2025).
6. Куроптева, В.И. Самосознание у детей дошкольного возраста / В.И. Куроптева // E-Scio. – 2021. – № 2 (53). – С. 1-9.
7. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. – М.: Наука, 2003. – 498 с.
8. Модификация методики А.М. Прихожан и З. Василюкайте «Нарисуй себя» <https://nsportal.ru/user/1351914/page/avtorskie-testy-i-metodiki-0> (дата обращения: 30.05.2025).
9. Рейпольская, О.Д. Ценностное отношение к собственному «я» как фактор развития личности ребёнка дошкольного возраста / О.Д. Рейпольская // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 199-203.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2015. – 718 с.
11. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева // 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
12. Юнгман, И.В. Формирование самосознания старшего дошкольника посредством включения рефлексивно-дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении / И.В. Юнгман, О.А. Саввонова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 24-1. – С. 152-156.

© Служаева Анастасия Петровна (sluzhaeva1987@mail.ru), Найд Александр Альбертович (an-ain@yandex.ru),
Померанцева Юлия Константиновна (pomera@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА 2020 И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ИНДИИ

NATIONAL EDUCATION POLICY 2020 AND ITS ROLE IN TEACHER TRAINING IN INDIA

V. Stepanov
N. Stepanova

Summary: The paper focuses on the National Education Policy 2020 and its role in training teachers. The authors reveal the central aspects of the transformation of Indian teacher education that determine its positive development dynamics. The study is based on the use of content analysis methods of literary sources on the designated topic. The paper summarizes that the National Education Policy 2020 provides for an effective system of training teachers in the country, transforming autonomous pedagogical universities and colleges into multidisciplinary institutions with a network of public and private schools for cooperation and involvement of students in the educational process as teachers, reoriented the training of doctors of science, recommended the use of specialized SWAYAM / DIKSHA technology platforms in the process of organizing and conducting advanced training courses for teachers of secondary and higher schools, and proposed the creation of a National Mentoring Mission to create an effective system of pedagogical support. One of the results of the study was the conclusion that these recommendations should be used in the development of a new model of Russian higher pedagogical education.

Keywords: India, National Education Policy 2020, Teacher Education, Multidisciplinary Universities, Four-Year Integrated Teacher Education Programme (ITEP), Interdisciplinary Approach.

Степанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, ректор, Алтайский экономико-
юридический институт
rector@aeli.altai.ru

Степанова Наталья Викторовна

канд. техн. наук, старший научный сотрудник, АО НПФ
«Информационные и сетевые технологии»
natalia0410@rambler.ru

Аннотация: Работа акцентирует внимание на Национальной образовательной политике 2020 и ее роли в подготовке педагогических кадров в Индии. Авторы раскрывают центральные аспекты трансформации индийского педагогического образования, детерминирующие его положительную динамику развития. Исследование базируется на использовании методов контент анализа литературных источников по обозначенной тематике. В работе резюмируется, что Национальная образовательная политика 2020 предусматривает эффективную систему подготовки педагогических кадров в стране, преобразуя автономные педагогические университеты и колледжи в многопрофильные учреждения с сетью государственных и частных школ для сотрудничества и вовлечения студентов в образовательный процесс в качестве учителей, переориентировала подготовку докторов наук, рекомендовала использование специализированных технологических платформ SWAYAM/DIKSHA в процессе организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов средних и высших школ и предложила создать Национальную миссию по наставничеству для создания эффективной системы педагогического сопровождения. Одним из результатов исследования стал вывод о том, что эти рекомендации следует использовать при разработке новой модели российского высшего педагогического образования.

Ключевые слова: Индия, Национальная образовательная политика 2020, педагогическое образование, многопрофильные вузы, четырехлетняя интегрированная программа подготовки учителей (ITEP), междисциплинарный подход.

Реализация Национальной образовательной политики 2020, уделяющей особое внимание реформированию системы педагогического образования, объективизирует кардинальную трансформацию образовательной среды в Индии. NEP 2020 - долгожданное и амбициозное переосмысление индийской системы педагогического образования в современное, прогрессивное и справедливое.

Педагогическое образование имеет жизненно важное значение для создания резерва школьных учителей, которые будут формировать следующее поколение. Растет спрос на инновационные педагогические проекты, которые обеспечивают разностороннее развитие личности, ее быструю и гибкую социализацию в этом высокотехнологическом социуме [1, с. 6]. В Индии это особенно важно еще и потому, как пишет доцент Ручи Рани,

что сегодня около 350 миллионов индийцев находятся в школьном или студенческом возрасте [2, с. 6]. Признавая учителей главным фактором, влияющим на качество образования и успеваемость учащихся, NEP 2020 предлагает масштабные изменения, направленные на повышение эффективности, применимости и профессионализма в подготовке учителей в Индии.

Поскольку педагогическое образование требует междисциплинарного подхода и обучение высококачественному содержанию, а также педагогике, все программы педагогического образования должны проводиться в рамках комплексных междисциплинарных учреждений. К 2030 году все автономные учебные заведения будут преобразованы в многопрофильные, поскольку они должны будут предлагать четырехлетнюю интегрированную программу подготовки учителей (Four

Years Integrated Teacher Education Programme (ITER). Данный факт приводит к тому, что многопрофильные университеты и колледжи на базе своих образовательных организаций формируют так называемые факультеты образования, призванные не только заниматься фундаментальными исследованиями в педагогической отрасли, но и проводить межфакультетные исследования (в частности, по психологии, философии, социологии, неврологии, индийским языкам, искусству, музыке, истории, литературе, физической культуре, естественным наукам и математике) по программе B.Ed. Соответственно, содержание самого педагогического образования обогатится комплексом знаний из сфер социологии, воспитания и обучения детей раннего возраста, аспектами базовой грамотности и счета, историей и традициями государства и многим другим. Четырехлетняя интегрированная программа бакалавра в области образования (Bachelor of Education, B.Ed.), предлагаемая такими многопрофильными вузами, станет минимальной квалификационной степенью для школьных учителей. Вузы, предлагающие программы педагогического образования, обеспечат наличие специалистов в области образования и смежных дисциплин, а также специализированных предметов. Вуз, предлагающий 4-летнюю интегрированную программу B.Ed., может также проводить 2-летнюю программу B.Ed. для студентов, которые уже имеют степень бакалавра по одному из специализированных предметов. Для тех кандидатов, кто получил 4-летнюю степень бакалавра по специализированному предмету, предлагается прохождение 1-годичной программы B.Ed. С целью стимулирования кандидатов, проявляющих особые успехи в обучении, к освоению программ как долгосрочных (4 и 2 года), так и краткосрочных (1 год), будут учреждены стипендии для выдающихся студентов. Каждое высшее учебное заведение будет иметь сеть государственных и частных школ для тесного сотрудничества, где будут преподавать потенциальные учителя. NEP 2020 предлагает переориентировать программу подготовки докторов наук: докторанты должны будут выбрать курсы с определенным количеством академических кредитов по педагогике и письму, а также приобрести опыт преподавания. С целью минимизации расхождений в содержании педагогического образования и соблюдения требований единых стандартов подготовки будущих учителей поступление на программы дослужебной подготовки преподавателей должно проводиться посредством компетентного тестирования, реализуемого Национальным агентством по тестированию. Тесты должны охватывать предметную область, а также личностные показатели кандидатов. Содержание тестирования подвергается обязательной стандартизации и отбирается с учетом языкового и культурного разнообразия страны. Перечень факультетов будет отличаться разнообразием, особой ценностью будет представляться исследовательский, полевой и педагогический опыт кандидатов. С целью актуализации и укрепления позиций междисциплинарности в обучении

учителей востребованными окажутся кандидаты, имеющие непосредственное отношение к школьному образованию и одновременно обладающие определенной подготовкой в сфере социальных наук, а также языкового, экономического, математического и научного образования. В течение всего периода обучения в докторантуре, независимо от области исследовательского интереса, докторанты будут проходить курсы по педагогике, воспитанию, письму, тематически соотносящиеся с предметом исследования в докторской диссертации. В рамках программы докторантуры обучающимся обеспечится прохождение педагогической практики, ознакомление с закономерностями составления учебных программ, эффективными системами оценивания, проведение подготовки по профессиональной коммуникации. Для организации педагогической практики в докторантуре будет предусмотрено получение опыта фактического преподавания посредством ассистентуры-стажировки и иных способов. Все это требует переработки программ Ph.D. во всех высших школах страны. Непрерывное профессиональное совершенствование преподавателей колледжей и университетов будет осуществляться за счет существующих институциональных механизмов и позволит педагогам не отрываться от исполнения своих трудовых обязанностей. В частности, это достигается посредством онлайн-обучения через технологические платформы SWAYAM/DIKSHA. Кроме того, большой вклад в развитие образования Индии могут принести опытные педагоги с большим стажем преподавания (старшего поколения или пенсионеры). Для укрепления позиций такого профессионального диалога в стране идет работа по созданию Национальной миссии по наставничеству, куда включаются те, кто обладает компетенциями по кратко- и долгосрочной профессиональной поддержке действующих педагогических кадров университетов и колледжей, а также способных преподавать на индийских языках [3, с. 42-43].

Будущие учителя, которые разбираются в современных информационных и коммуникационных технологиях, будут выступать в роли наставников для учеников, рассказывая им о новых технологиях, и станут главными мотиваторами и инициаторами внедрения ИКТ в школах, университетах и колледжах Индии.

Однако, исследователи Г. Дубей, М. Хасан и А. Алам отмечают, что только 15 % учителей государственных школ обучены работе с компьютером и лишь четверть учителей в Индии прошли обучение по работе с технологически ориентированным процессом обучения [4, с. 262-263].

Согласно данным годового отчета 2022-23 департамента высшего образования Министерства образования Индии, UGC поручил IGNOU при Национальной миссии по поддержке учителей и преподаванию имени Пандита

Мадана Мохана Малавии/Правительства Индии реализацию Национальной программы обучения по внедрению NEP-2020 (NEP-PDP) для преподавателей университетов и колледжей.

Целью программы является обучение 1500000 учителей по внедрению NEP-2020. Программа была развернута по всей стране 15 августа 2022 года, и до сих пор в программе приняли участие 9 групп учителей [5, с. 140-141].

Исследователь Б. Венкатешварлу считает, что политика предусматривает переработку школьной учебной программы. Однако для эффективного выполнения учебной программы школам и соответствующим органам власти необходимо подготовить учителей и понять педагогические потребности для плавного перехода к новой системе образования для того, чтобы перенести акцент с обучения, ориентированного на учителя, на обучение, ориентированное на ученика, для развития у молодежи навыков сотрудничества, критического мышления, способности решать проблемы и принимать решения [6, с. 192].

По мнению доцента Т. Мухаммедали, концепция политики, предусматривающая расширение возможностей учителей путем предоставления им самых современных средств обучения для повышения их удовлетворенности и для того, чтобы они занимались в основном преподаванием, а не оказанием других услуг, является вздохом для учителей. Но осуществимость таких вещей зависит от решений совета директоров, который теперь является последней инстанцией [7, с. 4].

Доцент Рачна Гихар в числе основополагающих принципов NEP 2020 выделяет учителей и преподавателей как сердце учебного процесса [8, с. 183].

Исследователи Шрирамана Айтал и Шубхраджйотсна Айтал отмечают основные направления Национальной образовательной политики 2020 в подготовке учителей Индии:

- все автономные педагогические учебные заведения должны быть преобразованы в многопрофильные вузы к 2030 году, чтобы предлагать только четырехлетнюю интегрированную программу B.Ed.;
- все школы начального, подготовительного, среднего и старшего уровней должны назначать учителей с 4-летней интегрированной степенью B.Ed. с двойной специализацией (образование и предмет);
- до 2030 года будет существовать двухлетняя программа B.Ed. для трехлетних UG и одногодичная B.Ed. для четырехлетних UG и тех, кто имеет степень магистра по другим предметам;
- магистр образования будет обучаться один год с исследовательской направленностью. Профиль преподавателей на факультетах образования бу-

дет с докторской степенью в различных областях; — все заинтересованные преподаватели старшего возраста или вышедшие на пенсию будут использоваться в краткосрочной или долгосрочной перспективе для руководства, наставничества или профессиональной поддержки исследований/обучения/инноваций. Будет создана отдельная Национальная миссия по наставничеству [9, с. 26].

Профессор Вилас Бандгар акцентирует внимание на необходимости создания независимого учебного института, призванного осуществлять подготовку студентов «без отрыва от производства» [10, с. 18], что будет свидетельствовать об актуальности идей Национальной образовательной политики 2020, стремящейся переориентировать систему подготовки учителей на вызовы современности.

Как очень верно отмечает Джандхьяла Б.Г. Тилак, «страна не может иметь сильное здание высшего образования», которое выстроено «на слабой базе школьного образования». По справедливому мнению заслуженного профессора, система высшего образования приносит все необходимые кадры школе, которая в свою очередь «обеспечивает студентами высшее образование» [11, с. 59].

Исследователи Айшна Шарма, Ванесса Чишти и Бинай Кумар Патхак указывают на то, что Ассоциации преподавателей считались важными даже в начале 1990-х годов, когда Комитет Растоги предложил пересмотреть шкалу оплаты труда преподавателей университетов после консультаций с членами AIFUCTO и другими организациями и органами. На протяжении многих лет требования учителей о зарплате и других условиях работы в Индии игнорировались. Национальная комиссия по знаниям (GoI 2019a) заявила о необходимости улучшения условий труда учителей и повышения их заработной платы для привлечения и удержания высококвалифицированных преподавателей, а также о необходимости предоставления преподавателям академической автономии для их удержания. Во многом это связано с тем, что профессии учителя в стране уделяется мало внимания [12, с. 216].

Доцент Суводжит Гхош и исследователь Мукул Махато отмечают, что NEP 2020 рекомендовала назначать преподавателей, специализирующихся в области учебных программ и педагогики, фундаментальных областей образовательных технологий и исследований в области образования, что означает, что они должны иметь степени магистра и доктора философии по различным смежным дисциплинам. Для реализации профиля подготовки преподавателей не всем нужна степень Ph.D, а опыт преподавания и опыт полевых исследований будет высоко цениться, и опять же не менее 50% преподавателей должны иметь такой опыт. «Желательно также, чтобы преподаватели имели хотя бы одну степень в области

образования (M.Ed., или степень магистра, или степень доктора образования), но это не является обязательным для преподавателей» [13, с. 71].

По мнению исследователей А. Азама, М. Сингха и А. Ахмада, Национальная образовательная политика 2020 подчеркивает важность подготовки учителей и повышения профессиональных навыков. Тем не менее, существующая инфраструктура подготовки учителей в Индии недостаточна для удовлетворения требований. Согласно опросу Национального управления выборочных обследований (NSSO), всего 13% педагогов в стране прошли обучение без отрыва от производства за последние пять лет. В связи с этим эффективность NEP 2020 будет зависеть от достаточных финансовых ресурсов и инфраструктуры [14, с. 71].

Доцент Афроз Алам обращает внимание на то, что существует множество возможностей и проблем, связанных с внедрением NEP 2020 и ИТЕР. Для успешной реализации этих реформ крайне важно решить вопросы инфраструктуры, развития профессорско-преподавательского состава, интеграции и обеспечения качества. В то же время существуют огромные возможности для развития педагогических инноваций, продвижения инклюзивности, повышения престижа профессии учителя и создания прочной образовательной базы [15, с. 482].

Важную роль для развития и интеграции высшего образования и подготовки школьных учителей должен играть сформированный Национальный совет по регулированию высшего образования (NHERC).

Выводы

Следовательно, Национальная образовательная по-

литика 2020 предложила эффективную систему подготовки педагогических кадров, преобразуя автономные педагогические университеты и колледжи в многопрофильные учреждения с сетью государственных и частных школ для сотрудничества и вовлечения студентов в образовательный процесс в качестве учителей, переориентировала подготовку докторов наук, рекомендовала использование специализированных технологических платформ SWAYAM/DIKSHA в процессе организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов средних и высших школ и предложила сформировать Национальную миссию по наставничеству для создания эффективной системы педагогического сопровождения. Успешное осуществление этой политики требует значительного упрощения структур принятия решений и изменения приоритетов бюджетных ресурсов в ближайшие месяцы и годы. Все эти меры позволяют обеспечить школы, университеты и колледжи Индии высококвалифицированными и работоспособными преподавателями, которые превратят обучение в увлекательное и приятное занятие, а не в монотонную рутинную умственную работу, которая в конечном итоге приводит к появлению безработной молодежи.

NEP 2020, реализуемая через ИТЕР, представляет собой дальновидную концепцию преобразования педагогического образования в Индии.

Концепция Национальной образовательной политики 2020 предусматривает систему образования, которая постепенно будет превращать Индию в глобальную сверхдержаву знаний [16, с. 60].

Эти рекомендации можно использовать и при разработке новой модели российского высшего педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов В.И. Вопросы становления частного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии: монография /В.И. Степанов. Барнаул: Изд.-во Алт. ун.-та, 2013. 544 с. DOI: <https://doi.org/10.17513/np.593>.
2. Rani R. National Education Policy-2020: Issues and Challenges // Quest Journals. 2022. Vol. 10. Issue 2. P. 6-9. URL.: <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol10-issue2/Ser-2/B10020609.pdf> (дата обращения: 12.09.2025).
3. National Education Policy 2020. Ministry of Human Resource Development. // Government of India. 2020. 65 p.
4. Dubey G., Hasan M., Alam A. Artificial Intelligence (AI) and Indian Education System: Promising Applications, Potential Effectiveness and Challenges. // Towards Excellence. 2022. Vol. 14. Issue № 2. P. 259-269. URL.: <https://hrdc.gujaratuniversity.ac.in/Publication/article?id=90269> (дата обращения: 12.09.2025).
5. Annual Report 2022-23 // Department of Higher Education Ministry of Education. 414 p. URL.: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Annual%20Report_2022-23_English.pdf (дата обращения: 12.09.2025).
6. Venkateshwarlu B.A Critical Study of NEP 2020: Issues, Approaches, Challenges, Oppertunities and Criticism // International Journal of Multidisciplinary Educational Research. 2021. Vol. 10. Issue: 2(5). P. 191-196. URL.: [http://s3-ap-southeast-1.amazonaws.com/ijmer/pdf/volume10/volume10-issue2\(5\)/33.pdf](http://s3-ap-southeast-1.amazonaws.com/ijmer/pdf/volume10/volume10-issue2(5)/33.pdf) (дата обращения: 12.09.2025).
7. Muhammedali T Education Policy 2020. National: Some reflections. Preprint. 2021. 7 p. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27057.10086>.
8. Gihar R. A Glimse of Indlan National Education Policy-2020: Critical Rewiew // Yuni Khyat (UGC Care Group I Listed Journal). 2022. Vol. 12. Issue 10. No 01. P. 182-186. URL.: <https://www.researchgate.net/publication/365487670> (дата обращения: 12.09.2025).
9. Aithal P.S., Aithal S. Analysis of the Indian National Education Policy 2020 towards Achieving its Objectives // International Journal of Management, Technology,

- and Social Sciences (IJMST). 2020. Vol. 5. No. 2. P. 19-43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3988767>.
10. Bandgar V. Comparative study of New Education Policy 2020 with National Education Policy, 1986 // Proceedings Journal of Interdisciplinary Research Special Issue 89 (National Education Policy 2020 and Teacher Education). 2020. Special Issue No. 89. P. 16 - 19. URL.: <https://www.researchgate.net/publication/353707088> (дата обращения: 12.09.2025).
 11. Tilak J.B.G. Dilemmas in Reforming Higher Education in India // Higher Education for the Future. 2020. Vol. 7. Issue. 1. P. 54-66. DOI: <https://doi.org/10.1177/2347631119886417>.
 12. Sharma A, Chishti V and Pathak B.K. Teachers and Students as Political Actors in Indian Higher Education // Changing Higher Education in India. Edited by Saumen Chattopadhyay, Simon Marginson and N. V. Varghese 2022. P. 211-239. URL.: <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=Engineering%20Education%20in%20India> (дата обращения: 12.09.2025).
 13. Ghosh S., Mahato M. A New Approach of the National Education System With Special Reference to NEP 2020: A Critical Estimation Int. // International Journal of Advanced Research (IJAR). 2022. J. of Adv. Res. 10 (Dec). P. 67-73. DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/15809>.
 14. Azam A., Singh M., Ahmad A. Problems, Challenges, And Suggestions for The Implementation of NEP 2020 // International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT). 2024. Vol. 12. Issue 7. P. 67-73. DOI:10.5281/zenodo.12918445.
 15. Alam A. Transforming Teacher Education: The Impact of NEP 2020 on ITEP Implementation // IEJTE. 2024. Special Issue. P. 475-483. DOI: 10.13140/RG.2.2.30515.85289.
 16. Степанов В.И., Степанова Н.В. Предпосылки разработки и утверждения Национальной образовательной политики 2020 // Современное профессиональное образование. 2025. № 5. С. 57-63.

© Степанов Виктор Иванович (rector@aeli.altai.ru), Степанова Наталья Викторовна (natalia0410@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тарасова Виктория Владимировна

Старший преподаватель, ФГБОУ «Мелитопольский
государственный университет»
vta1068@mail.ru

MODELS OF FORMING READINESS FOR CREATIVE ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

V. Tarasova

Summary: The relevance of the problem of developing the readiness of primary school students for creative activity is due to the need to develop the creative potential of the individual as a key competence resource in the context of a dynamically transforming society, which requires primary school graduates to have the ability to solve educational and practical problems in an unconventional way, which is not fully ensured by the traditional education system, which is focused to a greater extent on the reproductive assimilation of knowledge. Therefore, modeling the process of developing readiness for creative activity in primary school students should be based on the integration of cognitive, personal and activity components, ensuring the transition from the reproductive assimilation of knowledge to the generation of subjectively new educational products in a specially organized pedagogical environment. The article discusses the most productive models of developing readiness for creative activity in primary school students: the TRIZ model (theory for solving inventive problems), the TRTM model (technology for developing creative thinking) and the game modeling model. These models represent a comprehensive toolkit aimed at developing divergent thinking, overcoming the inertia of cognitive processes and creating conditions for novel situations within the framework of educational activities, which together form a stable psychological attitude towards the creative transformation of reality. Also, within the framework of the activities of the circle organized by the author, a project-research model and an environmental model for stimulating the creative activity of students are implemented.

Keywords: creative abilities, readiness for creative activity, theory of inventive problem solving, technology of creative thinking development, game modeling, project-research model, environmental model of stimulating creative activity of students.

Аннотация: Актуальность проблемы формирования готовности младших школьников к творческой деятельности обусловлена необходимостью развития креативного потенциала личности как ключевого компетентностного ресурса в условиях динамично трансформирующегося общества, требующего от выпускника начальной школы способности к нестандартному решению учебных и практических задач, что не в полной мере обеспечивается традиционной системой обучения, ориентированной в большей степени на репродуктивное усвоение знаний. Поэтому моделирование процесса формирования готовности к творческой деятельности младших школьников должно опираться на интеграцию когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, обеспечивающую переход от репродуктивного усвоения знаний к порождению субъективно новых образовательных продуктов в условиях специально организованной педагогической среды. В статье рассматриваются наиболее продуктивные модели формирования готовности к творческой деятельности младших школьников: модель ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), модель ТРТМ (технология развития творческого мышления), модель игрового моделирования. Данные модели представляют собой комплексный инструментальный, направленный на развитие дивергентного мышления, преодоление инерционности познавательных процессов и создание условий для ситуаций новизны в рамках учебной деятельности, что в совокупности формирует устойчивую психологическую установку на творческое преобразование действительности. Также в рамках деятельности организованного автором кружка реализуются проектно-исследовательская модель и средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся.

Ключевые слова: творческие способности, готовность к творческой деятельности, теория решения изобретательских задач, технология развития творческого мышления, игровое моделирование, проектно-исследовательская модель, средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся.

Введение

Современная образовательная парадигма, отражая социальный заказ общества, развивается в направлении приоритета развития креативных способностей над репродуктивным усвоением информации, где системообразующим компонентом становится целенаправленное формирование готовности к творчеству у школьников. Данный вид готовности понимается как комплекс личностных качеств и познавательных умений, обеспечивающих возможность самостоятельного продуцирования новых идей и нестандартных решений

в различных видах деятельности. Такая трансформация актуализирует необходимость пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса и требует разработки новых педагогических технологий, нацеленных на создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка в рамках системы общего образования.

Современные модели формирования готовности к творческой деятельности младших школьников представляют собой структурно-функциональные системы педагогических условий, методов и приемов, направ-

ленных на развитие когнитивного, мотивационно-личностного и операционно-деятельностного компонентов, и характеризуются ориентацией на активизацию воображения, преодоление стереотипов мышления и создание ситуаций успеха в процессе генерации субъективно новых образовательных результатов (рис. 1).

В ходе исследования мы проанализировали научные публикации по смежной тематике и установили, что наиболее эффективными моделями, по мнению отечественных ученых [1; 2; 7], являются модель ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), модель ТРТМ (технология развития творческого мышления) и модель игрового моделирования. Также в рамках деятельности организованного автором кружка реализуются проектно-исследовательская модель и средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся [6].

Методы

В ходе исследования использовался комплекс следующих методов: теоретический анализ научной литературы по проблеме, обобщение и систематизация педагогического опыта, прямое и включенное наблюдение за учебной деятельностью учащихся. В качестве основной методологии исследования выступил системный подход, который позволил рассмотреть процесс формирования готовности к творческой деятельности как целостный феномен, выявить структурные взаимосвязи между его компонентами и определить наиболее эффективные модели формирования готовности младших школьников к творческой деятельности, необходимые для эффективного функционирования и развития данной системы в образовательной практике начальной школы.

Результаты

Важным с точки зрения проводимого исследования

является описание сущности его центральных понятий «творческие способности», «готовность к творческой деятельности младших школьников» и «формирование готовности младших школьников к творческой деятельности». В исследованиях Т.И. Валиевой и И.Д. Тибиловой [1], М.О. Телегиной [7], В.П. Тигрова, О.Ю. Добромысловой, В.В. Тигрова [8], посвященных развитию творческого потенциала младших школьников и их творческих способностей установлено, что творческие способности представляют собой интегративное свойство личности, выражающееся в готовности к продуцированию новых оригинальных идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, и их реализации в виде субъективно или объективно значимых продуктов деятельности в условиях неопределённости и отсутствия заранее заданных алгоритмов. В свою очередь, творческие способности младших школьников представляют собой сформированное на соответствующем возрастном уровне интегративное личностное образование, выражающееся в устойчивой потребности и готовности к продуцированию субъективно новых для ребенка образов, идей и решений в процессе игровой, учебной и продуктивной деятельности, основанной на воображении и преодолении стереотипных способов познания.

Развитые творческие способности находят свое выражение в готовности младших школьников к творческой деятельности, которая трактуется нами как комплексное личностное образование, интегрирующее мотивационно-ценностное отношение к созиданию, когнитивные умения дивергентного и образного мышления, а также практико-ориентированные навыки преобразования замысла в субъективно новый продукт.

Соответственно, формирование готовности младших школьников к творческой деятельности представляет собой целенаправленный педагогический процесс поэтапного развития и интеграции мотивационного,



Рис. 1. Пирамида развития творческой активности младших школьников

когнитивного, эмоционально-волевого и операционно-деятельностного компонентов, обеспечивающих в совокупности способность ребенка к самостоятельному продуцированию и реализации замысла в условиях нестандартной ситуации. Формирование готовности младших школьников к творческой деятельности должно осуществляться в рамках соответствующих моделей, наиболее эффективными из которых являются по мнению современных исследователей [9; 10; 11], модель ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), модель ТРТМ (технология развития творческого мышления) и модель игрового моделирования.

Обсуждение

Предлагаемые модели интегрируют принципы активизации познавательной деятельности, алгоритмизации творческого процесса и ситуативно-ролевого взаимодействия и предполагают последовательную реализацию в образовательном пространстве начальной школы через систему творческих заданий, проблемных ситуаций и рефлексивных практик, направленных на преодоление инерции мышления и формирование устойчивых навыков генерации оригинальных решений. Рассмотрим возможности каждой модели для формирования готовности к творческой деятельности младших школьников.

Модель ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) в школьном образовании представляет собой адаптированную систему методов, направленную на формирование у учащихся навыков системного анализа и преодоления мыслительных стереотипов через решение открытых задач, выявление и разрешение противоречий в учебном материале, что создаёт основу для осознанного творческого подхода к познанию в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Решение изобретательских задач представляет собой системный метод преодоления технических, художественных или организационных противоречий, основанный на алгоритмизированном поиске нетривиальных решений через выявление и использование объективных закономерностей развития систем. В педагогическом контексте начальной школы данный процесс адаптируется как инструмент развития дивергентного мышления, позволяющий учащимся овладевать стратегиями анализа проблем, генерации гипотез и проверки их состоятельности в условиях учебно-игровых ситуаций.

Как верно полагают представители направления ТРИЗ-педагогики А.В. Кислов [4] и Е.Л. Пчелкина [5], реализация данной модели возможна в нескольких вариантах, определяемых спецификой образовательной организации, в частности ее применяют как в форме модульного включения в содержание учебных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла, так и

в качестве самостоятельного курса проектной деятельности, направленного на формирование метапредметных умений разрешения проблемных ситуаций. Выбор конкретного варианта зависит от педагогических целей, возрастных особенностей учащихся и ресурсных возможностей образовательной среды, при этом каждый из подходов предполагает разработку соответствующих дидактических материалов и систему подготовки педагогических кадров.

В процессе формирования готовности младших школьников к творческой деятельности данная модель выступает в качестве структурно-функционального каркаса, обеспечивающего последовательное развитие компонентов творческой готовности – мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного – через систему постепенно усложняющихся творческих задач, ситуаций выбора и импровизации, моделирующих условия реальной проблемной среды.

Например, в рамках данной модели можно использовать прием «Разрешение противоречий» на уроке окружающего мира. При изучении темы «Дикие и домашние животные» учитель создает проблемную ситуацию: «Представьте, что человек хочет помочь зайцу выжить зимой и хочет забрать его в свой теплый дом. Но если мы заберем зайца домой, он станет домашним, лишится свободы и своих природных навыков. Как же быть?». Учащимся предлагается разрешить данное противоречие («зайцу должно быть тепло и сытно, но он должен остаться диким и свободным») путем генерации идей (например, подкармливать зайца зимой в лесу, не приручая его; построить для него безопасную кормушку), что развивает навыки диалектического мышления и поиска компромиссных решений.

Модель ТРТМ (технология развития творческого мышления) при обучении в школе предполагает целенаправленное формирование когнитивных стратегий, ориентированных на преодоление инерционности мышления через систему упражнений, развивающих беглость, гибкость, оригинальность и разработанность идей в процессе решения открытых задач, не имеющих единственного верного ответа. Реализация данной модели требует создания проблемно-диалогической образовательной среды, где учитель выступает в роли фасилитатора, организующего дискуссии, мозговые штурмы и ситуационные игры, направленные на генерацию гипотез, установление ассоциативных связей и критическую оценку предложенных решений.

Развитие творческого мышления обучающихся в образовательном контексте предполагает создание педагогических условий для преодоления инерции мышления, воспитания когнитивной гибкости и стимулирования поисковой активности через систему открытых задач, про-

блемных ситуаций и методов активизации воображения.

В процессе формирования готовности младших школьников к творческой деятельности данная модель обеспечивает поэтапное развитие дивергентного мышления и креативных способностей через внедрение в учебный процесс специализированных упражнений, направленных на генерацию множества идей, поиск нестандартных решений и преодоление психологической инерции. Она создает условия для ситуаций успеха, позволяющих учащимся экспериментировать с ассоциациями, трансформировать известные объекты и явления, а также рефлексировать над собственными познавательными стратегиями, что в совокупности формирует устойчивую установку на творческое освоение действительности.

Например, на уроке литературного чтения при работе с текстом сказки учитель может использовать прием «Предсказание с помощью догадок»: после прочтения ключевого эпизода учащимся предлагается выдвинуть не менее трёх альтернативных гипотез о дальнейшем развитии сюжета, аргументируя каждую из них на основе анализа характеров персонажей или деталей повествования, что стимулирует вариативность мышления и способность к обоснованию творческих предположений.

Модель игрового моделирования при обучении в школе представляет собой педагогически организованную деятельность, в рамках которой учащиеся погружаются в условную ситуацию, наделяющую их ролями и предполагающую решение творческих задач через импровизацию, взаимодействие и принятие нестандартных решений в соответствии с игровым сюжетом и правилами [12]. Данная модель трансформирует учебный процесс в пространство экспериментирования, где когнитивные усилия маскируются игровым сюжетом, что способствует снижению страха ошибки, активизации воображения и формированию опыта творческого поведения в смоделированных, но лично значимых для ребенка обстоятельствах.

Игровое моделирование имеет высокий дидактический потенциал, поскольку оно органично интегрирует эмоционально-мотивационные и познавательные компоненты учебной деятельности, трансформируя абстрактные знания в лично значимый опыт через погружение в условно-реальные ситуации, требующие импровизации, принятия решений и творческого применения усвоенных способов действий [2]. Данный подход не только активизирует предметно-практическое мышление учащихся, но и формирует психологическую готовность к переносу усвоенных моделей поведения в реальный контекст, создавая устойчивую основу для развития креативности и адаптивности в нестандартных условиях [3].

В процессе формирования готовности младших

школьников к творческой деятельности данная модель служит эффективным инструментом создания насыщенной развивающей среды, где условно-символические ситуации и ролевые взаимодействия стимулируют эмоционально-личностную включенность ребенка, провоцируют необходимость импровизации и выбора нестандартных стратегий поведения, что в совокупности формирует психологическую установку на творческое преобразование условной реальности и перенос усвоенных моделей в реальную практику.

Примером реализации данной модели может служить следующее задание. На уроке русского языка в формате игрового моделирования может быть использован сценарий «Редакция газеты»: учащиеся распределяют роли журналистов, редакторов и корректоров, совместно создавая заметку на актуальную тему (например, «Школьный сад весной»), где каждый участник вносит свой творческий вклад – от поиска выразительных заголовков и исправления ошибок до оформления итогового текста, что формирует навыки письменной речи в условиях коллективной творческой деятельности и ситуативной ответственности за результат.

В рамках школьного кружка «Формирование готовности к творческой деятельности младших школьников» кроме названных выше моделей автором реализуются проектно-исследовательская модель и средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся.

Проектно-исследовательская модель предполагает организацию поэтапной самостоятельной деятельности учащихся, направленной на создание субъективно нового продукта или решения практической проблемы через освоение циклов планирования, поиска информации, экспериментирования и анализа результатов, что формирует целостное представление о творческом процессе как осознанном преодолении познавательных затруднений.

Примером реализации такой модели является долгосрочный проект «Экосистема школьного участка», в рамках которого младшие школьники самостоятельно формулируют исследовательские вопросы о влиянии почвы на рост растений, проводят наблюдения за насекомыми-опылителями, фиксируют результаты в дневниках наблюдений и создают итоговый продукт – макет-рекомендацию по организации природного уголка с обоснованием выбора растений и условий их выращивания.

Средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся содержательно основывается на целенаправленном проектировании образовательного пространства как многокомпонентной системы, насыщенной полифункциональными материалами, стимулирующими объектами и зонами для экспериментирования, которые провоцируют детскую любознатель-

ность, поощряют самостоятельный поиск нестандартных решений и обеспечивают возможность визуализации и реализации спонтанно возникающих замыслов в процессе свободного взаимодействия с окружающей предметно-информационной средой.

К примеру, в учебном кабинете могут быть созданы тематические зоны – «уголок конструирования» с разнообразными материалами (природные, бытовые, конструкторы различных типов), «лаборатория экспериментов» с безопасными приборами для наблюдения за природными явлениями и «мини-галерея» для демонстрации детских работ, что провоцирует ситуативный интерес и позволяет учащимся самостоятельно выбирать форматы творческого самовыражения, например, создание механизма из подручных средств, изучение свойств магнита или рисование комикса по результатам наблюдений.

Выводы

Формирование готовности младших школьников

к творческой деятельности рассматривается в настоящее время как важная педагогическая задача, обусловленная потребностью общества в личности, способной к нестандартному мышлению и преобразующей активности в условиях динамично меняющегося мира. Проведенное исследование подтвердило, что предложенные модели ТРИЗ-педагогике: ТРТМ, игрового моделирования, проектно-исследовательская модель и средовая модель стимулирования креативной активности обучающихся обладают значительным педагогическим потенциалом для формирования системной готовности младших школьников к творческой деятельности за счет комплексного воздействия на ее ключевые компоненты – мотивационный, когнитивный и операционно-деятельностный. Внедрение данных моделей в образовательную практику начальной школы создает условия для преодоления репродуктивного характера обучения и становления у учащихся устойчивой личностной позиции, ориентированной на преобразующую активность и создание субъективно новых образовательных продуктов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валиева Т.И., Тибилова И.Д. Развитие творческого потенциала младших школьников средствами литературного чтения // ЦИТИСЭ. 2023. № 4. С. 439–448. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.4.40>
2. Винник В.К. Игровое моделирование как средство повышения учебно-познавательной активности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (Ч. 1). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20407> (дата обращения: 08.09.2025).
3. Гакаме Ю.Д., Сергеева Б.В., Рыбалкина А.А. Развитие социальной компетентности младших школьников в процессе игрового моделирования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 12 (декабрь). С. 43–55. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211080.htm> (дата обращения: 08.09.2025).
4. Кислов А.В. ТРИЗ и мировидение. Изд-во «Галактика», 2024. 174 с.
5. Пчелкина Е.Л. Развитие творческого мышления. По ступенькам ТРИЗ. Вторая ступень. Методическое пособие по развитию творческого мышления детей / 2-е изд., доп. М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2024. 216 с.
6. Тарасова В.В. Программа курса интеллектуального и творческого развития «ОратОрики» обучающихся 1, 2 классов. - Москва, 2025.
7. Телегина М.О. К проблеме развития творческого потенциала младших школьников // В сборнике: Новые решения в образовании в эпоху перемен. Материалы III научно-практической студенческой конференции. М.: Изд-во МГПУ, 2022. С. 176–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50410583> (дата обращения: 08.09.2025)
8. Тигров В.П., Добромослова О.Ю., Тигров В.В. Развитие творческих способностей дошкольников и учащихся начальных классов // Школа и производство. 2021. № 4. С. 50–53.
9. Фархшатова И.А. Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т.13. С. 94–103. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770292.htm>. (дата обращения: 08.09.2025)
10. Храпченков В.Г., Храпченкова И.В. Особенности применения элементов ТРИЗ-технологии в учебном процессе начальной школы // Актуальные проблемы современности. 2020. № 4 (30). С. 61–65.
11. Щербакова Н.Е., Левина Т.Н. ТРИЗ как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. № 1. С. 104–108.
12. Щуркова Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практическое пособие. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 165 с.

© Тарасова Виктория Владимировна (vta1068@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Хачатурова Карине Робертовна

учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129
Санкт-Петербурга; кандидат педагогических наук,
Московский психолого-социальный университет
karinah@inbox.ru

SOCIAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY

K. Khachaturova

Summary: The article presents an analysis of the key social and psycho-pedagogical factors that determine the development of teachers' professional creative activity. Based on a theoretical review of Russian studies and the results of an empirical study, internal (personal) and external (environmental) conditions influencing the formation of a teacher as a creative subject of professional activity are highlighted. The structure of professional competence in the context of creative activity is examined, including motivational, cognitive, activity-based, and reflexive components. Special attention is paid to the analysis of the relationship between teachers' satisfaction with various aspects of their professional activity (psychological climate, financial incentives, growth prospects) and their readiness for creative search and self-development. The paper concludes that external socio-pedagogical conditions are mediated by the teacher's inner world, acting either as a stimulus or a barrier to professional creativity.

Keywords: creative activity, professional development, psycho-pedagogical factors, social conditions, professional competence, teacher motivation, professional adaptation, pedagogical creativity.

Аннотация: В статье представлен анализ ключевых социальных и психолого-педагогических факторов, детерминирующих развитие профессиональной творческой активности педагогов. На основе теоретического обзора отечественных исследований и результатов эмпирического изучения выделяются внутренние (личностные) и внешние (средовые) условия, влияющие на становление педагога как творческого субъекта профессиональной деятельности. Рассматривается структура профессиональной компетентности в контексте творческой активности, включающая мотивационные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные компоненты. Особое внимание уделяется анализу взаимосвязи между удовлетворенностью педагогов различными аспектами профессиональной деятельности (психологический климат, материальное стимулирование, перспективы роста) и их готовностью к творческому поиску и саморазвитию.

В работе делается вывод о том, что внешние социально-педагогические условия опосредуются внутренним миром личности педагога, выступая либо стимулом, либо барьером на пути к профессиональному творчеству.

Ключевые слова: творческая активность, профессиональное развитие, психолого-педагогические факторы, социальные условия, профессиональная компетентность, мотивация педагогов, профессиональная адаптация, педагогическое творчество.

Введение

Современный этап развития российского общества, характеризующийся глубокими социокультурными и экономическими трансформациями, предъявляет принципиально новые требования к системе образования. В условиях информационного изобилия, быстрой смены технологий и усложнения социальных процессов от образования требуется не просто трансляция знаний, а формирование личности, способной к критическому мышлению, самоопределению, адаптации и, что особенно важно, к творческому преобразованию действительности. Ключевой фигурой в этом процессе является педагог. Именно от его профессионализма, личностной зрелости и творческой активности зависит успешность реализации образовательных реформ и будущее подрастающего поколения.

Однако на практике наблюдается существенное про-

тиворечие. С одной стороны, декларируется острая потребность в педагоге-новаторе, исследователе, способном выходить за рамки стандартных методик и создавать уникальные образовательные практики [3, с. 4]. С другой стороны, реальные условия профессиональной деятельности, а также традиционные подходы к подготовке и повышению квалификации кадров зачастую ориентированы на подготовку педагога-исполнителя, репродуктора готовых знаний и технологий. Этот разрыв между социальным запросом на творческую личность педагога и недостаточной разработанностью механизмов ее поддержки и развития определяет актуальность данного исследования.

Проблема усугубляется тем, что творческая активность не является врожденным и неизменным качеством. Она представляет собой динамическое свойство личности, которое формируется и развивается под влиянием сложного комплекса факторов. Эти факторы можно

условно разделить на две большие группы: внутренние, психолого-педагогические, связанные с личностными особенностями, мотивацией, установками и компетенциями самого педагога, и внешние, социальные, определяемые характером профессиональной среды, системой управления, материально-техническим обеспечением и общественным престижем профессии [1, с. 2].

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости выявления, систематизации и анализа совокупности социальных и психолого-педагогических факторов, оказывающих доминирующее влияние на процесс развития профессиональной творческой активности педагогов. Цель данной работы – на основе синтеза теоретических подходов и анализа эмпирических данных определить ключевые детерминанты этого процесса, выявив их стимулирующую или сдерживающую роль.

Краткий обзор исследований

Проблема творчества в педагогической деятельности имеет глубокие корни в отечественной и зарубежной науке. Основоположники педагогики, такие как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, рассматривали труд учителя как искусство, требующее постоянного поиска, импровизации и создания нового. В современной психолого-педагогической литературе феномен творческой активности педагога изучается в нескольких аспектах.

Во-первых, исследуется само понятие «творческий потенциал» и его структура. Большинство авторов сходятся во мнении, что это интегративное качество личности, включающее в себя совокупность знаний, умений, способностей и личностных характеристик, которые позволяют генерировать новые идеи и находить нестандартные решения профессиональных задач [2, с. 316]. Н.А. Токарева, в частности, выделяет в структуре готовности к творчеству такие компоненты, как интеллектуальные (знание о сущности и компонентном составе творческой деятельности), мотивационные (близкие и дальние мотивы), эмоционально-волевые (чувства, потребности, желание) и профессионально-ценностные качества [3, с. 9]. Развитие этих компонентов является ядром становления творческой личности педагога.

Во-вторых, активно изучаются условия и факторы, способствующие или препятствующие развитию педагогического творчества. В работах Н.В. Поповой и А.В. Елфимовой проводится принципиальное различие между *внутренними* и *внешними* условиями. Внутренние условия включают в себя мотивационно-ценностную сферу личности, уровень профессиональной компетентности, рефлексивные способности и образ «Я-профессионал». Внешние условия – это характеристики образовательной среды: психологический климат в коллективе, стиль

управления, система материального и морального стимулирования, престиж профессии. Принципиально важным является тезис о том, что «внешние социально-психологические условия определяют эффективность развития творческой активности педагога... опосредованно через внутренние условия, которые выступают в качестве стимулов к профессиональному личностному росту» [1, с. 1]. Схожей точки зрения придерживается Л.М. Митина, определяя профессиональное развитие как «активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности» [6, с. 12].

В-третьих, рассматривается динамика профессионального становления педагога. Исследователи выделяют различные стадии этого процесса. Так, Е.А. Климов описывает профессиональный путь через фазы оптанта, адепта, адаптанта, мастера и наставника [8, с. 154]. М.Ю. Краснопольская, исследуя послевузовский период, выделяет стадии профессиональной адаптации, индивидуализации и профессионализации [5, с. 72]. На стадии адаптации преобладает репродуктивный уровень деятельности. На стадии индивидуализации педагог начинает вносить личностный смысл в свою работу, ищет собственные подходы. Стадия профессионализации характеризуется уже творческим решением новых проблем и готовностью передавать свой опыт коллегам. Таким образом, творческая активность не является статичной характеристикой, а проходит сложный путь развития, тесно связанный с общим профессиональным ростом.

Наконец, в науке активно обсуждается компонентный состав профессионально-педагогической компетентности, являющейся фундаментом для творчества. По определению Н.В. Кузьминой, это «способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучаемого» [7, с. 90]. В.Д. Шадриков определяет профессиональную компетентность как «новообразование субъекта деятельности... представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств» [4, с. 17]. Авторы единодушны в том, что без глубоких предметных и психолого-педагогических знаний, без развитых коммуникативных и организаторских умений творческий порыв педагога может остаться нереализованным.

Таким образом, анализ литературы показывает, что профессиональная творческая активность является сложным, многофакторным и динамичным явлением. Ее развитие детерминировано как личностными предпосылками (мотивация, способности, уровень компетентности), так и социальными условиями (профессиональная среда, система поддержки, общественный статус). Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую ве-

рификацию этих теоретических положений и выявление наиболее значимых факторов в современных условиях.

Методы исследования

Эмпирическое исследование, направленное на выявление социальных и психолого-педагогических факторов развития творческой активности педагогов, проводилось в несколько этапов на базе ряда дошкольных образовательных учреждений. Общую выборку составили 185 педагогов с различным стажем профессиональной деятельности – от 1 года до 25 лет, что позволило проанализировать изучаемые феномены в динамике.

На **первом, подготовительном этапе** был осуществлен теоретический анализ проблемы, уточнен понятийный аппарат, определены гипотеза и задачи исследования, а также сформирован комплекс диагностических методик.

Второй, основной этап заключался в сборе эмпирических данных с использованием следующего диагностического инструментария:

1. **Стандартизованный опросник**, разработанный на основе работ Н.В. Поповой и А.В. Елфимовой [1], направленный на изучение представлений педагогов об идеальном образе профессионала, ведущих мотивов выбора профессии и сохранения лояльности к ней, а также на выявление основных трудностей в период профессиональной адаптации.
2. **Методика изучения удовлетворенности трудом** (модифицированная версия), позволяющая оценить степень удовлетворенности педагогов различными аспектами профессиональной деятельности: содержанием работы, психологическим климатом в коллективе, стилем руководства, системой материального стимулирования, условиями труда и перспективами карьерного и профессионального роста.
3. **Опросник «Отношение к труду и целям» (ОТеЦ)**, предназначенный для диагностики уровня мотивации достижения, стремления к саморазвитию и активности в сфере профессионального обучения [1, с. 4]. Данная методика позволила выявить внутреннюю направленность личности педагога на профессиональное самосовершенствование.
4. **Метод экспертных оценок**, в рамках которого руководители образовательных учреждений и опытные педагоги-наставники оценивали уровень проявления творческой активности у своих коллег по таким критериям, как инициативность, использование инновационных методов, разработка авторских программ и материалов, участие в проектной и исследовательской деятельности.

На **третьем, заключительном этапе** проводилась

обработка полученных данных с использованием методов математической статистики. Применялся количественный и качественный анализ анкетных данных, а для выявления скрытых взаимосвязей между различными переменными использовался корреляционный и факторный анализ (по методу главных компонент) с применением пакета статистических программ SPSS.

Результаты и их обсуждение

Анализ эмпирических данных позволил выявить сложную и многоуровневую систему факторов, детерминирующих развитие профессиональной творческой активности педагогов. Полученные результаты можно сгруппировать в два взаимосвязанных блока: внутренние (психолого-педагогические) факторы, связанные с личностью самого педагога, и социальные факторы, отражающие влияние профессиональной среды.

Внутренние психолого-педагогические факторы

Ключевым внутренним фактором, лежащим в основе творческой активности, является **структура профессиональной компетентности** и связанные с ней личностные конструкты.

1. **Образ профессионала и профессиональная пригодность.** Представления педагогов о качествах, необходимых для достижения профессионализма, формируют их внутренний эталон, к которому они стремятся. Опрос показал, что наиболее значимыми качествами респонденты считают дисциплинированность (47,6%), умение устанавливать контакты с детьми (45,5%), выдержку и самоконтроль (44,4%), а также способность к анализу (43,3%) [1, с. 3]. Примечательно, что у молодых педагогов этот образ часто является недифференцированным: им кажется, что все перечисленные качества одинаково важны. Это свидетельствует о начальном этапе формирования профессиональной идентичности, когда целостный и иерархически выстроенный образ профессии еще не сложился. На этом этапе творческая активность носит скорее интуитивный, поисковый характер и нуждается в целенаправленной поддержке со стороны наставников.

2. **Мотивационно-ценностная сфера.** Мотивация выступает энергетической основой любой деятельности, в том числе и творческой. Исследование показало, что у большинства педагогов (69,3%) доминирует внутренняя, социально значимая мотивация: «считаю, что каждый на своем месте должен быть профессионалом» [1, с. 3]. Значимым мотивом также является призвание («давно мечтал работать в дошкольном образовательном учреждении» – 33,8%). В то же время внешние атрибуты, такие как «властные полномочия», оказались

наименее значимыми (1,1%). Это говорит о наличии у педагогов конструктивной, гуманистически направленной мотивации. Однако, как справедливо отмечается в литературе, главная проблема заключается не в первоначальном формировании такой мотивации, а «в сохранении её положительной направленности в процессе педагогической и профессиональной деятельности, в предотвращении ее негативной динамики» [1, с. 4] под влиянием неблагоприятных внешних условий.

3. Профессиональная адаптация и готовность к саморазвитию. Процесс вхождения в профессию является критическим периодом, который может либо стимулировать, либо затормозить развитие творческого потенциала. Наибольшие трудности у молодых специалистов вызывают недостаток практического опыта (78,0%) и нехватка специальных знаний (36,6%) [1, с. 4]. Преодоление этих барьеров требует не только личных усилий, но и эффективно выстроенной системы наставничества и методической поддержки в образовательном учреждении.

Вместе с тем, анализ данных по методике ОТеЦ выявил интересное противоречие. С одной стороны, большинство педагогов демонстрируют высокие (45,1%) и средние (52%) показатели мотивации достижения, то есть стремятся качественно выполнять свою текущую работу. С другой стороны, выраженное стремление к собственному развитию и личностному росту демонстрирует лишь пятая часть опрошенных (21,6%). Это может свидетельствовать о том, что существующая система профессиональной деятельности и повышения квалификации в большей степени ориентирована на достижение конкретных, измеримых результатов («здесь и сейчас»), но в недостаточной степени мотивирует педагогов на долгосрочное стратегическое саморазвитие, которое является необходимым условием подлинного творчества [6, с. 21].

Влияние социальных факторов через призму профессионального самоопределения

Внутренний мир педагога не существует в вакууме. Он находится в постоянном диалоге с внешней социальной средой, и результаты этого диалога напрямую отражаются на уровне творческой активности. Одним из важнейших индикаторов этого взаимодействия является **удовлетворенность различными сторонами профессии.**

Исследование выявило резкий контраст в оценках. Наиболее высокий уровень удовлетворенности педагоги демонстрируют в отношении социально-психологических аспектов:

- Психологический климат в коллективе (80,8% удовлетворены);

- Отношение руководства (70,1% удовлетворены);
- Организация работы (69,4% удовлетворены) [1, с. 5].

Это свидетельствует о том, что во многих коллективах создана благоприятная, поддерживающая атмосфера, которая является важнейшим ресурсом, помогающим справляться с трудностями и сохранять лояльность профессии.

Однако картина кардинально меняется при оценке материально-технических и статусных аспектов. Самый низкий уровень удовлетворенности наблюдается по таким параметрам, как:

- Размеры денежного довольствия (41,4% не удовлетворены);
- Материально-техническая оснащенность (36,6% не удовлетворены);
- Система материального стимулирования (26,3% не удовлетворены);
- Правовая защищенность (23,5% не удовлетворены) [1, с. 5].

Данные результаты наглядно демонстрируют ключевую проблему современной системы образования. Позитивный психологический климат и внутренняя мотивация педагогов выступают в роли мощного компенсаторного механизма, который позволяет системе функционировать вопреки объективным материальным и ресурсным дефицитам. Однако такое положение не может быть устойчивым в долгосрочной перспективе. Постоянная фрустрация базовых потребностей в адекватной оплате труда, современных средствах обучения и социальной защищенности неизбежно ведет к профессиональному выгоранию, снижению мотивации и, как следствие, к угасанию творческой активности. Педагог, вынужденный постоянно думать о выживании и преодолевать дефицит ресурсов, имеет гораздо меньше сил и возможностей для творческого поиска, самообразования и разработки инноваций.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают теоретическое положение о том, что внешние социальные условия оказывают опосредованное, но мощное влияние на развитие профессиональной творческой активности, преломляясь через внутренние установки, мотивацию и уровень удовлетворенности личности педагога.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что профессиональная творческая активность педагога является результатом сложного диалектического взаимодействия внутренних, личностно-обусловленных факторов и внешних, социально-средовых условий. Эти две группы факторов не существуют параллельно, а

находятся в тесной взаимосвязи, где внешние условия опосредуются внутренним миром специалиста, либо стимулируя, либо подавляя его творческий потенциал.

1. Внутренние (психолого-педагогические) детерминанты. Фундаментом для творчества выступает зрелая профессиональная позиция педагога, характеризующаяся наличием конструктивной внутренней мотивации, стремлением к достижению высоких результатов и сформированным образом «Я-профессионал». Большинство педагогов, согласно полученным данным, изначально обладают высоким уровнем такой мотивации, воспринимая свою деятельность как призвание и социальную миссию. Однако выявлен тревожный симптом: наблюдается разрыв между высоким уровнем мотивации достижения в текущей деятельности (стремление качественно выполнять свою работу) и более низким стремлением к стратегическому личностному и профессиональному развитию. Это свидетельствует о том, что существующая система работы ориентирует педагогов на решение тактических задач, но не всегда создает условия для их долгосрочного роста, который является неотъемлемой частью творческого процесса.

2. Внешние (социальные) детерминанты. Анализ внешних условий выявил критический дисбаланс. Благоприятный психологический климат в коллективе, поддержка со стороны коллег и руководства выступают мощным поддерживающим ресурсом, который способствует профессиональной адаптации, снижает уровень стресса и во многом компенсирует негативное влияние других факторов. Именно эта социально-психологическая составляющая позволяет многим педагогам

сохранять преданность профессии. В то же время, выраженная и массовая неудовлетворенность материальными аспектами (оплата труда, ресурсное обеспечение) и низкой социальной защищенностью создает постоянный фон фрустрации и является главным барьером на пути к творческой самореализации.

Основной вывод исследования заключается в том, что внешние социально-педагогические условия не действуют изолированно, а оказывают прямое воздействие на внутренний мир педагога, опосредуя его профессиональную активность. Недостаточное материальное стимулирование и дефицит ресурсов не просто создают неудобства, они подрывают саму основу профессионального энтузиазма, переводя фокус внимания педагога с задач развития и творчества на задачи выживания. Позитивный психологический климат сегодня играет роль «подушки безопасности», но его ресурс не безграничен.

Таким образом, развитие творческой активности педагогов не может быть достигнуто исключительно за счет лозунгов, призывов и методических рекомендаций. Оно требует создания целостной системы поддержки, где адекватное материальное и ресурсное обеспечение будет подкреплять и питать внутреннюю мотивацию педагога, а благоприятный психологический климат станет средой для профессионального сотрудничества и рождения инноваций. Только при гармоничном сочетании внутренних устремлений личности и благоприятных внешних условий возможно становление педагога как подлинного субъекта творческой профессиональной деятельности, способного отвечать на вызовы современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова Н.В., Елфимова А.В. Социально-педагогические условия развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2016. №6 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-pedagoga-v-protseste-raboty-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 21.09.2025).
2. Тузова Н.Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 25 (159). С. 316-319.
3. Токарева Н.А. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к творчеству в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 24 с.
4. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Психология. 2006. № 1. С. 15–21.
5. Краснопольская М.Ю. Факторы, влияющие на процесс развития профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования // Педагогическая перспектива. 2022. № 1(5). С. 70–75.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1970. 114 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

© Хачатурова Карине Робертовна (karinah@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВОЕ ИСКУССТВО В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

Цзинь Сяовэнь

Аспирант, Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
jinxiaowen2022@163.com

DIGITAL ART IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION IN CHINA

Jin Xiaowen

Summary: The article reveals the concept of digital art education, examines its development history in China, and analyses the key issues in this field's formation. These include the challenges of effective interdisciplinary integration, the contradiction between technological rationality and sensory expression, and the risk of traditional art content erosion. It is concluded that digital art education in China should focus on forming and realising cultural values, a necessary condition for its sustainable development.

Keywords: digital art, art education, digital technologies, traditional art, artificial intelligence.

Аннотация: В статье раскрывается понятие цифрового художественного образования, рассматривается история его развития в Китае, а также анализируются ключевые проблемы становления этого направления, включая вопросы эффективной междисциплинарной интеграции, противоречие между технологической рациональностью и чувственным выражением, а также риск утраты содержания традиционного искусства. Сделан вывод о том, что цифровое художественное образование в Китае должно быть ориентировано на формирование и реализацию культурных ценностей, что является необходимым условием его устойчивого развития.

Ключевые слова: цифровое искусство, художественное образование, цифровые технологии, традиционное искусство, искусственный интеллект.

Взаимодействие науки и искусства превратило цифровое искусство в одну из ключевых форм художественного выражения в информационную эпоху, сделав его важной движущей силой развития современного художественного образования. Под цифровым художественным образованием понимается междисциплинарная область, в рамках которой цифровые технологии выступают основным инструментом, а художественное творчество и самовыражение сохраняют статус главной цели. К числу цифровых инструментов относятся программное обеспечение для работы с графикой и изображениями (например, Photoshop), системы 3D-моделирования (Blender, Maya), устройства для цифровой живописи (графические планшеты), программные комплексы для создания анимации (After Effects, Animate), а также инструменты разработки виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR). При этом художественное творчество и самовыражение по-прежнему опираются на фундаментальные принципы искусства — композицию, цвет, свет и эстетическое восприятие.

Цифровое художественное образование объединяет знания в области искусствоведения, дизайна, информатики и медиатехнологий. Его главная задача состоит в формировании у студентов способности использовать цифровые инструменты для художественного творчества, инновационного дизайна и распространения культуры. В условиях стремительного развития искусственного интеллекта и технологий обработки больших данных цифровое художественное образование приобретает особое значение как перспективное направление исследования и совершенствования системы художественного образования.

В Китае цифровое художественное образование начало складываться в 1980–1990-е годы, когда компьютерные технологии стали активно распространяться в стране. Это вызвало интерес художников и педагогов к интеграции новейших технологий в сферу искусства. На данном этапе обучение концентрировалось преимущественно в университетах, где были введены такие дисциплины, как «Компьютерное проектирование (CAD)» и «Компьютерная графика (CG)». Однако из-за ограниченных технических возможностей и нехватки практического опыта цифровое художественное образование в тот период оставалось на этапе становления.

В 1990-е годы и в начале XXI века, на фоне стремительного развития интернет-технологий, цифровое художественное образование в Китае вступило в фазу активного роста [1]. Университеты стали уделять больше внимания данному направлению, открывая специализированные программы по цифровому медиа-искусству, цифровой анимации, цифровому кино и телевидению. Так, в 2001 году Китайский университет коммуникаций одним из первых официально учредил специальность «Цифровое медиа-искусство», объединившую знания в области искусства, технологий и медиа. Учебная программа включала широкий спектр дисциплин: основы цифровых медиатехнологий, цифровой дизайн, производство цифрового кино и телевидения, анимационный дизайн и другие, что позволило обеспечить студентам комплексное и системное образование в сфере цифрового искусства.

С начала XXI века цифровое художественное образование в Китае вступило в стадию зрелости. образо-

вательная система постепенно совершенствовалась, и сегодня она охватывает все уровни — от дошкольного до высшего, обеспечивая четкие цели и стандартизированные программы обучения. Постоянно совершенствуются и методы преподавания: в образовательный процесс активно внедряются технологии виртуальной (VR), дополненной (AR) и смешанной (MR) реальности.

Согласно данным Министерства образования КНР, в 2018 году в стране насчитывалось 706 университетов, предлагавших программы в области цифрового искусства, а общее количество студентов, обучающихся по этим направлениям, достигало 494 тысяч человек. Таким образом, цифровое художественное образование подготовило значительное число высококвалифицированных специалистов и внесло весомый вклад в развитие цифровой индустрии Китая.

В последние годы в Китае появилось множество успешных примеров развития цифрового художественного образования. Например, проект Уханьского института дизайна и инженерии «Симбиоз реального и виртуального: цифровая практика преподавания нематериального культурного наследия» был включён в программу Всемирной образовательной конференции 2025 года.

В сотрудничестве с Alibaba Cloud PAI ArtLab институт разработал «Платформу для дизайна орнаментов в стиле Цзинчу на основе искусственного интеллекта». Она позволяет управлять наборами данных и использовать обучение моделей для интеллектуальной и автоматизированной генерации масштабных изображений на основе традиционных узоров Цзинчу. Кроме того, применение технологии 3D-печати позволило сократить производственный цикл создания традиционных форм для лаковых изделий на 77%. На конференции были продемонстрированы возможности смешанной (MR) и дополненной (AR) реальности, благодаря которым стало возможным интерактивное взаимодействие зрителя с произведением искусства. Сканируя QR-код экспоната, зрители могли наблюдать его в формате 3D, а также проследить процесс его создания. Таким образом, формируется замкнутый образовательный цикл «дизайн — производство — применение», позволяющий нематериальному культурному наследию выходить на международную арену в увлекательной, визуально выразительной и доступной форме.

Шаньдунский университет искусств и дизайна уделяет особое внимание междисциплинарной интеграции и инновациям в художественном образовании, реализуя образовательную реформу «Искусственный интеллект для дизайна». При университете создан исследовательский центр и кафедра искусственного интеллекта в области дизайна, а также запущена провинциальная платформа «Тяньгун Кайу» для сервисов ИИ-дизайна. Для студентов введена общеобразовательная дисциплина «Введение в искусственный интеллект+», разработано 12 demonstra-

ционных курсов. Совместно с издательством университета Цинхуа подготовлена серия учебных материалов «Дизайн + искусственный интеллект». На сегодняшний день опубликованы 8 учебных пособий, которые уже используются более чем в 10 вузах страны, что стало ценным опытом для развития цифрового художественного образования.

Шанхайская академия киноискусств в сотрудничестве с Хубэйским институтом изящных искусств и компанией Shanghai Qingtong Visual Technology Co., Ltd. разработала «Систему эстетического воспитания на основе ИИ». В её основе лежит интеллектуальная учебная матрица «Мода — Оперное наследие — Танцевальное искусство», включающая свыше 100 тысяч стандартных движений и более 50 авторских курсов по хореографии. Благодаря функциям интеллектуальной оценки и индивидуализации учебных планов точность выполнения движений студентами повысилась на 35%. Это стало важным шагом в решении проблемы цифровой передачи знаний в области исполнительских искусств.

Факультет цифровых медиа Школы искусства и медиакоммуникаций Пекинского педагогического университета провёл Второй форум по инновациям и развитию виртуальной реальности в искусстве и представил проект «Город иллюзий — VR: История выживания». Он основан на междисциплинарном подходе, объединившем специалистов в области философии, искусства, психологии и компьютерных технологий ведущих университетов. В проекте использовались большие языковые модели искусственного интеллекта, на основе которых были разработаны виртуальные smart-персонажи, открывающие новые перспективы для интеллектуального повествования в VR-среде.

Центральная академия изящных искусств в 2025 году организовала выставку «Чувственное VS Искусственное: выставка ИИ-искусства», на которой были представлены результаты образовательного проекта по подготовке специалистов в области цифрового искусства и интеллектуального дизайна. В рамках программы 40 участников в течение 44 дней прошли три тематических мастер-класса и представили 14 междисциплинарных работ, таких как «Театр тела», исследующий границы взаимодействия человека и машины, и «Линия рассвета и заката», поднимающий вопросы этики цифровой жизни. Проект подчеркнул образовательную философию «чувственное предшествует искусственному», акцентируя внимание на том, что технологии должны служить гуманистическому выражению, а не подменять его.

Несмотря на значительные достижения, в развитии цифрового художественного образования в Китае все ещё существуют недостатки и вызовы. Прежде всего, ключевой проблемой остаётся преодоление междисциплинарных барьеров и поиск эффективных форм интеграции различных специальностей. Создание произведения

цифрового искусства неизбежно требует синтеза знаний из разных областей. Так, при разработке спецэффектов для кино или создании трёхмерной анимации в виртуальной среде могут быть задействованы такие дисциплины, как эргономика, физика, психология, искусственный интеллект, технологии виртуальной и дополненной реальности, биоинженерия. Следовательно, междисциплинарное взаимодействие является необходимым условием дальнейшего развития цифрового искусства [2].

Одной из причин недостатка оригинальности китайского цифрового искусства выступает слабая интеграция ресурсов. Художники, обладающие высокой креативностью, часто не владеют достаточными техническими компетенциями [3]. Цифровое художественное образование в Китае исторически возникло на стыке двух сфер — науки и техники, с одной стороны, и искусства — с другой. В 2012 году Министерство образования КНР официально закрепило разделение этой области на два направления: «цифровые медиатехнологии» (в рамках инженерных наук) и «цифровое медиа-искусство» (в рамках искусствоведения). Такое разграничение ограничило их пересечение и взаимодействие. Между тем цифровое искусство по своей сути является междисциплинарной областью, рождающейся из синтеза науки, технологий и художественного творчества. Следовательно, устранение дисциплинарных барьеров является одной из важнейших задач цифрового художественного образования в Китае.

Следующий вызов связан с внутренней природой цифрового искусства, требующего строгой логики и серьёзной технической подготовки. Это означает, что художественное творчество, традиционно основанное на субъективном эмоциональном выражении, должно реализовываться с опорой на объективные научные методы. Таким образом, гармония чувственного и рационального становится важнейшим условием развития дисциплины. Односторонний акцент либо на технологии, либо на искусстве не соответствует её фундаментальной сущности. Всё больше преподавателей осознают, что чрезмерная ориентация на технику ослабляет субъективное восприятие студентов и даже угрожает сохранению традиционной художественной культуры, утрачивая сущность самого искусства [4]. Наука и технологии должны выступать инструментом, расширяющим творческие возможности, но не подменяющим человеческое мышление и художественную природу. В этой связи особенно актуальным становится вопрос о том, как органично интегрировать традиционное искусство в цифровую образовательную модель и тем самым обеспечить преемственность культурного наследия. Стоит ли оберегать традиционное искусство от цифровых технологий, упрощающих восприятие и лишаящих многогранности эмоционального опыта? Следовательно, речь идёт не только о педагогических аспектах, но и о фундаментальной проблеме — как сохранить ценность тра-

диционной культуры в условиях цифровой эпохи, когда она сталкивается с серьёзными вызовами и философскими дилеммами. Опасения связаны не столько с самой технологией, сколько с образом мышления, который она отражает: стремлением подчинить всё рациональности, эффективности и глобальной унификации. Именно этот подход размывает богатство, неповторимость и духовную основу традиционной культуры.

Когда восприятие искусства сводится к «лайкам» и «репостам», а его создание к загрузке модели в базу данных и автоматической генерации, вкусы начинают формироваться алгоритмами. В результате богатый художественный опыт превращается в набор цифр и кодов. Мгновенные и поверхностные стимулы изменяют наши эстетические привычки, вытесняя традиционное искусство, которое требует терпения, погружения и созерцания. Наш «спектр ощущений» становится все более узким.

Поэтому противостояние «цифровому упрощению» становится ключевым условием сохранения традиционного искусства. Цифровые инструменты способны оцифровывать орнаменты, техники, стили и превращать художественные знания в обширные базы данных. Однако в таком случае процесс создания искусства уподобляется конвейеру: картина сводится к пиксельным данным, музыкальное произведение к закодированной партитуре, танцевальные движения к 3D-модели. Когда традиционное искусство становится лишь кодом в базе данных и подчиняется генеративной логике цифрового искусства, исчезает сама жизнь творчества, его эмоциональность, культурный контекст, импровизация и духовное содержание. В таком виде традиционное искусство теряет душу и превращается в «сырьё для фабрики». Например, если искусственный интеллект создаст картину на патристическую тему, она может обладать внешней художественной формой, но будет лишена уникальных национальных духовных качеств и внутренней энергии. Именно поэтому мы часто безошибочно можем отличить произведения ИИ от произведений человека. Противостоять «цифровому упрощению» значит в первую очередь поставить «человека» в центр. Оцифровке могут подлежать лишь «готовые произведения» и «знания», но не сама творческая сущность искусства.

В то же время цифровые технологии должны рассматриваться не как замена, а как инструмент для сохранения и популяризации традиционных видов искусства, создающий пространство для диалога между традиционной культурой и цифровой эпохой. Так, музей Гугун (Запретный город) использует цифровые технологии для увеличения и детализации классических произведений, что позволяет зрителю рассмотреть тончайшие элементы, недоступные невооружённому глазу. При таком подходе цифровая среда выходит за рамки упрощённых взаимодействий, основанных на «лайках», и формирует условия для «медленного переживания» искусства. Например, моделирование процесса

китайской каллиграфии позволяет пройти весь путь письма, ощутить силу, скорость и ритм движений кисти, углубив понимание и восприятие традиционного искусства.

Мы не можем отрицать влияние цифровой эпохи на традиционное искусство. Однако традиционная культура обладает незаменимой ценностью в формировании национальной идентичности и обеспечении духовной опоры. Именно поэтому порождённые ею произведения искусства столь богаты, уникальны и долговечны. Правильное использование цифровых технологий для распространения традиционной художественной культуры позволит сохранить её корни и духовное содержание.

В современных условиях педагогам необходимо активно реагировать на эти вызовы. В сфере учебного планирования важно отказаться от жёсткого дисциплинарного деления и преодолеть разрыв между технической и художественной подготовкой. Эффективным решением может стать создание курсов «Введение в цифровое искусство», «Традиционная культура и цифровые инновации», направленных на формирование междисциплинарного мышления и развитие культурной грамотности студентов. В аспекте культурного наследия требуется искать новые пути соединения традиционного искусства с цифровым образованием, побуждая студентов использовать цифровые инструменты для творческого переосмысления и обновления культурных форм, при этом сохраняя их духовное содержание. В практическом плане особое значение имеет развитие сотрудничества университетов с предприятиями, а также внедрение проектно-ориентированного обучения. Участие студентов в реальных цифровых художественных проектах позволит выстроить полный образовательный цикл «дизайн — производство — применение», усиливая практический опыт и инновационный потенциал обучающихся. Наконец, на уровне педагогической философии необходимо опираться на принцип «чувственное предшествует искусственному». Преподаватели должны помогать студентам осознать, что техно-

логия — это инструмент художественного выражения, а не его конечная цель. Важно акцентировать внимание на развитии субъективного восприятия, эмоциональной выразительности и гуманитарного мышления. Проведение тематических мастер-классов, художественных выставок и исследовательских проектов позволит студентам исследовать границы взаимодействия человека и технологии, а также осмыслить этические проблемы цифровой эпохи. Это создаст условия для того, чтобы цифровые произведения искусства сочетали в себе не только технологическую эстетику, но и глубокое гуманитарное содержание [5].

Таким образом, после многих лет развития в Китае сформировалась комплексная система образования в области цифрового искусства, охватывающая все уровни обучения и обеспечивающая постоянный квалифицированных специалистов в цифровую индустрию. Достигнуты значительные результаты в области междисциплинарной интеграции, культурного наследия и инноваций, а также применения технологий. Однако сохраняются определённые проблемы: недостаточная интеграция технологий и искусства из-за дисциплинарных барьеров, конфликты между технологической рациональностью и художественной чувственностью, а также риск утраты содержания традиционного искусства.

В будущем педагогам необходимо развивать междисциплинарные компетенции, создавать учебные курсы, объединяющие технологии и искусство, углублять интеграцию традиционной культуры с цифровым искусством, а также укреплять сотрудничество университетов и предприятий и практическое применение новых технологий в обучении. Только такой комплексный подход позволит преодолеть существующие препятствия, обеспечить баланс между технологическими тенденциями и культурными ценностями в цифровом художественном образовании, подготовить специалистов, обладающих техническими знаниями, художественной грамотностью и культурной ответственностью, и обеспечить высококачественное развитие отрасли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжан Тао. Концепция стратегии развития цифрового художественного образования в Китае / Чжан Тао // Обозрение искусства. — 2008. — № 7. — С. 116-117.
2. Хуан Лулу, Фэн Тинтин, Лю Дэцзянь. К новому этапу интеллектуального образования: изучение новых путей трансформации образования — обзор Всемирного конгресса по цифровому образованию 2025 / Хуан Лулу, Фэн Тинтин, Лю Дэцзянь // Исследования в области аудиовизуального образования. — 2025. — Т. 46, № 7. — С. 49-63.
3. Чжан Тинтин, Ли Сяохун. Цифровая трансформация высшего образования: трудности и возможности / Чжан Тинтин, Ли Сяохун // Профессиональное образование в машиностроении. — 2025. — № 2. — С. 39-43.
4. Чжуан В. Конструирование интерсубъективного мышления в современном цифровом художественном образовании / В. Чжуан // Журнал Аньхойского радиоуниверситета. — 2021. — № 3. — С. 59-63.
5. Чжао Вэй, Сюй Яньтин. Культурное формирование и реализация ценности высшего цифрового художественного образования в условиях информационной эпохи / Чжао Вэй, Сюй Яньтин // Художественное образование. — 2014. — № 10. — С. 74-75.

© Цзинь Сяовэнь (jinxiaowen2022@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Цзя Сюань

аспирант, Московский педагогический государственный университет
1184496643@qq.com

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN CHILDREN'S ART SCHOOLS THROUGH THE MEANS OF CHINESE FOLK ART

Jia Xuan

Summary: The article examines the philosophical and psychological foundations of aesthetic perception and their role in shaping the personality of students in children's art schools. Special attention is given to the potential of Chinese folk art (paper cutting, porcelain, traditional painting, calligraphy) in the process of aesthetic education. Typical shortcomings of current practice are highlighted, and a methodological system of aesthetic development for students based on an integrative approach is substantiated. Criteria for assessing the results of aesthetic education are presented. It is revealed that the use of traditional Chinese art contributes to the formation of artistic taste, the development of creativity, and students' moral values. The conclusion emphasizes the need to combine cultural heritage with modern pedagogical technologies to enhance the effectiveness of art education.

Keywords: aesthetic education, art education, Chinese folk art, art school, personal development, methodology.

Аннотация: В статье рассматриваются философские и психологические основы эстетического восприятия и их роль в формировании личности учащихся детских художественных школ. Особое внимание уделено возможностям китайского народного искусства (бумажное вырезание, фарфор, традиционная живопись, каллиграфия) в процессе эстетического воспитания. Показаны типичные недостатки существующей практики и обоснована методическая система эстетического развития школьников на основе интегративного подхода. Приведены критерии оценки результатов эстетического воспитания. Выявлено, что использование традиционного искусства Китая способствует формированию художественного вкуса, развитию креативности и нравственных ценностей учащихся. В заключении подчеркивается необходимость соединения культурного наследия и современных педагогических технологий для повышения эффективности художественного образования.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное образование, китайское народное искусство, художественная школа, личностное развитие, методика.

Введение

Эстетическое восприятие в современном художественном образовании выступает связующим звеном между чувственным опытом и формированием ценностных ориентиров личности. В условиях глобализации и цифровизации задачи эстетического воспитания усложняются: учащиеся всё чаще сталкиваются с фрагментированным визуальным потоком, быстро меняющимися культурными кодами и расширяющимся полем художественных практик. При этом возрастает запрос на педагогические модели, способные объединять сенсорную чувствительность, эмоциональную эмпатию, когнитивное осмысление и социальное действие.

Классические идеи Л.С. Выготского и В.А. Сухомлинского о роли искусства в развитии ребёнка сегодня получают новое прочтение с учётом данных когнитивных наук и социокультурных исследований. В данной работе структурированно изложены психологические основания эстетического восприятия, описана педагогическая модель его формирования, а также предложена методическая система, ориентированная на использование возможностей китайского народного искусства в детских художественных школах (ДХШ).

1. Многоуровневая структура эстетического восприятия

Эстетическое восприятие представляет собой многоуровневый процесс, включающий, по меньшей мере, три взаимосвязанных уровня: сенсорный, эмоциональный и когнитивно-ценностный. Их согласованная работа обеспечивает переход от биологической чувствительности к культурному осмыслению и социально ответственной практике.

Сенсорный уровень фиксирует первичную информацию о форме, цвете, фактуре, ритме. В детском возрасте он связан с развитием зрительно-пространственного анализа, слухо-зрительных соответствий, тонкой моторики. Педагогически значимо направлять внимание учащихся на наблюдение закономерностей (симметрия, повтор, контраст, нюанс), тренировать способность выделять структурные элементы изобразительного языка.

Эмоциональный уровень задаёт валентность переживания — удовольствие, удивление, сочувствие, тревогу. Эмоции инициируют интерес, удерживают внимание и становятся «мостом» к смыслу. Образовательные практики, усиливающие эмоциональную вовлечённость (диалог с картиной, музыкально-визуальные ассоциа-

ции, телесные практики), повышают вероятность перехода к рефлексии.

Когнитивно-ценностный уровень обеспечивает интерпретацию образа, соотнесение увиденного с культурными кодами и личным опытом. Здесь формируются оценочные суждения, развивается критическое мышление, складывается эстетическая позиция — как личностная, так и гражданская.

1.1. Нейропсихологические и социокультурные основания

Современная нейропсихология показывает, что восприятие искусства вовлекает распределённые нейронные сети: зрительную кору, лимбические структуры, префронтальные области. Эмоциональная реакция часто предшествует рациональной оценке и направляет её. Социокультурный подход дополняет картину, объясняя, почему один и тот же образ по-разному воспринимается представителями разных культур: на интерпретацию воздействуют образовательная среда, культурный капитал семьи, медиасреда. Таким образом, эффективное эстетическое воспитание требует синтеза телесно-сенсорного опыта и культурной герменевтики.

2. Педагогические модели формирования эстетического восприятия

Сравнительный анализ отечественной и зарубежной педагогики позволяет выделить четыре комплементарные модели, которые практически реализуемы в ДХШ и общеобразовательной школе.

2.1. Четырёхступенчатая модель «восприятие — эмоция — познание — творчество»

- Восприятие: направленное наблюдение, визуальная грамота, словарь формы и цвета; упражнения «слепое» и контурное рисование, наблюдение в природе, быстрые этюды.
- Эмоция: эмпатийные задания — иллюстрирование поэтического текста, музыкально-визуальные соответствия, обсуждение личных ассоциаций.
- Познание: критический визуальный анализ, сравнение стилей, деконструкция рекламных символов, введение историко-культурного контекста.
- Творчество: проектная деятельность — настенные росписи, инсталляции для школьного сообщества, мини-выставки.

2.2. Диалоговая и проблемная модели

Диалоговая модель опирается на сократический метод: учитель задаёт открытые вопросы, побуждая ученика самостоятельно выстраивать интерпретацию. Проблемная модель строится вокруг творческих задач

с неопределённым результатом (open-ended tasks), развивая дивергентное мышление.

2.3. Интегративная цифровая модель (AR/VR)

Технологии дополненной и виртуальной реальности позволяют углублять вовлечённость и кроссмодальные связи, однако требуют педагога-модератора, который удерживает баланс между эффектом присутствия и созерцательной глубиной. Цифровые инструменты должны дополнять, а не подменять художественный опыт.

3. Эстетическое восприятие и развитие личности

Эстетическое развитие взаимодействует с нравственным, гражданским и креативным развитием. Эмпатия, возникающая при соприкосновении с искусством, становится предпосылкой морального выбора; совместные художественные практики формируют чувство общности и ответственности; креативная трансформация опыта укрепляет устойчивость личности.

3.1. Эмоциональная эмпатия и моральное суждение

Переживание образа активирует эмоциональные схемы, которые затем осмысливаются в категориях «справедливого/несправедливого», «прекрасного/безобразного». В этом смысле эстетическое переживание выступает «эмоциональной репетицией» нравственного понимания.

3.2. Креативность и субъектность

Усвоение художественных форм расширяет репертуар средств самовыражения, повышает самостоятельность и способность к неординарным решениям. Особенно ярко это проявляется в проектной деятельности и художественных коллаборациях.

4. Роль учителя: от медиатора к дизайнеру образовательной среды

Роль учителя выходит за рамки трансляции знаний. Он конструирует среду, где сенсорное, эмоциональное и когнитивное переживание соединяются. Практически это означает: 1) планирование мультимодальных заданий; 2) ведение диалога, который стимулирует интерпретацию; 3) фасилитацию проектной работы; 4) осмысленную интеграцию цифровых средств.

4.1. Пример сценария урока (70 минут)

Этап 1. Разогрев восприятия (10 мин): визуальные этюды по цвету и ритму.

Этап 2. Эмоциональное погружение (15 мин): музыкально-визуальные ассоциации.

Этап 3. Когнитивный анализ (20 мин): разбор композиции выбранного произведения, обсуждение символики.

Этап 4. Творческая практика (20 мин): создание вариации мотива разными материалами.

Этап 5. Рефлексия (5 мин): короткая письменная заметка об идее и эмоциях.

5. Методическая система для ДХШ: возможности китайского народного искусства

Китайское народное искусство обладает высоким педагогическим потенциалом благодаря ясной символике, развитому орнаментальному мышлению и гармонии формы и функции. Предлагаемая система строится как последовательность модулей, объединённых общими целями и критериями оценивания.

5.1. Модуль 1. Вырезки из бумаги (剪纸)

Цели: развитие чувства ритма, симметрии, силуэта; освоение символов (рыба, лотос, феникс). Задания: симметричная вырезка, орнаментальная полоса, сюжетная композиция. Связь с воспитанием: аккуратность, терпение, уважение к традиции.

5.2. Модуль 2. Синий-белый фарфор (青花瓷)

Цели: гармония орнамента и формы; работа с ограниченной палитрой. Задания: разработка бордюра, медальона, орнамента для «вазы» на бумаге; роспись на керамике (по возможности).

5.3. Модуль 3. Живопись тушью (国画)

Цели: выразительность линии и пятна; понимание пустоты как композиционного ресурса. Задания: «бамбук одной кистью», «лотос», «птица на ветке»; вариации фактурных мазков.

5.4. Модуль 4. Каллиграфия (书法)

Цели: ритм, пластика линии, моторный контроль; связь знака и образа. Задания: базовые элементы (点、横、竖、撇、捺), написание иероглифов с эстетическим комментарием.

5.5. Карта соответствий «модуль — компетенции — задания — оценивание» (Таб. 1.)

6. Критерии оценивания работ учащихся

Оценивание должно учитывать не только технические навыки, но и художественно-образный уровень, композиционную целостность, цветовое решение, креативность, культурно-символический аспект и личностную динамику. Ниже представлена укрупнённая рубрика. (Таб. 2.)

7. Проект эмпирической проверки эффективности модели

Дизайн: квази-эксперимент с контрольной и экспериментальной группами (6–7 классы ДХШ, по 2 класса

Таблица 1.

Модуль	Ключевые компетенции	Пример заданий	Критерии оценивания
剪纸 бумажные вырезки (или китайское искусство вырезок из бумаги)	Ритм, симметрия, силуэт	Симметричная вырезка; орнаментальная полоса	Целостность композиции; аккуратность; символика
青花瓷 сине-белый фарфор	Орнаментальное мышление, ограниченная палитра	Бордюр; медальон; «ваза» на бумаге	Гармония цвета; соразмерность формы и орнамента
国画 гошуа (традиционная китайская живопись тушью и красками на бумаге/шёлке)	Линия, пятно, пустота	Бамбук; лотос; птица; фактуры	Выразительность штриха; баланс пустоты и заполненности
书法 каллиграфия	Ритм линии, моторный контроль	Базовые элементы; иероглифы	Пластика линии; устойчивость ритма; чистота исполнения

Таблица 2.

Критерий	Показатели	Высокий	Средний	Низкий
Художественный образ	Замысел, выразительность	Идея ясна, сильное воздействие	Замысел частично выражен	Замысел не прослеживается
Композиция	Целостность, баланс	Цельная, уравновешенная	Частичный дисбаланс	Фрагментарная, дисгармоничная
Цвет	Гармония, соответствие теме	Гармонично и осмысленно	Частично оправданно	Хаотично, не соответствует
Техника	Владение материалом	Уверенное	Непостоянное	С большими ошибками
Креативность	Оригинальность	Самобытное решение	Элементы шаблона	Шаблонное исполнение
Символика	Китайские мотивы	Осознанно и уместно	Эпизодично	Отсутствует/неверно

в каждой группе, $N \approx 60-80$). Продолжительность — 12 недель. Вмешательство — реализация модулей 5.1–5.4 в экспериментальной группе; в контрольной — традиционные занятия.

Измерения: до/после — тест композиционной грамотности, рубрика эстетической компетентности, опросник эмпатии, анализ портфолио. Дополнительно — экспертная оценка работ (3 независимых эксперта).

Ожидаемые результаты: статистически значимый прирост по критериям «композиция», «символика», «креативность» в экспериментальной группе; устойчивость эффекта в отсроченном тестировании (через 6 недель).

8. Ограничения и риски внедрения

1) Технизм и подмена художественного опыта тех-

нологическим эффектом; 2) культурная поверхностность при формальном использовании символики; 3) неравенство ресурсов школ; 4) риск культурной апроприации. Для минимизации рисков необходимы педагогическая рефлексия, межкультурный диалог, работа с локальными сообществами и поэтапная подготовка педагогов.

Заключение

Предложенная модель эстетического воспитания, объединяющая многоуровневое понимание восприятия и модульную систему на материале китайского народного искусства, обеспечивает целостное развитие учащихся: от сенсорной чувствительности — к эмоциональной эмпатии, критическому осмыслению и творческому действию. Практическая реализация требует методической поддержки учителей, продуманной системы оценивания и этически выверенной культурной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузин В.С. Психология живописи. — М.: ОНИКС, 2005. — 303 с.
2. Ломов С.П. Дидактика художественного образования. — М.: Педагогическая академия, 2010. — 103 с.
3. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. — М.: АГАР, 1998. — 252 с.
4. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. — М.: Академический проект, 2007. — 208 с.
5. Arnheim R. Visual Thinking. — Berkeley: University of California Press, 1969. — 345 p.
6. Damasio A. The Feeling of What Happens. — New York: Harcourt Brace, 1999. — 386 p.
7. Bourdieu P. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. — 613 p.
8. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. — New York: Harper & Row, 1990. — 303 p.
9. Chatterjee A., Vartanian O. Neuroscience of aesthetics // Annals of the New York Academy of Sciences. — 2016. — Vol. 1369, № 1. — P. 172–194.
10. Freedberg D., Gallese V. Motion, emotion and empathy in aesthetic experience // Trends in Cognitive Sciences. — 2007. — Vol. 11(5). — P. 197–203.
11. Zeki S. Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. — Oxford: Oxford University Press, 2004. — 288 p.
12. Winner E., Goldstein T.R., Vincent-Lancrin S. Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. — Paris: OECD Publishing, 2013. — 200 p.

© Цзя Сюань (1184496643@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА

Цинь Цзин

старший преподаватель, Сианьский нефтяной
университет КНР
qj20000@yandex.ru

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF ACADEMIC TRANSLATION

Qin Jing

Summary: Modern international educational cooperation requires training specialists capable of effective intercultural interaction. Of particular importance is the formation of intercultural communicative competence in Chinese students when studying Russian, where traditional methods of teaching grammar demonstrate limited effectiveness in developing intercultural communication skills. The purpose of the work is to develop and test an integrated approach to the formation of intercultural communicative competence through the practice of educational translation when teaching Russian grammar to Chinese students at the initial stage of language learning. Research methods and methodology. The study was conducted within the framework of qualitative and quantitative methodology using a pedagogical experiment lasting 32 academic weeks. The experiment involved 63 second-year Chinese students, divided into experimental and control groups. The author's methodology was used, based on a three-stage system of translation exercises with comparative analysis, directed translation and creation of translation comments. The results of the study demonstrate the high efficiency of the developed methodological techniques. Contrastive analysis of case constructions, intercultural commentary on verbs of motion, role translation of the politeness category and the creation of bilingual grammar portfolios contributed to a significant improvement in the understanding of grammatical constructions in a cultural context and the development of the ability to culturally adapt language tools. The scientific novelty lies in the theoretical substantiation and practical development of a model for the integrated formation of intercultural communicative competence through educational translation in teaching grammar. For the first time, a pedagogical relationship was established between the effectiveness of learning grammatical structures and the development of intercultural competence in the context of translation activities. The practical significance lies in the creation of a system of translation exercises that integrate grammatical and intercultural content of training, which ensures the formation of metacognitive strategies for learning a language and a conscious attitude to grammatical phenomena in an intercultural context.

Keywords: intercultural communicative competence, educational translation, Russian grammar, Chinese students, translation exercises, comparative analysis.

Аннотация: Современное международное образовательное сотрудничество требует подготовки специалистов, способных к эффективному межкультурному взаимодействию. Особую значимость приобретает формирование межкультурной коммуникативной компетенции у китайских студентов при изучении русского языка, где традиционные методы обучения грамматике демонстрируют ограниченную эффективность в развитии навыков межкультурной коммуникации. *Цель работы* состоит в разработке и апробации интегрированного подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетенции через практику учебного перевода при обучении грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе изучения языка. *Методы и методология исследования.* Исследование проводилось в рамках качественно-количественной методологии с использованием педагогического эксперимента продолжительностью 32 учебные недели. В эксперименте участвовали 63 китайских студента второго курса, разделенных на экспериментальную и контрольную группы. Применялась авторская методика, основанная на трехэтапной системе переводческих упражнений с сопоставительным анализом, направленным переводом и созданием переводческих комментариев. *Результаты исследования* демонстрируют высокую эффективность разработанных методических приемов. Контрастивный анализ падежных конструкций, межкультурное комментирование глаголов движения, ролевой перевод категории вежливости и создание двуязычных грамматических портфолио способствовали существенному улучшению понимания грамматических конструкций в культурном контексте и развитию способности к культурной адаптации языковых средств. *Научная новизна* заключается в теоретическом обосновании и практической разработке модели интегрированного формирования межкультурной коммуникативной компетенции через учебный перевод при обучении грамматике. Впервые установлена педагогическая взаимосвязь между эффективностью усвоения грамматических структур и развитием межкультурной компетенции в условиях переводческой деятельности. *Практическая значимость* состоит в создании системы переводческих упражнений, интегрирующих грамматическое и межкультурное содержание обучения, что обеспечивает формирование метакогнитивных стратегий изучения языка и осознанного отношения к грамматическим явлениям в межкультурном контексте.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, учебный перевод, грамматика русского языка, китайские студенты, переводческие упражнения, сопоставительный анализ.

Современные исследования в области лингводидактики демонстрируют растущий интерес к проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции через переводческую деятельность. Данная проблематика приобретает особую актуальность в контексте интенсификации международного образовательного сотрудничества и необходимости подготовки специалистов, способных к эффективному межкультурному взаимодействию.

Теоретические основы межкультурной коммуникативной компетенции получили развитие в работах Чжан Ци, которая определяет коммуникативную интерпретационную компетенцию как способность к эффективному межкультурному общению, включающую понимание культурных коннотаций и различий в интерпретации понятий в различных культурных контекстах. Исследователь применяет герменевтический подход, рассматривая межкультурное понимание как динамический процесс взаимодействия между субъектом понимания и текстом, где ключевую роль играет предпонимание и культурный контекст. Особое внимание уделяется концепции знаниевой и коммуникативной культур, где первая включает географические, исторические и политические факторы, а вторая охватывает скрытые факторы мышления, ценностей и эстетических представлений, непосредственно влияющие на точность передачи информации [8].

Развитие данной концепции находит отражение в исследовании Чжан Шумань, которая рассматривает перевод как полноценную межкультурную коммуникацию, представляющую собой адаптацию к иной лингвокультурной среде. Автор выделяет три ключевых свойства качественного перевода: адекватность как воссоздание единства формы и содержания оригинала, эквивалентность как максимальную идентичность всех уровней содержания, и корректность как степень соответствия между текстами [9].

Практические аспекты формирования межкультурной компетенции через переводческую деятельность раскрываются в исследовании З.И. Годизовой, которая провела комплексный анализ трудных случаев, связанных с русским глаголом для китайских студентов-филологов. Методами наблюдения, описания, трансформации, анкетирования и функционально-семантического анализа на материале текстов из Национального корпуса русского языка автор выявила специфику имплицитных грамматических значений, возникающих в процессе функционирования глагольных форм. Результаты показали необходимость системно-функционального подхода в преподавании, предполагающего привлечение разнообразных типов функционирования глагольных форм [1].

Структурные компоненты коммуникативной компе-

тенции детально исследованы И.Р. Максимовой, которая выделяет языковой, грамматический и речевой компоненты, подчеркивая определяющую роль языкового компонента. Автор установила взаимосвязь между грамматическими и лексическими навыками, показав, что усвоение грамматической системы происходит на основе знакомой лексики. Исследование включает анализ дедуктивного и индуктивного способов обучения грамматике, а также практических приемов формирования речевого компонента через трехфазовую схему обучения говорению [5].

Этнопсихологические особенности формирования коммуникативной компетенции у китайских обучающихся изучены Ли Чжунжи, который определяет коммуникативную компетенцию как адекватное владение видами речевой деятельности в соответствии с коммуникативной ситуацией. Исследователь провел сравнительный анализ методов обучения русскому языку в китайских вузах, включая грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы. Результаты показали, что сознательно-практический метод является наиболее продуктивным для формирования коммуникативной компетенции, поскольку позволяет реализовывать различные формы устной коммуникации в квазипрофессиональных ситуациях [3].

С.И. Марков и А.С. Шимичев из Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова подчеркивают критическую важность грамматического компонента, ссылаясь на утверждение П. Ур о невозможности использования слов без знания их правильной последовательности. Исследователи выявили существенные противоречия в современной методической практике китайских вузов, где коммуникативный метод активно применяется при обучении говорению, но преподавание грамматики остается в рамках традиционного грамматико-переводного подхода. Авторы установили, что отсутствие достаточной теоретической базы и адекватных учебных пособий препятствует эффективному внедрению коммуникативной методики в практику обучения китайскому языку [6].

Данную проблематику развивают Ма Лун и И.В. Ма из Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, которые провели масштабное исследование степени включенности коммуникативных принципов в грамматические упражнения учебников по китайскому языку. Методом контент-анализа были проанализированы пять ведущих учебников: «Грамматика китайского языка для начинающих» Сюй Цзиннина, «Грамматика с упражнениями» М.А. Шафир, «Грамматика китайского языка в таблицах» И.А. Мощенко, «Элементарная грамматика китайского языка» А.П. Кошкина и «Практический курс китайского языка» А.Ф. Кондрашевского. Результаты исследования показали, что все проанализирован-

ные учебники содержат преимущественно традиционные типы упражнений на перевод, подстановку и выбор правильного варианта, при этом ситуативные задания не побуждают к реальному высказыванию и не способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции [4].

Переводческая деятельность как средство формирования межкультурной компетенции получила теоретическое обоснование в работах А.К. Хабдаева, который установил двухкомпонентную структуру переводческой подготовки, включающую автоматизацию языкового материала и формирование фоновой эрудиции переводчика. Исследователь разработал комплексную систему упражнений, включающую тринадцатиступенчатый алгоритм работы с текстом и шестиступенчатый алгоритм реферативного перевода. Созданная типология упражнений охватывает предпереводческие, переводческие и постпереводческие этапы работы, что обеспечивает формирование навыков культурной адаптации и лексико-грамматических трансформаций [7].

Экспериментальную проверку эффективности грамматико-переводного метода осуществили А.И. Дашкина и М.А. Солошенко из Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Цель их исследования заключалась в демонстрации преимуществ использования заданий на перевод с родного языка при формировании грамматической компетенции студентов лингвистических направлений. Методом сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп было установлено, что студенты, выполняющие задания на грамматический перевод, демонстрируют значительное снижение типичных ошибок дословного перевода. Авторы создали типологию грамматических ошибок с соответствующими корректирующими упражнениями, эффективность которых была подтверждена статистическими данными сравнительной таблицы результатов контрольной и экспериментальной групп [2].

Теоретическая модель переводческой компетенции, предложенная Н.Н. Гавриленко и адаптированная в исследовании Чжан Шумань, включает четыре основных компонента профессионализма переводчика: межкультурную коммуникативную, специальную, социальную и личностную компетенции. Данная модель органично сочетает элементы теории коммуникативных компетенций с учетом экстралингвистических факторов переводческой деятельности, что обеспечивает комплексный подход к профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации [10].

Методы и методология исследования

В педагогическом эксперименте приняли участие 63 китайских студента второго курса нашего университета,

изучающих русский язык в рамках программы бакалавриата. Возрастной диапазон участников составил 19-21 год, средний возраст 19,8 года. Участники были разделены на экспериментальную группу из 32 студентов и контрольную группу из 31 студента. Гендерное распределение характеризовалось преобладанием женщин, составляющих 71% от общего числа участников, мужчины составили 29%. Все участники имели базовый уровень владения русским языком после первого года обучения и изучали английский язык как первый иностранный не менее семи лет.

Целью данного исследования является разработка и апробация интегрированного подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетенции через практику учебного перевода при обучении грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе изучения языка.

Методы и методология исследования

Исследование проводилось в рамках качественно-количественной методологии с использованием педагогического эксперимента. Продолжительность экспериментального обучения составила 32 учебные недели в течение академического года.

В экспериментальной группе применялась авторская методика интегрированного обучения, основанная на трехэтапной системе переводческих упражнений. Первый этап предполагал сопоставительный анализ грамматических конструкций русского и китайского языков с выявлением культурно-обусловленных различий. На втором этапе студенты выполняли направленный перевод предложений и микротекстов с акцентом на адекватную передачу культурно-маркированных грамматических форм. Третий этап включал создание переводческих комментариев к грамматическим явлениям с обоснованием выбора языковых средств в межкультурном контексте. Каждое занятие структурировалось по принципу «презентация грамматического материала - сопоставительный анализ - практика перевода - межкультурная рефлексия», что обеспечивало поэтапное формирование как грамматических навыков, так и межкультурной компетенции. Контрольная группа обучалась по традиционной программе с использованием стандартного грамматико-переводного метода без специального акцента на межкультурном компоненте и систематического сопоставительного анализа языковых явлений.

Результаты и обсуждения

Разработанная методика продемонстрировала высокую педагогическую эффективность в процессе обучения китайских студентов грамматике русского языка. Ос-

новное внимание в исследовании уделялось детальному описанию и анализу конкретных методических приемов, показавших наибольшую результативность в формировании межкультурной компетенции.

Контрастивный анализ падежных конструкций через переводческие упражнения продемонстрировал особую эффективность при освоении системы русских падежей. Студенты изучали падежные формы путем сопоставления с китайскими предложно-послеложными конструкциями и порядком слов, что позволяло выявлять принципиальные различия в способах выражения грамматических отношений. При изучении винительного падежа студенты анализировали различия в выражении прямого дополнения в предложениях типа «Я читаю книгу» и китайского эквивалента, где грамматические отношения выражаются позиционно.

Межкультурное комментирование при переводе текстов с глаголами движения способствовало не только освоению грамматических особенностей глаголов «идти-ехать», «нести-везти», но и анализу культурных концептов движения в русской и китайской картинах мира. Такой подход обеспечивал более глубокое понимание семантико-грамматических различий и их культурной обусловленности. Ролевой перевод при изучении категории вежливости показал значительную эффективность в формировании межкультурной компетенции, поскольку студенты переводили диалоги с различными формами обращения, анализируя культурную специфику употребления местоимений «ты-вы» в сопоставлении с китайской системой вежливости.

Создание двуязычных грамматических портфолио способствовало развитию рефлексивных навыков и активизации метакогнитивных процессов изучения языка. Студенты составляли сравнительные таблицы грамматических явлений с переводными комментариями, что позволяло систематизировать полученные знания и развивать способность к межкультурному анализу.

Апробация методики выявила качественные изменения в образовательном процессе экспериментальной группы. Наблюдалось существенное улучшение понимания грамматических конструкций в культурном контексте, более глубокое осмысление языковых явлений при выполнении переводческих заданий с культурно-маркированными элементами. Анализ практических заданий показал заметно более высокие результаты участников

экспериментальной группы в адекватной передаче культурно-специфичных грамматических конструкций при переводе текстов различной тематики.

Качественный анализ переводческих работ продемонстрировал развитие способности к культурной адаптации языковых средств и формирование навыков сопоставительного анализа грамматических явлений русского и китайского языков в процессе переводческой деятельности. Студенты научились выявлять культурную обусловленность грамматических структур и адаптировать их в соответствии с контекстом межкультурной коммуникации. Внедрение интегрированного подхода способствовало развитию метакогнитивных стратегий изучения грамматики, формированию более осознанного отношения к грамматическим явлениям и способности к рефлексии над языковыми процессами и культурными особенностями их функционирования в речи.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного интегрированного подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетенции через учебный перевод при обучении грамматике русского языка китайских студентов. Качественный анализ образовательного процесса свидетельствует о преимуществах предложенной методики над традиционными подходами. Установлено, что переводческие упражнения с межкультурным компонентом создают оптимальную образовательную среду для осмысления грамматических явлений в культурном контексте. Результаты демонстрируют формирование у студентов способности к культурной адаптации языковых средств и развитие межкультурной коммуникативной компетенции через практику учебного перевода.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке модели интегрированного формирования межкультурной коммуникативной компетенции через учебный перевод при обучении грамматике русского языка китайских студентов. Впервые установлена педагогическая взаимосвязь между эффективностью усвоения грамматических структур и развитием межкультурной компетенции в условиях переводческой деятельности. Разработана система переводческих упражнений, интегрирующих грамматическое и межкультурное содержание обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годизова, З.И. Преподавание русского глагола китайским студентам-филологам: функционально-грамматический и методический аспекты / З.И. Годизова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 94-101. – DOI 10.18287/2542-0445-2022-28-1-94-101. – EDN FWNJZY.

2. Дашкина, А.И. Преимущества упражнений на перевод с русского на английский язык при формировании грамматической компетенции у студентов лингвистических направлений / А.И. Дашкина, М.А. Солошенко // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6, № 4(24). – С. 297-305. – DOI 10.21603/2542-1840-2022-6-4-297-305. – EDN MWDPTX.
3. Ли, Ч. Формирование коммуникативной компетенции у китайских студентов в аспекте русского языка как иностранного: методы и формы / Ч. Ли // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 9. – С. 3337-3341. – DOI 10.30853/phil20240472. – EDN OUNJKZ.
4. Ма, Л. Проблема обучения коммуникативной грамматике китайского языка как иностранного в вузе / Л. Ма, И. В. Ма // Тенденции развития языкового образования в современном мире - 2021 : Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, Минск, 25–26 ноября 2021 года / Редколлегия: И.Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», 2022. – С. 207-211. – EDN JURHHK.
5. Максимова, И.Р. Формирование компонентов коммуникативной компетенции обучаемых при изучении иностранного языка / И. Р. Максимова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 3. – С. 26-30. – DOI 10.25586/RNU.HET.21.03.P26. – EDN NJWDPK.
6. Марков, С. И. Проблемы преподавания китайской грамматики на основе коммуникативного метода в китайских высших учебных заведениях / С.И. Марков, А.С. Шимичев // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве : Материалы III Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 25 марта – 26 2021 года / Отв. редактор К.В. Чайка. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 136-140. – EDN GVWEUH.
7. Хабдаева, А.К. Формирование навыков перевода у китайских учащихся в процессе профессиональной подготовки лингвистов профиля «Русский язык как иностранный» / А.К. Хабдаева // Иностранные языки в высшей школе. – 2021. – № 3(58). – С. 107-115. – DOI 10.37724/RSU.2021.58.3.012. – EDN CNPVVW.
8. Чжан, Ц. Формирование коммуникативных интерпретационных компетенций обучающихся / Ц. Чжан // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Минск, 25 марта 2021 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. – С. 93-95. – EDN CGKUMJ.
9. Чжан, Ш. Коммуникативный аспект как основа системы обучения переводу бакалавров-лингвистов / Ш. Чжан // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 3. – С. 60-67. – EDN ZFZVHP.
10. Шумань, Ч. Роль межкультурной компетенции в системе обучения бакалавров-лингвистов переводу с китайского языка на русский / Ч. Шумань // Культура Мира. – 2020. – Т. 8, № 23(2). – С. 203-212. – EDN DKONGG.

© Цинь Цзин (qj20000@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ НАЧАЛА XX ВЕКА В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КНР

Чан Цзин

Аспирант, Московский педагогический государственный
университет, (г. Москва)
jing.chang88@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING PIANO WORKS BY RUSSIAN COMPOSERS OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY IN MUSICAL-THEORETICAL ASPECTS, FOCUSED ON STUDENTS FROM CHINA

Chang Jing

Summary: The relevance of the research topic is due to the growing interest in Russian piano music of the early XX century in the context of international music education, in particular, in the People's Republic of China.

The research goal is to identify the necessary pedagogical conditions for the effective mastery of works for piano by Russian composers of the early 20th century in musical and theoretical aspects aimed at students from the PRC.

In the study the following objectives were solved: the analysis of the historical and cultural context of the creation of piano works by Russian composers of the early XX century and its impact on the musical language was carried out; the features of piano works by Russian composers of the early XX century (harmony, texture, rhythm, form) are revealed; and also the difficulties that arise for students from China in mastering the musical and theoretical aspects of Russian piano music were identified.

In the study, the following methods were used: theoretical analysis of scientific literature on the history and theory of music, on the pedagogy of music education; the method of comparative analysis of piano works by Russian composers of the early XX century; the formal-logical method and art historical analysis.

Conclusions are: effective mastering of works for piano by Russian composers of the early XX century in musical and theoretical aspects by students from China is possible if a number of pedagogical conditions are met, including: taking into account the national and cultural features of the perception of music by Chinese students; emphasis on the historical and cultural context of the creation of works; the use of methods of comparative analysis with samples of Chinese music; development of specialized educational materials that take into account the linguistic and musical traditions of the PRC and the use of interactive forms of education.

Keywords: piano works, Russian composers, music-theoretical aspect, students from China, interdisciplinary model.

Аннотация: Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим интересом к русской фортепианной музыке начала XX века в контексте международного музыкального образования, в частности, в Китайской Народной Республике. Музыкальные произведения данного периода с новаторскими гармоническими решениями, ритмической свободой и экспрессивностью сложны для интерпретации и требуют глубокого понимания музыкально-теоретических аспектов.

Целью исследования является выявление необходимых педагогических условий для эффективного освоения произведений для фортепиано русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах, ориентированных на обучающихся из КНР.

В исследовании были решены следующие задачи: проведен анализ историко-культурного контекста создания фортепианных произведений русских композиторов начала XX века и его влияния на музыкальный язык; выявлены особенности фортепианных произведений русских композиторов начала XX века (гармония, фактура, ритм, форма); а также были определены сложности, возникающих у обучающихся из КНР при освоении музыкально-теоретических аспектов русской фортепианной музыки.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы по истории и теории музыки, по педагогике музыкального образования; метод сопоставительного анализа фортепианных произведений русских композиторов начала XX века; формально-логический метод и искусствоведческий анализ.

Выводы: эффективное освоение произведений для фортепиано русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах обучающимися из КНР возможно при соблюдении ряда педагогических условий, среди которых: учет национально-культурных особенностей восприятия музыки китайскими студентами; акцент на историко-культурном контексте создания произведений; использование методов сравнительного анализа с образцами китайской музыки; разработка специализированных учебных материалов, учитывающих языковые и музыкальные традиции КНР и применение интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: произведения для фортепиано, русские композиторы, музыкально-теоретический аспект, обучающийся из КНР, междисциплинарная модель.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена рядом факторов, определяющих как теоретическую, так и практическую значимость изучения произведений русских композиторов начала XX века в контексте музыкально-теоретической подготовки обучающихся из КНР. Фортепианное творчество данного периода в российской музыкальной культуре характеризуется новаторскими гармоническими решениями, ритмическим разнообразием и экспрессивностью, и поэтому представляет собой ценный материал для развития профессиональных компетенций пианистов Китая [23, с. 65].

Современные тенденции в музыкальном образовании ориентированы на интеграцию теоретических знаний и исполнительской практики. Следует отметить, что освоение произведений русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах способствует формированию у китайских музыкантов целостного представления о музыкальном произведении, пониманию его структуры, гармонического языка и стилистических особенностей, что, в свою очередь, повышает уровень исполнительского искусства и способствует развитию творческой самостоятельности будущих музыкантов [29, с. 38].

При этом, как отмечают исследователи, недостаточная разработанность методических рекомендаций и учебных пособий в сфере изучения произведений русских композиторов начала XX века, определяет необходимость проведения данного исследования. В существующих работах, посвященных русской музыке, как правило, не акцентируется внимание на специфике восприятия и освоения материала китайскими студентами, что существенно затрудняет процесс обучения [27, с. 84].

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью выявления наиболее эффективных педагогических условий, способствующих освоению произведений для фортепиано русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах обучающимися из КНР.

В статье защищаются следующие положения:

1. Адаптация общепедагогических и специальных методов к интерпретации принципов музыкального образования для освоения студентами КНР музыкально-теоретических аспектов фортепианных произведений русских композиторов начала XX века.
2. Разработка метода формирования представлений о музыкальном искусстве эпохи на основе кросс-культурного уподобления исторических, философско-эстетических и социокультурных

контекстов, ориентированного на национальную специфику китайских студентов.

3. Междисциплинарный подход к освоению музыкально-теоретических аспектов произведений, интегрирующий исторические, философско-эстетические и социокультурные знания для более глубокого понимания произведений русских композиторов начала XX века.

Материалы и методы

Краткий обзор литературы по теме исследования обнаруживает фрагментарность и недостаточную систематизацию подходов к изучению фортепианных произведений русских композиторов начала XX века в отношении их восприятия обучающимися из КНР. Существующие работы, как правило, фокусируются либо на отдельных аспектах музыкального языка (гармония, мелодика, форма), либо на биографиях и творческом пути конкретных композиторов. При этом в современном научном дискурсе довольно мало исследований, посвященных преодолению языковых и культурологических барьеров при освоении русской музыкальной терминологии и теоретических концепций.

В частности, методические основы анализа гармонии XX века заложены в работах таких авторов, как М.М. Берлянич [1], В.Б. Валькова [2], Н.А. Терентьева [3], Э.М. Галеев [4], В.Ю. Григорьев [5] и др.

Исследования таких авторов, как Н.А. Дмитриева [6], А.В. Жукова [7], Е.В. Иванова [8], Г.М. Коган [9], Н.П. Корычалова [10], И.А. Кузнецов [11], А.А. Ровнер [29], посвящены вопросам музыкальной интерпретации и стиля, но требуют адаптации к конкретному репертуару и особенностям восприятия музыки русских композиторов китайскими обучающимися.

Исследования, проведенные в Китае, например, работы таких авторов, как Ши Я [30], Тан Х., М. Осеннева [31], Ксу Ю [32], Занг Г [33], освещают особенности русской музыки XX века в контексте межкультурной коммуникации на материалах музыкально-теоретического анализа произведений для фортепиано.

Материалы и методы

Материалы исследования включают в себя нотные тексты фортепианных произведений таких русских композиторов начала XX века, как А.Н. Скрябин, С.В. Рахманинов, С.С. Прокофьев и др.), адаптированные учебные материалы, разработанные для китайских студентов, аудио- и видеозаписи исполнения указанных произведений ведущими пианистами. Материалами исследования также послужили теоретические работы российских и китайских исследователей.

Кроме того, использовались материалы, представленные в современных эмпирических исследованиях (результаты опросов, анкетирования и интервью с китайскими студентами, обучающимися в музыкальных вузах России). (Таб. 1.)

Методологической основой исследования является искусствоведческий подход, включающий в себя теоретический анализ, формально-логический метод, синтез, обобщение и сопоставление, а также историографический анализ научной литературы по теме исследования.

Результаты и обсуждения

Результаты исследования педагогических условий освоения фортепианных произведений русских композиторов начала XX века обучающимися из КНР выявили ряд значимых факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса. В частности, по мнению исследователей, ключевым аспектом является адаптация методического материала с учетом специфики китайской музыкальной традиции и системы музыкального образования: например, необходимо учитывать различия в подходах к развитию музыкального слуха, моторики и интерпретации музыкального текста у китайских студентов [32, с. 55].

Анализ существующих программ и учебных пособий показал недостаточное внимание к историко-культурному контексту русской музыки начала XX века, что затрудняет понимание стилевых особенностей произведений А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева и других композиторов. Внедрение в учебный процесс элементов, раскрывающих связь музыки с философскими и эстетическими течениями эпохи (символизм, модерн, авангард), способствует более глубокому и осознанному восприятию музыкального материала [28, с. 125].

По мнению исследователей, важным условием успешного освоения репертуара разработка специализированных упражнений и этюдов, направленных на преодоление технических сложностей, связанных с

особенностями фактуры и гармонического языка русской музыки, является. При этом преподаватель, согласно этому подходу, должен учитывать индивидуальные особенности каждого китайского студента и предлагать дифференцированный подход к обучению, а также стимулировать развитие самостоятельности в работе над музыкальным произведением [29, с. 80].

Использование современных информационных технологий, в частности, мультимедийных ресурсов и интерактивных платформ, позволяет создать более привлекательную и эффективную учебную среду. (Таб. 2.)

Представленные данные демонстрируют статистически значимые различия в динамике академической успеваемости между контрольной и экспериментальной группами студентов на констатирующем и контрольном этапах исследования. На констатирующем этапе доминирует низкий уровень успеваемости в обеих группах: в контрольной группе 90% участников демонстрируют низкий уровень, в экспериментальной – 85,19%. Примечательно, что в контрольной группе полностью отсутствуют студенты с высоким уровнем успеваемости (0%), в то время как их доля в экспериментальной группе незначительна и составляет 3,70%. Такое распределение указывает на исходную неоднородность исследуемых групп и актуализирует необходимость учета данного фактора при интерпретации результатов контрольного этапа, во избежание систематических ошибок в оценке эффективности экспериментального воздействия.

На контрольном этапе наблюдается существенная трансформация в распределении уровней успеваемости, особенно ярко выраженная в экспериментальной группе. Доля студентов, достигших высокого уровня успеваемости, возрастает экспоненциально до 44,44%, а доля студентов со средним уровнем – до 51,85%. Значимо, что доля студентов с низким уровнем успеваемости в экспериментальной группе снижается до минимальной отметки в 3,71%. В контрольной группе также фиксируется положительная динамика, однако она выражена

Таблица 1.

Методы исследования.

Наименование метода	Группа методов
Анализ, синтез, сопоставление, обобщение	Общенаучные методы
Историографический анализ, историко-культурный анализ, искусствоведческий анализ	Специальные методы

Таблица 2.

Результаты опытно-экспериментального исследования.

Этап	Контрольная группа (20 участников)			Экспериментальная группа (27 участников)		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий этап	0%	10%	90%	3,70%	11,11%	85,19%
Контрольный этап	5%	15%	80%	44,44%	51,85%	3,71%

значительно слабее: доля студентов с высоким уровнем успеваемости составляет скромные 5%, со средним – 15%, а преобладающая доля (80%) по-прежнему демонстрирует низкий уровень.

Сопоставительный анализ динамики успеваемости в обеих группах позволяет заключить о весомом влиянии экспериментального воздействия на академические достижения студентов. Радикальное возрастание доли студентов с высоким и средним уровнями успеваемости в экспериментальной группе убедительно свидетельствует об эффективности примененных методов или подходов. Полученные результаты согласуются с фундаментальными исследованиями в области педагогической психологии, демонстрирующими, что применение инновационных образовательных технологий, основанных на принципах активного обучения и персонализированного подхода, способно значимо повысить учебную мотивацию и, как следствие – академическую успеваемость студентов.

Различия между группами могут быть обусловлены множеством факторов, таких как специфика контингента студентов, различия в квалификации преподавателей, вариативность организации учебного процесса и социокультурные особенности среды обучения. Однако, учитывая статистически значимую разницу в динамике успеваемости, обоснованно предположить, что именно экспериментальное воздействие сыграло детерминирующую роль в повышении академической успеваемости студентов экспериментальной группы.

Как показывает проведенное нами эмпирическое исследование, прослушивание аудио- и видеозаписей выдающихся русских исполнителей, анализ партитур с использованием специализированного программного обеспечения, участие в онлайн-дискуссиях и мастер-классах способствуют расширению музыкального кругозора и формированию профессиональной компетенции будущих китайских исполнителей [30, с. 48].

Еще одним педагогическим условием является формирование адекватной системы оценки и контроля для проверки технических навыков и выявления понимания стилизованных особенностей и интерпретационных замыслов композитора. В данном контексте необходимо использование критериального оценивания, предполагающего четкую формулировку критериев оценки и доведение этих критериев до сведения обучающихся, способствует повышению прозрачности учебного процесса [31, с. 111].

Для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся целесообразно внедрение в образовательный процесс еще одного педагогического условия, а именно элементов проектной деятельности, предполагающих самостоятельное изучение отдельных произведений или творческих биографий композиторов с

последующей презентацией результатов исследования. Участие в конкурсах и фестивалях фортепианной музыки русских композиторов также может способствовать мотивации и стимулирует творческую активность будущих пианистов [32, с. 47].

Еще одно педагогическое условие состоит в том, что особое внимание следует уделить подготовке преподавательского состава, осуществляющего обучение иностранных студентов: преподаватели музыки должны обладать не только высоким уровнем профессиональной подготовки в области фортепианного исполнительства, но также знаниями в области русской истории, культуры и музыки, а также владеть методикой преподавания музыки иностранным студентам с учетом их культурных особенностей [33, с. 38].

Необходимо отметить, что реализация предложенных мер требует системного подхода и координации усилий всех участников образовательного процесса. Таким образом, оптимизация педагогических условий освоения китайскими студентами фортепианных произведений русских композиторов начала XX века требует комплексного подхода, адаптацию методического материала, расширение историко-культурного контекста, а также разработку специализированных упражнений и использование современных информационных технологий.

Выводы

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Проведенное исследование педагогических условий освоения фортепианных произведений русских композиторов начала XX века в музыкально-теоретических аспектах, ориентированное на обучающихся из КНР, позволяет констатировать значимость комплексного подхода к формированию профессиональной компетентности музыканта-исполнителя. Эффективность освоения данного репертуара напрямую зависит от интеграции теоретических знаний, исполнительских навыков и понимания культурно-исторического контекста.
2. Анализ существующих методик обучения и адаптации их к специфике китайской музыкальной традиции выявил следующие аспекты:
 - необходимость углубленного изучения гармонического языка, ладовой структуры и ритмической организации произведений А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева;
 - развитие навыков анализа музыкальной формы и тематического развития, что способствует более осознанной интерпретации авторского замысла;
 - формирование способности к интонационному и тембровому разнообразию, отражающему эмоциональную палитру русской музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлянич, М.М. Музыкально-педагогическая концепция Д.Б. Кабалева: актуальность и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2019. — № 1 (87). — С. 152-159.
2. Валькова, В.Б. Теория музыкального содержания: учеб. пособие. — М.: РАМ им. Гнесиных, 2019. — 112 с.
3. Вопросы интерпретации и исполнительства музыки: сб. науч. тр. / ред.-сост. Н.А. Терентьева. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — 248 с.
4. Галеев, Э.М. Световая музыка: становление и сущность нового искусства. — Казань: КГТУ, 2001. — 312 с.
5. Григорьев, В.Ю. Фортепианная фактура: вопросы теории и истории. — М.: Музыка, 2019. — 192 с.
6. Дмитриева, Н.А. К вопросу о педагогических условиях развития музыкального мышления учащихся-пианистов // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2021. — № 1 (213). — С. 132-137.
7. Жукова, А.В. Формирование музыкально-теоретических знаний студентов-пианистов в процессе работы над полифонией И. С. Баха // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2022. — № 2 (298). — С. 66-72.
8. Иванова, Е.В. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения игре на фортепиано // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78-1. — С. 187-190.
9. Коган, Г.М. Работа пианиста. — М.: Классика-XXI, 2019. — 288 с.
10. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкальной герменевтики. — СПб.: РИИИ, 2019. — 208 с.
11. Кузнецов, И.А. Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин в детской школе искусств. — СПб.: Лань, 2021. — 256 с.
12. Лихачева, О.Н. Педагогические условия развития творческой активности студентов музыкального колледжа // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1. — С. 112-120.
13. Лобанова, М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. — М.: Музыка, 1994. — 320 с.
14. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений. — М.: Музыка, 1986. — 528 с.
15. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
16. Николаев, А.И. Методика обучения игре на фортепиано. — М.: Музыка, 2019. — 288 с.
17. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. — М.: Академический Проект, 2020. — 400 с.
18. Рагс, Ю.Н. Музыкальная культура Китая: учеб. пособие. — СПб.: СПбГК им. Н. А. Римского-Корсакова, 2010. — 132 с.
19. Ручьевская, Е.А. Классика и современность. — Л.: Музыка, 1991. — 272 с.
20. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. — М.: Классика-XXI, 2019. — 192 с.
21. Сохор, А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. — Л.: Советский композитор, 1980. — 295 с.
22. Тараева, Г.Р. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях педагогического вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2023. — № 1 (112). — С. 184-193.
23. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003. — 384 с.
24. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие. — СПб.: Лань, 2000. — 320 с.
25. Царева, Н.А. Формирование профессиональной направленности студентов-музыкантов в вузе культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2024. — № 1 (117). — С. 174-182.
26. Шахов, Г.Г. Психология музыкального образования и воспитания. — М.: ИПРАН, 2019. — 240 с.
27. Южакова, Т.А. Развитие музыкального мышления учащихся-пианистов на основе анализа музыкальных произведений // Вестник Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской. — 2021. — № 4 (21). — С. 83-88.
28. Якупов, А.М. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. — 2022. — № 1. — С. 124-128.
29. Rovner, A.A. Vsevolod Zaderatsky — a composer with a tragic fate // Music Scholarship. — 2021. — № 4. — pp. 76-92.
30. Shi Ya. Musical intonation as a problem of interpretation in the aspect of modern Chinese pianism // Collection of scientific papers based on the materials of the XXII international scientific conference. International United Academy of Sciences. — Ekaterinburg, 2020. — P. 47-53.
31. Tan H., Osenneva, M. Pedagogical conditions for students of the Russian Federation to master the piano art of the people's republic of China in the context of the academic discipline «international cooperation in the field of music culture and education» // Process management and scientific developments. Part 2. — 2021. — pp. 110-118.
32. Xu, Y. The Influence of Russian Piano Music on Chinese Piano Education. Journal of Music Research. — 2024. — № 12(1). — pp. 45-60.
33. Zhang G. Reflection of national musical traditions of South China in the piano works of Zhang Zhao // European Journal of Arts. — 2020. — № 2. — pp. 37-42.

© Чан Цзин (jing.chang88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ДИАГНОСТИКА ДИНАМИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHERS: DIAGNOSTICS OF DYNAMICS AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION

**L. Shvareva
E. Aleshina**

Summary: The article examines professional subjectivity as a stable individual characteristic with an internal structure, manifested in human activity. The theoretical basis of the study was the theory of subjectivity, which contributes to revealing the essence of human existence, defined by the conscious transformation of professional activity and oneself within it. The purpose of the article is to study the aspects of the formation of professional subjectivity of future teachers in higher education and to develop on this basis principles and practical recommendations for optimizing this process. The object of the study is the process of forming professional subjectivity in future educators within a university environment. The hypothesis is that the level of professional subjectivity development among future educators increases within the university's educational environment. **Methods and Materials:** The study presents empirical self-assessment data on the levels of subjectivity development among students during their first to fourth years of study (120 female students specializing in Pedagogical Education). V.I. Panov's questionnaire for assessing the development stages of subjectivity was used; it is a self-report by the subjects that allowed for determining the levels of subjectivity development among learners across six stages: Observer, Apprentice, Student, Master, Expert, Creator. The results showed that during the university study period, there is weak dynamics in the levels of subjectivity development among learners, which indicates a lack of pedagogical conditions in the educational environment and an absence of additional opportunities for fulfilling professional development needs. **Conclusions:** It is shown that outside of specially organized pedagogical conditions, there is no increase in the level of professional subjectivity development among future educators. In this regard, the authors have developed principles and practical recommendations for forming professional subjectivity within the context of training future educators.

Keywords: teacher training, theory of subjectivity, professional subjectivity, professional, students.

Шварева Любовь Васильевна

канд. пед. наук, доцент, Пензенский государственный университет

lvshvareva@gmail.com

Алёшина Екатерина Юрьевна

д. филол. наук, доцент, Пензенский государственный университет

alcatherine@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается профессиональная субъектность как устойчивая индивидуальная характеристика, имеющая внутреннюю структуру и проявляющаяся в деятельности человека. Теоретической основой исследования послужила теория субъектности, которая способствует раскрытию сущности человеческого бытия, заключающегося в осознанном преобразовании профессиональной деятельности и себя в ней. Цель статьи – исследовать аспекты формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в высшей школе и разработать на этой основе принципы и практические рекомендации для оптимизации этого процесса. Объектом исследования является процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в условиях вуза. Гипотеза – в условиях образовательной среды вуза повышается уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов. **Методы и материалы:** в исследовании представлены данные эмпирической самооценки уровней сформированности субъектности студентов в период обучения с 1-го по 4-й курс (120 девушек, обучающихся по направлению Педагогическое образование). Использовался опросник оценки сформированности стадий становления субъектности В.И. Панова, представляющий собой самоотчёт испытуемых, позволивший определить уровни сформированности субъектности обучающихся по шести стадиям: Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец. Результаты показали, что в процессе обучения в вузе происходит слабая динамика уровней сформированности субъектности обучающихся, что свидетельствует о недостатке педагогических условий образовательной среды и отсутствие дополнительных возможностей для реализации потребностей в профессиональном становлении. **Выводы.** Показано, что вне специально организованных педагогических условий не происходит повышения уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов. В этой связи авторами разработаны принципы и практические рекомендации формирования профессиональной субъектности в условиях подготовки студентов-будущих педагогов.

Ключевые слова: подготовка учителя, теория субъектности, профессиональная субъектность, профессионал, студенты.

Актуальность

Современная система высшего образования и национальные проекты Российской Федерации в области образования уделяют большое внимание

вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов [1]. Одной из основных задач, стоящей перед преподавателем высшей школы, является поиск наиболее эффективных инструментов, помогающих взращивать профессиональную субъектность будущего

учителя, обеспечивающую ответственное, осмысленное и компетентное выполнение профессиональной педагогической деятельности. При этом профессиональное образование, являясь сензитивным периодом для взращивания профессиональной субъектности студентов, призвано обеспечить формирование специалистов, «обладающих широкими общенаучными и профессиональными знаниями» [2, с. 250].

Цель статьи – исследовать аспекты формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в высшей школе и разработать на этой основе принципы и практические рекомендации для оптимизации этого процесса.

Для достижения поставленной цели были сформулированы **задачи исследования**:

1. Раскрыть содержание понятия профессиональной субъектности;
2. Провести эмпирическое исследование для оценки уровня сформированности субъектности студентов;
3. Сформулировать и обосновать принципы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов;
4. Подготовить методические рекомендации, стимулирующие формирование профессиональной субъектности будущих педагогов.

Для решения данных задач применялись общенаучные **методы и подходы**: анализ имеющихся источников, показавший недостаточное количество трудов, занимающихся данной проблематикой; метод дедукции, метод контент анализа, тестирование, системный подход к изучению теоретических источников. Синтез накопленного опыта в обучении студентов Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского позволил разработать рефлексивное ядро вопросов, направленных на решение проблем, связанных с формированием профессиональной субъектности будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, среди которых – принципы формирования профессиональной субъектности и практические рекомендации для её формирования в образовательной среде вуза.

В процессе решения поставленных задач применялись общенаучные методы и подходы: анализ научной литературы, выявивший ограниченное число работ по проблеме исследования, дедукция, контент-анализ, тестирование, системный подход к изучению источников. Синтез педагогического опыта, накопленного в ходе обучения студентов Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского, стал основой для разработки инструментария рефлексивного осмысления вопросов формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, включающего принципы и практи-

ческие рекомендации для её развития в образовательной среде вуза.

Научная новизна исследования состоит как в получении лонгитюдных эмпирических данных об отсутствии положительной динамики формирования профессиональной субъектности студентов вуза на протяжении всего периода обучения, так и в разработке научно обоснованных принципов и рекомендаций, направленных на повышение эффективности этого процесса.

Теоретическая значимость исследования констатирует проблему и предлагает новое теоретическое осмысление понятия, процесса и условий формирования профессиональной субъектности педагога.

Практическая значимость исследования заключается в возможности интеграции разработанных принципов формирования профессиональной субъектности в методическую работу вуза, а также в непосредственном применении практических рекомендаций для преподавателей, направленных на повышение эффективности организации образовательного процесса и формирование субъектности будущих педагогов.

Теоретической базой исследования послужили работы С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова и других исследователей, посвящённые формированию субъектности личности. Для расширения представлений о проблемах, связанных с формированием профессиональной субъектности, были изучены труды А.А. Деркача, С.П. Будниковой, Т.В. Дмитроченко, А.А. Залевской, А.В. Колесникова, С.А. Пилюгиной, М.Г. Сергеевой, Serge Blanchard и других учёных. Различное понимание категории «профессиональная субъектность» связано с многоаспектностью и многозначностью данного феномена и разным уровнем анализа, суждений и позиций, представленных авторами. Проблема формирования профессиональной субъектности занимает одно из ключевых направлений в профессиональной подготовке специалиста, поскольку субъектность, как качество личности, обеспечивает «высокую готовность к осуществлению педагогической деятельности и является условием непрерывного личностно-профессионального совершенствования» [3, с. 240].

Идея о формировании профессиональной субъектности педагога поддерживается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования самостоятельно определять круг задач для достижения поставленной цели и быть способным делать правильный выбор оптимальных способов действия исходя из конкретных условий и ресурсов (УК-2) [4]. В русле данных рассуждений обратимся к определению субъектности как главной составляющей

семантического ядра термина «профессиональная субъектность». Авторы данной работы рассматривают профессиональную субъектность как интегративную характеристику личности, позволяющую будущему педагогу относиться к себе как к источнику активности, осознавать способность преобразовывать мир и себя посредством профессиональной деятельности, реализовывать профессиональную компетенцию с высокой степенью эффективности.

В термине «профессиональная субъектность» присутствует два семантических ядра. Первое ядро, выраженное прилагательным, относится к понятию «профессионал». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова профессионал определяется как человек «не похожий на любителя, отличный от него и владеющий профессией» [5, с. 634]. В словаре Д.Н. Ушакова под профессионалом понимается человек, «сделавший занятие своей постоянной профессией» [6]. В исследованиях А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина профессионалом называется человек, обладающий «силой личности», способный к точному и дальнему предвосхищению, активный, самоэффективный, с сильной волей, способный к произвольной саморегуляции» [7, с. 10].

Таким образом, сущность понятия «профессионал» являет собой некую активность человека, направленную на преобразование самого себя. А это требует активного самообразования, развития представления о себе как профессионале и личности, совершенствования способности творчески анализировать и решать профессиональные задачи.

При рассмотрении вопроса субъектности в контексте «профессиональной субъектности» следует отметить, что в научных исследованиях данный термин используется главным образом как сложное, многоаспектное понятие. При этом движущей силой профессионального роста и развития является направленность индивида на поисковую активность, позволяющую изменять себя как субъекта профессиональной деятельности.

С.Л. Рубинштейн, как родоначальник анализа проблемы субъекта, обосновал все изменения окружающего мира, которые могут происходить лишь благодаря вмешательству субъекта и складывающемуся во взаимодействии с миром субъект-объектного противостоянию [8, с. 451]. Считая субъектность интегрирующим качеством личности, позволяющим взаимодействовать с миром, С.Л. Рубинштейн обращает внимание на способность субъектности выстраивать индивидуализированный вариант построения взаимодействия с внешним миром, когда личность умеет «строить» саму себя. Это крайне важно для подготовки учителя, умеющего отвечать на самые острые вопросы организации обучения и создавать ситуации развития своим ученикам.

В исследованиях, посвящённых формированию субъектности, В.И. Слободчиков подчёркивает, что зарождается она в индивиде только через представленность субъектности у другого посредством трансформационной интериоризации [9, с. 312]. Это означает, что субъектность осваивается не путём пассивного копирования, а через интериоризацию субъектного опыта другого, требующую активной внутренней работы по его преобразованию и присвоению. В этой связи преподаватель вуза должен сам выступать носителем субъектности для будущего педагога, готовым порождать противоречия и быть способным самостоятельно их разрешить.

По мнению исследователя С.П. Будниковой, субъектность видится как способность личности «осознавать самую себя, целенаправленно и свободно строить свою деятельность, управлять своими действиями и отношениями с другими людьми, определять свою жизнь через обретение личностного смысла» [10, с. 140]. Следовательно, сформированная субъектность будущих педагогов поможет им стать источником продуктивной активности, относиться к себе как к деятелю и производить значимые преобразования в своей личности, а затем в образовательной среде и в своих учениках.

С.А. Пилюгина и М.Г. Сергеева, занимаясь проблемами формирования профессиональной субъектности педагога в условиях дополнительного профессионального образования, определяют данное понятие как «сложное образование, находящее своё воплощение в самостоятельной организации профессиональной деятельности учителя, нацеленной на разрешение профессиональных противоречий посредством самообразования» [11, с. 161].

Согласно пониманию субъектности в рамках экопсихологического подхода В.И. Панова, необходимо развивать данное качество последовательно, следуя шести стадиям (этапам), когда нельзя пропустить ни одно звено в становлении субъектности:

1. Стадия развития «Наблюдатель» представляет собой выполнение любой деятельности (коммуникативной, учебной, профессиональной и пр.) по образцу, шаблону. На этой стадии студент просит опоры (визуальной или технической) для реализации задач, без осознания необходимости её решения в контексте осуществляемой деятельности и анализа педагогических задач. Будущему педагогу на этой стадии важно понять, как это делается, а не зачем.
2. Стадия развития «Подмастерье» предполагает точное повторение студентом осваиваемого действия, копирование оригинала, но механически, без глубокого понимания правильного пути решения, а лишь по подсказке авторитетов, опытных одноклассников, преподавателей. На этой стадии студенту по-прежнему важнее разобраться с во-

просом как сделать правильно, повторить точь-в-точь методический приём, технику обучения, без постановки вопроса почему это действие выполняется именно так.

3. Стадия развития «Ученик» предполагает выполнение осваиваемого действия при внешнем контроле. Студент на этой стадии готов самостоятельно выполнить действие, но при этом ему важно прибегать к поддержке опытного товарища/наставника, чтобы понять, правильно ли он действует, помочь найти ошибки. Самостоятельное мнение «Ученика» не сформировано и зависит от степени внешней критики и экспертизы другого человека. Переход на выполнение нового способа действия в решении педагогических задач, смена освоенного методического приёма возможны лишь после указания на недостатки авторитетным сверстником, коллегой.
4. Стадия развития «Мастер» характеризуется возможностью самостоятельного выполнения учебного или профессионального действия, способностью проектирования собственного плана действий, анализом достоинств и недостатков выбранного способа решения, с умением находить причину своего успеха/неуспеха. Этому способствует сформированное умение упорно трудиться, достигать цель и осуществлять внутренний контроль собственных действий, исправляя и корректируя самостоятельно обнаруженные недочёты.
5. Стадия развития «Эксперт» заключается в переходе от внутреннего контроля (самоконтроля) к внешнему контролю (контролю другого). Этот переход напрямую связан со способностью объективно оценивать результаты своей работы, целеполагать и брать ответственность за осуществление учебной и профессиональной деятельности. На этой стадии студент способен замечать и исправлять не только свои ошибки, но и указать на ошибки сверстников, быть готовым научить другого действовать правильно, осуществляя сопровождение на каждом этапе осуществления деятельности.
6. Стадия развития «Творец» характеризуется высоким уровнем продуктивного действия и творческого самовыражения. На этом этапе студент способен оценить важность решения конкретной учебной и профессиональной задачи для достижения других новых целей. Студент испытывает постоянную потребность в самосовершенствовании, самообразовании, поиску новых путей достижения успеха в выполняемой деятельности. В любую незнакомую ситуацию он привносит элемент новизны, преобразуя её по собственному замыслу и находя новые перспективы развития.

Для диагностики уровня сформированности субъект-

ности студентов Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского был использован опросник оценки сформированности стадий становления субъектности В. И. Панова, представляющий собой самоотчёт испытуемых и позволивший определить уровни сформированности субъектности обучающихся по шести стадиям: Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец [12].

Результаты

Констатирующий этап исследования был реализован в 2020 году. В нём приняли участие 120 студентов первого курса направления подготовки «Педагогическое образование» историко-филологического факультета. Повторная диагностика уровней сформированности субъектности была проведена у этих студентов спустя четыре года обучения в 2024 году, на выпускном курсе. Целью исследования стало выявление динамики в уровнях сформированности стадий субъектности будущих педагогов в процессе обучения и определение педагогических условий, важных для формирования профессиональной субъектности.

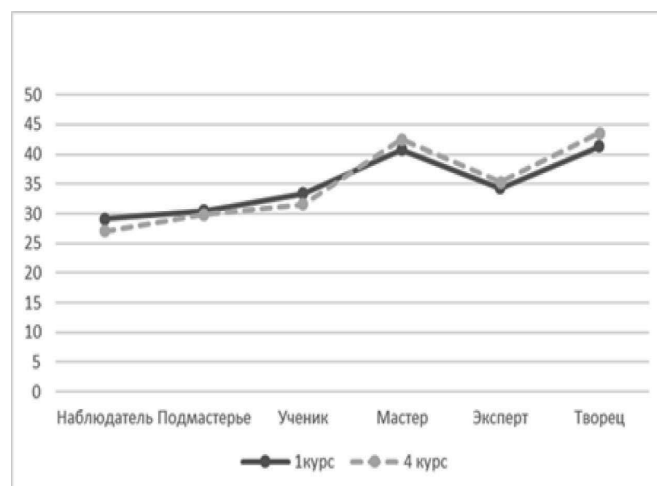


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности стадий субъектности будущих педагогов

После применения непараметрического критерия Манна-Уитни установлено, что в результатах уровней сформированности стадий субъектности у студентов 1-го и 4 курсов выявлена незначительная динамика, а в некоторых позициях заметно снижение показателей.

Студенты 1 курса историко-филологического факультета определяют сформированность у них в большей степени таких стадий становления субъектности, как «Творец» и «Мастер». Студенты 4-го курса считают наиболее сформированными у них такие стадии, как «Творец», «Мастер» и в небольшом количестве – «Эксперт».

Статистический анализ уровня сформированности

субъектности показывает, что три полученных эмпирических значения находятся в зоне неопределённости – Наблюдатель: Уэмп (1418); Мастер: Уэмп (1443); Творец: Уэмп (1466), а три эмпирических значения находятся в зоне незначимости – Подмастерье: Уэмп (1653.5); Ученик: Уэмп (1520); Эксперт: Уэмп (1587.5). Очевидно, что различия в уровнях сформированности субъектности у студентов 1-х и 4-х курсов незначительны, то есть уровни в начале и в конце обучения примерно одинаковы.

Следовательно, можно предположить, что для формирования качественно нового уровня развития субъектности имеющиеся педагогические условия недостаточны, это означает, что данная среда ограничивает возможности для проявления инициативы, слабо стимулирует субъектную активность, создаёт недостаточные возможности для рефлексии и осознанного выбора тактики профессионального становления.

Обсуждение

Анализ теоретических подходов к проблеме формирования профессиональной субъектности позволяет заключить, что профессиональное обучение как наиболее благоприятный (сензитивный) период профессионального становления будущих педагогов требует пересмотра педагогических условий «вращения» профессиональной субъектности на уровне общения, деятельности и рефлексии, что позволяет нам выделить некоторые принципы, важные для формирования субъектности студентов-будущих педагогов:

- принцип самоопределения, заключающийся в обеспечении свободы выбора методов и приёмов достижения планируемого результата;
- принцип полисубъектности и диалогичности, включающий поощрение многообразия точек зрения как условия педагогической рефлексии;
- принцип осознанности и саморазвития, предполагающий анализ потребностей студентов в профессиональном становлении на основе их осознания недостаточного уровня сформированности педагогических компетенций;
- принцип эвристической мотивации, предполагающий самостоятельную оценку собственного опыта через формирование удовольствия от открытий;
- принцип личностной ответственности, заключающийся в осознании собственной ответственности за результат педагогической деятельности.

Принимая во внимание принципы формирования субъектности и выявленную слабую динамику в повышении уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, авторы, основываясь на полученных данных, разработали рекомендации, призванные обеспечить дополнительные педагогиче-

ские условия с целью повышения уровня сформированности субъектности на разных стадиях её становления:

1. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на первой стадии «Наблюдатель» необходимо планировать таким образом, чтобы студенты начинали обучение с осознания целесообразности для будущей педагогической деятельности предлагаемого учебного материала. При этом задания должны быть релевантны, посильны для студентов и способствовать созданию прогнозируемого продукта деятельности. Их выполнение, через многократное воспроизведение, формирует основу профессиональной деятельности студентов.
2. Формирование профессиональной субъектности на второй стадии «Подмастерье» должно выстраиваться через фиксацию вопроса почему тебе важно/следует выполнять то или иное учебное задание, добиваясь самостоятельного суждения студента без чьей-либо дополнительной подсказки. При этом важно соблюдать направленность на поддержание мотивационного компонента, стимулирующего интерес студентов к предмету деятельности.
3. Формирование профессиональной субъектности на стадии «Ученик» рекомендуется выстраивать таким образом, чтобы в процессе реализации деятельности студент при поддержке более опытного наставника имел возможность выбирать тип деятельности, вырабатывать собственные цели и средства достижения, самостоятельно определять образ продукта деятельности, который планирует получить.
4. Формирование профессиональной субъектности на стадии «Мастер» необходимо осуществлять через проектирование собственного плана действий, разработку стратегии и тактики профессиональной деятельности, при которой происходит реализация своего педагогического потенциала и определение индивидуального стиля педагогической деятельности. На этой стадии на высоком уровне формируется умение упорно трудиться, достигать цель и осуществлять внутренний контроль собственных действий, исправляя и корректируя самостоятельно обнаруженные недочёты.
5. Формирование профессиональной субъектности на стадии «Эксперт» рекомендуется организовывать на основе объективной оценки. Это предполагает анализ как личной профессиональной деятельности, так и результатов работы других студентов. Экспертиза должна охватывать не только итоговый результат, но и используемые средства и базовые принципы, лежащие в основе деятельности. Подобный анализ также даёт возможность учить другого действовать правильно, выбирать необходимые средства достижения цели.

6. Формирование профессиональной субъектности на стадии «Творец» необходимо планировать таким образом, чтобы в осуществляемой студентом деятельности максимально проявлялись его индивидуальные и творческие силы, при этом важно, чтобы творческая активность подкреплялась осознанностью, с привнесением новизны в незнакомую ситуацию, преобразованием её по собственному замыслу и с новыми перспективами развития.

Заключение

На основании проведённого исследования авторами сделаны следующие выводы:

1. Профессиональная субъектность как интегративная характеристика является важным профессиональным качеством личности, позволяющим осуществлять педагогу собственное личностно-профессиональное развитие и развитие его воспитанников.
2. Полученные результаты диагностики уровней сформированности стадий субъектности студентов на протяжении четырёх лет обучения показывают незначительную динамику в показателях, что свидетельствует об отсутствии продуктивных педагогических условий, влияющих на формиро-

вание профессиональной субъектности

3. Разработанные принципы формирования профессиональной субъектности ориентируют в своем основании на изменение отношений со студентами на уровне общения, деятельности и рефлексии.
4. Составленные практические рекомендации вносят вклад в понимание детерминант профессиональной субъектности на всех стадиях становления (Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец).

Практическое применение разработанных рекомендаций окажет значительное влияние на эффективность формирования профессиональной субъектности студентов, рассматриваемой как важнейший образовательный итог и гарантия высокой квалификации будущих педагогов.

Результаты исследования могут стать основой для разработки новой теоретической модели формирования профессиональной субъектности обучающихся, которая учитывала бы выявленные принципы, формирования субъектности студентов-будущих педагогов, что, вероятно, потребует адаптации существующих стадий развития субъектности В.И. Панова к специфике профессиональной деятельности педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальные проекты России. Available at: <https://xn--80aapmpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/nauka-i-universitety>
2. Немошь и пагуба современной педагогики / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. – Москва: РИОР, 2025. – 342. (Научная мысль). – DOI: <https://doi.org/10.29039/02165-1>
3. Шварева Л.В., Варникова О.В. Педагогическое сопровождение формирования профессиональной субъектности студентов вуза посредством рефлексивно-ориентированных упражнений // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 239-242.
4. ФГОС. Available at: <https://fgos.ru/>
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии; издание 4-е изд., доп., 2008. – 944 с.
6. Толковый словарь Д.Н. Ушакова онлайн. Available at: <https://ushakovdictionary.ru>
7. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. От подготовки специалистов – к подготовке профессионалов // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 11. – С. 10-12.
8. Основы общей психологии: [учебник] / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 713 с.: ил. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-314-00016-8.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
10. Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 137-152.
11. Пилюгина С.А. Система развития профессиональной субъектности учителя в образовательной организации дополнительного профессионального образования / С.А. Пилюгина, М.Г. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3. – С. 154-166. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11044.
12. Панов В.И. Методика оценки уровня выраженности субъектности (ОСС). Available at: <https://psytests.org/emvol/kapsubA.html>

© Шварева Любовь Васильевна (lvshvareva@gmail.com), Алёшина Екатерина Юрьевна (alcatherine@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

L. Shvareva
A. Palin

Summary: The article explores the concept of an individual educational trajectory for students and the potential of artificial intelligence (AI) technologies in its formation and support. The paper analyzes the characteristics of individual educational trajectories, including personalization, design, and implementation of a student's educational path. The study emphasizes that integrating individual educational trajectories into the training of pedagogical university students using AI technologies allows for moving beyond the traditional framework of lesson organization. This is achieved through the rapid identification of students' individual characteristics and preferences, the organization of learning by selecting personalized assignments and materials, and the provision of feedback as a tool for reflecting on student progress. Within the framework of empirical research, the educational needs and expectations of students from the Penza Pedagogical Institute were analyzed. Methods included content analysis (word cloud), text analysis (using @GPT4Tbot), group interviews, and learning effectiveness was assessed using D. Kirkpatrick's model. The results highlight the unique capabilities of artificial intelligence technologies in constructing individual student educational trajectories and the necessity of integrating educational programs and teaching methodologies into the university's educational environment.

Keywords: professional education, artificial intelligence, individual educational route, higher education, educational technologies.

Шварева Любовь Васильевна

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский
государственный университет»

lvshvareva@gmail.com

Палин Андрей Сергеевич

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

andrejpalin0@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию понятия индивидуального образовательного маршрута обучающегося и потенциалу технологий искусственного интеллекта в его формировании и сопровождении. В работе анализируются характеристики индивидуальных образовательных маршрутов, включая персонализацию, проектирование и реализацию образовательного пути обучающегося. В исследовании подчёркивается, что интеграция индивидуального образовательного маршрута в обучение студентов педагогического вуза с помощью технологий искусственного интеллекта позволяет выйти за традиционный каркас организации занятий. Это достигается за счёт быстрого выявления индивидуальных особенностей и предпочтений студентов, организации обучения с помощью подбора персонализированных заданий и материалов, обеспечения обратной связи как инструмента рефлексии над прогрессом обучающегося. В рамках эмпирического исследования были проанализированы образовательные потребности и ожидания студентов Пензенского педагогического института. Методы включали контент-анализ (облако слов), текстовый анализ (с помощью @GPT4Tbot), групповое интервью, а оценка эффективности обучения проводилась по модели Д. Киркпатрика. Результаты подчёркивают уникальные возможности технологий искусственного интеллекта в построении индивидуальных образовательных маршрутов студентов и необходимость интеграции образовательных программ и методик преподавания в образовательную среду вуза.

Ключевые слова: профессиональное образование, искусственный интеллект, индивидуальный образовательный маршрут, высшее образование, образовательные технологии.

Введение

В условиях стремительно меняющегося мира и цифровой экономики невозможно переоценить роль искусственного интеллекта в образовании. Указ Президента РФ В.В. Путина от 10 октября 2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» утвердил Национальную стратегию развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Анализ этого важного документа выявляет двустороннюю связь между искусственным интеллектом и образованием, что подчёркивает необходимость активно развивать систему образования для подготовки

высококвалифицированных кадров. В пункте 17.4 «Национальной Стратегии» описывается прикладная роль искусственного интеллекта (далее – ИИ), включающая в себя его способность отвечать на тестовые вопросы любой сложности, что имеет прямое отношение к оценке знаний и персонализированному обучению. Огромный потенциал ИИ, наличие компетенций в области моделирования образовательных технологий, а также понимание того, как студенты учатся, какие методики наиболее эффективны для освоения разных типов информации и формирования навыков дают нам основание предположить, что концепция «один размер для всех» в образовании – устаревшая и уязвимая модель. Необходима

живая адаптивная система, которая учитывает, какие компетенции уже освоены, какие пробелы нужно заполнить, в каком направлении студенту двигаться. Сочетание технологий ИИ с развитыми компетенциями в области моделирования образовательных технологий делает возможным создание и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Цель статьи – обосновать и проанализировать концепцию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в контексте применения технологий ИИ для профессионального обучения студентов вуза.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили нормативные документы, научные публикации, фокусирующиеся на индивидуальных образовательных маршрутах, а также роли искусственного интеллекта в образовании. Преобладающими методами исследования были контент-анализ (визуализация данных методом облака слов с использованием приложения <https://wordsccloud.pythonanywhere.com>); текстовый анализ (для обобщения и категоризации текстовых данных с помощью приложения @GPT4Tbot); анализ итоговых заданий студентов; групповое интервью, проведённое для оценки уровня реакции и усвоения в соответствии с моделью оценки эффективности обучения Д. Киркпатрика.

Литературный обзор

Анализ современной научной литературы показывает, что понятие индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) не имеет единого и чёткого определения. В научных статьях существует множество различных трактовок данного термина. Эти различия обусловлены, в частности, спецификой уровня образования (школа, колледж, вуз, дополнительное образование), а также разнообразием образовательных возможностей и целей самих обучающихся (В.К. Бирюкова, С.А. Бортникова, В.П. Вейдт, Н.Н. Дубровина, Т.В. Пожидаева, О.Б. Широких и другие авторы).

В.П. Вейдт в своей статье предлагает следующие трактования ИОМ:

- А) Индивидуальный образовательный маршрут – это индивидуальная траектория профессионального роста (развития) педагога, являющаяся инструментом преодоления профессиональных дефицитов. В такой траектории определяется перечень тем, необходимых для изучения; формы, методы работы; сроки, достаточные для изучения нового материала, освоения необходимых умений, формирования знаний и другие необходимые компетенции. Фактически такой маршрут представляет собой «дорожную карту» преодоления профессиональных дефицитов [4, с. 257].

- Б) Индивидуальный образовательный маршрут – совокупность образовательных линий, проектируемых в условиях открытого образовательного пространства, куда включены различные формы, технологии и инструменты методической поддержки педагога, при этом процесс его реализации должен непременно сопровождаться профессиональной рефлексией, способствующей коррекции собственной педагогической деятельности и взаимодействием с коллегами [4, там же].

Н.Н. Дубровина и О.Б. Широких в своей статье приводит несколько аспектов определения ИОМ: как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую позицию обучающегося в качестве субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения; как путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый обучающимся в целях самоопределения и самореализации при осуществлении педагогической поддержки, как право ученика на собственный образовательный путь [11, с. 35].

В статье Т.В. Пожидаевой ИОМ определяется как проектируемая образовательная программа, а также как определенная последовательность научной, учебной, творческой деятельности обучающегося, направленная на обеспечение процесса формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника [8, с. 80].

С.А. Бортникова в своей статье определяет ИОМ как путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, под личностным потенциалом которого, понимается организованная совокупность его деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей [3, с. 16].

Проведённый анализ позволяет выявить ряд общих черт в представленных определениях ИОМ. В частности, большинство исследователей сходятся во мнении, что ИОМ подразумевает целенаправленно спроектированную программу, учитывающую личные цели, потребности, способности и темп освоения материала.

На основе проведённого анализа можно сформулировать консолидированное определение ИОМ как персонализированного, целенаправленно проектируемого и гибко реализуемого пути образовательного развития, учитывающего уникальные потребности, способности и цели каждого обучающегося, обеспечивающего его активное участие в выборе содержания, форм и темпа обучения.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) сегодня активно используется во многих сферах дея-

тельности, в том числе для профессиональной подготовки будущих педагогов [3, 7].

В технических вузах, в частности, ИОМ предоставля-
ют студентам возможность выбирать набор дисциплин,
направлений и практик, которые соответствуют их бу-
дущей профессии или их интересам (С.И. Жестерев, Р.Р
Гарифуллина, А.А. Бабичев, Е.А. Ощепкова, А.С. Климова
и другие учёные). А.А. Бабичев, например, подчёркивает,
что одни студенты могут сосредоточиться на программи-
ровании, а другие могут делать упор на конструирова-
ние, изучая проектирование и производство механиче-
ских систем [1, с. 62]. Некоторые студенты могут выбрать
направление автоматизации, получая навыки в области
робототехники и систем управления. Данный подход не
только помогает студентам углубить знания в избранной
области, но и развивает у них навыки самостоятельного
обучения и критического мышления. В результате вы-
пускники становятся более конкурентоспособными на
рынке труда, так как обладают актуальными знаниями
и практическими навыками, которые востребованы в их
профессиональной сфере

В начальной школе использование ИОМ позволяет учителям разрабатывать разнообразные задания и адаптировать темп обучения для младших школьников (И.Б. Кокаева, В.А. Тариева, А.А. Скурыдина и другие исследователи). Это означает, что некоторые дети могут двигаться быстрее по программе, осваивая новые темы и задачи, в то время как другие могут получать больше времени и поддержки для закрепления сложного для них материала. Такой подход помогает учитывать особенности каждого ребёнка: его уровень подготовки, способности и интересы. Это создаёт более инклюзивную образовательную среду, где каждый ребёнок может развиваться в своём собственном темпе и достигать своих целей.

В медицине ИОМ применяются, например, для подготовки специалистов, что особенно актуально в условиях постоянного развития медицинских технологий и методов лечения (Е.Г. Галаянская, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко, В.И. Кошель, Н.В. Семенова, М.Б. Чиждкова и другие авторы). Это позволяет будущим специалистам углублять свои знания и навыки в тех областях, которые им наиболее интересны, важны или менее понятны для их профессиональной практики. Кроме того, индивидуальные маршруты могут включать особые практические занятия в специализированных учреждениях, что способствует более глубокому пониманию специфики работы в выбранной области (Н.В. Семенова, А.Л. Выставной, А.В. Путин, К.В. Фролов и другие исследователи). Такой подход не только повышает качество подготовки медицинских кадров, но и улучшает результаты лечения пациентов.

Очевидно, что успешная реализация индивиду-

альных образовательных маршрутов в столь разнообразных областях требует тщательно разработанных методик их формирования. В связи с этим, актуальным становится анализ существующих алгоритмов построения ИОМ, а также оценка потенциала современных технологий искусственного интеллекта для оптимизации этого процесса.

Результаты исследования и их обсуждение

Для определения потребностей в индивидуальном образовательном маршруте и ожиданий обучающихся мы записали ответы 86 студентов третьего курса пяти учебных групп Пензенского педагогического института им. В. Г. Белинского в виде облака слов следующим образом:

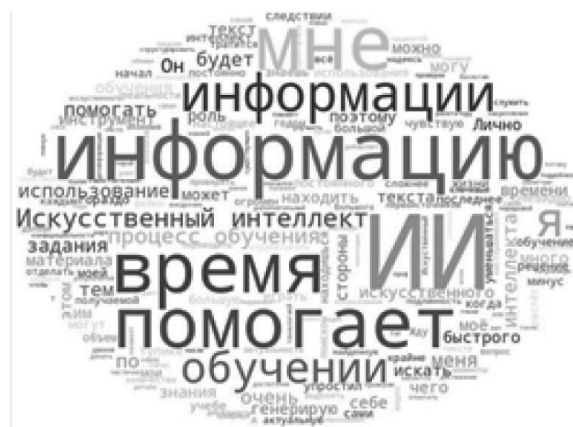


Рис. 1. Облако слов потребностей и ожиданий студентов

Контент-анализ текстовых данных с помощью облака слов выделил такие смысловые единицы, как «процесс обучения», «использовать время», «открывать», «инструменты», «новый», «эффективность», «помогать в обучении», «учиться», «использование». Для углублённого понимания смыслов, приписываемых терминам студентами, было проведено групповое уточняющее интервью. Результаты этого анализа и интервью ясно демонстрируют стремление студентов к постоянному развитию своих профессиональных навыков и активному освоению новых технологий на практике.

Для оценки влияния обучения на восприятие и усвоение знаний студентами был применён опросник, основанный на модели Дональда Киркпатрика. Опросник состоял преимущественно из открытых вопросов, дополненных анализом итоговых заданий студентов. Такой подход позволил оценить два ключевых уровня по модели Киркпатрика:

- уровень 1 (реакция): удовлетворённость студентов обучением с использованием технологий ИИ и ИОМ;
- уровень 2 (обучение): прогресс в освоении новых знаний и навыков посредством технологий ИИ и ИОМ.

Для обработки качественных данных, полученных из открытых вопросов, применялся текстовый анализ для обобщения ответов с использованием приложения @ GPT4Tbot. В таблице 1 представлены ключевые результаты, иллюстрирующие удовлетворенность студентов и их прогресс в освоении материала в соответствии с вышеуказанными уровнями (см. Таблицу 1).

Полученные результаты исследования позволяют сформировать более глубокое представление о практических аспектах и вызовах, связанных с применением технологий ИИ и ИЛМ в образовательную среду вуза. Эти данные акцентируют внимание на необходимости адаптации образовательных программ и методик преподавания для успешной интеграции ИИ в учебный процесс.

Выводы

1. Несмотря на отсутствие единого и чёткого определения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в научной литературе, обзор различных трактовок позволил сформулировать обобщённое понятие ИОМ как персонализированного, целенаправленно проектируемого и гибко реализуемого пути образовательного развития.
2. Анализ работ и полученные данные указывают на огромный потенциал технологий ИИ для опти-

мизации всех этапов создания и сопровождения ИОМ. ИИ может быть использован для выявления индивидуальных особенностей и предпочтений студентов, структурирования и анализа больших объёмов данных, подбора персонализированных заданий и материалов, обеспечения обратной связи и контроля прогресса обучающихся.

3. Собственное исследование, проведённое среди студентов Пензенского педагогического института с использованием контент-анализа (облако слов) и группового интервью, выявило их выраженное стремление к постоянному развитию профессиональных навыков и активному освоению новых технологий на практике. Ключевые смысловые единицы, такие как «процесс обучения», «использовать время», «эффективность», «инструменты», «новый» и «учиться», подчёркивают запрос обучающихся на динамичное, практико-ориентированное и технологически насыщенное образование.
4. Применённый в исследовании опросник, разработанный на основе модели Д. Киркпатрика, позволил оценить удовлетворённость студентов (уровень 1 – реакция) и их прогресс в усвоении новых знаний и навыков (уровень 2 – усвоение) при обучении с использованием технологий ИИ и ИОМ. Представленные в таблице результаты пока-

Таблица 1.

Результаты оценки удовлетворённости и усвоения знаний студентами при обучении с ИИ и ИОМ по уровням модели Д. Киркпатрика.

Показатели удовлетворенности студентов по модели Д. Киркпатрика	Отрывки из интервью студентов
Уровень 1: Реакция	
Целостный опыт	«ИИ в последнее время начал играть большую роль в моей жизни»; «ИИ упростил обучение, но я чувствую, как сами по себе мои знания могут уменьшаться из-за постоянного использования ИИ, и это большой минус».
Вовлеченность и интерес	«Мне очень важно внедрение ИИ в процесс обучения, так как сейчас это является передовой технологией в мире»; «Лично мне хочется, чтобы ИИ помогал в сфере образования для достижения новых результатов и для преодоления существующих сейчас трудностей».
Общая удовлетворенность	«Я ценю возможность получить мгновенную обратную связь и разъяснение сложной темы в любое время суток».
Предполагаемая полезность	«Я думаю, что ИИ будет помогать обрабатывать найденную информацию»; «Благодаря ИИ можно будет выделять ключевые моменты в тексте, переводить видео в текст и т.д., тем самым экономя моё время».
Уровень 2: Обучение	
Развитие навыков	«Благодаря ИИ я могу создавать различные файлы»; «С помощью некоторых функций ИИ теперь я могу обрабатывать необходимую мне информацию».
Сотрудничество и сплоченность группы	«В ИОМ мне часто не хватает командной работы»; «Использование ИИ в обучении приемлемо для выполнения рутинных задач»; «ИИ должен не заменять учителей, а освобождать им время».

зывают, что студенты в целом высоко оценивают потенциал ИИ и ИОМ, однако высказывают опасения относительно снижения самостоятельности и подчёркивают важность сохранения живого общения с преподавателем.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на более глубокую эмпирическую проверку эффективности индивидуальных образовательных маршрутов, интегрированных с технологиями искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабичев А.А. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в рамках рефлексивного обучения в техническом вузе // Приоритетные направления повышения качества подготовки военных специалистов технического обеспечения: материалы XI Всероссийской научно-методической конференции, Омск, 17 ноября 2023 года. — Омск: Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, 2023. — С. 59–66. — EDN AKWAMW.
2. Бирюкова В.К. Индивидуальный образовательный маршрут: понятие, виды, возможности применения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей IV международной научно-практической конференции, Ярославль — Минск, 12 марта 2020 года. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. — С. 95–98. — EDN PDBPBD.
3. Бортникова С.А. Формирование компетенций будущих учителей физической культуры по проектированию индивидуального образовательного маршрута для обучающегося // Евразийский союз ученых. — 2020. — № 4-8(73). — С. 15–17. — DOI 10.31618/ESU.2413-9335.2020.8.73.706. — EDN MOHJM.
4. Вейдт В.П. К проблеме содержания понятия «индивидуальный образовательный маршрут педагога» в нормативных документах // Проблемы современного образования. — 2024. — № 5. — С. 256–269. — DOI 10.31862/2218-8711-2024-5-256-269. — EDN HBEHTE.
5. Гетман Н.А., Котенко Е.Н., Галянская Е.Г. Взаимообусловленность готовности старшекурсников медицинского вуза к проектированию индивидуального образовательного маршрута и реализации их непрерывного медицинского образования в профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. — 2019. — № 7. — С. 151–156. — EDN UZNXGS.
6. Индивидуальный образовательный маршрут студента вуза при изучении дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Медицина катастроф» / Н.В. Семенова [и др.] // Развитие высшего образования: теория и практика: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 28 февраля 2025 года. — Омск: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 2025. — С. 253–258. — EDN PIUWBP.
7. Палин А.С., Шварева Л.В. Искусственный интеллект в обучении: современный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Языковые и культурные реалии современного мира: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Пенза, 17 марта 2025 года. — Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2025. — С. 263–270. — EDN GSBVNI.
8. Пожидаева Т.В. Индивидуальный образовательный маршрут обучающихся как способ повышения качества высшего педагогического образования // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 14–15 апреля 2023 года. — Симферополь: Ариал, 2023. — С. 79–83. — EDN CXHYSB.
9. Скурыдина А.А. Использование индивидуальных образовательных маршрутов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Детство, открытое миру: сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 21 марта 2023 года. — Омск: Омский государственный педагогический университет, 2023. — С. 231–232. — EDN IAYPMO.
10. Тариева В.А., Кокаева И.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута организации самостоятельной работы обучающихся в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 1(74). — С. 281–283. — EDN ZCBUDZ.
11. Широких О.Б., Дубровина Н.Н. Теоретико-методологические основания проектирования индивидуальных образовательных маршрутов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2(58). — С. 33–45. — DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.003. — EDN LZVVZY.

© Шварева Любовь Васильевна (lvshvareva@gmail.com), Палин Андрей Сергеевич (andrejpalin0@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА ЦЕНТРАЛЬНОГО ПОНЯТИЯ «ДАО» ИЗ «ДАО ДЭ ЦЗИН» НА РУССКИЙ ЯЗЫК¹

Ван Лицзюань

Кандидат филологических наук по русскому языку
и литературе, преподаватель, Шанхайский
политехнический университет, (г. Шанхай, Китай)
w15154185519@126.com

RESEARCH ON THE TRANSLATION OF THE CORE CONCEPT "TAO" IN "TAO TE CHING" INTO RUSSIAN

Wang Lijuan

Summary: This study analyzes the translations of the core philosophical concept «道 (Tao)» from the classic Taoist text «Tao Te Ching» into Russian. The research reviews existing Russian versions of the text, from the first translations in the 19th century to modern interpretations. Special attention is paid to a comparative analysis of various translation strategies for the term «道 (Tao)». The aim of the study is to conduct a comparative analysis of the translations of the concept «Tao» in different versions of the text, reveal the translation strategies employed, evaluate their strengths and weaknesses, and justify the optimal approach for rendering this term.

Materials and Methods: The study utilizes: 1) The original text of «Tao Te Ching» in Classical Chinese (Chen Guying's version). 2) Classical and modern Russian translations (e.g., by Yang Hing-shung, V. Malyavin, A. Kuvshinov). Research methods: comparative-analytical method and literary source analysis. **Results:** Our analysis shows that translators employ three strategies for translating the word «道»: assimilation, exoticization, and a combined method. However, this paper argues that the most suitable approach is transliteration («Tao») followed by an explanation of the term's meaning within the translated text. **Discussion and Conclusion:** Translating the concept of «Tao» presents particular challenges for the following reasons: First, due to the abstractness and polysemy of «Tao». In «Tao Te Ching», the term carries multiple meanings and is highly abstract, especially when referring to «metaphysical Tao»—an extremely complex concept to grasp. Second, due to differences in cultural paradigms. Additionally, Russian words such as «путь» (path) and «дорога» (road) are more concrete and cannot fully convey the philosophical depth of «Dao». The study concludes that there is no single «ideal» translation for «Tao». The most promising approach is a combined method: using transliteration («Tao») with necessary explanatory commentary in each context, particularly in academic settings.

Keywords: Tao, Tao Te Ching, translation.

Аннотация: Данная работа посвящена анализу переводов центральной философской категории «道 (Дао)» из классического даосского трактата «Дао Дэ Цзин» на русский язык. Исследование охватывает обзор существующих русскоязычных версий текста, начиная с первых переводов XIX века до современных интерпретаций. Особое внимание уделяется анализу различных стратегий перевода понятия «道 (Дао)». Цель исследования – провести анализ переводов концепта «Дао» в различных версиях текстов, раскрыть применяемые переводческие стратегии, оценить их сильные и слабые стороны, а также обосновать оптимальный подход к передаче данного термина. **Материалы и методы:** в статье использованы: 1) Оригинальный текст «Дао Дэ Цзин» на древнекитайском языке (версия Чэнь Гуина). 2) Классические и современные переводы на русский язык (например: Ян Хин-шуна, В. Малявина, А. Кувшинова). Методы исследования: Сравнительно-аналитический метод и метод анализа литературных источников. **Результаты исследования:** Проведенный нами анализ показал, что переводчики используют три стратегии перевода слова «道»: ассимиляцию, экзотизацию и комбинированный метод. Однако в данной статье утверждается, что наиболее подходящим вариантом перевода является транслитерация «Дао» с последующим разъяснением значения этого термина в тексте перевода. **Обсуждение и заключение:** перевод понятия «Дао» представляет особую сложность по следующим причинам: во-первых, из-за абстрактности и многозначности «Дао». В «Дао Дэ Цзин» этот термин обладает множеством значений и крайне абстрактен, особенно когда речь идет о «метафизическом Дао» – крайне сложной для понимания концепции. Во-вторых, из-за различий в культурных парадигмах. Кроме этого, Русские слова «путь», «дорога» и подобные являются более конкретными и не способны передать всю философскую глубину понятия «Дао». Исследование показало, что единого «идеального» перевода «Дао» не существует. Наиболее перспективным представляется комбинированный подход: использование транслитерации (Дао) с обязательным пояснительным комментарием в каждом предложении, особенно в академическом контексте.

Ключевые слова: Дао, Дао Дэ Цзин, перевод.

Введение

Данная статья посвящена анализу переводов центральной философской категории «道 (Дао)» из классического даосского трактата «Дао Дэ Цзин» на русский язык.

Обзор литературы

«Дао Дэ Цзин» — это первый в истории китайской философии труд, обладающий целостной философской системой. Его идеи оказали глубокое влияние не только

¹ Данная статья подготовлена при поддержке Международной программы по китайскому языку и культуре Центра международных языковых обменов и сотрудничества министерства образования КНР (Название проекта: «Исследование перевода «Дао Дэ Цзин» на русский язык», номер проекта: 23YH68D).

на китайскую культуру, но и на мировую академическую мысль, включая российскую. Существуют тысячи переводов «Дао Дэ Цзина» на иностранные языки, преимущественно на английский, а количество русских версий превышает тридцать.

В 1828 году первый русский перевод «Дао Дэ Цзина» был выполнен православным священником Д.П. Сивилловым, однако опубликован он был лишь в 1915 году. Исторически значимый момент наступил в 1894 году, когда в третьем выпуске журнала «Вопросы философии и психологии» появился первый полный русский перевод текста, выполненный проживавшим в России японским исследователем Д.П. Маковицким (Кониси Масутаро)[1]. Это событие положило начало систематическому изучению даосизма в России. Исследования русских переводов «Дао Дэ Цзина» в России охватывают следующие основные направления: анализ ключевых концепций «Дао Дэ Цзина», текстологические исследования оригинала и комментаторской традиции, изучение особенностей русскоязычных переводов текста, исследование философской концепции «Дао Дэ Цзина». Исследования русских переводов «Дао Дэ Цзина» в Китае, начавшиеся в конце первого десятилетия XXI века, развиваются по двум основным линиям: анализ русских переводов «Дао Дэ Цзина» и исследования его рецепции в России. Данные направления объединяют специалистов по переводоведению, китаеведов и исследователей межкультурной коммуникации, способствуя более глубокому пониманию особенностей восприятия китайской философской традиции в России.

Материалы и методы

В статье использованы: 1) Оригинальный текст «Дао Дэ Цзин» на древнекитайском языке (версия Чэнь Гуина). 2) Классические и современные переводы на русский язык: Ян Хин-шуна, В.В.Малявина, А. Кувшинова, Кониси Масутаро, А.Е. Лукьянова, Л.И. Кондрашовы, и совместный перевод В.В. Малявина и Ли Иннань. В статье использованы сравнительно-аналитический метод и метод анализа литературных источников, что обеспечивает объективную основу для выводов о оптимальных стратегиях перевода.

Результаты исследования

В «Дао Дэ Цзин» есть множество ключевых понятий, таких как «Дао», «Дэ», «у-вэй» («недеяние») и «цзыжань» («естественность»). Эти концепции составляют основу философии Лао-цзы[2]. Наиболее важным из них является «Дао» — первоначало вселенной и источник всего сущего, которое невозможно полностью выразить словами. Лао-цзы считал, что «Дао» метафизично, не имеет формы и имени, но является причиной всех изменений и существования. По подсчетам Чэнь Гуина, иероглиф

«Дао» встречается в тексте 73 раза, но его значения варьируются. Условно их можно разделить на три категории []: 1) Метафизическое «Дао» — первооснова бытия, непознаваемая и невыразимая. 2) «Дао» как закономерность — принципы, по которым существует природа. 3) «Дао» как жизненный принцип — руководство для поведения человека.

А при переводе этой центральной категории на русский язык авторы семи переводческих версий применяли различные стратегии, сводимые к трём основным типам: ассимиляция, экзотизация и их сочетание.»

Анализ переводов «Дао» в парадигме ассимиляционного подхода

Проведенное исследование семи переводов «Дао Дэ Цзин» на русский язык показало, версия Малявина, а также совместный перевод Малявина и Ли Иннань используют стратегию ассимиляции, передавая все случаи «道» словом «Путь» без дополнительных пояснений о различных смыслах в разных контекстах. Подобная переводческая стратегия, будучи рецепторно-ориентированной, способствует упрощённому восприятию текста русскоязычной аудиторией, однако неизбежно приводит к редукции философской глубины исходного понятия.

Согласно «Большому толковому словарю русского языка», семантика слова «путь» охватывает одиннадцать значений (среди которых: 1) полоса земли, служащая для передвижения (езды и ходьбы); дорога. 2) пространство, по которому осуществляется транспортное сообщение. 3) Жизнь человека, её течение [3], однако ни одно из них не отражает специфического философского содержания, присущего даосской концепции «道». А «Дао» у Лао-цзы — это абстрактная категория, суть его философии: источник всего сущего, закон природы и жизненное правило.

Хотя в переводе Малявина есть краткие пояснения о «Дао», они не охватывают всех его значений и могут сузить восприятие русскоязычных читателей. А в версии Малявина и Ли Иннань комментарии отсутствуют вовсе, что делает понимание термина «Путь» в философском контексте ещё более затруднительным для российской аудитории.

Анализ переводов «Дао» в парадигме экзотизационного подхода

Версия Среди семи рассмотренных русских переводов «Дао Дэ Цзина» в трёх использован метод транслитерации через транслитерацию: 1) Кониси Масутаро применил форму «Тао», заимствованную из европейских переводов;

2) Ян Хин-шун и А.Е. Лукьянов использовали русскую транслитерацию «Дао», соответствующую китайскому произношению.

Термин «Дао» является центральным понятием даосской мысли и этимологическим корнем слов «даосизм» и «даосская философия». Согласно «Синьхуа цзыдянь» [4], иероглиф «道» включает значения: 1) «учение/религиозная система» (напр., «даосизм»); 2) «школа даосизма» (философское течение Лао-цзы и Чжуан-цзы). «Большой толковый словарь русского языка» определяет «Дао» как: «Одна из основных категорий китайской философии: естественный путь следования всего сущего, нравственное совершенствование как постижение истины». Хотя это толкование не охватывает всей глубины лао-цзывского «Дао», оно подтверждает его центральный статус в философии и знакомит русскоязычного читателя с базовой концепцией.

Примечательно, что в русском языке уже закрепились термины «Даосизм» (道教) — для религии, и «Даосский» — как прилагательное.

Для передачи культурно-специфичного понятия, столь тесно связанного с китайской мыслью, транслитерация «Дао» представляется наиболее корректной. Альтернативы вроде «Путь» или «Дорога» (кальки) не только упрощают смысл, но и создают проблему при переводе производных терминов («даосизм», «даосский»).

Однако абстрактность «Дао» делает невозможным полную передачу смысла, одним словом. Поэтому важно: 1) Дать развернутое пояснение во введении или комментарии к первой главе. 2) Добавлять контекстуальные сноски к каждому употреблению «Дао» в тексте, учитывая вариативность его значений в разных пассажах «Дао Дэ Цзин». Это позволит читателю глубже понять философский контекст, не жертвуя лингвистической точностью.

Анализ переводов «Дао» в парадигме гибридного подхода: сочетания экзотизации и ассимиляции

Среди переводчиков, применявших различные подходы к передаче понятия «Дао» в разных главах, сочетая методы экзотизации и ассимиляции, особо выделяются А. Кондрашова и А. Кувшинов.

В версии А. Кондрашовой термин «Дао» передаётся как:

1. «Прото-Путь» - где приставка «прото-» указывает на изначальную, первородную сущность. Например, знаменитое изречение «道可道，非常道» переведено как «Не путай Прото-Путь с проторенной тропой». Такой перевод подчёркивает фундаментальную природу «Дао» как первоначала всего сущего.
2. «Дао-Путь» - встречается в четырёх главах (4, 21, 38, 53). Однако, согласно классификации Чэнь Гуина [5], в главах 4 и 21 «Дао» имеет метафизическое значение, тогда как в главах 38 и 53 - этическое. Кондрашова не поясняет причин использования одинакового перевода для столь разных смыслов.
3. «Учитель-Дао» (глава 37) и «Истина-дорога» (глава 41) - передают нравственные аспекты понятия.

В остальных случаях используется стандартная транслитерация «Дао».

Хотя такой дифференцированный подход в теории помогает передать многогранность «Дао», но на практике он не имеет чёткой системы, не сопровождается пояснительными комментариями, и может вводить читателя в заблуждение относительно единства концепции.

Куфшинов использует только два варианта: «Дао» и «Путь». Однако, учитывая многообразие значений «Дао», даже эта дихотомия представляется чрезмерным упрощением.

Обсуждение и заключение

«Дао» как ключевая категория «Дао Дэ Цзин» - понятие одновременно глубокое и многозначное. Попытки передать его через конкретные русские эквиваленты («Путь», «Дорога» и т.д.) неизбежно сужают его смысл. Даже столь детализированный подход Кондрашовой не может охватить всей полноты концепции. Наиболее адекватным решением представляется использование транслитерации «Дао» как основного варианта, сопровождение текста подробными комментариями, и введение терминологического аппарата во вступительной части. Такой подход позволит сохранить философскую глубину оригинала, одновременно делая текст доступным для русскоязычного читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Makovitsky, D. P. At Tolstoy's: 1904–1910 «Yasnaya Polyana Notes» // In 4 books. Nauka, 1979–1981.
2. Zhang, Yuanyuan. The Cloud-like Transformation of the Westward Transmission of the Tao Te Ching [M]. China Social Sciences Press, 2021.
3. Ushakov, D.N. Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language: [100,000 Words and Phrases] // Adeland, 2013.
4. Han Zuoli, et al. Xinhua Dictionary [M]. Beijing: The Commercial Press, 2013.
5. Chen Guying. Laozi: Annotation and Commentary [M]. Beijing: Zhonghua Book Company, 2015.

© Ван Лицзюань (w15154185519@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РУССКИЙ СЛЕНГ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРОИСХОЖДЕНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ КРИТЕРИЯМ

Вань Вэнь

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет
770680922@qq.com

RUSSIAN SLANG: DEFINITION, ORIGIN AND CLASSIFICATION ACCORDING TO LINGUISTIC CRITERIA

Wan Wenya

Summary: The research relevance is determined not only by the ubiquity of slang in various social strata, but also by its permanent evolution, mirroring the socio-cultural metamorphoses taking place in society. The research goal is to define the essence of slang, to identify the immanent regularities of its genesis and to classify slang on the basis of linguistic criteria.

In the study the following tasks have been solved: the existing theoretical approaches to the definition of the concept of «slang» have been studied, the etymological foundations of the typology of slang units have been analyzed.

The research methodology includes theoretical methods of analysis, synthesis, classification and generalization, as well as the method of comparative analysis of specialized linguistic literature.

Based on the results, the following conclusions were formulated: slang, being a non-normative component of the lexical composition of the language, is a linguistic phenomenon with a high degree of expressiveness, pronounced emotional coloring and a limited area of use. Russian slang functions mainly in oral form and serves as a faithful reflection of the specific interests, values and worldview of a certain social group. The proposed linguistic classification of Russian slang is based on the thematic affiliation, morphological features and functional role of slang units in the Russian language.

Keywords: slang, lexical-semantic group, classification, lexical units, linguistics.

Аннотация: Актуальность темы определяется повсеместным распространением сленга в разных социальных группах, а также его перманентной эволюцией, зеркально отражающей социокультурные метаморфозы, происходящие в обществе.

Цель исследования состоит в выявлении имманентных закономерностей генезиса сленга как языкового феномена и классификации сленга на основе лингвистических критериев.

Для достижения поставленной цели в исследовании решены следующие задачи: изучены существующие теоретические подходы к детерминации понятия «сленг», проанализированы этимологические основы типологии сленговых единиц, обобщены результаты проведенного исследования.

Методология исследования включает в себя теоретические методы анализа, синтеза, формальной логики, классификации и обобщения, а также метод сопоставительного анализа.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: сленг, как ненормативная составляющая лексического состава языка, представляет собой языковой феномен с высокой степенью экспрессивности, ярко выраженной эмоциональной окрашенностью и ограниченным ареалом употребления. Русский сленг функционирует преимущественно в устной форме и служит верным отражением специфических интересов, ценностей и мировоззрения определенной социальной группы. В основе предлагаемой лингвистической классификации русского сленга лежат тематическая принадлежность, морфологические особенности и функциональная роль сленговых единиц в русском языке.

Ключевые слова: сленг, лексико-семантическая группа, классификация, лексические единицы, лингвистика.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена динамичным развитием и возрастающей ролью сленга в современной коммуникации, особенно в молодежной среде. Сленг отражает социокультурные изменения, служит инструментом самовыражения и идентификации, а также оказывает влияние на литературный язык.

В лингвистической литературе понятие «сленг» трактуется неоднозначно, что обусловлено его многоаспектной природой и зависимостью от социокультурного контекста. В целом, можно выделить несколько ключевых характеристик, присущих сленгу:

1. *Социокультурная обусловленность сленга.* По

мнению исследователей, сленг тесно связан с определенными социальными группами (молодежь, профессиональные сообщества и т.д.) и отражает их ценности, интересы и идентичность.

2. *Экспрессивность.* Сленговые единицы обладают повышенной эмоциональной окраской, служат для выражения иронии, юмора, протеста или фамильярного отношения.

3. *Ненормативность.* Сленг противопоставляется литературному языку и не подчиняется его строгим нормам, что проявляется в использовании нестандартной лексики, грамматических конструкций и фонетических особенностей.

4. *Динамичность.* Сленг подвержен постоянным изменениям, новые слова и выражения появляются и исчезают в зависимости от моды и социокуль-

турных трендов.

5. *Ограниченность употребления.* Сленг используется преимущественно в неформальной обстановке и в общении между членами определенной социальной группы.

Для более полного понимания понятия «сленг» можно обратиться к различным толковым словарям:

1. «Сленг – слова и выражения, употребляемые людьми определенной профессии, группы, социальной прослойки и отличающиеся от общепринятой литературной нормы» [15, с. 202].
2. «Сленг – слова и выражения, употребляемые в разговорной речи людьми определенной социальной группы или профессии и отличающиеся от общепринятой литературной нормы» [2, с. 121].
3. «Сленг – слова и выражения, употребляемые в разговорной речи преимущественно молодежью и профессиональными группами, отличающиеся от общепринятой литературной нормы и часто имеющие экспрессивную окраску» [16, с. 77].
4. «Сленг – слова или фразы, которые считаются крайне неформальными, чаще встречаются в устной речи, чем в письменной, и обычно ограничены определённым контекстом или группой людей» [23, с. 69].
5. «Сленг – неформальная нестандартная лексика, состоящая, как правило, из несуществующих, произвольно измененных слов и экстравагантных, надуманных или шуточных фигур речи» [22, с. 48].

Анализируя приведенные определения, мы можем сделать вывод о том, что сленг – это специфическое языковое явление, которое характеризуется ненормативностью, экспрессивностью, социокультурной обусловленностью и динамичностью. С лингвистической точки зрения, исследование сленга позволяет получить ценную информацию о развитии языка и изменениях в обществе.

Таким образом, русский сленг, как лингвистическая подсистема, отклоняющаяся от нормативного кодифицированного языка, характеризуется полифункциональностью и высокой степенью контекстной зависимости. Поэтому для исследования данного явления необходимо учитывать как структурные, так и функциональные аспекты, а также экстралингвистическую обусловленность использования сленга в русском языке.

Материалы и методы

В качестве основы для систематизации представлений о русском сленге в исследовании были использованы труды ведущих лингвистов. Особого внимания заслуживают исследования таких авторов, как Н.И. Формановская [17], В.В. Химик [18], Е.И. Шейгал [19], раскрывающих социолингвистическую природу сленга и

его определяющую роль в конструировании групповой идентичности.

Материалами исследования также послужили работы О.П. Ермаковой [8], М.А. Кропачевой, Е.С. Литвиновой [9], Э.В. Кузнецовой [10], Д.Х. Курбановой [11], предлагающих систематизацию различных типов сленга и разрабатывающие критерии их классификации.

Значительный вклад в изучение этимологии сленговых единиц внесли такие авторы, как Д.С. Лихачев, Л.В. Успенский [12], В.М. Мокиенко [13], Т.Г. Никитина [14].

Представленное исследование основано на системе теоретических методов анализа лингвистических характеристик русского сленга. Основным является метод дефиниционного анализа, с помощью которого можно с высокой точностью определить семантическое наполнение термина «сленг» и провести четкую демаркацию между ним и смежными понятиями: жаргоном, аргом и просторечием.

Компаративный анализ сленговых лексических единиц также позволяет выявить как общие, так и специфические характеристики различных сленговых образований.

Метод компонентного анализа, используемый для выявления семантической структуры сленговых единиц и определения степени их мотивированности также был применен в ходе исследования. Данный метод позволяет понять механизм образования новых лексических единиц и установить их генетическую связь с общепотребительной лексикой. Кроме того, в исследовании был применен метод контекстуального анализа, для изучения функционирования сленга в различных речевых ситуациях и выявления его прагматических функций.

Результаты и обсуждения

На основе проведенного анализа научной литературы можно констатировать, что русский сленг представляет собой подмножество ненормативной лексики, характеризующееся экспрессивностью, фамильярностью и ограниченностью употребления определенными социальными группами. В отличие от литературного языка, сленг выполняет функцию идентификации «своих», маркируя принадлежность к конкретному сообществу и противопоставляя его другим [7, с. 55].

Генезис русского сленга обусловлен рядом факторов, включая социальные изменения, влияние иностранных языков и стремление к языковой игре. Изначально сленг формировался в криминальной среде («феня»), а затем распространился среди молодежи, студентов и других социальных групп. Заимствования из английского (например, «юзать» от «to use») и других языков активно ин-

тегрируются в сленг, подвергаясь фонетической и морфологической адаптации.

Классификация русского сленга по лингвистическим критериям может быть основана на различных параметрах. Во-первых, следует учитывать сферу употребления: выделяют молодежный сленг, профессиональный сленг (например, компьютерный сленг), армейский сленг и т.д. Во-вторых, возможна классификация по тематическим группам: сленг, обозначающий деньги, внешность, отношения, действия и т.п.

С точки зрения морфологии, в сленге преобладают существительные и глаголы, часто образуемые с помощью суффиксов, придающих словам экспрессивную окраску (например, «-як», «-ищ»). Синтаксис сленга характеризуется упрощением грамматических конструкций и использованием эллиптических предложений. Как отмечает Г.О. Винокур, лексический состав сленга постоянно обновляется, что затрудняет его фиксацию и изучение [3, с. 65].

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить следующие характеристики сленга:

1. Социальная детерминированность и групповая сигнификация

Сленг является инструментом внутригрупповой идентификации, предназначенным для дифференциации членов определенного социального сообщества от остальной части социума. С помощью сленга также репрезентируются доминирующие в данной группе ценности, интересы и мировоззрение, формируя специфический лингвокультурный код. Иллюстративными примерами могут служить подязыки молодежных субкультур («готы», «эмо») или профессиональные жаргоны (например, программистов или медицинских работников).

2. Экспрессивность и аксиологическая нагруженность

Исследователи указывают на экспрессивные функции сленгизмов, подчеркивая их способность к трансляции эмоциональной коннотации, иронического подтекста, юмора, пренебрежения или фамильярности [1, с. 6]. Например, конвенциональная сленговая лексика обладает усиленной выразительностью в сравнении с нейтральными лексемами, обеспечивая большую эффективность в передаче субъективного отношения говорящего. Например, вместо нейтральной констатации «плохой», «некачественный», в речи может использоваться экспрессивная единица («отстойный» или «лажовый»).

3. Нормативное отклонение и дивергенция от литературной нормы

Сленг закономерно демонстрирует отклонения от литературного стандарта на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях языковой системы, что

проявляется в активном использовании неологизмов, иноязычных заимствований, намеренных деформаций существующих лексем и фразеологических единиц. Например, употребление лексемы «кринж» (от англ. cringe) представляет собой заимствование, а использование глагола «гуглить» вместо «осуществлять поиск информации посредством Google» – неологизм, сформированный на основе англицизма.

4. Динамичность и темпоральность сленга

Сленг характеризуется высокой степенью динамизма и восприимчивости к перманентным изменениям под влиянием социокультурных трендов и модификаций в общественной жизни. Данный процесс обусловлен как внутренними лингвистическими механизмами, так и влиянием экзогенных факторов, таких как технологический прогресс, средства массовой информации и процессы глобализации. При этом, как отмечают Н.В. Волкова, З.Р. Хамитова, темпоральная скорость обновления сленговой лексики значительно превышает аналогичный показатель для нормативного языка [4, с. 134].

5. Функциональная полисемия

Отдельные сленговые единицы русского сленга демонстрируют полисемию, характеризующуюся наличием нескольких значений, варьирующихся в зависимости от контекста и коммуникативной ситуации. Данная многозначность обеспечивает сленгу гибкость и выразительность, но при этом может стать причиной когнитивного диссонанса между носителями различных вариантов сленга.

6. Региональная вариативность

Подобно литературному языку, русский сленг подвержен региональной дифференциации. В различных регионах Российской Федерации могут быть распространены уникальные сленговые единицы, обозначающие идентичные понятия. На наш взгляд, данный феномен обусловлен историческими, культурными и социальными факторами, влияющими на формирование региональной языковой среды.

Рассмотрим далее основные лексические источники и способы словообразования, характерные для русского сленга:

1. аимствования. Интенсивное использование англицизмов (например, «юзать», «апрувить»), германизмов и других иноязычных элементов, адаптированных к фонетико-графической системе русского языка.
2. Деривация и словообразование. Морфологическая деривация новых лексем на основе существующих посредством суффиксации, префиксации, словосложения и других словообразовательных процессов (например, «бомбить» в значении «быстро перемещаться на транспорте»).

3. Семантический перенос. Наделение существующей лексики новым, конвенционально закрепленным значением (например, «чайник» в значении «неопытный пользователь»).
4. Аббревиация и сокращения. Использование сокращенных форм слов и выражений (например, «ПС» – «постскриптум»).

В основе систематизации сленга лежат критерии, позволяющие провести его дифференциацию по ряду параметров: происхождению, степени девиации от литературной нормы, сфере употребления и функциональной нагрузке.

Одним из базовых критериев классификации выступает этимологический критерий, определяющий источник генезиса сленгового элемента. Формирование сленга происходит как на базе общепотребительной лексики посредством процессов метафоризации, метонимии и семантической экспансии [18, с. 122], так и путем инкорпорирования иноязычных заимствований, элементов профессиональных жаргонов и аргос [21, с. 106]. Этимологический анализ позволяет реконструировать развитие сленговой единицы и проследить ее семантическую трансформацию в процессе функционирования.

Морфологические и синтаксические признаки также играют существенную роль в типологизации сленга: например, характерным является использование деривационных аффиксов, не свойственных литературному языку, а также процессы усечения и аббревиации [20, с. 52]. В синтаксическом аспекте сленг проявляется в использовании специфических конструкций, отступлении от нормативных правил согласования и управления.

Семантический критерий подразумевает анализ значения сленговых единиц в их соотносительности с нейтральным лексическим фондом. Сленгу, как правило, присуща ярко выраженная экспрессивная окраска, служащая для трансляции оценочного отношения к денотату.

Функциональный критерий определяет роль и прагматическую направленность сленга в коммуникативном акте, а также определяет целевую аудиторию его использования: в частности, сленг может выполнять функцию идентификации членов определенной социальной группы, служить инструментом вербализации протеста против общепринятых норм или использоваться для достижения комического эффекта.

В целях более структурированного представления и анализа критериев классификации сленга представим их в табличной форме. (Таб. 1.)

Таким образом, русский сленг представляет собой сложную систему экспрессивных средств, используемых преимущественно в неформальном общении. Ключевыми факторами формирования сленга являются:

Таблица 1.

Лингвистические критерии классификации русского сленга.

Критерий	Аспект анализа	Характерные черты	Примеры	Функции	Ограничения	Дополнительные сведения
Этимологический	Происхождение сленгизма	Заимствования, метафоризация, метонимия, расширение значения	«Баксы» (заимств. из англ. bucks), «предки» (метафоризация)	Отражение культурного влияния, создание новых значений	Сложность определения первичного источника, влияние нескольких языков	Трансформация значения заимствований с течением времени
Морфологический	Структура слова	Деривационные аффиксы, усечение, аббревиация	«Видик» (усечение), «бомбила» (суффикс -ил-)	Упрощение речи, придание экспрессивности	Зависимость от конкретного языка, вариативность аффиксов	Влияние морфологических особенностей на фонетическое оформление сленгизма
Синтаксический	Построение фразы	Специфические конструкции, нарушение согласования	Использование инверсии («Я вообще»), опущение глаголов-связок	Создание неформальной атмосферы, выделение говорящего	Зависимость от синтаксической структуры языка, контекстуальная обусловленность	Влияние синтаксических особенностей на семантику сленгизмов
Семантический	Значение слова	Экспрессивность, полисемия, контекстуальность	«Крутой» (одобрение), «тупой» (неодобрение)	Выражение оценочного отношения, создание комического эффекта	Субъективность оценки, зависимость от культурного контекста	Эволюция значения сленгизмов с течением времени
Функциональный	Роль в коммуникации	Идентификация группы, выражение протеста, комический эффект	Сленг геймеров, сленг протестной молодежи, шуточные выражения	Создание чувства принадлежности, выражение несогласия, развлечение	Ограниченность сферы употребления, риск непонимания	Влияние социальных факторов на формирование сленга

Критерий	Аспект анализа	Характерные черты	Примеры	Функции	Ограничения	Дополнительные сведения
Лексико-семантическая группа	Обозначение денотата	Предметы, люди, действия, качества	«Тачка» (автомобиль), «ботаник» (ученик), «хавать» (есть), «клевый» (хороший)	Конкретизация и детализация обозначения, создание новых смысловых оттенков	Зависимость от тематической направленности сленга	Роль метафоры и метонимии в образовании лексико-семантических групп
Стилистическая окраска	Эмоциональная и оценочная коннотация	Ироничность, грубость, фамильярность, одобрение, неодобрение	«Отстой» (плохой), «чувак» (парень), «лажа» (обман)	Выражение эмоционального отношения к предмету речи	Субъективность оценочной коннотации, зависимость от контекста	Связь стилистической окраски с социальным статусом говорящего
Сфера употребления	Социальная группа, использующая сленг	Молодежный сленг, профессиональный сленг, уголовный сленг	«Зачет» (у студентов), «баг» (у программистов), «шмон» (у заключенных)	Идентификация членов группы, создание чувства общности	Ограниченность понимания сленга членами других социальных групп	Пересечение сфер употребления и взаимовлияние различных видов сленга
Частотность употребления	Регулярность и распространенность использования	Широко употребляемые сленгизмы, редкие и малоизвестные	«Круто» (широко употребляемый), «кринж» (относительно новый)	Отражение актуальности и значимости сленгизма для носителей языка	Зависимость от времени и социальных изменений	Влияние медиа и интернета на распространение сленга
Динамичность	Изменение сленга во времени	Появление новых сленгизмов, устаревание старых	Сленг 1990-х годов («хакер»), современный сленг («хайп»)	Адаптация языка к новым реалиям и изменениям в обществе	Сложность прогнозирования дальнейшего развития сленга	Влияние культурных трендов и технологических инноваций на динамику сленга
Узуальность	Степень закреплённости в речи	Сленгизмы, зафиксированные в словарях, индивидуальные окказионализмы	«Бомба» (хорошо), «мемчик» (индивидуальное словоупотребление)	Отражение степени признания и распространения сленгизма	Граница между сленгом и общим жаргоном может быть размытой	Роль индивидуального творчества в пополнении сленгового запаса
Территориальность	Региональные особенности употребления	Московский сленг, петербургский сленг	«Падик» (в Петербурге), «подъезд» (в Москве)	Отражение культурных и языковых различий регионов	Сложность выявления четких границ между региональными вариантами	Диалектное влияние на формирование регионального сленга

вые особенности русского сленга определяются социолингвистическими и культурологическими факторами, оказывающими влияние на формирование и эволюцию сленговых единиц.

Первой и наиболее заметной характеристикой русского сленга является его ярко выраженная оценочность и эмоциональность: так, сленговые слова и выражения часто обладают коннотациями, отличными от нейтральной лексики, позволяя говорящим выражать широкий спектр чувств, от иронии и сарказма до восхищения и презрения.

Второй важной особенностью является принадлежность к определенным социальным группам и субкультурам: например, разные сленги (молодежный, компьютерный, профессиональный) отражают специфику интересов, ценностей и образа жизни этих групп. Такого рода дифференциация лексики по социокультурным признакам свидетельствует о его функции как средства

идентификации и самовыражения членов группы.

Третьей отличительной характеристикой русского сленга является его подверженность лингвистической игре и словотворчеству. Примером может служить активное использование англицизмов в молодежном и компьютерном сленге (например, «юзать» от англ. «to use»). Также необходимо отметить изменчивость и недолговечность многих сленговых единиц в русском языке: в отличие от устойчивого нормативного языка, сленг характеризуется высокой скоростью обновления лексического состава, а сленговые слова и выражения быстро устаревают, вытесняются новыми.

Выводы

Проведенное исследование позволяет заключить, что русский сленг является динамично развивающимся лингвистическим феноменом. Представленная нами классификация по лингвистическим критериям, без-

условно, облегчает систематизацию и анализ сленговых единиц, однако для полного понимания необходимо учитывать как внутриязыковые, так и внеязыковые факторы. В данном контексте необходимо проведение социолингвистических исследований, позволяющих установить взаимосвязь между использованием сленга и социальными характеристиками говорящих. Русский сленг следует трактовать не как определенный набор

экспрессивных слов и выражений, а как отражение социальных, культурных и психологических особенностей современной российской действительности. При этом понимание механизмов функционирования сленга необходимо для эффективной коммуникации в различных социальных контекстах и для предотвращения возможных коммуникативных барьеров при неправильной интерпретации сленговых выражений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимova, Г.Ю. Понятие сленга в лингвистике // Вестник науки и образования. – 2020. – № 14-1 (92). – С. 3-8.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1600 с.
3. Винокур, Г.О. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 450 с.
4. Волкова, Н.В., Хамитова, З.Р. Проблема интерпретации понятия сленг в отечественной и зарубежной лингвистике // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – №51 (66). – С. 130-137.
5. Газималикова, С.А., Рагимханова, Т.И. Особенности перевода молодежного сленга // Научные междисциплинарные исследования. – 2021. – №5. – С. 183-189.
6. Го, Цзини. Интернет-сленг в виртуальном общении как языковой феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 4. – С. 82-88.
7. Грачев, М.А. Словарь современного русского арго. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. – 540 с.
8. Ермакова, О.П. Семантика и стилистика русского просторечия. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 288 с.
9. Кропачева, М.А., Литвинова, Е.С. Актуальные вопросы разграничения понятий просторечие, общий жаргон и сленг в русской лингвистике // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 2. – С. 101-107.
10. Кузнецова, Э.В. Лексикология русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – 380 с.
11. Курбанова, Д.Х. Сленг как явление в современной лингвистике // ORIENSS. – 2022. – №1. – С. 234-239.
12. Лихачев, Д.С., Успенский, Л.В. Краткий словарь современных русских литературных терминов. – М.: Просвещение, 1982. – 280 с.
13. Мокиенко, В.М. Русская бранная лексика: историко-этимологический словарь. – М.: Олма-Пресс, 2000. – 620 с.
14. Никитина, Т.Г. Молодежный сленг: толковый словарь. – М.: АСТ, Астрель, 1998. – 320 с.
15. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Складчиковой. – М.: Эксмо, 2006. – 1200 с.
16. Толковый словарь русского языка. – / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 2020. – 480 с.
17. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1998. – 350 с.
18. Химик, В.В. Студенческий жаргон: вопросы социолингвистического описания. – СПб: СПбГУ, 1990. – 244 с.
19. Шейгал, Е.И. Сленг: Опыт социолингвистического исследования. – Волгоград: ВГУ, 1996. – 286 с.
20. Holmes, J. An Introduction to Sociolinguistics. – Routledge, 2013. – 202 p.
21. Labrum, P. The Story of Slang. – Michael O'Mara Books, 2011. – 308 p.
22. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (11th ed.). – Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc., 2003. – 644 p.
23. Oxford English Dictionary (2nd ed.) / Edited by J.A. Simpson and E.S.C. Weiner. – Oxford: Clarendon Press, 1989. – 404 p.

© Вань Вэнь (770680922@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УСВОЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

Го Вэйхэ

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
2493936703@qq.com

Го Вэйпэн

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
3531740656@qq.com

Карпеченкова Юлия Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
karpechenkovayu@herzen.spb.ru

THE IMPACT OF PHONETIC INTERFERENCE ON THE ACQUISITION OF RUSSIAN BY CHINESE

Guo Weihe
Guo Weipeng
Yu. Karpechenkova

Summary: The study is devoted to the current problem of phonetic interference that occurs in Chinese students when mastering Russian pronunciation and is caused by fundamental differences in the phonological systems of the two languages. The purpose of the work is to identify, systematize and comprehensively analyze the main types of interference at the segmental and supersegmental levels. The tasks included conducting a comparative analysis of phonological systems, classifying typical errors, studying the dynamics of interference phenomena at different stages of training and developing scientifically based recommendations. The hypothesis was based on the assumption that systemic comparative analysis allows us to predict potential interference zones for the development of target exercises. The study used methods of comparative analysis, inductive analysis, error analysis and statistical processing. The results showed a stable nature of interference errors in the pronunciation of voiced/voiceless and hard/soft consonants, specific Russian sounds ([p], [ж], [ц], [ч], [ш]), as well as in the prosodic organization of speech. It was found that some errors persist even at advanced levels of language proficiency, which indicates the need for targeted phonetic work at all stages of learning. The practical significance of the work lies in the development of specific methodological recommendations for overcoming interference and the formation of normative Russian pronunciation in Chinese students.

Keywords: phonetic interference, language transfer, RFL, Chinese students, phonetics.

Аннотация: Исследование посвящено актуальной проблеме фонетической интерференции, возникающей у китайских учащихся при освоении русского произношения и обусловленной фундаментальными различиями фонологических систем двух языков. **Цель** работы заключается в выявлении, систематизации и комплексном анализе основных типов интерференции на сегментном и суперсегментном уровнях. В **задачи** входило проведение сопоставительного анализа фонологических систем, классификация типичных ошибок, изучение динамики интерференционных явлений на разных этапах обучения и разработка научно обоснованных рекомендаций. В основе **гипотезы** лежало предположение о том, что системный сопоставительный анализ позволяет прогнозировать зоны потенциальной интерференции для разработки целевых упражнений. В исследовании применялись **методы** сравнительного анализа, индуктивного анализа, анализа ошибок и статистической обработки. **Результаты** показали устойчивый характер интерференционных ошибок в произношении звонких/глухих и твердых/мягких согласных, специфических русских звуков ([p], [ж], [ц], [ч], [ш]), а также в просодической организации речи. Установлено, что некоторые ошибки сохраняются даже на продвинутых уровнях владения языком, что свидетельствует о необходимости целенаправленной фонетической работы на всех этапах обучения. **Практическая значимость** работы заключается в разработке конкретных методических рекомендаций для преодоления интерференции и формирования нормативного русского произношения у китайских учащихся.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, языковой перенос, РКИ, китайские учащиеся, фонетика.

Введение

Актуальность темы обусловлена интенсивным развитием российско-китайских отношений и возрастающей потребностью в взаимном изучении языков. Русский язык, обладающий сложной фонетической системой, представляет значительные трудности для носителей китайского языка, фонетика которого принципиально отличается по своей структуре и артикуляционным характеристикам. Явление фонетической

интерференции — негативного влияния родного языка на произношение изучаемого — становится серьезным препятствием для достижения фонетической корректности и коммуникативной успешности [11, с. 1].

Как справедливо отмечает У. Вайнрайх, интерференция есть «перенос между или взаимодействие между» языковыми системами [2, с. 26]. Это явление особенно заметно у китайских студентов, для которых «научиться говорить и выражать свои мысли на русском языке

оказывается сложнее, чем овладеть чтением, письмом и пониманием текстов» [11, с. 1]. Научная новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к анализу интерференции на всех уровнях фонетической системы — сегментном (звуки) и суперсегментном (просодия), а также в учете динамики интерференционных явлений на разных этапах обучения.

Целью исследования является выявление и системное описание основных проявлений фонетической интерференции в русской речи китайских учащихся, а также разработка научно обоснованных рекомендаций для ее преодоления. Для достижения этой цели ставятся следующие **задачи**:

- Провести сопоставительный анализ фонологических систем русского и китайского языков;
- Выявить и классифицировать типичные интерференционные ошибки в произношении гласных и согласных звуков;
- Проанализировать особенности просодической интерференции (тональная система и словесное ударение);
- Исследовать динамику интерференционных явлений на разных уровнях владения языком;
- Разработать практические рекомендации для преодоления фонетической интерференции.

Гипотеза исследования: системный предварительный сопоставительный анализ позволяет прогнозировать зоны потенциальной интерференции и разрабатывать целевые упражнения для их преодоления.

Материалами исследования являются экспериментальные данные и результаты исследований доцента Агагоновой Марины Павловны (12 человек с разным уровнем владения русским языком (от начального А1 до продвинутого В2)), [1] а также публикаций и журналов по анализу и преподаванию китайско-русских фонетических систем. [2, 3, 5, 8, 10, 12]

В работе использованы **методы** сравнительного анализа, индуктивного анализа, анализа ошибок и статистической обработки.

Теоретические основы исследования интерференции

Языковая интерференция — это отклонение от норм изучаемого языка под влиянием родного языка, возникающее в условиях двуязычия. Термин происходит от латинских слов «inter» (между) и «ferentis» (переносить), что буквально означает «перенос между» или «взаимодействие между» языковыми системами [2, с. 40].

Как отмечают Раднаева Л.Д., Сунь Бо, интерференция может проявляться на различных уровнях языковой си-

стемы: фонетическом, лексическом и грамматическом [7, с. 20]. В данной работе основное внимание сделано на фонетическую интерференцию, которая понимается как нарушение произносительных норм изучаемого языка под влиянием артикуляционных базовых навыков родного языка.

Последствия фонетической интерференции многогранны:

- Фонетическая небрежность и акцент;
- Семантические искажения, затрудняющие понимание;
- Снижение эффективности межкультурной коммуникации;
- Психологический дискомфорт и языковой барьер.

Особенно заметны эти последствия у китайских студентов, для которых «устная речь требует не только знания грамматики и лексики, но и способности к быстрому и точному преобразованию мыслей в новую языковую форму, что особенно сложно в условиях интерференции» [12, с. 7].

Теория языкового переноса занимает центральное место в исследовании интерференционных явлений. Согласно этой теории, изучающие второй язык уже владеющие родным языком испытывают как положительный (облегчающий усвоение) так и отрицательный (затрудняющий усвоение) перенос с родного языка.

Как отмечает Одлин Т., перенос на фонетическом уровне особенно выражен, поскольку «фонемы китайского языка, схожие с русскими, часто мешают произношению русских фонем. Это сходство часто приводит к тому, что учащиеся путают различия или заменяют изучаемые фонемы известными похожими фонемами» [4, с. 113].

В контексте русского и китайского языков отрицательный перенос проявляется особенно ярко значительным различиям в фонологических системах двух языков. Китайский язык относится к изолирующим и тоническим языкам слогового строя, в то время как русский язык является флективным и нетоническим языком фонемного строя [6, с. 35]. (Таб. 1.)

Сопоставительный анализ фонетических систем русского и китайского языков

Фонетические системы русского и китайского языков принципиально отличаются по своей организации и артикуляционным характеристикам. Эти различия затрагивают как сегментный (звуки), так и суперсегментный (просодия) уровни.

Одним из фундаментальных различий является слоговой принцип организации звуковой материи. Китай-

Таблица 1.

Сравнительная характеристика фонологических систем русского и китайского языков.

Параметр	Русский язык	Китайский язык
Тип языка	Флективный, фонемный	Изолирующий, слоговый
Минимальная единица	Фонема	Слогофонема (силлабема)
Просодическая система	Словесное ударение	Тональная система (4 тона + нейтральный)
Слоговая структура	Разнообразная (открытые/закрытые слоги)	Жестко ограниченная (только открытые слоги)
Соотношение гласных/согласных	Доминирование согласных	Доминирование гласных

ский язык характеризуется как язык слогового строя, где минимальной фонетической единицей является не фонема, а тонированный слог (слогофонема или силлабема) [9, с. 2]. В отличие от этого, русский язык относится к языкам фонемного строя с разнообразной слоговой структурой.

Другое важное различие касается просодической организации. В китайском языке используется тоническая система, где каждый слог имеет определенный тон, выполняющий смысловозначительную функцию. В русском языке является система словесного ударения, которое не связано с изменением высоты тона в такой степени, как в китайском языке [10, с. 66].

- Гласные

Вокалические системы русского и китайского языков существенно различаются как по количественному составу, так и по артикуляционным характеристикам.

Русская система гласных включает 6 фонем ([a], [o], [y], [i], [ы], [э]), противопоставленных по ряду, подъему и лабиализации. Важной особенностью является явление редукции безударных гласных, отсутствующее в китайском языке.

Китайская система гласных (путунхуа) включает более богатый inventory гласных звуков, которые образуют сложные комплексы — дифтонги и трифтонги, отсутствующие в русском языке [11, с. 25].

Наиболее типичные ошибки китайских учащихся связаны с:

- Отсутствием редукции безударных гласных;
- Заменой русских гласных китайскими аналогами;
- Нарушением противопоставления по мягкости/твердости перед согласными.

Исследование М.П. Агафоновой показало, что «студенты, изучающие русский язык дольше, допускают меньше ошибок при произношении безударных гласных, особенно при реализации редукции (например, замена /a/ на редуцированный /o/). Однако ударные гласные и шумные согласные остаются проблемными даже

для продвинутых учащихся» [1, с. 1799].

- Согласные

Консонантные системы русского и китайского языков демонстрируют еще более существенные различия, являющиеся основным источником фонетической интерференции. (Таб. 2.)

Как видно из таблицы, большинство ошибок обусловлено отсутствием соответствующих фонем в китайской фонологической системе. Как отмечается в исследовании, «в китайском языке отсутствуют звонкие согласные, а имеются только глухие, которые делятся на полувзвонные и придыхательные. Также в китайском языке не существует деления на твердые и мягкие согласные, что усложняет правильное восприятие и воспроизведение русских звуков» [5, с. 85].

Особую трудность для китайских учащихся представляют русские сонорные согласные, особенно звук [р], который часто заменяется на [л] отсутствия дрожащего [р] в китайской фонетической системе [3, с. 111].

- Тоны в китайском языке и ударение в русском языке

Одним из наиболее сложных аспектов для китайских учащихся является освоение русской просодической системы, принципиально отличающейся от китайской тональной системы.

Китайский язык является тоническим языком, где каждый слог имеет определенный тон, выполняющий смысловозначительную функцию. В путунхуа различаются четыре основных тона (ровный, восходящий, нисходяще-восходящий, нисходящий) и нейтральный тон [7, с. 47].

Русский язык, в отличие от китайского, использует систему словесного ударения, которое является силовым (экспираторным) и качественным (проявляется в изменении длительности и интенсивности ударного гласного). Кроме того, важную роль играет интонационная система для выражения коммуникативных типов высказываний и эмоциональных оттенков.

Таблица 2.

Типичные интерференционные ошибки в произношении согласных.

Русский звук	Китайская замена	Пример ошибки	Причина ошибки
[б], [д], [г], [з]	[п], [т], [к], [с]	пар (вместо бар), том (вместо дом)	Отсутствие звонких согласных в китайском языке
[в]	[w]	уесна (вместо весна), узгляд (вместо взгляд)	Отсутствие губно-зубного [в] в китайском языке
[ж]	[r]	релезо (вместо железо), рена (вместо жена)	Отсутствие твердого шипящего [ж] в китайском языке
[р]	[л]	лом (вместо ром), тигл (вместо тигр)	Отсутствие дрожащего [р] в китайском языке
[ц]	[с] или [тс]	тсвет (вместо цвет), тсель (вместо цель)	Отсутствие аффрикаты [ц] в китайском языке
[ч]	[ch]	[чье]снок (вместо чеснок)	Различия в артикуляции (положение кончика языка)
[ш]	[sh]	Различные искажения	Различия в артикуляции (формирование щелей)

Типичные просодические ошибки китайских учащихся включают:

- Перенос тональных patterns китайского языка на русскую речь;
- Неправильную постановку словесного ударения;
- Отсутствие редукции безударных гласных;
- Неадекватную интонационную оформленность высказываний.

Как показало исследование динамики фонетической интерференции, «некоторые ошибки, такие как оглушение звонких согласных в конце слова или неразличение твердых и мягких согласных, сохраняются даже при длительном изучении русского языка» [1, с. 1800]. Это свидетельствует об устойчивости интерференционных явлений на просодическом уровне.

Методы преодоления фонетической интерференции

Преодоление фонетической интерференции требует системного подхода и целевых упражнений, учитывающих специфику взаимодействия русской и китайской фонологических систем.

На основе проведенного анализа можно предложить следующие методические рекомендации:

1. Сопоставительный анализ на начальном этапе обучения. Предварительное сравнение фонологических систем двух языков позволяет прогнозировать зоны потенциальной интерференции и разрабатывать preemptive exercises (упреждающие упражнения) [12, с. 4].
2. Акцентирование внимания на наиболее проблемных звуках. Особое внимание следует уделять противопоставлению звонких/глухих согласных, твердых/мягких согласных, а также правильной артикуляции звуков, отсутствующих в китайском языке ([р], [ж], [ц], [ч], [ш]) [3, с.111, 5, с. 85].
3. Работа над просодической организацией речи. Формирование навыков правильного словесного ударения и интонационного оформления выска-

зываний должно стать неотъемлемой частью фонетической работы [8, с. 22].

4. Использование инструментальных методов анализа. Программы like Praat позволяют проводить акустический анализ речи и предоставлять объективную feedback учащимся [1, с. 1796].
5. Дифференцированный подход на разных уровнях обучения. Как показало исследование, «характер ошибок становится более индивидуальным» на продвинутых уровнях владения языком, что требует более персонализированного подхода [1, с. 1800].

Важным аспектом является также психологический фактор. Как отмечает Е.А. Яковец, «овладение навыками устной речи при обучении русскому языку становится не менее важным, чем освоение лексики и грамматики. Это позволяет преодолеть барьеры, вызванные интерференцией, и достичь более точного и эффективного выражения мыслей» [12, с. 5].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Фонетическая интерференция в русской речи китайских учащихся является системным явлением, обусловленным фундаментальными различиями в фонологических системах двух языков. Наиболее проблемными зонами являются:

- Противопоставление звонких/глухих согласных (из-за отсутствия звонких согласных в китайском языке);
- Противопоставление твердых/мягких согласных (из-за отсутствия подобного противопоставления в китайском языке);
- Артикуляция специфических русских звуков ([р], [ж], [ц], [ч], [ш]), отсутствующих в китайской фонетической системе;
- Освоение системы словесного ударения и редукции безударных гласных (из-за влияния тональной системы китайского языка).

Динамика интерференционных явлений показывает, что хотя с увеличением уровня владения языком количество ошибок уменьшается, некоторые из них (особенно на просодическом уровне) сохраняются даже у продвинутых учащихся [1, с. 1799]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы над фонетическими навыками на всех этапах обучения.

Перспектива дальнейших исследований связана с разработкой комплексных методов преодоления речевых помех с учетом лингвистических и психологических аспектов овладения фонетикой второго языка. Особый интерес представляет изучение личных стратегий преодоления помех и разработка персонализированных методов обучения для китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова М.П. Динамика фонетической интерференции в русской речи китайцев при реализации сегментных единиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18. – Вып. 5. – С. 1795-1800.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. VI. Языковые контакты. – С. 25-61.
3. Кун Дэлу. Анализ трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при освоения русского произношения // Молодежный филологический вестник. Сборник научных статей. – 2023. – С. 110-112.
4. Одлин Т. Языковой перенос: межъязыковое влияние при изучении языка. – Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1989. – 210 с. Odlin T. Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 210 p.
5. Панова Р.С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник ЧелГУ. – 2009. – №22. – С. 83-86.
6. Прошина З.Г., Завьялова В.Л., Уютова Е.В. [и др.]. Проблемы языкового образования и направления филологических исследований в высшей школе Дальнего Востока России. К 80-летию Л.П. Бондаренко и 120-летию Восточного института. – М.: Флинта; Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2019. – 160 с.
7. Раднаева Л.Д., Сунь Бо. Модификация фонем в русской речи китайцев. Теоретические и прикладные аспекты: монография. – СПб.: Научное издание, 2024. – 178 с.
8. Стрельчук Е.Н. Формирование и развитие русской речевой культуры иностранных студентов: фонетический аспект. // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность – 2010. – № 2. – С. 20-25
9. Сю В.Ш. Фонетическая интерференция на сегментном уровне в китайской речи носителей русского языка / В.Ш. Сю // Russian Linguistic Bulletin. — 2024. — №7 (55). — URL: <https://rulb.org/archive/7-55-2024-july/10.60797/RULB.2024.55.5> (дата обращения: 31.08.2025). — DOI: 10.60797/RULB.2024.55.5 — С. 1-6
10. Сюй Лайди. Анализ распространенных ошибок в усвоении фонетической лексики русского языка китайскими студентами // Русский язык в Китае – ноябрь 2013. – Т. 32. – № 4. – С. 64-69. 徐来娣. 中国学生俄语语音词发音习得常见偏误分析 // 中国俄语教学 – 2013年 11月 – 第32卷. – 第4期. – 64-69页.
11. Точная К.М. Анализ систем согласных и гласных звуков русского и китайского языков // Современные инновации. – 2023. – №2 (43). — С. 23-25
12. Яковец Е.А. Фонетическая интерференция в речи китайских учащихся на начальном этапе изучения русского языка (уровень А1-А2): причины, проявления и методы преодоления // Солнцевет. – 2025. – 15 с.

© Го Вэйхэ (2493936703@qq.com), Го Вэйпэн (3531740656@qq.com),
Карпеченкова Юлия Геннадьевна (karpechenkovayu@ Herzen.spb.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕСТРИНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ

Ду Шуи

Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина
290528785@qq.com

SISTERLY RELATIONSHIPS IN RUSSIAN AND FOREIGN FAIRY TALES

Du Shuyi

Summary: The article examines the archetype of sisterly relationships in Russian and foreign fairy tales, where the opposition of “kind younger sister - evil older sister” is frequently observed. The goal is to identify the socio-cultural roots of this pattern, analyze its psychological impact, and trace its evolution in modern culture. Methods of structural-semiotic, socio-cultural, and psychological analysis were used. The results show that the archetype reflects patriarchal values and the didactic functions of fairy tales. Modern interpretations, such as in “Frozen”, reinterpret this stereotype, promoting sisterly love and solidarity. The fairy tale evolves, offering humane models of relationships.

Keywords: sisterly relationships, fairy tale, archetype, stereotype, socio-cultural analysis, evolution.

Аннотация: В статье рассматривается архетип сестринских отношений в русских и зарубежных волшебных сказках, где часто наблюдается оппозиция «добрая младшая – злая старшая». Целью является выявление социокультурных корней этого паттерна, анализ его психологического воздействия и прослеживание эволюции в современной культуре. Используются методы структурно-семиотического, социокультурного и психологического анализа. Результаты показывают, что архетип отражает патриархальные ценности и дидактические функции сказки. Современные интерпретации, как в «Холодном сердце», переосмысливают этот стереотип, продвигая сестринскую любовь и солидарность. Сказка эволюционирует, предлагая гуманные модели отношений.

Ключевые слова: сестринские отношения, сказка, архетип, стереотип, социокультурный анализ.

Сказка, вопреки распространённому восприятию её исключительно как развлекательного жанра для детей, представляет собой высокоорганизованную семиотическую систему, в которой глубоко закодированы архетипы, социокультурные нормы и морально-этические императивы различных исторических эпох. Среди многочисленных нарративных мотивов мировых сказок особое место занимает устойчивый и широко распространённый паттерн взаимоотношений между сёстрами: зачастую старшие сестры предстают перед нами как завистливые, ленивые и жестокие антагонистки, в то время как младшая наделяется добродетелью, кротостью и в конечном итоге обретает заслуженное вознаграждение. Этот сюжетный конструкт, получивший каноническое воплощение в западноевропейской сказке о Золушке, демонстрирует удивительную транскультурную универсальность. Его отголоски мы находим во французской «Красавице и Чудовище» Лепренс де Бомон, в русском «Аленьком цветочке» С.Т. Аксакова и даже в китайской народной сказке «Змеиный муж».

Настоящая статья ставит своей целью не просто констатацию этого феномена, но его углублённую деконструкцию, направленную на выявление его фундаментальных социокультурных корней, анализ потенциального психологического воздействия на юную аудиторию и прослеживание динамики его эволюции в условиях современной культурной парадигмы. Для достижения этих целей будет использован комплексный методологический подход, включающий структурно-се-

миотический, социокультурный и психологический анализ, а также сравнительное сопоставление различных сказочных текстов.

Обращаясь к анализу архетипа «добрая младшая – злая старшая» на примере конкретных текстов, мы видим, что противопоставление сестёр в классической версии «Золушки» Шарля Перро задаётся с самого начала и носит безапелляционный характер. Дочери мачехи описываются как «очень похожие на свою матушку и лицом, и умом, и характером» [7, с.83], что сразу же формирует негативный образ, тогда как Золушка представлена как «добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать» [7, с.83]. Это не просто описание внешности или характера, но и немедленная моральная оценка, устанавливающая полярность между внешним (и внутренним) уродством старших и внутренней и внешней красотой младшей. Зависть и жестокость старших сестёр проявляются в их поведении: они заставляют Золушку выполнять «всю самую грязную и тяжелую работу» [7, с.84], в то время как сами «целыми днями бездельничали» [7, с.84]. Их насмешки, такие как ответ на желание Золушки поехать на бал: «Вот была бы умора, если бы такая замарашка явилась на бал!» [7, с.87], подчёркивают их пренебрежение. Тщеславие и глупость достигают апогея в сцене примерки туфельки, где они готовы к самоистязанию, пытаясь физически исказить себя («разорвали больше дюжины шнурков, пытаясь потуже затянуть свои талии» [7, с.87]), чтобы соответствовать недостижимому идеалу, демонстрируя этим внутреннюю пустоту.

Во французской «Красавице и Чудовище» Лепренс де Бомон конфликт между сёстрами приобретает ещё более острый характер, поскольку они являются кровными родственницами, а не сводными, что усиливает драматизм. Их зависть к младшей сестре, Красавице, носит тотальный характер и является движущей силой многих сюжетных поворотов. Сёстры «не любили ее за то, что она была всеобщей любимицей» [2, с.1], что свидетельствует о первоначальной неприязни. После рассказа отца о проклятии Чудовища, сёстры немедленно «накинулись на младшую: Это ты во всем виновата!» [2, с.9], перекадывая на неё всю ответственность. Кульминацией их злодеяний становится лицемерие и коварство: когда Красавица возвращается домой, они «натёрли луком глаза» [2, с.11] и «прибежали её сестры и увидели, что она стала еще красивее, да вдобавок разодета, как королева. Их ненависть к ней возросла с удвоенной силой» [2, с.25]. Их главный грех – не просто лень, а сознательное злонамеренное действие: они уговаривают сестру остаться подольше, прекрасно зная, что это погубит Чудовище, движимые исключительно чистой завистью.

Русская народная сказка «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова представляет собой интересную вариацию на эту тему. Здесь образ старших сестёр несколько смягчён по сравнению с западноевропейскими аналогами, однако архетипическая структура сохраняется. Их вина заключается не столько в активном причинении зла, сколько в проявлении чёрной неблагодарности и эгоизма. Просьбы старших дочерей к отцу – «венец самоцветный» [1, с.15] и «туалет хрустальный» [1, с.15] – эгоцентричны и связаны с тщеславием, в то время как запрос младшей – «аленький цветочек» [1, с.15] – бескорыстен и идёт от чистого сердца. Ключевым эпизодом, демонстрирующим их негативные качества, является отказ старших дочерей отправиться к Чудовищу вместо отца. Их циничный и единодушный ответ: «Пусть та дочь и выручает отца, для кого он доставал аленький цветочек» [1, с.21] – выявляет не только зависть, но и отказ от исполнения семейного долга, что в патриархальной культуре расценивалось как тяжкий грех.

Поразительное структурное сходство обнаруживает и китайская народная сказка «Змеиный муж». Старшие сёстры, Шанью и Шуйсю, изображаются как эгоистичные и трусливые персонажи, бросающие мать в опасности, тогда как младшая, Цзинью, проявляет самоотверженность и верность. В момент опасности от змеи «山秀水秀丢了柴, 抛了娘, 掉头就往山上跑 (бросили хворост, бросили мать и побежали обратно в горы)» [8], демонстрируя свою трусость и эгоизм. При сватовстве их ответы отличаются грубостью и высокомерием: «我是个如花似玉的姑娘, 怎能够做蛇的妻子 (Я – девица, прекрасная, как цветок и яшма, как же я могу стать женой змеи?)» [8]. Кульминацией их порочности становится зависть второй сестры, которая, видя благополучие

младшей, «又羡慕又嫉妒(испытывала и зависть, и ревность)» [8]. Эта зависть в конечном итоге приводит к её гибели и трансформации в птицу, кричащую «后悔...后悔... (жалею... жалею...)» [8], что является ярким примером морального возмездия.

Устойчивое повторение данного сюжетного мотива в столь различных культурных контекстах неслучайно и обусловлено рядом глубинных социокультурных детерминант. Исследователи в области сравнительного литературоведения отмечают, что общие черты в литературах разных народов часто обусловлены сходством их общественного и культурного развития, а также наличием культурных обменов [5, с.11]. Универсальность мотива сестринских отношений в сказках, вероятно, является результатом как общих закономерностей развития человеческого общества, так и взаимовлияния культур.

Во-первых, это патриархальная семейная структура и экономика выживания. В традиционных аграрных обществах ресурсы, такие как приданое или возможность выгодного брака, были крайне ограничены. Это создавало условия для неизбежной конкуренции между женщинами, особенно между сёстрами, достигшими брачного возраста. Сказка драматизирует эту экономическую конкуренцию, трансформируя её в моральную плоскость, где добродетель противопоставляется пороку.

Во-вторых, сказка всегда выполняла функцию нравственного дидактизма [3, с.42], являясь инструментом воспитания и формирования морально-этических норм. Контраст между «ангельской» младшей и «дьявольскими» старшими сёстрами делает моральный урок предельно ясным: смирение, доброта и трудолюбие вознаграждаются, а гордыня, зависть и лень подвергаются суровому наказанию.

С точки зрения психологии, старшие сёстры могут быть интерпретированы как персонификация «Тени» главной героини, по К.Г. Юнгу [6], то есть её подавленных негативных качеств, таких как зависть, тщеславие, гнев. Победа младшей сестры в таком случае символизирует победу сознательного «Я» над тёмными, деструктивными аспектами психики.

Исторически сложилось так, что младшие дети в семье пользовались большей свободой и снисходительностью, в то время как старшие рано сталкивались с ответственностью [4, с.447]. Как следствие, младшего ребёнка не так часто ставили в жёсткие рамки, что могло способствовать развитию у него таких качеств, как непосредственность и открытость, часто ассоциирующихся с положительными персонажами сказок.

Традиционный нарратив о сёстрах несёт в себе амбивалентное послание для юного читателя. С одной

стороны, он формирует позитивные представления о доброте, стойкости и вере в конечное торжество добра. С другой стороны, он несёт риски невольного укрепления гендерных стереотипов о склонности женщин к внутренней конкуренции и зависти, а также о неизбежности конфликтных отношений между сёстрами. Однако современная культура активно переосмысливает данный архетип, предлагая значительно более сложные и гуманные модели сестринских отношений. Ярчайшим примером такого переосмысления является анимационный фильм Disney «Холодное сердце» (2013). Главные героини, Эльза и Анна, являются родными сёстрами, и именно их взаимоотношения составляют стержень сюжета. В данном нарративе отсутствует чёткое бинарное разделение на «злую» и «добрую» сестру. Вместо этого конфликт между ними порождается не завистью, а страхом, непониманием и изоляцией, и разрешается он через любовь, самопожертвование и принятие. Важно отметить, что спасение приходит не благодаря браку с принцем, а через искренние объятия сестры. Это демонстрирует кардинальный сдвиг в культурном представлении: от модели сестринского соперничества к модели сестринской любви и безусловной солидарности.

Таким образом, универсальный архетип «злых» старших и «доброй» младшей сестры, столь ярко представленный в сказках «Золушка», «Красавица и Чудовище», «Аленький цветочек» и «Змеиный муж», является сложным социокультурным конструктом. Он не только отражает исторические реалии борьбы за ограниченные ресурсы в рамках патриархального общества, но и выполняет важную дидактическую функцию, работая с глубинными пластами человеческой психики. Эволюция данного образа в современной культуре, особенно в таких произведениях, как «Холодное сердце», свидетельствует о глобальной трансформации социальных ориентиров: на смену идеям конкуренции и иерархии приходит ценность взаимопонимания, поддержки и искренней любви между сёстрами. Сказка продолжает жить, адаптируясь к новым реалиям, но её морально-этический код эволюционирует, предлагая обществу новые, более сложные и гуманные модели человеческих отношений, в которых место вражды занимает верность, а место зависти – бескорыстная любовь. Это подчёркивает не только живость жанра, но и его способность к рефлексии и формированию новых ценностных ориентиров для подрастающих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксаков С.Т. Аленький цветочек / Аксаков С.Т. – М.: ДА!Медиа, 2014.
2. Жанна-Мари Лепренс де Бомон. Красавица и чудовище. – Москва: Карьера Пресс, 2020. – 32 с.
3. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – С. 196.
4. Полякова Е.А. Анализ особенностей детско-родительских отношений в зависимости от порядка рождения детей в семье // Вестник науки – №2 (71) том 2. – С. 446–449. 2024 г. // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/article/12892> (дата обращения: 10.09.2025).
5. Сравнительно-историческое литературоведение // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – Институт научной информации по общественным наукам РАН: Интелвак, 2001. – Стб. 1022–1024. – 1596 с.
6. Тень // Журнал «Психология». – URL: <https://www.psychology.su/2009/03/03/ten/> (дата обращения: 03.03.2009).
7. Шарль Перро. Настоящие сказки Шарля Перро. – Москва : Эксмо, 2025. – 400 с.
8. 蛇郎和三姑娘 // 镇原县人民政府. – URL: https://www.gszy.gov.cn/mlzy/whzy/content_2066 (дата обращения: 08.08.2012).

© Ду Шуи (290528785@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ТЕРМИНОЛОГИИ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

THE SYSTEM CHARACTER OF FOOD INDUSTRY TERMINOLOGY (BASED ON RUSSIAN)

**G. Kazyro
A. Rychkov
L. Saidgaraeva**

Summary: The purpose of this article is to identify and describe the systematic nature of the food industry terminology. The material for the study was the terms selected from Internet sources that provide information on the composition of the food industry, the processes of processing food raw materials and the equipment used in these processes. Due to the fact that the food industry is an extensive network of industry enterprises, the terminology reflecting its basic concepts is heterogeneous and diverse. Nevertheless, the terminology of the food industry is characterized by a certain system character, which indicates the connection of terms in their meanings. During the analysis, special attention was paid to the study of hypero-hyponymous relations of terms, since they are the main manifestation of system character of the terminology. In the terminology we analyzed, we identified the following hyperonyms: «Industry for the production of food products», «Food production technology» and «Equipment for the production of food products». These hyperonyms form significant thematic groups. In these thematic groups, a stepped hierarchy of hyperonyms and hyponyms is observed. Thus, a separate hyponym can become a hyperonym and form its own thematic group. The semantics of a hyperonym contains an archiseme, while the semantics of a hyponym, in addition to an archiseme, includes differential semes.

Keywords: term, terminology, food industry, hypero-hyponymic relations, hyponym, hyperonym, archiseme, differential seme.

Казыро Галина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Марийский
государственный университет
galinarfa@yahoo.com

Рычков Андрей Васильевич

кандидат филологических наук, доцент, Марийский
государственный университет
rychkovandre@yandex.ru

Сайдгараева Люция Гильмутдиновна

старший преподаватель, Марийский государственный
университет
tutorial8@yandex.ru

Аннотация: Целью исследования данной статьи является выявление и описание системного характера терминологии пищевой промышленности. Материалом исследования явились термины, отобранные из интернет-источников, в которых излагается информация о составе пищевой промышленности, о процессах переработки продовольственного сырья и оборудовании, используемом в этих процессах. В связи с тем, что пищевая промышленность представляет собой разветвленную сеть отраслевых предприятий, терминология, отражающая ее основные понятия, разнородна и разнообразна. Тем не менее, терминология пищевой промышленности характеризуется определенной системностью, которая свидетельствует о связи терминов в содержательном аспекте. В ходе анализа особое внимание было уделено исследованию гиперо-гипонимических отношений терминов, так как именно они являются основным проявлением системности терминологии. В анализируемой нами терминологии мы выделили следующие гиперонимы: «Отрасль промышленности по производству продукта питания», «Технология производства пищевого продукта» и «Оборудование для производства пищевого продукта». Эти гиперонимы образуют значительные по объему тематические группы. В данных тематических группах наблюдается ступенчатая иерархия гиперонимов и гипонимов. Так, отдельный гипоним может перейти в статус гиперонима и образовать свою тематическую группу. Семантика гиперонима содержит архисему, тогда как семантика гипонима, кроме архисемы, включает дифференциальные семы.

Ключевые слова: термин, терминология, пищевая промышленность, гиперо-гипонимические отношения, гипоним, гипероним, архисема, дифференциальная сема.

Введение

Пищевая промышленность предназначена для выполнения жизненно важной для народа функции – обеспечение населения качественными и полезными для здоровья продуктами питания. Она занимает особое место в экономике страны, так как в сфере пищевой промышленности задействованы смежные с ней отрасли индустрии. Так, например, для того, чтобы приготовить тот или иной пищевой продукт, необходимо сырье. Сырье большей частью поставляется сельскохо-

зяйственными и фермерскими предприятиями, функционирующими в сфере животноводства и растениеводства. Пищевая промышленность связана не только с сельским хозяйством, но и с перерабатывающими отраслями промышленности. На предприятиях пищевой промышленности производится как переработка сырья, так и маркировка и упаковка. После этого вступают в дело факторы логистики: доставить продукты до потребителя в сохранном виде. В силу данной особенности пищевой промышленности, ее терминология состоит из различных тематических групп, связанных между собой.

Лексическая система языка представляет собой сложное образование, состоящая из ряда систем, одной из которых является терминологическая система, состав которой зависит от конкретной науки или сферы деятельности. Но, в сравнении с общелитературной лексикой, терминология обладает «более высокой степенью системной организованности» [1, с. 57]. Это связано с особенностями понятийной системы терминологии, а также более «оперативным вмешательством носителей языка науки в организацию терминосистем» [1, с. 57]. Известный лингвист А.А. Реформатский дал полное определение понятию терминологии: «Терминология – это совокупность терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующая особый сектор лексики, наиболее доступный сознательному регулированию и упорядочению» [7, с. 62].

Проблема термина, как особой единицы лексической системы языка, привлекала и продолжает привлекать внимание многих ученых-языковедов. В трудах этих лингвистов указывается на ряд особенностей данной языковой единицы. А.А. Реформатский рассматривал проблему отличия термина от общелитературного слова в функциональном аспекте. В работах А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, В.М. Лейчика, В.А. Татарина указывалось также на сферу функционирования. Подробный анализ проблемы определения термина и места терминологии в языковой системе языка содержится в статье Н.Н. Лантюховой, А.В. Загоровской, Т.В. Литвиновой [2].

Следует отметить, что сферой функционирования для термина является определенная терминосистема, в которой он может выполнять и номинативную и дефинитивную функции. Основу семантики термина составляет его дефиниция [4]. Несмотря на то, что терминология пищевой промышленности характеризуется многообразием и разнородностью, она, как часть лексической системы, обладает определенным образом организованной системностью. Прежде всего, можно отметить наличие лексико-семантических или тематических групп слов. В лексико-семантические поля объединяются термины, которые имеют общие элементы значения, то есть семы в плане содержания. В основе данного объединения терминов находится явление гипонимии. Как отмечается в Лингвистическом энциклопедическом словаре, гипонимия проявляется в парадигматике и основана на родовых отношениях языковых единиц [3].

Рассмотрим особенности проявления гипонимии в терминологии пищевой промышленности русского языка. Прежде всего, в ходе анализа была выделена сложная по структуре и по составу тематическая группа с гиперонимом «**Отрасль промышленности по производству продукта питания**». И это не случайно, так как пищевая промышленность производит огромное количество разнообразных продуктов питания, в связи с чем данная

тематическая группа охватывает целый ряд терминологических наименований. Терминологическое словосочетание *отрасль промышленности по производству продукта питания* является гиперонимом, выражающим родовое понятие, для гипонимов, то есть, для терминов в семантике которых представлены видовые понятия. Видовые понятия составляют основу плана содержания терминов, которые называют отдельные отрасли пищевой промышленности, например: *мясная промышленность, молочная промышленность, хлебопекарная промышленность, рыбная промышленность, сахарная промышленность* и целый ряд других терминов. Все эти термины являются согипонимами по отношению друг к другу. Такое наполнение данной тематической группы не случайно, оно опирается на экстралингвистическую реальность, то есть, на структуру пищевой промышленности. Что касается собственно лингвистических системобразующих средств, прежде всего, следует указать на лексему *промышленность*, которая является главным словом в перечисленных выше терминологических словосочетаниях. Однако зависимая часть словосочетания играет важную роль в уточнении и сужении значения термина. В ней уточняется о каком классе пищевых продуктов идет речь.

Если проанализировать данное лексико-семантическое поле с точки зрения семем (значений) гиперонима и гипонимов, можно предположить, что архисемой является сема *отрасль промышленности по производству продукта питания*, которая присутствует в семантике каждого гипонима. Но в семантике гипонимов можно обнаружить элементы значения, которыми данные согипонимы отличаются друг от друга. Известно, что значением термина (его семемой) является его дефиниция. Сравним краткие дефиниции гипонимов *мясная промышленность* и *молочная промышленность*. Термин *мясная промышленность* можно определить следующим образом: «Мясная промышленность – отрасль промышленности, перерабатывающая скот. Предприятия промышленности ... производят мясо, мясные консервы...» [6]. Тогда как термин *молочная промышленность* получает дефиницию: «Молочная промышленность – отрасль промышленности, объединяющая предприятия по выработке из молока молочных продуктов» [5]. В семемах обоих гипонимов присутствует архисема «*отрасль промышленности по производству продукта питания*» Отличие заключается в дифференциальных семемах, которые уточняют, какие именно продукты питания производятся в этих секторах пищевой промышленности. Имплицитно также указывается и сырье, из которого они изготавливаются.

Каждый гипоним можно рассматривать как гипероним для ряда других гипонимов. Рассмотрим гипоним *мясная промышленность*. Данный гипоним является гиперонимом для гипонимов *типы мяса* и *мясные продук-*

ты. В свою очередь, тематическая группа *типы мяса*, с учетом происхождения мяса, основываясь на архисеме «сырое мясо», охватывает следующие гипонимы *свинина, говядина, баранина, крольчатина, курятина, индюшатина, конина* и другие. Тематическая группа *мясные продукты* связана с технологией производства и состоит из следующих гипонимов: *вареная колбаса, ветчина, копченое мясо, копченая колбаса, сосиски, тушеное консервированное мясо* и т. д. В этой тематической группе архисемой является «готовый мясной продукт». Дифференциальные семы указывают на разновидности мясных продуктов.

Подобные отношения в семантическом плане наблюдаются и между терминами отрасли «молочная промышленность». В данной тематической группе терминологическое словосочетание *молочная промышленность* можно рассматривать как гипероним для гипонимов *типы молока* и *молочные продукты*, которые образуют свою тематическую группу, переходя при этом в разряд гиперонима. Тематическая группа *типы молока* объединяет термины, в семантике которых присутствует архисема «питательная жидкость, состоящая из белков, жиров, углеводов, минералов и витаминов». Лингвистическим системообразующим элементом выступает лексема «молоко». Гипонимами данной тематической группы являются *сырое молоко, цельное молоко, топленое молоко, сгущенное молоко, обезжиренное молоко, нормализованное молоко* и т. д. Термины *сырое молоко* и *цельное молоко* проявляют сходство в семантике, так как наблюдается совпадение в архисеме и дифференциальной семе – «необработанное молоко». Для терминов *топленое молоко, сгущенное молоко, обезжиренное молоко, нормализованное молоко* общими семантическими признаками являются архисема и дифференциальная сема «обработанное молоко». Данные термины отличаются друг от друга разными дифференциальными семами в зависимости от того, какой обработке подверглось молоко.

Довольно многочисленной является тематическая группа с гиперонимом *молочные продукты*, так как молочная промышленность предлагает потребителю широкий ассортимент продуктов из такого ценного сырья, как молоко. В качестве гипонимов этой группы можно назвать *сливочное масло, сыр, сливки, сметана, пахта, сыворотка, творог, кисломолочные напитки*. Последний термин данного ряда может образовать свою тематическую подгруппу, так как предприятия молочной промышленности производят несколько разновидностей кисломолочных напитков, например, кефир, ряженку, простоквашу, йогурт. Следует также отметить, что и другие гипонимы тематической группы *молочные продукты*, особенно гипонимы *сыр* и *масло*, могут послужить основой для образования тематических групп. Так, существует больше количество типов сыров, которые можно классифицировать, опираясь на разные основа-

ния, например, в зависимости от текстуры различают мягкие и твердые сыры, в зависимости от сырья – сыры из коровьего молока, сыры из козьего молока, сыры из овечьего молока.

Но для того, чтобы из сырья получить готовый к употреблению продукт питания, необходимо его переработать с использованием соответствующего оборудования. В каждой отрасли промышленности используются свои процессы переработки сырья. Но некоторые этапы являются сходными для ряда отраслей пищевой промышленности, что отразилось в тематической группе с гиперонимом **«Технология производства пищевого продукта»**.

Гипонимами данного гиперонима являются следующие термины:

- Сбор и транспортировка сырья;
- Сортировка;
- Первичная обработка и очистка сырья;
- Механическая обработка: резка, измельчение, смешивание;
- Тепловая обработка: варка, жарка, запекание и пастеризация;
- Химическая обработка: маринование и ферментация;
- Упаковка и хранение: вакуумная упаковка и замораживание.

Перечисленные выше гипонимы объединяет архисема «преобразование продукта». Но соотношение архисемы и дифференциальных сем логично рассматривать опираясь на семантику термина, обозначающего конкретный продукт. Конкретный продукт изготавливается с применением конкретных технологических процессов и конкретного оборудования. В этой связи рассмотрим тематическую группу «Технология производства сливочного масла». В данную тематическую группу можно отнести термины, обозначающие этапы изготовления масла: *пастеризация сливок, процесс созревания пастеризованных сливок, процесс взбивания сливок, отделение жировых комков от пахты, промывание масла, добавление соли*. Сырьем для производства масла являются сливки, которые проходят процесс преобразования в масло. Перечисленные выше терминологические словосочетания обладают архисемой «преобразование продукта» в плане содержания. Дифференциальные семы выражают этапы изготовления масла.

Следует отметить, что возможно выделить еще по одной тематической группе с гиперонимом **«Оборудование для производства пищевого продукта»**, содержание которых зависит от отрасли пищевого производства. В качестве примера можно привести термины, которые являются названиями оборудования для выпечки хлеба: *миксер, смазанный жиром контейнер, расстойный*

шкаф, делитель теста, тестоокруглительная машина, формовочная машина, духовой шкаф и т.д. Перечисленные гиперонимы объединены на основе архисемы «оборудование для преобразования продукта».

Таким образом, терминология пищевой промышленности четко структурирована и ей присущ системный характер. Системность терминологии пищевой промышленности опирается на экстралингвистическую реальность: как правило, продукты питания проходят путь от сырья к готовому и доступному для потребления ко-

нечному продукту через переработку с использованием определенного оборудования. В лингвистике системность терминологии преимущественно выражается в наличии трех объемных тематических групп: *отрасль промышленности по производству продукта питания, технология производства пищевого продукта, оборудование для производства пищевого продукта*, в которых термины связаны между собой в плане семантики гиперо-гипонимическими отношениями. В большинстве случаев гиперо-гипонимические отношения носят ступенчатый, иерархический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. – 246 с.
2. Лантюхова Н.Н., Загоровская А.В., Литвинова Т.А. Термин: определение понятия и его сущностные признаки. // Вестник Воронежского университета ГПС МЧС России. Выпуск 1(6), 2013, С. 42-45.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 12.08.2025).
4. Казыро Г.Н. Структурно-семантические особенности терминологии дефектологии (на материале русского языка) // Международное гуманитарное сотрудничество: новые вызовы и возможности: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т. 2021. С. 81-86.
5. Молочная промышленность. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Молочная_промышленность
6. Мясная промышленность. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Мясная_промышленность.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.

© Казыро Галина Николаевна (galinarfa@yahoo.com), Рычков Андрей Васильевич (rychkovandre@yandex.ru),
Сайдгараева Люция Гильмутдиновна (tutorial8@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОДИНА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ В РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ СОЗНАНИИ

Лю Лэ

Аспирант, Балтийский федеральный университет
им. Иммануила Канта, (г. Калининград)
Liule130324@mail.ru

HOMELAND AS AN AXIOLOGICAL CONCEPT IN THE RUSSIAN LITERARY CONSCIOUSNESS

Liu Le

Summary: The article examines the concept of «Motherland» in Russian literary consciousness, its evolution and philosophical interpretations over the centuries. The author provides an analysis of how the image of the motherland changes and transforms in Russian literature depending on the era - from Old Russian literature to the 21st century.

Keywords: Homeland, Russian literature, national identity, axiology.

Аннотация: В статье рассматривается понятие «Родина» в русском литературном сознании, его эволюция и философские интерпретации на протяжении веков. Автор дает анализ того, как образ Родины меняется и трансформируется в русской литературе в зависимости от эпохи – от древнерусской литературы до XXI века.

Ключевые слова: Родина, русская литература, национальная идентичность, аксиология.

В русской литературе понятие «Родина» никогда не ограничивалось лишь географическими или политическими рамками, оно включало в себя не только физическую реальность, но и духовные ценности: язык, культуру, историческую память и ментальность. Если сравнивать с национальными традициями других стран, в русском сознании понятие родины всегда особенно остро воспринималось через призму утраты, а в творчестве отечественных писателей можно увидеть многочисленные попытки его философского осмысления и рефлексии. Можно ли уехать от родины? Можно ли полностью от неё оторваться? Русская литература дает однозначный ответ: «нет». Ведь Родина – это глубинное состояние души, и на любом расстоянии ее образ остается в языке, в мыслях, в воспоминаниях.

Понятие «Родина», занимающее одно из самых важных мест в русской литературе, прошло через определенную эволюцию, которую можно разделить на несколько этапов: древнерусская словесность, литература Нового времени, литература XX века и XXI века. В древнерусский период Родина воспринималась как сакральный топос, связанный с религиозными и моральными ценностями. В домонгольской литературе, как отмечал Д.С. Лихачев, главным героем произведений была сама Русская земля, а русская литература того времени – литературой одной темы, темы Родины [4]. Уже в первом памятнике древнерусской литературы, «Слове о Законе и Благодати» митрополита Илариона, Русская земля воспевается с любовью и благоговением [7]. Позже, в «Повести временных лет», прослеживается попытка оправдать право русского народа на свою землю через библейскую традицию, связывая происхождение русичей с потомками Иафета, одного из сыновей Ноя. В этом контексте Родина осмысливается

как духовное единение народа, связанного общей историей и верой, в этом также отражается стремление автора произведения утвердить национальную идентичность и связь русского народа с божественным Провидением. Именно поэтому в «Слове о полку Игореве» идея Родины, которую главный герой утратил на долгое время, прельстившись ложными ценностями, приобретает трагический оттенок: автор скорбит, предчувствуя долгий и трудный путь Игоря домой: «О Русская земля! Уже за шеломянем еси!» («О Русская земля! Ты уже за холмом!») [8].

Начиная с XVII века, в пору укрепления национальной государственности, особенную значимость приобретает идея жертвенного служения Отечеству. В рукописных сборниках XVI – XVIII веков важное место занимает «Повесть о разорении Рязани Батыем», где рязанский князь произносит ключевые слова: «Лутче нам смертию живота купити, нежели в поганой воле быти» [5] – как видим, здесь утверждается идея превосходства верности Отечеству над самой жизнью. В этот же период укрепляется представление о Родине как о пространстве, скрепленном православной верой, что находит отражение в «Азовских повестях» XVII века [6].

В XIX веке концепт «Родина» является важной частью литературного и философского дискурса. Родина становится не просто территорией Российского государства, а глубоко духовной универсалией, связанной с нравственным выбором, требующим от субъекта художественного творчества личной ответственности. Однако русские писатели осмысливали родину по-разному: для одних это была Святая Русь, для других – «малая родина» родных мест, а для третьих – символическая идея, носителем которой является весь народ [3].

В XX веке тема Родины приобретает драматические оттенки, особенно в периоды войн, революций и эмиграции. В этот период Родина в литературе перестаёт быть просто топом – она становится многомерным символом, соединяющим личную память, коллективную травму и поиск идентичности. Две мировые войны принесли с собой радикальные изменения в восприятие родины, делая этот образ трагическим и многозначным. Осмысление родины русскими писателями в XX столетии усложнилось: вынужденная эмиграция как результат войн и революций превратила ее в образ утраченного дома, предмет глубокой философской рефлексии, что сильно повлияло на восприятие родины в литературе. В результате формируются новые смыслы родины – теперь это не только место проживания, но и идея, воспоминание, потерянный рай.

Особенно остро тема Родины в XX веке ставится в произведениях писателей-эмигрантов. Так, Иван Шмелев в «Лете Господнем» и «Богомолье» передает глубокую тоску по утраченной России, где православная вера и народные традиции составляли основу национального самосознания [9]. Писатель Борис Зайцев, оказавшись вдали от родины, быть может, еще сильнее почувствовал коренную, неистребимую связь с Россией, с православием, со своим народом. Именно такой исповедью и

стала его историко-философская книга о Сергии Радонежском. Обращаясь к образу игумена земли Русской, Б. Зайцев показывает, что духовное единство народа и его приверженность традиционным ценностям являются залогом устойчивости Родины даже в периоды исторических потрясений [2]. В лирике И.А. Бродского раскрывается двойственное отношение эмигранта к Родине – как к утраченному дому, причине боли и предмету осмысления. В его поэзии Родина (с её бытом и памятью, но без прикрас) противопоставляется Чужбине (как вынужденному пространству свободы). Даже в изгнании герой сохраняет внутреннюю связь с родной культурой, становясь невольным космополитом, для которого окружающий мир везде одинаково чужд [1].

В современном мире проблема Родины неразрывно связана с вопросом самоидентификации. Несмотря на процессы глобализации, русская литература XXI века сохраняет свою уникальность, а осмысление исторического и духовного опыта России остаётся ключом к пониманию национальной идентичности и передаче базовых ценностей – патриотизма, исторической памяти и культурной преемственности. Таким образом, в русском литературном сознании понятие «Родина» на протяжении веков сохраняет свою сакральную природу, оставаясь не только пространственной, но и духовной, метафизической категорией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский И.А. Сочинения. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 832 с. С. 389.
2. Зайцев Б.К. Сергей Радонежский: Рассказы. Повесть. – М, 1991. – С. 74.
3. Кириченко О.В. Русская земля, Отечество, Святая Русь, Родина как обозначения этнического пространства русских //Традиции и современность. 2012. №. 12. С. 3-52.
4. Лихачев Д.С. «Слову о полку Игореве» и культура его времени. Л.: Художественная литература, 1978. 366 с.
5. Повесть о разорении Рязани Батыем. / Памятник литературы Древней Руси. XIII век / Пер. Д.С. Лихачева. М. 1981. С. 184–200.
6. Робинсон А.И. Повести об Азовском взятии и осадном сидении (Иссл. и тексты) // Воин. пов. Др. Руси. М.; Л., 1949.
7. Слово о законе и благодати митрополита Илариона / Подготовка текста и комментарии А.М. Молдована, перевод диакона Андрея Юрченко // Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д.С. Лихачёва, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Понырко. СПб.: Наука, 1997. Т. 1: XI-XII века. С. 26-61.
8. Слово о полку Игореве: Сборник / Вступ. статьи Д.С. Лихачёва и Л.А. Дмитриева; реконстр. древнерус. текста и перевод Д.С. Лихачёва; сост., подгот. текстов и примеч. Л.А. Дмитриева. Л.: Советский писатель, 1990. 400 с. 145 с.
9. Шмелев И. Богомолье. Повести. – М.: Речь, 2018. – 512 с.

© Лю Лэ (Liule130324@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ

Маслакова Ангелина Олеговна

Преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический» университет
(г. Орехово-Зуево)
angelina.korovina1@yandex.ru

THE ANTHROPOCENTRIC METAPHOR IN ENGLISH FOOD ADVERTISING

A. Maslakova

Summary: This article discusses the anthropocentric metaphor in English food advertising, highlighting its expressiveness and ability to influence consumers' emotions. The study analyzes the peculiarities of metaphorical transfer and identifies the most frequently used lexical units with metaphorical meaning in English advertising discourse. The research was based on advertising materials from online magazines, blogs, and videos.

Keywords: anthropocentric metaphor, advertisement, discourse, worldview, slogan.

Аннотация: В статье на примере английской рекламы продуктов питания рассматривается антропоцентрическая метафора, отличающаяся своей экспрессивностью и способностью влиять на эмоции покупателей. Проводится анализ особенностей метафорического переноса и определяются наиболее употребительные лексические единицы с метафорическим значением в англоязычном рекламном дискурсе. Исследование базировалось на рекламных материалах из онлайн-журналов, блогов и видео.

Ключевые слова: антропоцентрическая метафора, реклама, дискурс, картина мира, слоган.

Язык является основным носителем человеческих знаний, играя при этом ключевую роль в изучении его элементов. Метафора, как троп, занимает важное место в процессе формирования и систематизации результатов познавательной деятельности. Особое значение приобретает анализ метафор в рекламном дискурсе, который позволяет оценить их художественные достоинства и выразительность через осознанное восприятие. Создатели рекламных слоганов активно используют метафоры как эффективный инструмент привлечения внимания аудитории. Изучение метафорической картины мира в контексте рекламного дискурса способствует раскрытию тематического потенциала рекламы и определению ее роли в данной сфере.

Метафора выступает ключевым языковым средством, формирующим образ товара и придающим рекламному тексту яркость и выразительность. Именно поэтому Э.П. Слободянюк характеризует метафору как быстрый и эффективный способ передачи информации [7, с. 148]. Учитывая это, мы рассматриваем метафору в рекламном дискурсе как одно из наиболее значимых средств выразительности, оказывающее продолжительное воздействие на аудиторию.

Согласно определению Н.Д. Арутюновой, метафора – это троп, или речевой механизм, который функционирует через употребление слова, принадлежащего к одному классу объектов или явлений, для описания или наименования объекта или явления из другого класса, схожего с первым по неким признакам [1, с. 296].

Понимание метафоры как мыслительного акта и его

вербального выражения обусловлено формированием концептуальной (ценностной) картины мира. В рекламном дискурсе, где метафора является основным элементом категоризации и средством реализации рекламного концепта (когнитивной единицы), она осмысливается как инструмент постижения, моделирования и оценки рекламных процессов, а также как рычаг воздействия на общественное сознание. Рекламные тексты образуют особую языковую область, отличающуюся специфическими целями и языковыми средствами. В результате проведенного исследования нами было выявлено десять метафорических моделей по области-источнику: антропоцентрические метафоры; строительные метафоры; метафоры «успеха и праздника»; абстрактные метафоры; астрономические метафоры; королевские метафоры; метафоры на основе родства; метафоры на основе драгоценностей; природные метафоры; магические метафоры; зоометафоры и акустические метафоры [5, с. 144].

Настоящая статья актуальна в связи с частым использованием антропоцентрических (связанных с человеческим организмом) метафор в современной рекламе продуктов питания. Эти метафоры обладают высоким воздействующим потенциалом, создавая экспрессивность, образность и эмоциональность, что привлекает внимание потребителей своей понятностью и близостью к человеку [2, с. 4]. Таким образом, исследование механизмов воздействия антропоцентрических метафор является важным лингвистическим направлением. В рамках антропоцентрических метафор можно выделить следующие тематические подгруппы:

1) Сенсорные метафоры, построенные на основе органов чувств и их модальностей (зрение, слух, осязание, вкус), являются ярким примером переноса ощущений. Как указывает А.А. Леонтьев, ощущение представляет собой фундаментальный этап психического отражения, фиксирующий свойства объектов при их прямом воздействии на органы чувств [4, с. 18]. Таким образом, ощущения рассматриваются как ключевые элементы когнитивной деятельности, формирующие первичный познавательный базис для последующих мыслительных процессов [6, с. 198].

Ярким примером сенсорной метафоры в рекламном тексте о продуктах питания является лексическая единица *eyes*. *Eye – one of the two organs in your face that are used for seeing* [8]. («Один из двух органов на лице, который используется для зрения»). Важно отметить, что помимо физического зрения, глаза также ассоциируются с интуицией, внутренним видением. Исторически глазам придается особое значение как органу чувств, а изменения в размере зрачков связывают с настроением.

Так, слоган необычного мороженого *Fiesta Cold fire in your eyes* («Холодный огонь в ваших глазах») демонстрирует яркое сочетание несовместимых понятий – «огонь» и «холод». Автор рекламы, объединяя эти слова, придает продукту уникальную характеристику. Такое сопоставление тепла и холода, перенесенное на орган чувств (глаза), создает сильный экспрессивный эффект.

Также в текстах рекламы продуктов питания часто встречается лексическая единица *taste*, которая в англоязычном дискурсе употребляется как в качестве существительного, так и глагола.

В рекламе *Bounty A taste of paradise* («Вкус рая») вкус молочного шоколада и кокоса метафорически приравнивается ко «вкусу рая». Этот перенос основан на сходстве ощущений, поскольку кокос часто ассоциируется с райскими пейзажами (океан, пальмы).

В рекламном сообщении *Werther's It's what comfort tastes like* («Вкус комфорта») метафора служит для создания параллели между вкусом кондитерских изделий и ощущением комфорта. Это пример переноса, основанного на сходстве с эффектом, который производит продукт на потребителя.

2) К анатомическим метафорам относятся слова, обозначающие части тела человека («голова», «руки», «ноги» и т.д.). Исторически сложилось так, что все части человеческого тела имеют свои словарные обозначения, многие из которых, наряду с прямым значением, приобрели и переносное. О.С. Зубкова отмечает, что метафоризация нередко основывается на частях человеческого тела [3, с. 84].

Слоган *McDonald's Put a smile on* («Надень улыбку») иллюстрирует концептуальную метафору, где «улыбка» воспринимается как предмет, который можно «надеть», что ассоциируется с получением удовольствия от еды.

Схожие метафорические переносы присутствуют в слоганах *Little Debbie snack cakes Unwrap a smile* («Распакуй улыбку») и *Coca-Cola Open Happiness* («Открой счастье»). Глаголы *unwrap* и *open* сравнивают «улыбку» и «счастье» с коробкой или посылкой. В рекламе kekсов «улыбка» ассоциируется с самим продуктом, находящимся в коробке, а потребитель получает ее, распаковав товар. Аналогично, открытие бутылки *Coca-Cola* символизирует «открытие счастья», которое заключено в напиток. Такие слоганы пробуждают в потребителях любопытство перед открытием коробки или бутылки.

3) Ментальные метафоры основываются на лексике, связанной с мыслительной деятельностью человека, такой как «ум», «разум», «мысли», «размышления» и др. Под ментальными метафорами мы подразумеваем метафоры, отражающие внутреннюю структуру человеческого мышления, которые формируются под влиянием жизненного опыта, картины мира, социума и самосознания.

В рекламе *Nescafe Great ideas come from great coffee* («Гениальные идеи посещают после великолепного кофе») кофе представлен как канал для «прихода» великих идей, что подчеркивается повторяющимся прилагательным «great» для усиления положительного эффекта.

Слоганы *McDonald's*, такие как *Make up your own mind* («Думай сам») и *Feed your inner child* («Накорми своего внутреннего ребенка»), также связаны с ментальной деятельностью. Первый слоган *Make up your own mind* отражает общепринятую метафору «идеи – это объекты», где *mind* (решение) рассматривается как объект, который можно «сформировать» *made one's mind*. Второй слоган *Feed your inner child* реализует две метафоры:

1. Различие между внешностью и внутренним миром человека, что иллюстрируется выражениями типа *preserve one's inner child*.
2. Желание испытывать детские эмоции, где «ребенок внутри» «растет» и «питается» в *McDonald's*. Этот слоган призывает следовать своим желаниям, как это делают дети.

4) Метафоры «жизни» включают в себя лексемы, связанные с понятиями «жизнь», «существование», «век». Под данным видом метафор мы понимаем метафоры, в состав которых входят лексемы, связанные с индивидуальными, культурными и политическими понятиями, характерными для определенного народа. «Жизнь» для любого народа важна. Наиболее часто из данной подгруппы в текстах рекламы продуктов питания можно встретить концепт *life* («жизнь»). В соответствии с толко-

ванием Cambridge Dictionary *Life – the existence of a person* («Жизнь – это существование человека») [8].

Рекламодатели используют это слово, чтобы подчеркнуть, как их продукты могут улучшить жизнь потребителей, тем самым стимулируя покупку. В этом контексте актуальна философская метафора «Life is an entity» («Жизнь – это бытие»). Рассмотрим два примера из рекламы Coca-Cola, иллюстрирующие развитие этой метафоры – от первоначального варианта к более полному, дополненному новым аспектом:

1. *The Coke Side of Life* («Кока-кольная сторона жизни»).
2. *Live on the Coke Side of Life* («Живи на кока-кольной стороне»).

Метафора *the Coke Side of Life* используется в обоих слоганах Coca-Cola, чтобы подчеркнуть, как бренд влияет на жизнь людей. В этом контексте «жизнь» (*life*) трактуется как непостижимое бытие, доступ к которому ограничен недостатком информации.

Шоколад Nestle *Pure life* («Чистая жизнь») также использует лексику *life*. Слоган подразумевает, что продукт аналогичен «чистой жизни», убеждая потребителей в его безопасности и отсутствии консервантов. Это пример метафорического переноса по сходству ощущений, связывающего «чистоту» шоколада с «чистотой» жизни.

Антропоцентрические метафоры играют важную роль в англоязычной рекламе продуктов питания. Антропоцентризм человеческого сознания объясняет эффективность метафор в привлечении внимания и создании положительных эмоций у покупателей. Поэтому авторы рекламы часто проводят параллели с различными сферами человеческой жизни. В англоязычной рекламе продуктов питания наиболее распространенной антропоцентрической метафорой является *taste* (вкус). Именно «вкус» лучше всего соответствует рекламному дискурсу, расширяя свое значение от физического удовольствия до эстетического наслаждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Яз. рус. культуры, 1999. – 895 с.
2. Борисова Е.Г. Что дает маркетинговая лингвистика маркетингу и лингвистике (вместо предисловия) // Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / под ред. Е.Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. – М.: Флинта, 2019. С. 4–10.
3. Зубкова О.С. Специфика функционирования медицинской метафоры и метафоры-термина в медицинском лексиконе. // Вопросы когнитивной лингвистики, 2006, No 3, с. 84–88.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
5. Маслакова А.О. Лингвистические особенности употребления метафоры в англоязычной рекламе продуктов питания и напитков. – М.: Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики // Гуманитарные науки. №6. 2019. С. 143–147.
6. Маслакова А.О., Собянина В.А. Сенсорные метафоры в англоязычной рекламе продуктов питания / А.О. Маслакова, В.А. Собянина // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 2. – С. 197–205.
7. Слободянюк Э.П. Настольная книга копирайтера. – М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2011. – 216 с.
8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english> (дата обращения: 10.08.2025).

© Маслакова Ангелина Олеговна (angelina.korovina1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЕ БЫТИЕ СУБСТАНЦИИ ЯЗЫКА

Подгорбунская Ирина Геннадьевна

к.филол.н, Сибирский государственный университет
науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, (г. Красноярск)
mir_63@mail.ru

SPACE-TEMPORAL BEING OF THE SUBSTANCE OF LANGUAGE

I. Podgorbunskaya

Summary: The article is devoted to the identification and presentation of general universal forms of being of the substance of language – space and time, which relate to basic theoretical concepts. In science, this problem can be posed only when methods for identifying the qualitative and quantitative certainty of the elements of the corresponding system have been developed and their interaction is observed.

Experimental study of the substantial nature of language using computer programs for data processing, as well as methods of mathematical statistics, contributed to the identification of three hierarchical spaces of language and two phase transition spaces. Language is a system with different interacting units within each of the spaces, and since each language has its own temporal form, it is impossible to do without the concept of time, since the localization of nodes of contradictions, active centers, which determined the specificity of the evolution of the English language, unlike German, depends on it. Nonlinear systems are not reduced to a simple sum of their constituent parts; in them, the interaction of these parts plays a large role, leading to a change in the properties of the entire system. The processes occurring in the language system are arranged in a similar way at its various hierarchical levels.

The identification of the natural essence of the control parameters in each of the hierarchical spaces, as it turned out, depends on the specificity of the implementation of the marked element of the language spaces. Considering space and time in an inseparable unity with the substantial being of language, we can state that these are two aspects of a single material language system, possessing a multitude of different qualitative units and their inevitable interaction with each other. The universality of space and time, their qualitative uniqueness lies in the fact that the forms of realization of linguistic units in speech cannot exist outside of time and space. The qualitative certainty of each language is formed in the process of evolution and their isolation appears as something separate and singular in Hegelian logic is defined as «being for itself».

Keywords: space, time, substance of language, marked element, unmarked element, synergetic approach.

Аннотация: Статья посвящена выявлению и представлению всеобщих универсальных форм бытия субстанции языка – пространства и времени, которые относятся к базовым теоретическим понятиям. В науке эта проблема может ставиться только тогда, когда разработаны методы выявления качественной и количественной определенности элементов соответствующей системы и осуществляется наблюдение за их взаимодействием.

Экспериментальное исследование субстанциональной природы языка с применением компьютерных программ при обработке данных, а также методов математической статистики содействовали выявлению трех иерархических пространств языка и двух фазовых переходных пространств. Язык представляет собой систему с разными взаимодействующими единицами внутри каждого из пространств, а так как каждый язык имеет свою временную форму, то без понятия времени обойтись невозможно, так как от этого зависит локализация узлов противоречий, активных центров, которые определили специфику эволюции английского языка в отличие от немецкого. Нелинейные системы не сводятся к простой сумме составляющих ее частей; в них большую роль играет взаимодействие этих частей, приводящее к изменению свойств всей системы. Процессы, происходящие в языковой системе, устроены подобным образом на различных ее иерархических уровнях.

Выявление природной сущности управляющих параметров в каждом из иерархических пространств, как выяснилось, зависит от специфики реализации маркированного элемента языковых пространств.

Рассматривая пространство и время в неразрывном единстве с субстанциональным бытием языка, можно констатировать, что это два аспекта единой материальной языковой системы, обладающей множеством разнокачественных единиц и их неперемного взаимодействия друг с другом. Универсальность пространства и времени, их качественное своеобразие заключается в том, что формы реализации языковых единиц в речи не могут существовать вне времени и пространства. Качественная определенность каждого из языков формируется в процессе эволюции и их обособленность выступает как нечто отдельное и единичное в гегелевской логике определяется как «для себя бытие».

Ключевые слова: пространство, время, субстанция языка, маркированный элемент, немаркированный элемент, синергетический подход.

Введение

Разработка философских оснований языка – это область совместной аналитической работы специалистов разных научных дисциплин. В философской литературе, посвященной анализу пространства и времени, в качестве исходного принимается положение о том, что время и пространство являются коренной фундаментальной формой бытия материи. Понятие «бытие» универсально, «потому что охватывает своим содержанием все сущее как целостность» [11, с. 13]. Понятия

пространства и времени в последние годы стало активно использоваться в научных исследованиях, т.к. они относятся к базовым теоретическим понятиям. «Среди важнейших понятий, на которых строится вся система человеческих знаний, рядом с понятием времени, а может быть, и прежде него, стоит понятие пространства» [23, с.17]. А. Эйнштейн считал, что само существование пространства и времени зависит от свойств и существования движущейся материи. «Мне хотелось бы показать, что пространству и времени нельзя с необходимостью приписать раздельное существование, независимо от

действительных объектов физической реальности. Физические объекты находятся не в пространстве, но эти объекты являются пространственно протяженными. На этом пути концепция «пустого пространства» теряет свой смысл» [25, с. 744].

Основные результаты

Субстанциональное бытие языка, его физическая природа погружена в пространственно-временной контекст естественно-языковой деятельности, частью которой является речь. Деление языковой деятельности на язык и речь считалось еще в позапрошлом веке важной и логически обоснованной проблемой. В. Гумбольдт писал: «Язык как масса всего произведенного речью не одно и то же, что самая речь в устах народа» [7, с.74]. Далее это положение развивает Ф. де Соссюр, различая речевую деятельность (language), язык (langue) и речь (parole) [20, с.39]. Вслед за Ф. де Соссюром Е. Ельмслев разделяет языковую деятельность на язык и речь и считает главным структурные отношения в языке, «именно эти соотношения и составляют систему языка» [8, с.364-365]. Возрастающий интерес к конкретным исследованиям является отражением осознанного стремления ученых к субстанциализации лингвистики, т.е. «к исследованию свойств и особенностей лингвистических феноменов, а не только абстрактные схемы» [24, с.117]. Подчеркивая различную природу языка и речи, необходимо выбирать разные пути их изучения. А. Соломоник отмечает, что «исследователь не может охватить оба явления одновременно. Каждое из них должно изучаться отдельно» [19, с.377]. Ограничение объекта исследования субстанциональным бытием языка обусловлено необходимостью познания пространственно-временного механизма речи, важностью и самостоятельностью ее по отношению к языку.

Авторы коллективной монографии «Роль философии в научном исследовании» считают, что «философские принципы играли эвристическую роль при формировании как теории относительности, так и квантовой теории» [18, с.5]. В философском энциклопедическом словаре дается следующее определение пространства: «Пространство – есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [28, с.325]. В математической энциклопедии А.Д. Александров дает следующее определение пространства: «Пространство – логически мыслимая форма (или структура), служащая средой, в которой осуществляются другие формы и те или иные конструкции» [27, Стб. 712].

Таким образом, исходя из двух определений, можно представить, что пространство – это среда, арена, континуум, сфера, мыслимая в нашем сознании форма, являющаяся бытием существования субстанции языка

и обладающая системностью, определенной иерархической структурой, а структура – это материальные элементы и многообразные связи между ними, в то время как количественность (длительность, время) – обязательная соизмеримость, протяженность этих материальных единиц.

Язык, реализуясь в звуковой речи, материален, а «пространство и время являются формами существования материи и поэтому немыслимы без материи» [12, с.32]. К более частным видам пространств относятся, например, социальное, коммуникативное, информационное, переводческое, дискурсивное и другие виды пространств, исследование которых получило в последнее время широкое распространение. М. Мерло-Понти писал: «Мы должны мыслить о пространстве как об универсальной силе, определяющей возможность соединения вещей, а не представлять его как их вмещище или как абстрактную характеристику, которой вещи обладают в своей совокупности» [13, с.312].

Исходя из определения пространства, прежде чем говорить о специфике языкового пространства, необходимо понимать язык как систему со своей структурой и взаимодействием входящих в нее элементов, а выявление пространственной субстанциональной модели языка с ее конкретизацией в зависимости от типа языка способствует уточнению и углублению существующих знаний о субстанциональной форме языка.

Понимая всю сложность познания структуры субстанциональной системы языка, способа связи между элементами, закона отношений между ними ученые давно пришли к мысли об уровне организации языка. А.А. Реформатский писал, что, так как язык – это сложное явление, то необходимо в первую очередь понимать системность отдельных ярусов, уровней языка (лексики, фонетики, грамматики) [17, с.6].

Для лучшего понимания системности языка лингвисты также делят язык на уровни, понимая под уровнем совокупность взаимосвязанных однородных единиц. А. Соломоник предложил «выделять лингвистику в широком смысле и дисциплины, разрабатывающие отдельные лингвистические аспекты: лексический, фонетический, грамматический и речевой» [19, с. 395]. В лингвистическом энциклопедическом словаре система языка представлена как система, имеющая иерархическую структуру, состоящую из фонетического, морфологического, синтаксического и семантического уровней. К основным языковым единицам обычно относят фонему, морфему, слово, словосочетание, предложение [26, с.85].

В ряде работ особенности языковых явлений различных уровней послужили поводом к возникновению в лингвистике понятия «поле». Теоретическому обосно-

ванию понятия поля в языкознании посвящена известная монография Г.С. Щура «Теории поля в лингвистике». Автор подчеркивает, что распределение элементов по группам, рассматриваемых как поле, является наличие дифференциальных признаков. Если дифференциальный признак отсутствует, то принципом объединения данных элементов в группы является функциональный принцип. По мнению Г.С. Щура существуют лексические, понятийные, ассоциативные, синтаксические, морфосемантические поля, которые подробно рассматриваются в работе. В поддержку изучения субстанции языка и ее непосредственной связи с философскими категориями является следующее высказывание автора: «Субстанциализация лингвистики также, по-видимому, будет способствовать установлению подлинного соотношения между такими философскими понятиями, как система, поле, структура, отношения, связи, функции, свойства, тождество, инвариантность и объединению структурного и функционального принципов в исследовании» [24, с. 117-118].

Игнорирование исследования материальной стороны единиц языка не дает возможность адекватного рассмотрения, например, природы текста как становящейся целостности, поэтому К.И. Белоусов большое место уделяет пространственно-временному бытию текста как необходимого фактора его существования [4, с.7-14].

Объем языкового пространства и реализация временной протяженности, т.е. длительности – важнейшие вопросы в исследовании субстанционального бытия языка. Первоначально представим структуру языка, состоящую из иерархической системы пространств – отдельных миров, каждый из которых имеет свою совокупность инвариантных единиц в зоне нуклеации и периферию. Синергетики различают в любой системе, как минимум, три иерархических уровня организации системы. Поддержание гомеостаза (стабильного состояния) субстанционального пространства языка зависит от многих факторов, в том числе от стабильности, когнитивного и структурного единства и уровня развития общества в целом. В.Г. Буданов пишет, что «основным смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Всякий раз элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих функций, степеней свободы, которые теперь выражаются от лица коллектива всей системы...» [6, с. 314].

Основываясь на последние работы по исследованию языковых явлений можно предположить, что в XXI веке идеи синергетики окажутся в центре всей научной парадигмы. Экспликация синергетической парадигмы позволит увидеть субстанциональное бытие языка «из другой системы координат», приведет к познанию механизма самоорганизации сверхсложной системы языка. Иерар-

хическое моделирование субстанциональной системы языка позволит отчетливо представить структурную организацию каждого иерархического пространства, фазы ее трансформации и обновления на протяжении эволюционного процесса языка.

Следуя принципам синергетики, будем различать: микропространство (фонемный уровень), макропространство (просодечный уровень) и мегапространство (сверхпросодечный уровень). Как известно, формирование любого пространства начинается с ядра. Применяв дифференциальный анализ (определение оппозиций), в зоне нуклеации пространственных континуумов языковых пространств отметим маркированные и немаркированные элементы. В языковом микропространстве различаются разные типы оппозиций, которые могут варьировать от языка к языку и от диалекта к диалекту. По теории Н.С. Трубецкого представляем следующие типы оппозиций: привативную (p-b), (t-d), (k-g) при этом маркированными являются звонкие согласные, характеризующиеся наличием голоса, отсутствующего у глухих согласных; градуальную (ступенчатую) – это звуки, характеризующиеся наличием одного и того же признака, но различающиеся, например, подъемом средней спинки языка (i-e-э) и эквиолентная (равнозначная), например, (p-t), (f-k) и т.д. Примеры языковых оппозиций приведены из немецкого языка. По мнению Н.С. Трубецкого «в фонологии основная роль принадлежит не фонемам, а смысловоразличительным оппозициям» [21, с.74].

Как считают ученые, в подобных процессах синтеза оппозиций, формирования подобных противопоставлений, язык проявляет признаки открытой нелинейной среды, которая самоорганизуется, синтезируя оппозиции и спонтанно может переходить на другое более сложное пространство.

Прежде чем переходить к описанию зоны нуклеации следующего пространства, необходимо познакомиться с теорией просодечного пространства Н.А. Коваленко, которая экспериментально выявила следующую за фонемой минимальную языковую единицу, о чем спор не утихает до настоящего времени. Согласно этой теории минимальной единицей языкового макропространства является просодема. «Минимальная просодема – это языковая единица смысловоразличения, позиционно обусловленного ударением, абстрагированная из речевых материальных воплощений на основе принципов минимальности, изоморфизма, внутреннего единства, инвариантности и оппозиционности» [9, с.18]. Структура-инвариант, в данном случае просодема – это есть абстракция, вычлененная из различных состояний системы, которая была обнаружена благодаря определению дифференциального признака, которым, как выяснилось из полученных экспериментальных данных, является диапазон частоты основного тона.

Понятие инварианта и варианта вошло в языкознание благодаря способности языковых единиц реализовываться в речи только в качестве вариантов этих языковых единиц. По мнению Н.Д. Арутюновой «инвариант в чистом виде существовать не может, он лишен материального бытия, он принадлежит языку, его системе, варианты же есть материальные реализации единиц языка, присутствующие в речи» [1, с.98].

Вариантное бытие минимальной просодемы должно как минимум состоять из одного ударного и одного безударного слога. Если принимать за минимальную единицу макропространства слово, состоящее из одного слога, то тогда не учитывается существование безударных слогов, которых согласно фонетическим исследованиям Л.В. Бондарко больше, чем ударных [5, с. 121]. При выведении инварианта, как правило, учитывается все, что имеет место в языке, касающееся данной проблемы. Ударные и безударные слоги настолько разные по качеству, что при выведении минимальной просодемы необходимо учитывать оба типа слогов. Разнокачественность этих двух типов слогов в языках известна давно, например, гласный в безударном слоге может быть сильно редуцирован до полного его исчезновения и тогда слогаобразующим становится сонорный согласный. Кроме этого, в эксперимент вошли двухсложные слова, озвученные носителями разных языков в качестве первичного вопроса и назывного предложения. Границы числовых значений доверительных интервалов данных типов предложений не пересекаются в исследуемых языках, к ним относятся английский, немецкий, русский и языки. Из этого следует, что первичный вопрос и назывное предложение противопоставлены друг другу и образуют оппозицию, как выяснилось, по параметру частоты основного тона.

Единство внутри элемента заключается в противоречивых тенденциях внутренних единиц просодемы. Экспериментальные данные показали, что тонема и акцентема, находящиеся внутри просодемы, имеют сильные позиции на разных слогах в зависимости от исследуемого языка. Это две равноправные единицы другого уровня, которые находятся по отношению друг к другу в постоянных противоречивых устремлениях. Взаимобусловленные связи внутри просодемы были названы ядерными. Именно они реализуют внутреннюю активность просодемы. Как выяснилось, сильной позицией тонемы является структура, если ударным является конечный слог, т.е. с переносом ударения на конечный слог диапазон частоты основного тона расширяется. Это явление наблюдается в первичном однословном вопросе в немецком и английском языках, а в русском языке — это назывное предложение, в котором также увеличивается диапазон ЧОТ с переносом ударения с начального на конечный слог. Вычленение сильных позиций осуществлялось на основании максимализации характеристик одной ядерной единицы и одновременного

подавления субстанциональной сущности другой. Таким образом, был сделан вывод, что маркированным элементом в зоне нуклеации является первичный вопрос в английском и немецком языках, а в русском языке — назывное предложение. Этот вывод подтверждается при выведении материальной сущности управляющего параметра (по терминологии Н.А. Коваленко «просодической детерминанты») в исследуемых языках.

Таким образом, акустико-физическая реальность субстанционального бытия языка такова, что пространство рассматривается в неразрывном единстве с внутренними единицами, которые являются разнокачественными, тесно взаимодействуют друг с другом с уточнением их свойств при языковых модификациях (изменение места ударения, типа предложения и т.д.).

Разработка фундаментальной проблемы пространства субстанционального бытия языка тесно связана и не может существовать без классического понимания сущности времени. Временные отношения, которые возникают между единицами речи и внутри этих единиц характеризуют языки конкретно-материальной формой своего проявления. Как считает Н.А. Попов, «каждый материальный процесс обладает только собственным временным свойством. Но, проявляя специфичность и своеобразие времени в каждом языке, время обладает сугубо индивидуальными чертами, «персонифицирующими» его, делающими его единичным явлением, этот процесс тем самым проявляет такое свойство, которое проявляют и все другие процессы - длительность, время, т.е. проявляют, с той или иной особенностью общее для всех их свойство» [15, с.18]. Как полагают ученые, время универсально, как и само движение, оно объективно в силу объективности движения [2, с.138]. Для измерения временной протяженности единиц речи считается величина длительности (в мсек). Как известно, каждый язык имеет свою временную форму, как неотъемлемое свойство субстанциональной реализации языка в речи.

Исходя из вышесказанного, есть смысл остановиться на особенностях проявления параметра длительности в разных языках, при этом величина длительности выражалась в эксперименте в относительной численной форме. Время реализуется в речи через сжатие и растяжение слогов. В философии признак времени определяется как всеобщий атрибутивный системообразующий фактор. Слоги, обладающие свойством наибольшего сжатия или растяжения имеют различное расположение в варианте минимальной просодемы разных языков. Признак времени берется не в качестве внешней канвы, а как форма реализации бытия внутренних закономерностей единиц языкового макропространства. Определение слогов большей растяжимости имеет важное значение при определении локализации узлов противоречий, или активных центров. Узлы противоречий, возникшие

в процессе эволюции языков, локализуются на слогах просодемы, которые подвержены большему растяжению. Например, в германских языках узел противоречий находился на последнем слоге просодемы. Он возник в исторически отдаленные времена как противоречие между нисходящим тоном повествования и восходящим тоном конечного ударного слога. Здесь мы имеем дело с масштабной фрактальностью, т.е. управляющий параметр восходящей звучности находит свое воплощение в конечном гласном варианте просодемы. Ударение стало передвигаться на начало слова и закрепилось за начальным слогом в обоих германских языках.

В английском языке ввиду сформировавшегося в процессе речи всплеска интенсивности и частоты основного тона на начальном слоге просодемы произошло ослабление и в дальнейшем отпадение конечных слогов, при этом узел противоречий, потеряв свою изначальную опору, переместился на начальный слог, поэтому начальный слог варианта просодемы в английском языке подвержен большему растяжению. В немецком языке узел противоречий продолжил свою локализацию на конечном слоге варианта просодемы. В русском языке в назывном предложении начальный слог характеризуется большей растяжимостью, поэтому узел противоречий располагается на начальном слоге варианта просодемы. Таким образом, в английском и русском языках начальные слоги просодемы подвержены большему растяжению, где локализуется активный центр, или узел противоречий.

«Основным смыслом структурной иерархии, - пишет В.Г. Буданов, - является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. То, что для низшего уровня есть структура-порядок, для высшего есть структурный элемент хаоса, строительный материал [6, с.314]. Параметр порядка «как бы синхронно дирижирует поведением множеством элементов более низшего уровня». Как достоверно указывает В.Г. Буданов и как показал фонетический эксперимент, просодическая детерминанта восходящей или нисходящей звучности руководит движением тона единиц микро- и макропространств. Это дирижер всех других проявлений акустических параметров единиц языковых микро- и макропространств. Параметр порядка – просодическая детерминанта восходящей звучности (английский и немецкий языки) и просодическая детерминанта нисходящей звучности (русский язык) управляют когерентным (взаимосогласованным) функционированием элементов языковой системы.

Переходя непосредственно к описанию единиц и их взаимодействий языкового мегапространства, необходимо отметить, что единицами вышестоящего пространства являются предложения, тексты, дискурсы. Определение маркированных и немаркированных элементов данного языкового пространства также зависит

от природной сущности параметра порядка, а параметр порядка в корне изменился по сравнению с двумя нижестоящими уровнями. Если детерминанта восходящей или нисходящей звучности формируется у человека со времени его рождения, т.е. ребенок еще не понимает обращенную к нему речь, но запоминает основной тон, реализующий просодическую детерминанту восходящей или нисходящей звучности в зависимости от типа языка. Поэтому есть смысл остановиться на параметре порядка языкового мегапространства, чтобы понять деление единиц зоны нуклеации языкового мегапространства на маркированные и немаркированные элементы.

При описании иерархической структуры языка необходимо уделить внимание фазовым переходным пространствам. Единицей фазового переходного пространства первого рода, т.е. перехода от языкового микропространства к макропространству является слог, который классически состоит из гласного и согласного, хотя слог может состоять из одного гласного, слогаобразующим может быть сонорный согласный. С единиц этого фазового пространства первого рода берет свое начало так называемый принцип удвоения, свойственный самоорганизующимся системам.

Таким образом, фазовое переходное пространство первого рода состоит из единиц, которые представляют собой слог. Те слоги, которые уже стали словом, обрели смысл, являются маркированными единицами. Слоги, которые представляют собой звукоряд, не обладающие смыслом, являются немаркированными единицами.

Следующее удвоение – это интегрирование тонемы (первичный однословный вопрос и акцентемы (однословный нейтральный ответ). Экспериментальные данные показали, что числовые значения доверительных интервалов назывного предложения и нейтрального ответа пересекаются, поэтому можно говорить о нерелевантности различий назывного предложения и нейтрального ответа. Переход от языкового макропространства к мегапространству происходит через фазовое пространство второго рода. Это так называемый макродвиг, когда два коммуницирующих субъекта попадают в ситуацию вынужденного диалога – минимальная просодема (вопрос) и минимальная просодема (ответ). Это уже третье удвоение, когда в едином потоке сознания коммуницирующих субъектов образуются неустойчивые циклы, энтропия возрастает, появляется хаотический аттрактор. Коммуницирующий субъект, чтобы задать вопрос, даже однословный, должен перебрать много вариантов, ответ тоже предполагает наличие вариантов. Ученые, занимаясь исследованием нашего сознания, подтверждают постоянную изменчивость, неустойчивость. «Сознание имеет свойство турбулентного потока, претерпевающего постоянные преобразования» [22, с.206]. Единый двухмерный турбулентный

поток сознания двух коммуницирующих субъектов образует двухмерную единицу мыслему. Два коммуниканта «эксплуатируют» одно и тоже пространство сознания, способствующее возникновению «феномена пары», или унидуализма. На материале субстанционального бытия языка четко проявляется после трех удвоений наличие хаотических неустойчивостей в сознании двух коммуницирующих субъектов. Здесь мы наблюдаем «диалогическую социальную организацию сознания и ее потенциальные связи с современной нелинейной динамикой (теорией хаоса)» [22, с.18]. В зоне нуклеации фазового переходного пространства второго рода единица мыслема преобразовалась в речемысле, используя звуковую субстанцию языка. Эта единица уже не макроскопическая, а мегаскопическая единица. Это содружество, воплотившееся в речемысле, будет существовать вечно, пока существует человечество. Эту мысль подтверждает М.М. Бахтин: «Где начинается сознание, там и начинается диалог» [3, с.58].

Две минимальные просодемы (первичный вопрос и нейтральный ответ) образуют минимальный интерактивный дискурс, который, поднявшись по вертикали первоначально в фазовое переходное пространство второго рода, а потом уже локализуется в языковом мегапространстве. Таким образом, хаос блоков сознания генерируют новую единицу первоначально неизреченных языковых структур – мыслему, которая, превращаясь в речемысле, компоненты которой попадают в единый темпомир, об этом свидетельствуют экспериментальное исследование И.Г. Подгорбунской. Доказательством служит тот факт, что слоги, способные к сжатию и растяжению локализируются одинаково в обоих компонентах речемысле, несмотря на то, что они относятся к разным коммуникативным типам предложений. Об этом свидетельствует нахождение коэффициента подобия по длительности, согласно которому средние значения иницирующей и ответной реплик в минимальном интерактивном дискурсе практически совпадают [14, с. 15].

В языковом мегапространстве образуются инварианты другой качественной определенности. Управляющий параметр полностью изменил свою сущность. Если в языковом макропространстве маркированными единицами являются единицы, которые характеризуются большим диапазоном частоты основного тона, то в рассматриваемом пространстве одного акустического параметра недостаточно. Здесь маркированными единицами являются эмотивные единицы, немаркированными – единицы, произнесенные нейтральным тоном. Соответственно они были названы эмфаземой (эмфемизмами) от слова эмфаза – выразительность речи и нейтралемой от словосочетания нейтральный тон. Мы мысленно формируем фрагмент, компонент реальности, а реальность представлена для нас ситуацией. Реальность сама по себе неделима, и мы делаем «вытяжку» из реальности в каче-

стве мысленной субъективной схемы. Как полагает В.Б. Коренберг, ситуации являются фрагментами, мысленными схемами, моделями, отражающими векторно часть реальности «Ситуация не вещественна, не материальна, существует лишь как многоступенчатое модельное отображение подлинной реальности...» [10, с.71]. В.В. Деметьев подтверждает противопоставление не прямой и прямой коммуникации, подчеркивая их асимметрию. «Мы исходим из того положения, что в общем прямая коммуникация является частным случаем не прямой коммуникации» [16, с.83]. Данное положение позволяет отнести единицы вторичной номинации к маркированным единицам языкового мегапространства, а единицы с прямым значением к немаркированным единицам.

Учитывая существование большого количества положительных и отрицательных эмоций, можно утверждать, что объем эмфазем как акустически, так и эмфатически более значим и весом, в то время как нейтралема, так как это тоже ситуативно дискретная модель с более ограниченными возможностями по сравнению с эмфаземами. По сравнению с нейтралемой в эмфаземе реализуется более широкий диапазон ЧОТ, особенно при выражении положительных эмоций, например радости, ликования, восторга и т.д. В языковом мегапространстве управляющий параметр имеет другую природную сущность – это контингентно-смысловая детерминанта, конечная ступень развития параметров порядка. Синергетика признает изменение качественной определенности параметра порядка от уровня к уровню. Как показывает ее название, ее сущность зависит в первую очередь от контингентности (ситуативности) и от смысла сказанного. Она начинает формироваться в фазовом пространстве второго рода и продолжает свое существование в языковом мегапространстве. Структуры блоков сознания функционируют таким образом, что в фазовом переходном пространстве второго рода происходит стабилизация хаоса блоков сознания через контингентность и смысл сказанного. Таким образом, контингентность является не только стабилизирующим фактором, но и четко очерчивает границы маркированной единицы (эмфаземы) и немаркированной единицы (нейтралемы).

Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно достоверно обозначить языковое пространство, состоящее из трех пространств – микро-, макро-, и мега-, а также двух фазовых переходных пространств. Нелинейные системы не сводятся к простой сумме составляющих ее частей; в них большую роль играет взаимодействие этих частей, приводящее к изменению свойств всей системы. Процессы, происходящие в языковой системе, устроены подобным образом на различных ее иерархических уровнях.

Таким образом, анализ языкового пространства пока-

зывает взаимную обусловленность элементов и того пространства, которое определяется как совокупность соответствующих взаимодействующих элементов. Поскольку элементы разнокачественны, то пространство на примере языковой субстанции дискретно. Пространственная субстанциональная модель языка имеет иерархическую структуру с четким взаимодействием разнокачественных элементов внутри каждого пространства. В пределах зоны нуклеации каждого пространства имеют место четко обозначенные маркированные и немаркированные

единицы языка. Определение временной протяженности языковых единиц имеет важное значение при выявлении локализации узлов противоречий, или активных центров. Благодаря определению маркированного элемента языкового мегапространства была обозначена качественная определенность управляющего параметра языкового мегапространства. Раскрытие свойств субстанционального бытия языка, совмещенного с классическими понятиями пространства и времени, имеет большое значение в прикладной сфере, а также и в других науках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. О значимых единицах языка // Исследование по общей теории грамматики. — М.: 1968. — С. 92 -101
2. Ахлибинский Б.В., Храленко Н.И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. — Л.: Изд. ЛГУ, 1989. — 200с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: [сб. избр. тр.] / [Прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. — Москва: Искусство, 1979. — 423 с.
4. Белоусов К.И. Синергетика текста: От структуры к форме. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. — 248с.
5. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1981.- 199с.
6. Буданов В.Г. Методологические принципы синергетики // Новая реальность, новые проблемы, новое поколение. М.: URSS, 2007,- 383с.
7. Гумбольдт В. фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // В.А. Звегинцев. История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях. Ч.1. — М.:Наука, 1960 — 406с.
8. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. 1. — М.: Наука, 1960. — С. 117 — 172.
9. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова, Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998 — 120 с.
10. Коренберг В.Б. Активность — протосознание — деятельность — сознание (обращение к проблеме общей теории деятельности. — М.: КДУ, 2011. — 216с.
11. Левин Г.Д. Философские категории в современном дискурсе. М.: Логос, 2007. — 224с.
12. Матвеев А.Н. Механика и теория относительности. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2003.- 432с.
13. Феноменология восприятия / Морис Мерло-Понти; Пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. — СПб.: Ювента: Наука, 1999. — 605с.
14. Подгорбунская И.Г. Особенности просодико-семантической структуры идиом в современном английском языке: синергетический аспект. Автореф. канд. дисс. 2917, — 24с.
15. Попов Н.А. Сущность времени и относительности. — М.: КомКнига. — 208с.
16. Прямая и не прямая коммуникация: сб. науч. работ / под ред. В.В. Дементьева. Саратов: Колледж, 2003, 354 с.
17. Реформатский А.А. Введение в языковедение. — М.: Изд. Просвещение, 1967 — 536с.
18. Роль философии в научном исследовании / [В.П. Бранский, А.А. Корольков, Е.Н. Ростошинский и др.]; Под ред. А.А. Королькова, В.П. Бранского; ЛГУ. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1990. — 119с.
19. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык. Мн.: МЕТ, 2002. — 408с.
20. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики. — М.: СОЦЭЖИЗ, 1933. — 271с.
21. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.:Аспект Пресс, 20000. 352с.
22. Хант Г.О. природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. — М.: ООО Изд. АСТ и др., 2004. — 555с.
23. Чернин А.Д. Физика времени. М.: ЛЕНАНД, 2020. - 230с.
24. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. М.: Изд. ЛКИ, 2007. — 264с.
25. Эйнштейн А. Относительность и проблема пространства / Собр. научных трудов в 4 т.- М.: Наука, 1966. Т.2. 880с.
26. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В.Н. Ярцева. — Москва: Сов. энцикл., 1990. — 682с.
27. Математическая энциклопедия: в 5т. / под ред. В.И. Битюкова и др. М.: Советская энциклопедия, 1977, Т. 4. Стб.712.
28. Физический энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия. 1983, с.928.

© Подгорбунская Ирина Геннадьевна (mir_63@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ «ЭГО», «ДРУГИМ» И ВООБРАЖАЕМОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОНФЛИКТ ВОСТОКА И ЗАПАДА В КОНТЕКСТЕ РОМАНА «СЕЗОН ПАЛОМНИЧЕСТВА НА СЕВЕР» — ТАЙЕБ САЛИХ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EGO AND THE OTHER AND IMAGINARY IDENTITY: EAST-WEST INTERCULTURAL CONFLICT IN THE CONTEXT OF THE NOVEL "SEASON OF MIGRATION TO THE NORTH" – TAYEB SALIH

Hamid Musa Mohamed Alsadig
I. Novikova
M. Kuznetsova
A. Bazanova

Summary: This article examines Tayeb Salih's novel (Season of Migration to the North) as a pioneering Arab literary work that delves into the encounter and interaction of cultures and the construction of the «Other.» It analyzes how the West is perceived through the eyes of an Easterner, often romanticized as a realm of magic and mystery. The study delves into the profound internal conflict between the Ego and the Other, exploring identity crises marked by the absence and manifestation of the Other. It traces the trajectory of Mustafa Sa'eed's integration into a foreign culture, examining his early experiences in Sudan and his subsequent migration to Britain during the colonial era. The novel's rich olfactory imagery is considered as a potential communicative tool that underscores the intercultural conflict between East and West, highlighting their inherent differences and complex relationships. The research methodology employs content analysis of Salih's text to gather insights into the protagonist Mustafa Sa'eed, whose alienation and psychological struggles are intricately linked to the colonial past of his homeland, Sudan.

Keywords: Ego, the Other, imaginary identity, intercultural conflict, culture, colonialism, Sudan, East and West.

Хамид Муса Мохамед Альсадиг

канд. филол. наук, ассистент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», (г. Москва)
khamid-musa-ma@rudn.ru

Новикова Ирина Александровна

канд. психол. наук, доц., доцент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», (г. Москва)
novikova-ia@rudn.ru

Кузнецова Марина Владимировна

Ассистент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», (г. Москва)
marky15@yandex.ru

Базанова Анна Евгеньевна

канд. филол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», (г. Москва)
baza89265851150@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается роман «Сезон паломничества на север» — одно из первых арабских произведений, затрагивающее тему встречи и взаимодействия культур и образа Другого. Западный человек глазами человека Востока, воспринимаемого как выходца из романтического мира, где царит магия и царит таинственность. Кроме того, анализируются внутренний личностный конфликт (Эго и Другой) и проблема идентичности (отсутствие и проявление Другого), интеграция персонажа Мустафы Саида в иную культуру, его ранний опыт до и после миграции в Великобританию во время колонизации Судана, а также межкультурный конфликт между Востоком и Западом, их различия и взаимоотношения. Методология и метод сбора информации заключаются в использовании контент-анализа текста романа Тайеба Салиха «Сезон паломничества на север» для сбора информации о главном герое романа Мустафе Саиде.

Ключевые слова: Эго, Другой, воображаемая идентичность, межкультурный конфликт, культура, колониализм, Судан, Восток и Запад.

«Сезон паломничества на север» на момент своего появления был уникальным событием в истории арабского романа и прорывом к новым горизонтам арабской культуры. Спустя более пятидесяти лет после своего появления, «Сезон паломничества на север» по-прежнему актуален, как и в день своего появления. Перед лицом волн арабских беженцев и иммигрантов в Европе и позиции европейских стран в этом отношении, а также роста там праворадикального движения, роман приобретает новые смыслы и предлагает читателю неожиданный взгляд на события.

Тайиб Салих написал свой роман в середине 1960-х

годов. Общества арабского мира, Африки и третьего мира только что освободились от многолетнего гнета военного колониализма, полные надежды на избавление от его хронических последствий, или от микробов, как он называет их в романе, которые он оставил в структуре этих обществ.

В романе эта идея представлена тремя главными героями, каждый из которых представляет своё собственное представление о существовании. В начале романа появляется персонаж рассказчика, представляющий третье поколение, прожившее большую часть жизни после ухода английского колониализма. Затем появляется

образ деда, олицетворяющего простоту традиционного общества, общества до колонизации и модернизации, а затем появляется личность Мустафы Саида; главного и самого созерцательного персонажа, сироты, живущего с матерью в одиночестве, который решает пойти в школу и получить современное формальное образование, чтобы продемонстрировать своё поразительное превосходство и гениальность, в котором учителя видят чудо, как говорит ему директор школы: **«Эта страна не вмещает ваш разум»** (Салих, Т. 2013, с. 25). Кроме того, ему было легко учиться в Каире, ведь ему ещё не было двенадцати лет, и оттуда, с помощью семьи английских ориенталистов, он продолжил свой путь, отправившись учиться в Лондон.

Впоследствии Мустафа Саид стал легендой, о которой говорили многие. Он погрузился в западную культуру, пока не почувствовал себя её частью, впитывая все её детали и культурные составляющие в театре, музыке и экономике. Он знал всевозможные пабы, кафе, театры и клубы, свободно владел английским языком так же свободно, как и англичане, и написал множество книг. Он был способен усвоить западную культуру, но что-то в глубине души мешало ему полностью интегрироваться в неё и преодолеть сложности адаптации, чтобы представить в романе среднее поколение, поколение, прошедшее через колониальный опыт и проникшееся им до глубины души. Благодаря персонажам романа и тому, как они описывают свой мир, роман поднимает множество вопросов, раскрывает множество аспектов и ракурсов захватывающих деталей, каждый из которых увлекает читателя. Вернувшись в Судан, он пытается приспособиться к местной патриархальной жизни, но потерпел неудачу, впал в депрессию и покончил с собой, передав опеку над детьми рассказчику.

В глазах доколониального общества, представленного в романе персонажем деда, жизнь и существование представлялись как естественная данность, не требующая вопросов и размышлений: **«Несколько дней мы проводим на земном шаре, а затем Господь наш творит с нами, что Ему угодно»**. В их представлении жизнь находилась в гармонии с природой, являясь её продолжением, поскольку они всегда изображены в романе как далекие от сочинительства и вопрошания: **«Дерево просто умирает, а твой дедушка как жил, так и будет жить, он просто умрёт»**. (Салих, Т. 2013, стр.47)

Такая историческая ситуация проясняет, что у обществ не было вопросов о своей «самости» или существовании до колониальной эпохи, и причина в том, что история продолжалась непрерывно, то есть без каких-либо радикальных исторических инцидентов, угрожающих социальным и политическим системам, унаследованным на протяжении десятилетий. Вторая причина заключается в **«отсутствии другого»** чье присутствие делало личность

объектом ответственности или критики.

Вопрос и межкультурный конфликт между Востоком и Западом

В романе этот вопрос рождается во втором поколении, героем Мустафой Саидом, который сам испытал горечь колониализма, стал свидетелем разграбления богатств своей страны, но всё же сохранил надежду на победу. Этот Восток, государство примитивной, сексуальной, похотливой и иррациональной мужественности, подвергся колонизации со стороны Запада, который выкачивал его богатства, эксплуатировал их и монополизировал возможности этого Востока. Что касается другого: это европейский Запад с его индустриальной западной цивилизацией и аристократическими традициями, которые отчасти воплощает европейская аристократка (героиня Джейн Морс). Таким образом, отношения между Востоком и Западом представлялись как конфликтные отношения между первобытным мужчиной и аристократкой.

«И в Лондоне я привёл её в свой дом, логово грубой лжи, которое я намеренно выстроил, сплошной лжи, сплошной лжи. Сандаловое дерево, ароматические палочки, страусиные перья, статуэтки из слоновой кости и чёрного дерева, картины и рисунки пальмовых лесов на берегах Нила, лодки на поверхности воды с парусами, похожими на голубиные крылья, солнце, заходящее за горы Красного моря, и караваны верблюдов, бредущие по песчаным дюнам на границе с Йеменом, баобабы в Кордофоне, обнажённые девушки из племён Занди, Нуэр и Шиллук». (Салих, Т. 2013, стр. 53)

Этот роман рассказывает историю трёх женщин, страдающих нарциссическим бредом Мустафы Саида в возрасте от 25 до 30 лет. Он поддерживал связь с каждой из них под вымышленным именем, обещал жениться и влюблялся в каждую из них, оказывался неверным или брошенным, и в результате все они покончили с собой. Их звали Изабелла Сеймур, Шейла Гринвуд и Энн Хаммонд. В лице Изабеллы Сеймур Мустафа Саид воплощал фантазии о половой связи с миссис Робинсон. Когда он впервые встретил Изабеллу, от неё пахло миссис Робинсон. Эта женщина была на пятнадцать лет старше Мустафы, то есть примерно того же возраста, что и миссис Робинсон. Она была примерно такого же телосложения и обладала похожим темпераментом. С ней его отношения были самыми лёгкими, она покончила с собой, но причиной стала смертельная форма рака. Её муж описан как достойный и благородный человек, заступившийся за Мустафу Саида, и, как мне кажется, он выступает в романе аллегорией мистера Робинсона. Две другие девушки стали игрушками в его руках, которых он намеренно соблазнил и бросил, чтобы причинить им страдания.

Тем не менее, воображаемый образ, созданный Мустафой Саидом, нереален, поскольку роман посредством его языка показывает нам, что он видит себя всего лишь лжецом (мстителем), созданным самим колониализмом. Философ Эдвард Саид позже доказал, что идея и идентичность «Востока» были своего рода фикцией западного колониального дискурса, дискурса, который на основе реального и воображаемого существования народов Востока сформулировал особый, воображаемый, во многом фантастический образ. Мустафа Саид символизировал историческую изоляцию, созданную колониальным государством в восточных обществах. Тайеб Салих блестяще изобразил его как человека без племенных и семейных корней, как это было принято в традиционных восточных обществах. **«Каждый шёл своим путём»** (Салих, Т. 2013, с. 23). Ответ М. Саида на вопрос об идентичности, сознательно искусственный, был порождением самого колониального процесса; это идентичность и воображаемый образ Востока без исторической подоплеки, существующий только в сознании колониализма, даже если он использует его для мести режиму, способствовавшему его созданию в.

«Мы будем тем, что мы есть, обычными людьми; и если мы окажемся ложью, то это будет ложь, которую мы сами создали». (Салих, Т. 2013, с. 79)

Мы рассмотрим проблему идентичности в литературном и лингвистическом аспектах (Павловская, 2021, Радюк и Храменко, 2018, Вовоу, 2019). Персонаж рассказчика – это противоположность М. Саиду или его иному «Эго»; несмотря на сходство их происхождения, контактов с Западом и колониализмом, а также осознание рассказчиком глубины колониального влияния на формирование идентичности и бытия колонизированного. Он начинает с утверждения подлинности своей принадлежности к месту, где он родился, к людям, с которыми он жил и вырос, к обычаям и ценностям, которые представляли его изначальную идентичность. Любовь к Востоку, чувство страдания и поражения, которые несёт с собой рассказчик, проистекают главным образом из чувства идентичности и принадлежности к родине, которое он выражает словами: **«Я вернулся, тоскуя по своим близким в маленькой деревне, затерянной у излучины Нила».** Более того, он показывает всю глубину своей любви к своему клану, которую мы видим в его словах, **«Это тепло жизни в клане».** Далее он говорит: **«А утром я проснулся в своей постели, в которой спал в детстве, в комнате, стены которой молча хранили тайны моих детских фантазий и безумств».** (Салих, Т. 2013, с. 2) Он чувствует, что возвращается в лоно, из которого вышел, к неподвижным стихиям. Это укрепляет его устойчивость, и он представляет себя среди своего природного окружения, подобно пальме во дворе дома, существом, имеющим происхождение, корни и предназначение. (Фрейд 1898:26) Он всегда

чувствует свои корни и тоскует по ним. Это его земля, и в ней он находит свою идентичность. **«Я вижу поля, ровные, как ладонь, до края пустыни, где построены дома. Я слышу пение птиц, лай собак или стук топора в лесу, я чувствую стабильность, я чувствую себя важным, постоянным и целостным».** (Салих, Т. 2013, с. 2). А также в непрерывности его отношений с историей как источником памяти и чувства безопасности: **«Я пошёл к дедушке и долго слушал его рассказы о том, как люди жили сорок, пятьдесят, а то и восемьдесят лет назад, и моё чувство безопасности укрепилось».** (Салих, Т. 2013, стр. 7)

Рассказчик рассматривает колониализм как часть истории и часть исторической памяти, которая формирует сознание суданского общества после колонизации. **«Колониализм был и закончился, и больше невозможно вернуться в прошлое или говорить о подлинной, чистой идентичности, отличной от колониализма и исторических событий. И у нас будут свои железные дороги, пароходы, больницы, фабрики и школы. Мы сможем говорить с ними на их языке, не испытывая ни благодарности, ни стыда. Мы такие, какие мы есть, — обычные люди, как и все остальные».** (Салих, Т. 2013, с. 77) Рассказчик здесь не испытывает ни к кому враждебных чувств. С его точки зрения, драма, созданная колониализмом, провоцирует не войну, а лишь горе. (Гринсон 2018:1010)

«Впервые пароходы бороздили Нил, перевоза на своих палубах не хлеб, а оружие. А железные дороги? Они были построены для перемещения солдат. Школы были построены, чтобы научить их говорить «да» на своём языке. Они принесли нам особый вид насилия, европейский вид насилия, подобного которому наш мир ещё не знал. Вместе с ними пришла эпидемия той разрушительной болезни, которая поразила самих европейцев тысячи лет назад. Да, господа, да! Я — капля того яда, который вы собственной рукой впрыснули в кровеносные сосуды истории». (Салих, Т. 2013, с. 78)

Раненое эго

В этом сравнении персонажей романа то, что колониализм оставил колонизированному «Эго», воплощается в своей худшей, трагической и жестокой форме: разделение личности не только на экономическом и культурном уровне, но и на экзистенциальном. Изначальное общество раскололось на две части, первая из которых – из-за самого колониализма – перестала быть традиционной, а вторая – из-за непреодолимой тоски по подлинной идентичности – не смогла стать современной в полном смысле этого слова. Вот корень человеческого раскола: Мустафа Саид. История его жизни – всего лишь одна страница, посвящение ему, за которым ничего нет;

потому что дальше этого уже невозможно: **«Тем, кто видит одним глазом, говорит одним языком и видит всё либо чёрным, либо белым, восточным или западным».** (Салих, Т. 2013, стр. 95) Это печальная дань уважения существованию, которое, возможно, существовало в прошлом, но – из-за колонизации – прекратило своё существование.

Постколониальное общество – это общество, культура которого стала гибридом, из которого теперь рождается раздвоенное Эго (личность рассказчика), которое видит двумя глазами, говорит на двух языках и воспринимает вещи как белое и чёрное одновременно, ни как восточное, ни как западное (Малюга и Аكوпова, 2021). В этом и заключалась трагедия М. Саида. Что касается трагедии рассказчика, то она заключается в том, что он пытается избавиться от наследия М. Саида, пытается сделать выбор, стать постколониальным, позволить себе написать хотя бы страницу посвящения своей истории жизни: одним глазом или двумя? Чёрным или белым? Восточным или западным? Или и тем, и другим?!

Отношения рассказчика с Мустафой Саидом ближе к тому, что последний поднимает ряд вопросов, на которые рассказчик пытается дать ответы. Что касается Мустафы Саида, то, чтобы сформулировать финал и найти решение для этого опыта, он пытается примирить два мира и через это представить идею примирения.

Путешествие в романе Тайеба Салиха – это путешествие, окутанное тайной, и оно легко создаёт атмосферу, полную вопросов со всех сторон, начиная с тайны, которая появляется в начале романа, когда рассказчик начинает историю словами: **«Я вернулся к своей семье, к своему народу после долгого отсутствия»** (Салих, Т. 2013, стр. 2). Другая история, задуманная рассказчиком, – это путешествие, отличное от того, которое он намерен представить своим слушателям. Самое важное для него – путешествие Мустафы Саида, поскольку оно находится на противоположном конце его пути, хотя внешне ничем не отличается от путешествия из суданской деревни в западный город.

Противоречие между двумя путешествиями вносит свой вклад в поступок рассказчика, создавая впечатление, что этот поступок в своём развитии зависит от конфликта. Возникает вопрос: каковы формы этого конфликта между рассказчиком и М. Саидом? Является ли он конфликтом между ними или конфликтом, пронизывающим всё переживание и часто вытекающим из опыта самого автора, Тайеба Салиха, который решил донести до нас этот конфликт, изобразив через него опыт рассказчика и Саида. Прежде всего, конфликт – это не только граница между М. Саидом и рассказчиком, но и конфликт между личностями, местами, историей и опытом со всем, что они охватывают, и всем, что они пробуждают в душах тех, кто обладает психологическим отчуждением.

Рассказчик осознаёт, что его отношения с Мустафой Саидом – это отношения соперников, и это самая важная борьба, которую рассказчик ведёт на протяжении всего романа, более важная, чем его борьба с деревней, обычаями и традициями. Остальные из нас осознают иронию ситуации. Ненависть рассказчика проистекает из его неспособности принять решение или сделать выбор – способности, которой М. Саид обладал с самого начала, пусть даже и неправильно её использовал. Он обладал способностью принимать самые опасные, жестокие и сложные решения, в отличие от рассказчика. Его жизнь направляется группой, к которой он принадлежит, и он говорит: **«Я, как и миллионы людей, пленник. Я передвигаюсь в основном по привычке, в длинном караване, который идёт вверх и вниз, вниз и вдаль. И жизнь в этом караване — не сплошное зло».** (Салих, Т. 2013, с. 78)

Караван здесь символизирует аспект арабского коллективного сознания, сторону, выбравшую примирение как решение кризиса с другой стороной. Именно в этом аспекте решил жить рассказчик, именно это Мустафа Саид в конечном итоге выбрал в своем завещании, обратившись к рассказчику с просьбой избавить его двух детей от тягот путешествия.

Трудности путешествия, о которых говорит М. Саид, кроются в зародыше инфекции – инфекции отъезда, постоянного чувства отчужденности и утраты идентичности, зародыша неизлечимой болезни, поражающей Запад с древних времен, – насилия, которое было инструментом контроля над другим и средством лишить его идентичности, что привело к более опасной инфекции – постоянному отъезду в никуда и ощущению повсеместной утраты идентичности, и именно это колониализм пытался посеять в колонизированных странах. Колониальный опыт оказал огромное влияние на Мустафу Саида, что привело к его попытке покончить с жизнью в русле реки, месте, где начиналось и заканчивалось путешествие. В большинстве произведений Тайеба Салиха «смерть незнакомца или его исчезновение из деревни кажутся странными, необъяснимыми или непонятными. Выбор смерти не является странным для героини, которая долгое время жила в разлуке и потеряла свою идентичность, поэтому она решает положить конец своим страданиям, покончив с собой. Сам рассказчик не смог полностью избавиться от призрака Мустафы Саида.

Вначале рассказчик не обладал такой же решимостью, как Мустафа Саид, и мы ясно видим это, когда он говорит: **«Итак, я нахожусь на середине дороги между севером и югом. Я не могу уйти и не могу вернуться».** Но вскоре, в конце романа, он принимает решение и решает жить дальше. **«Я думал, что если бы я умер в тот момент, то умер бы так же, как родился, без своей воли. Всю свою жизнь я не выбирал и не решал. Теперь я решил, что выбираю жизнь».** (Салих, Т. 2013, с. 112).

Психоаналитические особенности случая Мустафы Саида в романе

В дошкольном возрасте (примерно до 10 лет) он был похож на свою убитую горем мать: он был таким же, как она, предоставленным самому себе и вёл себя подобно матери, изображая безразличие к окружающему и демонстрируя застывшие чувства и тревоги. В определённой степени это идентифицировало его с суданцами, пережившими «коллективную травму» жестокого поражения и порабощения. На этом этапе жизни он преимущественно использует первичные ментальные защиты, которые проводят границы между ним и окружающим миром. В качестве защиты психики он использует изоляцию, которая позволяет ему не испытывать ни физической, ни душевной боли. По словам Винникотта, основной моделью его отношений в то время, обусловленной отсутствием «недостаточно хорошей матери» в детстве, была «избегающая привязанность». Главной патогенной идеей того периода была полная уверенность в своей автономии и способности принимать правильные самостоятельные решения.

Во время учёбы в школе (примерно с 10 до 13 лет) его жизнь существенно изменилась благодаря встрече с английским чиновником. Примерно в 10 лет он встретил английского солдата, представлявшего страну-завоевателя, который сказал ему, что он сможет носить такой же цилиндр и стать чиновником, если пойдёт в школу. Эта мысль увлекла Мустафу Саида, и он принял идентификацию с агрессором, устремившись в высшие классы, чтобы стать одним из агрессоров-колонизаторов. В настоящее время он по-прежнему придерживается избегающей привязанности. Размышляя о психических защитах, которые он активно практиковал в этот период, можно предположить, что они были модифицированными формами контроля, основанными на патогенных представлениях об абсолютной власти. Кроме того, он использовал защиты, которые позволяли ему полностью посвятить себя учебе и игнорировать внутриличностные конфликты.

В пубертатный период в Каире (примерно с 13 до 16 лет) Мустафа Саид использовал те же психологические защиты и убеждения. Кроме того, у него начали развиваться нарциссические черты, обусловленные его плодотворными академическими успехами и обожанием своей приемной семьи Робинсон.

На протяжении всего обучения в университете (примерно с 16 до 24 лет) Мустафа Саид постепенно осознавал, что его амбиции имеют существенные ограничения в британском обществе, и в зрелом возрасте (примерно с 24 до 35 лет), который связан с окончанием Оксфордского университета и приглашением преподавать политическую экономию в Лондонский университет, Мустафа

Саид наконец осознал, что его амбиции занять высокое положение в колониальных кругах не могут быть реализованы. Отрекаясь от своей идентификации с агрессором и желая войти в ряды британской элиты, он начинает идентифицировать себя с мстителем за колониализм и освободителем Африки через свой пенис (!), как он выражался в кругу близких. Его главным методологическим убеждением становится вера в собственную грандиозность, в то, что вещи следует рассматривать либо как западные, либо как восточные, в то, что следует говорить только на одном языке и что существует либо правда, либо ложь. Главными защитными механизмами были обесценивание западной культуры (после её идеализации), утверждение, что она – яд. Он также использовал интеллектуализацию и морализаторскую позицию для рационализации своих абьюзивных отношений с женщинами, которые бессознательно становились объектами его нарциссической агрессии против британского общества за отказ принять и признать его.

Во время психоза (около 35 лет), который привёл к убийству Джейн Моррис, психика Мустафы Саида получает вторую нарциссическую травму из-за его неспособности полюбить и усмирить свою жену-британку Джейн Моррис. Внезапно его представление о собственной грандиозности терпит крах не только из-за проникновения в высшее общество, но и из-за желания отомстить британцам через их женщин. В порыве безумия, вызванного собственным нарциссическим отчаянием и бессилием, он совершает убийство Джейн Моррис. В этот период его психика находится в состоянии расщепления. Если в этот период можно говорить об идентификации, то это отождествление с небытием, пребыванием в мёртвом теле. Находясь в состоянии регрессии, он возвращается к детской защите в форме отчуждения – он говорит, что на суде находился как бы в состоянии транса, наблюдая за происходящим со стороны, как будто всё это происходило с другим человеком. В качестве другой психической защиты он использует проекцию – во время суда его убеждают в том, что в убийстве его жены виноваты британцы, которые сами, во время вторжения в Африку, впрыснули яд агрессии и заразили Мустафу Саида.

В последний период жизни Мустафы Саида в суданской деревне (примерно 45–50 лет) он отождествляет себя с образом простого суданского жителя деревни, стараясь скрыть от жителей деревни свои прошлые поступки. Встреча с молодой иммигранткой и необходимость раскрыть своё прошлое разрушают его текущую идентификацию, обнажают его горе (работа над горем не была выполнена из-за использования комнаты с железной дверью в качестве «связующего объекта», по терминологии Волкана (Volkan 2012:352)).

«В моих ушах всё время звучал далёкий, могучий зов, настойчивый и неотвратимый. Мне казалось,

что моя жизнь здесь, в этой деревне, мой брак, наконец, заставят его замолчать. Но нет! Возможно, это был лишь плод моего воображения. Или это моя судьба? Я не знаю и ничего не могу понять». (Салех, Т. 2013, с. 66)

Постколониальная ситуация

Постколониальный мир положил конец разделению наций, и мы можем годами сокрушаться о том, что мир объединился благодаря жестокому и разрушительно-му столкновению между Европой (и Америкой) с одной стороны и всем остальным с другой. Но это произошло, нравится нам это или нет, и результатом стал смешанный и неоднозначный мир, в котором невозможно закрыть двери или защитить так называемую аутентичность и идентичность. Мустафа Саид понимал это, несмотря на тщетные попытки этому противостоять. Только Джейн Морс положила конец сексуальной дикости Мустафы и его жажде мести западному Другому.

Джейн Морс, европейская аристократка, считавшая себя представительницей высшей западной цивилизации, осознавая это самое превосходство и его масштабы, годами поддерживала Мустафу, оскорбляла его гордость и отказывалась, даже выйдя за него замуж, подчиняться ему иначе, чем на своих условиях. И её условия, которым Мустафа подчинился, счастливый и униженный, заключались в том, чтобы она разбила вазу, порвала рукопись, сожгла молитвенный коврик и вещи, которые Мустафа использовал как атрибуты «Востока», и вещи, выражающие его самого и его подлинную, воображаемую идентичность, чтобы в конечном итоге сжечь, уничтожить их. Нужно потерять часть себя. Кульминация насилия между этими двумя персонажами воплощена в той шумной сцене, когда Джейн «отдалась» Мустафе Саиду, который переспал с ней и одновременно убил её, пока она была довольна.

Исчезли не только доколониальные общества и их образ жизни, но и сама Европа. Этот колониальный налог заплатили все, как победители, так и побеждённые. Европа больше не сохраняет свою так называемую «собственную идентичность» в постколониальном мире. Нельзя колонизировать мир, сделать его единым, а потом уютно устроиться на его краю, наслаждаясь его ценностями и его мирами.

На смену постколониальным обществам пришли другие общества. Восточные или западные? И то, и другое, или, скорее, ни то, ни другое, поскольку после колониализма нет ни Запада, ни Востока из-за глобализации и Интернета. В романе Мустафа Саид исчезает, но вместе с ним исчезает и европейская аристократка Джейн Морс, что является неизбежным результатом нашего нового мира, в котором мы живём уже почти полтора века, мира без идентичностей.

Заключение

В данной статье, основанной на материале романа «Сезон паломничества на север» известного суданского писателя Тайиба Салиха (1929–2009), описывается борьба жителей стран, находившихся под колониальным гнетом, между желанием отомстить колонизатору и восхищением его культурой. Тем более, что им ещё не удалось достичь внутреннего психологического равновесия.

В романе показана дилемма Мустафы Саида, разрывающегося между сохранением своей изначальной идентичности и западной идентичностью. Отвергая своё прошлое, историю, ценности, религию и наследие в надежде быть принятым в европейское общество, он оказывается полностью отчуждённым и отвергнутым обоими мирами. Подводя итог, можно сказать, что Мустафа Саид является представителем арабского интеллектуального кризиса и примером шизофрении, которую переживает интеллектуал, пытающийся сохранить верность своему культурному наследию. В то же время он стремится идти в ногу с западной цивилизацией. Саид, впитывающий западную культуру, по возвращении домой находится в конфликте с самим собой из-за неспособности примириться с собой и адаптироваться к среде, которую он покинул много лет назад. Ему не удалось ни стать англичанином, ни вернуться к своей исконной цивилизации. Отсутствие у Саида подлинных суданских корней и воспитания, отсутствие материнской любви, странная внешность и неспособность функционировать в рамках приемлемых социальных норм в Судане и Лондоне, а также раскол на почве расизма в Судане и влияние колонизации – вот причины его неспособности обрести чувство идентичности.

Лучше всего это выразить так: Тайиб Салих, по-видимому, рассматривает вопрос идентичности как данность, сущность которой не является ни жёсткой, ни твёрдой (Malyuga & McCarthy, 2020), поскольку она всегда подвержена изменениям и модификациям. Ее потоки и компоненты смешиваются, и даже несколько других идентичностей могут вливаться в него и смешиваться, включая те, которые мы можем считать противоположными или конфликтующими с нашими. Идентичности не являются твёрдыми физическими образованиями, отдельными и замкнутыми, с чёткими и категоричными границами. С этой точки зрения, Тайиб Салих рассматривает человека всеобъемлюще и широко, стремясь к общечеловеческому единству в рамках взаимного уважения, любви, гармонии и мира, и исходя из убеждения в невозможности монополизировать ценности истины, добра и красоты или, напротив, приписывать себе черты несправедливости, зла и уродства. Эти благие ценности или эти предосудительные качества всегда распределены между всеми людьми и местами, поскольку они присущи только человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ад-Дагамсе, А.М., и Аш-Шарафат, О.С. (2023). Деконструкция ориенталистского взгляда: Постколониальное прочтение «Сезона паломничества на север» Тайеба Салиха. *Дирасат: Гуманитарные и общественные науки*, 50(1), 285-297.
2. Аль-Муссави, М. Дж. (2020). Исламский мир в литературе и кино: Постколониальность и процесс «другения». В *Справочнике Пэлгрейва по исламу в Африке* (стр. 591-613). Пэлгрейв Макмиллан.
3. Аль-Халили, М. (2022). Нарративы травмы и идентичности в постколониальной арабской литературе. *Рутледж*.
4. Ас-Самман, Х. (2019). Квириг Востока: Сексуальное инакомыслие и политика сопротивления в «Сезоне паломничества на север» Тайеба Салиха. *Журнал арабской литературы*, 50(3-4), 317-342.
5. Ачи, С. (2021). Преследуемый туземец: Психика и пространство в «Сезоне паломничества на север» Тайеба Салиха. *Интервенции*, 23(7), 1012-1027.
6. Гана, Н. (2019). В поисках Другого: Постколониальность и музей гуманизма в «Сезоне паломничества на север» Тайеба Салиха. *Сравнительные литературные исследования*, 56(3), 546-570.
7. Гохар, С. (2020). Переосмысление постколониального канона: Гибридность и культурные переговоры в «Сезоне паломничества на север» Тайеба Салиха. *Международный журнал по английскому языку и литературе*, 11(2), 19-27.
8. Малюга, Е.Н. и Аكوпова, А.С. (2021). Токены, устанавливающие прецедент: вопросы классификации и функциональной атрибуции. *Обучение, язык и культура*, 5(4), 65–76. DOI 10.22363/2521-442X-2021-5-4-65-76.
9. Малюга, Е.Н. и Маккарти, М. (2020). Неминимальные токены реагирования в английском и русском профессиональном дискурсе: сравнительное исследование. *Вопросы языкознания*, 4, 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
10. Миллер, Элис. Драма одаренного ребёнка: поиск истинного «я». Перевод Рут Уорд. 3. Нью-Йорк: Basic Books, 1997. (с. 27–28).
11. Нэш, Г. (2021). Англо-арабская встреча: Эстетика и политика у Тайеба Салиха и других. *Литературы Ближнего Востока*, 24(1), 64-80.
12. Павловская, А.В. (2021). Национальная идентичность в международном образовании: к вопросу о межкультурной коммуникации в глобальном мире. *Обучение, язык и культура*, 5(1), 20–36. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-1-20-36
13. Письма З. Фрейда к В. Флиссу (03.10.1897) № 70. (б.д.). Получено 22 января 2023 г. с сайта <https://freudproject.ru/?p=8616>.
14. Таха, И. (2022). Политика желания: Колониализм и тело в «Сезоне паломничества на север» Тайеба Салиха. *Ежеквартальный журнал арабистики*, 44(2), 112-128.
15. Хамид Муса, М.А., Новикова, И.А. (2023). Взаимосвязь между творчеством и академической успеваемостью студентов. *Языки и культуры. Перевод. Междисциплинарность. Многоязычие: В сборнике: Языки и культуры. Перевод. Междисциплинарность. Многоязычие. Сборник статей по материалам I Международной научно-практической конференции на иностранных языках. Москва, 2023. С. 145-152* https://www.researchgate.net/publication/378125589_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_CREATIVITY_AND_ACADEMIC_SUCCESS_AMONG_STUDENTS <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59495591>
16. Хасан, В.С. (2021). Тайеб Салих: Идеология и мастерство художественной литературы. Издательство Сиракьюсского университета.
17. Эльзахви, С. (2020). Диалектика Самости и Другого в колониальном и постколониальном дискурсе: Прочтение «Сезона паломничества на север» Тайеба Салиха. *Журнал исследований в области гуманитарных и социальных наук*, 2(4), 1-8.

© Хамид Муса Мохамед Альсаидиг (khamid-musa-ma@rudn.ru), Новикова Ирина Александровна (novikova-ia@rudn.ru), Кузнецова Марина Владимировна (marky15@yandex.ru), Базанова Анна Евгеньевна (baza89265851150@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НОМИНАЦИИ МИФИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Чжан Цзыжуй

аспирант, Столичный педагогический университет,
(г. Пекин, КНР)
18800132860@163.com

Цзоу Тяньци

старший преподаватель, Хэбэйский педагогический
университет, (г. Шицзячжуан, КНР)
tianqizou@yandex.ru

A HISTORICAL-CULTURAL AND LINGUOCULTUROLOGICAL STUDY OF THE NAMING OF MYTHICAL CHARACTERS IN RUSSIAN FAIRY TALES AS A REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW

**Zhang Zirui
Zou Tianqi**

Summary: The Russian folk tale is not merely a “memory” of the people about themselves, their social, spiritual, and religious history, transmitted from the past; it also embodies conceptions of an ideal reality that are genetically linked to national culture. The nominations of mythical characters carry rich cultural connotations. This article formulates methodological principles for analyzing the cultural connotations of the naming of certain mythical characters (both positive and negative) in Russian fairy tales and their plotlines, from the perspective of historical and religious factors reflected in them, generalized features of Russian self-consciousness and character, as well as the use of these character nominations in the modern Russian linguistic sphere. The relevance of the study's conclusions lies in the necessity of returning to the key elements of the national worldview in today's Russian linguocultural community, considered from ethical, aesthetic, behavioral, and worldview perspectives.

Keywords: Russian fairy tale, nomination of mythical characters, cultural connotation, mentality, Orthodoxy, Russian linguocultural community, national self-consciousness.

Аннотация: Русская народная сказка – не просто дошедшее из прошлого «воспоминание» народа о самом себе, своей социальной, духовной, религиозной истории; сказка – это и представления об идеальной действительности, генетически связанные с национальной культурой. В номинациях мифических персонажей присутствуют богатые культурные коннотации. Цель и задачи статьи – сформулировать методологические основания для анализа культурных коннотаций номинации некоторых мифических персонажей (положительных и отрицательных) из русских волшебных сказок, их сюжетных линий с позиций проявленности в них исторических и религиозных факторов, обобщённых характеристик русского самосознания и характера, а также использования номинаций этих персонажей в современной русской языковой среде. Актуальность выводов исследования обусловлена потребностью возвращения современной русской лингвокультурологической общности в существующих политических и социально-культурных реалиях к нравственным, эстетическим и традиционно-народным критериям повседневного поведения и мироощущения.

Ключевые слова: русская волшебная сказка, номинация мифических персонажей, культурная коннотация, менталитет, православие, национальное самосознание.

Введение

Номинация мифических персонажей в русских народных сказках обладает чёткой структурой, что играет важную роль в создании их образов и формировании эмоциональной оценки рассказчика. Кроме того, номинация мифических персонажей в русских народных сказках невозможна без выявления определённых культурных коннотаций. Некоторые из них стали прецедентными и часто встречаются в пословицах, поговорках, литературных произведениях и в речевом общении. На формирование номинации персонажей и их культурных подтекстов влияют такие факторы, как национальный характер, вероисповедание и менталитет народа. Наше исследование сосредоточено на описании структуры и

функций номинации персонажей с позиции их культурной коннотации и факторов, которые на них влияют.

Как положительные, так и отрицательные персонажи в русских народных сказках обладают своими уникальными чертами. Некоторые имена этих персонажей, постепенно аккумулируя в себе определённые культурные коннотации, стали не просто часто употребляемыми носителями русской культуры, но и составили значимую часть языковой картины мира русской культурной общности.

Основные результаты

Традиционно герои русских народных сказок (образов-типов, по определению Ф. Ленца [1]), воплощая

в себе либо положительные душевные качества и добрые устремления, либо не очень достойные и нравственные черты, символизируют своим поведением и поступками некий обобщённый принцип, идеал, систему нравственных ценностей и смыслов русского культурного пространства.

Исследователи русской волшебной сказки (В.Я. Пропп, В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, Э.В. Померанцева, А.С. Кочарян и Е.В. Фролова и др.) среди типичных мужских образов положительного героя выделяют Ивана (с различными вариантами прозвищ), а среди женских — Василису Премудрую (ещё вариант номинации — Василису Прекрасную). Для нас анализ номинаций этих положительных персонажей с позиций культурных коннотаций, содержащихся в них, демонстрирует объективность методологических принципов при исследовании значения именований положительных персонажей как таковых.

В характере сказочного Ивана соединяются диаметрально противоположные черты: мудрость и глупость, свободолюбие и зависимость, подчинение и своеволие, доброта и злость, решимость и нерешительность. В народных сказках этот герой, поначалу нелепый, со странным поведением, в конце концов, благодаря своей твёрдости, упорству, смекалке и доброте, достойно проходит испытания и добивается успеха. Сочетание противоположных качеств делает этот образ реалистичным, схожим с поведением русского человека и выявляет противоречивую культурную нагрузку его номинации.

Подобное содержание номинации мифического персонажа «Иван» поддерживается русскими пословицами и поговорками. Часть из них подчёркивают простоватость, бесхитрость и глуповатость образа: «Василиса прекрасная вышла замуж за Ивана и стала Василиса дура»; «Иван болван, молоко болтал, да не выболтал, жене отдал, жена пролила, бычка родила, бык свистнул, за курами тряснул, куры летают, головы ломают, Иван подбирает» и др. [2]; другая часть, характеризуя насмешливое отношение народа к образу Ивана, в целом наполнены искренней добротой и ожиданием его преображения: «Я говорю про Ивана, а ты про болвана», «С именем — Иван, а без имени — болван» [2]; третья часть — это примеры с конкретной положительной оценкой образа Ивана: «Дядя Иван — и людям, и нам», «Богат Иван — богат и пан», «Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал». [2].

Номинация «Василиса Прекрасная (Премудрая)» — воплощение красоты, доброты и мудрости русских женщин. Имя «Василиса» имеет греческое происхождение и обозначает «царственная», что намекает на некую избранность, однако в русском фольклоре этот женский образ проявляет себя через заботу о близких, сердечность,

умение находить выход из самых сложных ситуаций. По сравнению с номинацией «Иван», номинация «Василиса Прекрасная» не так часто используется в пословицах; мы нашли у В.И. Даля лишь одну — «Постоянная дама Варвара, с поволокою глаза; Василиса — кислый квас» [2].

Имя Василиса Прекрасная встречается и в авторских произведениях художественной литературы. Например, в поучительной сказке Василия Шукшина «И разыгрались же кони в поле» [4], где номинация Василиса Прекрасная используется как имя нарицательное. Здесь оно содержит определённый сатирический оттенок — одна сторона диалога себя именует себя Василисой Прекрасной, подразумевая совершенную нереальность ситуации и намекая на ошибку другой стороны диалога. Употребление номинации «Василиса Прекрасная» в этом случае не поддерживает её положительную коннотацию.

Среди ключевых отрицательных персонажей сказок самыми яркими называют Баба-Ягу и Кощея Бессмертного.

Этимология образа Бабы-Яги подробно описана у А.А. Потебни в работе «О мифологическом значении некоторых обрядов и поверий» [5, с. 85-232.] В.Я. Пропп выделял три формы Яги в русской сказке: яга-дарительница, яга-похитительница и яга-воительница. [6, с. 36.] В.И. Даль зафиксировал об этом персонаже такие пословицы: «Чтоб тебя баба-яга в ступе прокатила!», «Баба-яга, вилами нога, весь мир кормит, сама голодна» [2], толкование которых отражают отрицательную эмоциональную оценку народа по отношению к нему.

В разговорной речи русских людей слово «Баба-Яга» стало символом уродливых и ворчливых женщин и сохраняет определённую эмоциональную окраску: «У палисадника на лавочке сидит Пелагея Кузнецова, древняя горбатая старуха, вся в чёрном, злая и страшная, как баба-яга (В. Рыбин. «Попа-гонялы»)» [7].

Происхождение имени «Кощей» часто связывают со словами «кость» и «смерть». Лингвострановедческий словарь «Россия» Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина приводит современный, метафорический, вариант подобного толкования имени «Кощей Бессмертный»: «В разговорной речи Кошеем иногда в шутку называют очень худого или очень скупого человека, обычно немолодого» [9]. У В.И. Даля встречаем лишь одну пословицу с упоминанием слова «Кощей»: «Свет Кощей, господин Кощей: сто людей кормил, гулять ходил, головку сломил; кости выкинули, псы не понюхали». [2] В народной сказке Кощей Бессмертный действует, как страшный, злой и безжалостный персонаж. Кроме Ивана-Царевича никто не знает, где находится смерть Кощей. Иногда в сказке Кощей возникает на пару с Бабой-Ягой и действует как её антипод. В этом случае проблемы, созданные Кошеем

Бессмертным, решаются героями с помощью Бабы-Яги. [10, с. 134-135; 10, с. 24-36]

Помимо народных сказок, имя Кощея часто встречается и в авторских художественных произведениях. Например, у Александра Сергеевича Пушкина в поэме «Руслан и Людмила» с помощью образов Яги и Кощея Пушкин воссоздаётся мир волшебной русской сказки:

«Там ступа с Бабою-Ягой
Идёт, бредёт сама собой;
Там царь Кащей над златом чахнет;
Там русский дух... там Русью пахнет!» [12, с. 8].

Александр Вельтман также привносит в свой роман «Кощей бессмертный. Былина старого времени» (1833) элементы русского народного фольклора, в том числе номинацию «Кощей Бессмертный». Хотя сам персонаж появляется лишь во второй главе романа, но его характеристики можно обнаружить в других персонажах. Образ Кощея в произведении Вельтмана собирательный – он объединяет и былинных богатырей, и сказочную нечисть. Безусловно, присутствие мифических персонажей делает повествование более образным, колоритным. [13, с. 108-112]

Анализ примеров использования номинации сказочных героев в современном русском языке помогают определить их функциональные нагрузки:

1. Эмоционально-оценочная функция.
Некоторые имена мифических персонажей уже стали прецедентными, действующими в современном русском языке в качестве важного способа выражения эмоциональной оценки. Прецедентные имена придают тексту или разговору динамичность и образность. Они дают возможность читателю и собеседнику выстраивать ассоциации с соответствующими культурными коннотациями. Такая ассоциация является относительно стабильной и не опирается на другие языковые средства.
2. Наименования сказочных образов не просто решают художественные задачи, они имеют прагматическое значение. У русского народа своя языковая картина мира, и в именах персонажей запечатлеваются не просто яркие черты героев, а аккумулируются определённые нравственные качества и ценности. Например, сегодня номинация «Баба-Яга» сохраняет отрицательный контекст не только в отношении героини сказок, но и при описании обычной некрасивой и злой женщины, внешностью и поступкам напоминающей Бабу-Ягу. [14, с. 453-458]
3. Имена мифических персонажей в русской народной сказке имеют и эстетическое содержание, которое рассматривается как художественная оценка образа. Эстетическое наполнение привлекает слушателей необычными языковыми средствами.

Прецедентные имена часто выполняют роль метафоры: Василиса Прекрасная – символ красоты, доброты, женственности; Василиса Премудрая – символ мудрости; Иван (Ваня) – часто крестьянский сын, может быть, и не такой умный и сильный поначалу, но способный добиться исполнения своей мечты.

Народные сказки и их персонажи порождаются в определённых социально-культурных и исторических условиях. И выявление оснований культурных коннотаций персонажей (проявление национального характера, вероисповедание и менталитет русского народа) имеет важное значение для дальнейшего анализа их образов и содержания сказок.

Н. Бердяев в книге «Русская идея» всесторонне и аргументированно описывал противоречивость русского характера [15, с. 6-7.] Эта самая противоречивость – одна из наиболее ярких черт русского национального характера. Множество факторов оказали влияние на изменчивый, сложный характер русского народа. Большинство сказочных персонажей нельзя охарактеризовать как абсолютно хорошие или абсолютно плохие, их характер и поведение могут меняться в зависимости от развития сюжета. Мы уже отмечали противоречивость поведения Ивана. Удивительно, но малосовместимые стороны Ивана гармонично существуют в нём, как в реальном человеке.

Та же противоречивость проявляется и в характере Яги. Я. Пропп, анализируя персонаж Бабы-Яги, отмечал, что её форма «дарительница» не вписывается в привычный для восприятия народом отрицательный образ. [6, с. 36] В большинстве случаев старуха создаёт героям различные трудности, но в некоторых ситуациях, если герой сталкивается с трудностями, Баба-Яга может оказать ему помощь – помочь советом, подарить волшебные предметы (клубок, коня и пр.).

Противоречивость образов сказочных персонажей, близкая и понятная русскому человеку, приводит к тому, что положительные герои не всегда действуют последовательно и способны продолжать двигаться к цели лишь при поддержке других персонажей, тогда как отрицательные герои не проявляются исключительно негативно — в отдельных случаях их поведение согласуется с действиями главных героев, помогая тем выполнять трудные задания. Национальный характер, будучи весомым фактором, не существует автономно, а взаимосвязан с другими основаниями и факторами, которые генетически участвуют в формировании номинации и образов персонажей в национальной культуре. Не следует также недооценивать влияние на персонажей народных сказок национальной психологии, тесно связанной с русской национальной спецификой, с менталитетом. Именно менталитет, как его толкует «Большой толковый словарь русского языка»

[16], аккумулирует и транслирует духовные установки, культурные традиции, создающие систему миропознания, мировосприятия и мироотношения человека в качестве представителя национальной культуры. В русском менталитете также присутствуют и иррациональные тенденции, что не может не сказываться на особенном отношении русских людей к судьбе, загадочным событиям и предметам. Зачастую номинация персонажей является ключом к пониманию предсказуемости/непредсказуемости их пути – например, Иван Несчастный, Иван Бессчастный, Кощей Бессмертный.

В истории России были много сложных моментов, с которыми русскому народу удавалось справляться. Именно поэтому в менталитете русского народа сохраняются упорство в преодолении трудностей и твёрдость к невзгодам, а в номинациях сказочных персонажей – преобразование от «Иван-дурака» к «Ивану-Царевичу».

История обретения русским народом своей религии терниста и сложна: от поклонения природе до признания единосущного Бога-Создателя, пытавшегося через своего Бога-Сына породить в русском человеке непрерывное стремление к лучшим нравственным качествам. Эта трансформация духовного становления также определённым образом находит отражение в номинации мифических персонажей русских народных сказок.

В период господства язычества чудесными воплощениями божеств в глазах славянских народов были явления природы — солнце, луна, звёзды, лес, вода (море, река), животные, птицы. В народных сказаниях герой в трудные минуты испытаний обращается к этим силам, получая от них поддержку и помощь (морской царь, русалки, лешие и пр.). Лес в волшебных сказках — это событийное пространство, населённое как добрыми, так и отрицательными персонажами. Лес Яги и Кощея — это густой, таинственный и тёмный, он словно барьер, замедляющий ход сказочных событий. Персонажи из языческого леса вызывают страх и трепет, потому что связаны одновременно с миром бытия и миром ирреальным. Внешность у них не может быть обычной: например, номинация «Баба Яга, костяная нога» отражает поверье славян-язычников о том, что человеку можно навредить, используя его следы. Ради безопасности у Бабы-Яги есть только одна нога — костяная, не оставляющая следов, либо Яга передвигается по воздуху, в ступе. Образ Кощея связан с множеством аспектов природы: водой (море), землёй (остров), растениями (дуб), животными (заяц) и птицами (утка) — все эти элементы земной жизни содержат в себе тайну смерти Кощея.

С приходом на Русь христианства («христианство» с греч. яз. — «мессианство») в самосознании русского народа закрепятся такие духовно-нравственные идеалы, как соборность, жертвенность, безусловная доброта.

Они найдут своё отражение в русских народных сказках – в поведении, поступках и именах героев, взятых из церковного календаря (святцев).

Имя Иван сохранит свою популярность, поскольку имеет тесные связи не только с язычеством, но и с христианством («Иоханан» — с евр. яз. «Яхве сжалился»; Иоханн Креститель). Специфичность характера Ивана сохраняется: он никогда не поступает, руководствуясь злом, он никогда не вредит другим. Иногда его странные поступки связывает именно с его чистотой души. Идентификация персонажа «в стиле Ивана», именуемая как номинация «Иван-царевич», также связан с христианством: в христианстве царь — помазанник Бога; Иван-царевич, как сын царя, всегда должен быть лучшим — сильным, смелым, ловким, умным.

Соборность как важная духовная концепция в истории и культуре России также находит отражение в русских народных сказках, выполняющих глубокое воспитательное значение. В преданиях соборность чётко противопоставляется эгоизму: совместный общинный труд — священное дело, обязательно заканчивающееся праздником с хороводами и танцами. Сказочный герой часто достигает цели не в одиночку, а объединившись с другими, откликнувшимися на его благородство. Соборность подчёркивает ценность отдельного человека в свободном осознанном единении с другими.

Таким образом, в народных сказаниях закрепляется религиозно-этическая парадигма русской общности, в которой сострадание выступает основным двигателем благородных поступков и деяний. Сохранность духовных ценностей реализует воспитательную функцию русских народных сказок, где вечная истина о том, что добро побеждает зло, подтверждается действиями фольклорных персонажей.

Заключение

Применение историко- и лингвокультурного подхода к анализу номинации мифических (положительных и отрицательных) персонажей в русских народных сказках позволяет сделать выводы о том, что такие внешние явления, как русский национальный характер, самосознание (менталитет) народа, исторические и религиозные факторы, безусловно, влияют на культурную коннотацию имён героев русских народных сказок и на соответствующие сюжетные линии. Также и в обратную сторону: осмысление и транслирование типовых черт сказочных народных образов, их номинаций, алгоритмов поведения и мироотношения – важная часть культурно маркированных установок и знаний, способ вербализации национальных стереотипов и их усвоения в качестве элементов национальной картины мира представителями русской лингвокультурологической общности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленц Ф. Образный язык народных сказок. 2-е издание. М.: evidents, 1999. 328 с.
2. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х т. М.: Худож. лит., 1989. URL: <https://vdahl.ru/> (Дата обращения: 30.08.2025).
3. Василиса Прекрасная: русская народная сказка. URL: <https://books.yandex.ru/books/p6esR5wr/read-online> (Дата обращения: 01.09.2025)
4. Шукшин В.М. Земляки. М.: Советская Россия, 1970. 208 с.
5. Потенба А.А. О мифологическом значении некоторых обрядов и поверий // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей российских при Московском университете. Кн. 3. Г. 2 (Баба-Яга). М., 1865. С. 85-232.
6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 335 с.
7. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: АСТ: Астрель, 2008. 878 с.
8. Хань Дань. Исследование над прецедентными именами в русской и китайской народной сказке: магистерская диссертация. Харбинский педагогический университет, 2016. 76 с. (韩丹. 俄汉民间童话先例名对比研究. 哈尔滨师范大学, 2016 年, 76页)
9. Лингвострановедческий словарь «Россия». URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title> (дата обращения: 03.09.2025).
10. Новиков Н.В. Образы восточнославянской волшебной сказки. Л.: Наука, 1974. 259 с.
11. Добровольская В.Е. Баба-Яга: к вопросу об исконной природе и возможной эволюции персонажа // Образный мир традиционной культуры. Сб. статей. М.: Гос. респ. центр рус. фольклора, 2010. 352 с.
12. Пушкин А.С. Руслан и Людмила: Поэма, 1817-1820 / Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 4. Поэмы. Сказки. Л.: Наука. 1977. 459 с.
13. Лукина А.С. Народно-поэтические истоки образа Кощея Бессмертного в романе А. Ф. Вельмана «Кощей Бессмертный. Былина старого времени» // Русистика без границ. Чебоксары, 2018. С. 108-112.
14. Чжан Цзыжуй. Исследование номинации мифических персонажей в русских волшебных сказках // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 453-458.
15. Бердяев Н. Русская идея: Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Париж: YMCA-PRESS. 1971. С. 6-7.
16. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Авт. ред., 2000. 1536 с. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 03.09.2025).

© Чжан Цзыжуй (18800132860@163.com), Цзоу Тяньци (tianqizou@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СБОРНИК «РАССКАЗЫ ВОЛЧКА» КАК ТИП ЦИКЛА¹

Чжан Цуйцуй

соискатель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург, Россия)
zhangcuicui0708@gmail.com

"VOLCHOK'S STORIES" AS A TYPE OF CYCLE²

Zhang Cuicui

Summary: The article is devoted to the problem of the artistic whole cycle of modern short prose. The collection "Volchok's Tales" is studied as a type of a cycle of a short genre from the point of view of the subject, author, plot and characteristics of the collection of cycles. Particular attention is paid to the characteristics of the collection of cyclization. The novelty of the conducted research lies in the first conducted study of the series of "Volchok's Tales" based on a consistent and systemic analysis. It is concluded that the cyclization of "Volchok's Tales" is explained by the current direction of development of modern children's literature.

Keywords: cycle, Volchok's Stories, story, theme.

Аннотация: Статья посвящена проблеме художественного целого цикла современной малой прозы. Изучается сборник «Рассказы Волчка» как тип цикла малого жанра с точки зрения тематики, автора, сюжета и характеристики сборника циклов. Особое внимание уделено характеристике сборника циклизации. Новизна проведенного исследования заключается в том, что впервые проведено исследование серии «Рассказов Волчка» на основе последовательного и системного анализа. Делается вывод, что циклизация «Рассказов Волчка» объясняется актуальным направлением развития современной детской литературы.

Ключевые слова: Цикл, «Рассказы Волчка», рассказ, тематика.

Происхождение термина «цикл» связано с предромантической философской эстетикой. Распространяться явление циклизации стало во второй половине XIX в. Циклизация как процесс «объединения малых эпических форм, соотносимых по какому-то доминирующему признаку (жанр, тема, герой и т.д.)» [Афолина 2005: 3] важна тем, что служит одной из основ для формирования новых жанров, как отмечали Л.Е. Ляпина, Л.Я. Гинзбург, В.А. Сапогова и Л.К. Долгополова. По мнению М.Н. Дарвина и В.И. Тюпы, в сопоставительном изучении литературы присутствует «соблазн циклизации», т.е. «когда одно или несколько произведений возводят к другому или другим произведениям на основании каких-то общих признаков: тематических, жанровых, композиционных. Но объединенные таким образом в группы произведения — это уже не авторские, но исследовательские контексты, лишенные в своей основе собственно художественного начала» [Дарвин 2001: 23].

Примером такого жанрового образования является историческое появление романа, который возник из цикла новелл (Г. Петроний «Сатирикон», Апулей «Золотой осел»). Как отмечено Л.Е. Ляпиной, «явление циклизации в его историческом бытовании оказывается как бы растворенным в «теле» искусства, заявляя о себе и своих возможностях эпизодическими проявлениями то тем, то иным образом» [Ляпина 1999: 8, 23].

Входящее в литературно-критическое осмысление

в период XX в. понятие циклизации соответствовало также тенденции сравнительного литературоведения — изучению художественных произведений как внутри авторского творчества, так и в системе национальной и мировой литературы. В 1920-е гг. существовал вопрос о циклизации литературных произведений, связанных с понятием «собрание сочинений». Г.О. Винокур писал, что «собрание сочинений — также особая структура и особый знак какого-то особого содержания, нечто цельное и конкретное». Другими словами, «собрание сочинений образует особого рода контекст, в отвлечении от которого отдельная часть его не может быть верно истолкована» [Винокур 1927: 110–111].

Циклические жанровые формы демонстрируют свою актуальность на рубеже XX–XXI веков, в частности в массовой литературе, тяготеющей к серийности. М.А. Черняк отмечает, что это время становится «периодом обновления самых разных видов и жанров художественного творчества, периодом рождения новых форм, выработки особого художественного зрения» [Черняк 2015: 5]. Тенденция к изучению лирического цикла в течение последних десятилетий дала импульс к изучению поэтики прозаического цикла (труды Л.Е. Ляпиной. С.В. Нестеровой. Е.В. Пономаревой. Г.С. Прохорова. Н.Н. Старыгиной. И.В. Фоменко). Под *прозаическим циклом* в отечественных исследованиях понимается прежде всего многокомпонентное художественное единство, в котором жанры малой формы обладают «общей атмосферой повество-

1 Благодарности: Исследование проводится при поддержке Государственного комитета по стипендиям КНР (грант №202008370287).

2 Acknowledgments: The study was realized with the support of the China Scholarship Council (№202008370287).

вания, единством художественного мира, сквозными мотивами и образами, вариативным развитием тем, особой пространственно-временной организацией, единством проблематики, общностью сюжетных конфликтов, единым образом рассказчика» [Потапова 2018: 3].

Изучение прозаического цикла затруднено по двум причинам. Во-первых, особенности изучения прозаического цикла, как правило, основываются на тех параметрах, которые были предложены для стихотворных циклов. Теория стихотворных циклов разработана достаточно подробно трудами В.А. Сапогова, И.В. Фоменко, М.Н. Дарвина. Поэтому многие исследователи невольно или сознательно исходят из того, что и в прозаических циклах сохраняются основные параметры циклов стихотворных: «Прозаический цикл сохраняет многие признаки лирического цикла... Жанровыми признаками цикла являются общая атмосфера произведения, сквозной образ читателя, сквозные мотивы и образы, вариативное развитие тем, особая пространственно-временная организация... лейтмотивность повествования и другие» [Гареева].

Во-вторых, так как внимание исследователей сосредоточено преимущественно на циклах отдельных писателей, нет общей картины, позволяющей судить о том, какие именно варианты циклизации доминируют в ту или иную эпоху, как именно эволюционирует циклизация. Общепринятое разграничение прозаических циклов (авторские и не авторские) в этом случае не может быть продуктивным, поскольку «сущностной категорией чертой литературной циклизации является актуализация фрагментов единой для всего цикла художественной модели мира в рамках произведений его образующих, в то время как целостная модель реализуется посредством всего многокомпонентного единства наджанрового или сверхжанрового характера» [Жирунов 2009: 85]. Не авторский прозаический цикл «Рассказы волчка», о котором идет речь в диссертации, является примером такой прозаической циклизации.

Феномен циклизации по своей природе парадоксален: в основе его лежит удвоение реальности, иногда даже отступление от реальности (в особенности это характерно для творчества романтиков, где явление циклизации получило широкое применение) при сохранении текстового единства, целостности, синтетичности. При исследовании сложных жанровых образований (сборников, циклов, микроциклов, серий рассказов) перед литературоведами неизбежно встают вопросы о степени художественного единства, принципах создания подобного образования, новизне и особом потенциале, возникающих при таком расширении и размывании жанровых границ. Речь в этом случае необходимо вести не только о тенденции в целом, но и о каждом конкретном явлении внутри нее. Существуют принципы

циклообразования, свойственные всем произведениям (независимо от их родовой и жанровой принадлежности), позволяющие видеть в каждом из них единицу в литературном ряду. Думается, что форма цикла, являясь универсальной, распространяется на классику, беллетристику, массовую литературу.

Различные аспекты поэтики произведений малой формы в разное время становились предметом изучения отечественных и зарубежных литературоведов (Ю.Н. Тынянов, А.Б. Есин, Хуан Инцзе, У. Чаопин и др.). Актуальность проблемы подтверждается тем фактом, что помимо большого количества работ, посвященных отдельным сборникам и циклам рассказов современных писателей, за рубежом в последние два десятилетия были изданы фундаментальные исследования поэтики рассказов: «Borders and Border Crossings in the Contemporary British Short Story» (2019), «Short Story Theories: A Twenty-First-Century Perspective» (2012), «Modernism, Postmodernism, and the Short Story in English» (2012), «Contemporary Debates on the Short Story» (2007), «The Short Story: The Reality of Artifice» (2002) и другие. Новейшие сборники и циклы рассказов более всего отражают перспективы развития современной литературы.

В теоретических работах, посвященных поэтике рассказа, важным вопросом является определение понятия «цикл рассказов», а также тех элементов, которые и отличают жанр: «Цикл рассказов, часто оставляемый на задворках литературоведения, представляет собой наглядный пример кочующего жанра. Поскольку он не поддается определению, он обитает в лиминальном пространстве, разделяющем короткий рассказ и роман» [Hager 2018: 60]. Единство сборника рассказов может быть обеспечено за счет «их тематической, стилиевой и композиционной общности» [Лушников 2021: 629]. Следует отметить, что во избежание повторов в работе понятия «сборник», «серия» и «книга» употребляются как синонимичные и относятся к «Рассказам Волчка».

В.В. Виноградов видел смысл литературной циклизации в том, что она позволяет выбирать достаточно объективный с точки зрения исследователя критерий для классификации литературных произведений, с помощью которого можно построить «действительно научную историю мировой литературы» [Виноградов]. Единство циклизации сборника «Рассказы Волчка» обеспечивается, прежде всего, за счет композиции: каждая книга объединена общим широким названием, а в предисловии редакторы регламентируют для каждого выпуска тематику, сконцентрированную одновременного на личном и на общественном.

Основные темы при этом сформулированы так, чтобы сконцентрировать внимание молодых читателей на реалиях жизни: истории о том, что скрывается «внутри»

(серия I), необходимость сделать жизненный выбор, стоя на перепутье (серия II), счастливые и несчастливые случайности, которыми наполнена жизнь (серия VI), близкие и далекие, добрые и злые, могучие и бессильные люди, которых можно повстречать (серия XI), различные «обыденные чудеса» (серия XIII), рассказы, благодаря которым читатель постигает, что «все будет хорошо» (серия X), тема любви (серия VII, серия XII), тема счастья (серия III, серия VII, серия XIV).

В целом, произведения из сборника «Рассказы Волчка» отличаются от детских произведений прошлых лет меньшим акцентом на дидактике и отсутствием клишированных финалов. Образы главные герои основаны на современных подростках, которые преодолевают жизненные испытания. В сборнике основное внимание уделено психологическим образам, а процесс разрешения героями конфликтов представлен в форме коротких историй.

М.М. Гин отмечает, что важным признаком цикла является обзорный принцип композиции, под которым понимает «такое построение литературного произведения, при котором организующим центром является не единый фабульный стержень, а единство идейно-тематического задания, проблематика, угол зрения, под которым и в соответствии с которым отбирается материал» [Гин 2019: 77]. Целостность цикла находится в прямой зависимости от степени структурной автономности составляющих его элементов, а его единство следует рассматривать как единство противоположностей. По мнению В.И. Мокляк, извлекаемость отдельного произведения «из контекста цикла не менее важный его признак, чем целостность или неделимость» [Мокляк 2019: 26]. Принцип дополнительности, присущий прозаическому многокомпонентному единству как особому литературному явлению, реализуется в том, что каждый рассказ цикла выражает концептуальное содержание, которое присуще всему циклу в целом. Таким образом, изучение отдельного произведения в сборнике рассказов имеет равное значение с изучением всего сборника.

Известно, что для рассказа характерна подвижность жанровых границ, внутренний динамизм, они открыты для экспериментов в поиске новой формы и художественных приемов. Так, даже при первом знакомстве с текстом чтение становится осознанным и достаточно гибким процессом: с одной стороны, читатель получает возможность остановиться на прочтении единственного произведения и в этом случае воспринимает его как самостоятельное и оригинальное; с другой – он неизменно соотносит его с произведениями, размещенными в этой же циклизации, а затем и с произведениями других разделов. Отдельное произведение, будучи помещенным в целостный контекст, обрывает дополнительные смыслы, но и не утрачивает своей значимости и самобытности. Изучение

такой серии имеет большое значение для осмысления современного развития детской литературы.

Доминирующей тематикой сборника «Рассказы Волчка» являются проблемы, с которыми сталкиваются современные подростки в процессе взросления, например, дружба, любовь с человеком и животным, взаимопонимание и др. Авторы в серии раскрывают разные стороны этих проблем с разных сторон. Также ярким примером является тематика «тайны» – «им приписывают особенную власть над людьми, они могут сближать или, напротив, разделять человека, у каждого свои тайны и особенные отношения с ними» (серия VIII). Сама жизнь полна тайн, так и тайнами покрыт весь период взросления человека.

Важно также отметить, что в общее тематическое название сборника определяется один, ключевым, рассказом. Часто это последние рассказы серии (серия I «Внутри что-то есть»; серия X «Добрые письма»; серия XI «Под ярким солнцем»; серия XIV «Мне легко с тобой» и т.д.). Также это часто самый объемный рассказ цикла. В некотором смысле эта стратегия тоже содержит в себе мотив тайны: только дочитав до конца, читатель соберет пазл воедино, который перед ним поставил сборник. Николай Джумакулиев отмечает, что «рассказы в сборниках, скорее, связывает некоторое едва уловимое настроение и отношения, которые возникают в ансамбле текстов. Тексты разные не будут мешать друг другу, прозвучат стройно в составе этой новой общности» [Интервью с Николаем Джумакулиевым]. Известно, что в циклической художественной форме важна подчиненность части целому. Таким образом, каждое произведение имеет собственную историю, но и в целом вписывается в сборник. В пользу этой мысли говорит и М. Дарвин: «Циклическая форма — это «открытое множество» при наличии «общей идеи». Говоря иначе, циклическая форма — это форма, пересеченная смыслами, возникающими на границах отдельных произведений, пронизанных идеей целого и воссоздающих динамический образ этого художественного целого» [Дарвин 1999: 487.]. Поэтому думать, что анализ ключевого произведения может помочь составить характеристику сборнику.

Все выпуски серии близки по форме: ярко выражена одна тематика, авторы используют повествовательные техники, характеризующиеся собственным стилем, объединяются черты различных жанров, в некоторых рассказах проза соединяется с поэтическим текстом («Чек», «Время не вышло», «Правильный ответ»), рассказы значительно отличаются по объему (варьируются от 2 до 35 страниц). В начале каждого выпуска серии важным элементом является резюме, который представляет тематику книги как художественного целого, тематика же связана с жизнью молодого поколения. В резюме содержится ключ к восприятию литературного материала,

характеризуется редакционная позиция. Они позволяют установить диалог с читателем, сокращая дистанцию между ним и автором. Резюме является органической составляющей каждой из книг, поэтому в содержательном плане оно обусловлено спецификой редакционной манеры. С помощью резюме читатели начинают знакомство с художественным произведением.

Вместе с тем, чтобы представить более полную и точную картину современного состояния детских рассказов, редакторы книги стараются отбирать произведения разных выдающихся писателей для детей и подростков: «В два первых сборника «Внутри что-то есть» и «Поворот» я включал рассказы известных писателей, со всеми из них был знаком, теперь серия известна и нам приходится очень много рассказов от авторов, которых мы не знаем» [Интервью с Николаем Джумакулиевым]. Однако между сериями выбираются разные произведения детских авторов, причем некоторые из этих авторов пересекаются. Это не только указывает на то, что современные писатели понимают потребности современных детей и пишут рассказы их «голосом». Это также демонстрирует, что эти художественные произведения соответствуют эстетическим представлениям современных детей. Изучение произведений этих авторов в данном сборнике также представляется актуальным не только для понимания единства сборника, но и для включения современных авторов для детей в научный контекст.

Разумеется, в сборнике представлены не только различные актуальные темы, разные авторы, но и обилие разноплановых эпизодов, связанных с жизнью подростков. Художественные произведения в «Рассказах Волчка» являются многокомпонентными прозаическими текстами. Общим между ними является то, что это эпизоды бытовые, повседневные, на первый взгляд, не вызывающие какого-либо интереса. Однако за каждым из таких эпизодов стоит важный факт, каждый из них проливает свет на что-то значимое: судьбу человека, невысказанный секрет, драматическое событие, первая любовь, переломный момент в жизни, специфику взаимоотношений между людьми и семьями, отношения с животными и природой.

Калейдоскоп эпизодов, представленных в сборнике, напоминает приемы фотографа или кинооператора, которые запечатлевают буквально все, что попадает в кадр, самые разнообразные сцены из жизни. Вот лишь краткий перечень «эпизодов-кадров», выбранных для рассказов: первая любовь («Правильный ответ», «Лужа», «Апрельский двор», «Говорить или не говорить?» и др.); странные похождения («Белый воробей», «Кричащий лес», «Чертополох у воды» и др.); дружба с домашними животными («Полундра», «Памятник Кормящему птиц», «Трехлапый Ваня», «Клад племени белолицых», «Ящерицы» и др.); человек и природа («Высота», «Когда деревья

были маленькими», «Заяц на орле», «Контакт» и др.); отношения между людьми («Сборная модель самолета в масштабе 1:144», «Письмо с подснежником», «Ты – моя тайна», «Останавливать дождь» и др.).

В зарубежном литературоведении существует соответствующий термин *'narratives of community'*, который применим и к рассматриваемому циклу рассказов: «Отдавать предпочтение единой обстановке, делать акцент на местном языке и практиках, затушевывать линейное/хронологическое развитие в пользу процесса, представлять обыденность в эпизодических рассказах и изображать рассказчиков, которые являются «участниками/наблюдателями» [Smith]. Как указывалось ранее, большинство рассказов из сборника придерживаются повседневности, которая тесно связано с настоящей жизнью подростков. Таким образом, герой произведений живет с читателем в одном социокультурном пространстве, испытывает ностальгию по тем же вещам, страдает теми же недугами, обладает теми же недостатками, не представляет собой эталон, до которого трудно дотянуться.

Автор не дистанцирует своих персонажей от социума, не изымает их из житейской действительности. Создавая образы, присваивая персонажам социальные роли, он погружает их в обстоятельства живой действительности. Писатели изображают художественный мир, оставаясь в рамках циклической модели. В рассказах серии представлена обширная галерея ярких запоминающихся образов героев, сталкивающихся с жизненными проблемами, порой созданной автором несколькими «штрихами». Например, герои-подростки, не знающие, как показать свою любовь: «Я иду по улице, и голова у меня гудит от напряжения. Говорить или не говорить? Говорить или не говорить Вадиму, что он мне нравится?» [Бордон 2022: 19]. Герои-подростки, сталкивающиеся с трудностями: «У Даши семья маленькая – она и мама, и нет у них ни счастья, ни даже крошечной радости. Мама слегла. Еще позавчера ходила, только немного кривясь от боли, а теперь встать не может» [Зайцева 2021: 95]. Герои-подростки, дружащие с животными: «Дверь в комнату сестры была открыта. Кира лежала в кровати, свернувшись калачиком, и ее нос упирался в черный нос котенка, спавшего рядом на подушке. Фрося замерла, глядя на них, а потом улыбнулась и тихо рассмеялась» [Варденбург 2021: 47]. Герои-подростки с инвалидностью: «У него было хитрое мужицкое лицо, пшеничные вихры и нос картошкой. Архипкин носил рейтузы. Всегда — даже когда на дворе жарило солнце и поселковые тянулись гуськом на пруд ...» [Вильке 2020: 27]. Герои-подростки, играющие в игры: «В нашем дворе Леха был, пожалуй, самым неразговорчивым человеком. Услышать от него слово шш, например, два уже было большой удачей. А тут он разразился целой речью». [Минаяев 2019: 69]. Герои-подростки, познающие природу: «Когда я ехал на Север, думал, что все звери и птицы там

белые. На аэродроме Теплый Ключ увидел белую собаку. Из автобуса - белого зайца. А потом увидел ворону. Черную» [Дорофеев 2020: 29]. Последний приведенный рассказ имеет цикл миниатюр о первой поездке ребенка на север: в нескольких зарисовках представлена бездна детских впечатлений, случаев, длинная северная зима и наступление весны.

Поражает разнообразие большого количества персонажей, отличающихся друг от друга по социальным, возрастным, психологическим характеристикам. Среди них могут быть одноклассники главного героя, например, Ярик Кузьмичёв, сменивший фамилия (Седяков), Антон с редким заболеванием, Иван Иванович из Африки, очень болтливый Молчун-Захар и др.; могут быть незнакомые для героя люди, например, Дядь Мороз, Памятник Кормящему птиц, Леша Логовенко в цифровом пространстве, Таня из соседней башни и др.; могут быть члены семьи героя, например, тренер-папа Артема, незнакомый папа Игоря, Мама Кати; сестра, рассказывающая о драконах, Петрушин, скушающий по бабушке и др.

При этом в сборнике подростком-героем чаще всего выступает рассказчик, выполняющий важную роль «собеседника» читателя, стягивая повествование в одну точку, позицию, с которой начинает воспринимать события читатель. По мнению Н.Д. Тмарченко, рассказчик связывается с «определенной социально-культурной и языковой средой, с позиций которой он и изображает других персонажей. В противоположность повествователю Рассказчик находится целиком внутри изображенной реальности: его рассказ условно обращен к слушателю, присутствующему в этой же реальности, рядом с Рассказчиками: эту позицию, «внутреннюю» по отношению к границам произведения, вынужден занять находящийся вне произведения читатель» [Тмарченко 1999: 203]. «Посредничество» рассказчика позволяет войти внутрь изображенного мира и взглянуть на события глазами персонажей.

Стоит отметить, что рассказчик в «Рассказах Волчка» не обязательно активно действующий персонаж, но выражающий собственное мнение, имеющий «голос», например, в рассказе М. Ботевой «Самый короткий день» рассказывается голосом героя о том, что произошло в день рождения бабушки – в праздник, когда даже самые неустрашенные души ждут чуда. Е. Монахова писала, что в рассказе «Самый короткий день» «множество ассоциа-

ций с классикой, прямых отсылок к ней. И пусть за сто лет, что прошли с тех пор, колодец, в который когда-то спускался тема за Жучкой, стал еще страшней, но спасает девочку из этого колодца родная душа, ее дед» [Монахова].

В силу своеобразия детской литературы, во многих детских книгах разной тематической направленности прослеживаются аналогичные литературные и стилистические приемы. К ним относятся разного типа повторы и графические приемы. Прием повтора на разных языковых уровнях (фонетическом, лексическом, синтаксическом) используется во многих рассказах, несмотря на их краткость. Например, повтор ключевых слов в названии и тексте рассказа («Лужа» Ю. Кузнецова, «Собака» С. Востоков, «Высота» Э. Веркин, «Автограф» К. Красник, «Креветка» Ю. Симбирская, «Дурдомпора» Д. Гербек и др.); повтор ключевых фраз («Мне можно до трех» А. Кравченко, «Время не вышло» Д. Сиротин, «Каштан в кармане» Н. Дашевская, «Тайный японец» Л. Романовская и др.).

Представлены буквально все типы повторов – анафора, эпифора, рамка, параллельные конструкции. Самым частым типом можно назвать рамочный повтор – точный или видоизмененный повтор фраз в начале и конце отдельных абзацев («Чек», «Арбуз», «Каланча») или в начале и конце рассказа («Туманность Архипкина», «Время не вышло», «Тайный японец»). О единстве цикла рассказов свидетельствует повтор общности одних и тех же предметов в разных рассказах, например, «дорога» и «музыка», которые встречаются и повторяются у Н. Дашевской и произведениях сборника несколько раз («Чек», «Каштан в кармане», «Ветер», «Ключ»).

Сборник «Рассказы Волчка» в качестве одного из современных прозаических циклов, состоит из «как бы отдельных и как бы разрозненных картин», которые соединяются в «одну, общую и цельную». Вместе с тем каждый рассказ является законченным самостоятельным произведением и может быть воспринятым и интерпретированным вне контекста всего цикла. Безусловно, в рамках всего цикла каждый рассказ приобретает особое значение, подобно тому, как разные произведения одного и того же писателя получают несколько иное переосмысление в контексте всего его творчества. Рассмотренные произведения обладают разной степенью художественной целостности, и является многокомпонентным единством разного порядка, циклизация рассказов разъясняется актуальным направлением развития современной детской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонина Е.Ю. Поэтика авторского прозаического цикла: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2005. 24 с.
2. Бордон Е. Говорить или не говорить? // За синей дверью: сборник рассказов. М.: Волчок, 2022. С. 19-23
3. Варденбург Д.Г. Кира и Трубочист // Добрые письма: сборник рассказов. М.: Волчок, 2021. С. 29–48

4. Вильке Д.В. Туманность Архипкина // Поворот: сборник рассказов. М.: Волчок, 2020. С. 27–42
5. Виноградов, В.В. Гоголь и натуральная школа. URL: https://feb-web.ru/feb/classics/critics/vinogradov_v/v76/v762189-.htm (дата обращения: 28.05.2025).
6. Винокур Г.О. Критика поэтического текста. Москва: госуд. акад. худож. наук, 1927. 135 с.
7. Гареева Л.Н. Вопросы теории цикла (лирического и прозаического) // «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева: Вопросы поэтики. URL: https://zhelty-dom.narod.ru/literature/txt/cikl_gareeva.htm (дата обращения: 20.06.2025).
8. Гин, М.М. О своеобразии русского реализма Некрасова. Петрозаводск, 1966. 268 с.
9. Дарвин М. Введение в литературоведение: Лит. произведение: основ. понятия и термины / [Л.В. Чернец и др.]. Москва: Высшая шк.: Академия, 1999. 555 с.
10. Дарвин, М.Н. Циклизация в творчестве Пушкина: Опыт изучения поэтики конвергентного сознания / М.Н. Дарвин, В.И. Тюпа. Новосибирск: Наука, 2001. 292 с.
11. Дорофеев А.Д. Белый воробей // письмо с подснежником: сборник рассказов. Москва: Волчок, 2020. С. 29–41.
12. Жирунов П.Г. Взгляд на «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» в аспекте циклизации // МНКО. 2009. №7–1. С. 84–86.
13. Зайцева А.В. Добрые письма // Добрые письма: сборник рассказов. М.: Волчок, 2021. С.95–102
14. Интервью с руководителем издательства «Волчок» Николаем Джумакулиевым. URL: <https://telegra.ph/Intervyu-s-rukovoditelem-izdatelstva-Volchok-Nikolaem-Dzhumakulievym-02-16?ysclid=lyabvzgavy987144972> (дата обращения: 20.06.2025).
15. Лушникова Г.И. Своеобразие поэтики цикла рассказов в современной британской литературе (на материале рассказов Дж. Макгрегора) / Г.И. Лушникова, Т.Ю. Осадчая. // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2021. №3. С. 628–634.
16. Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. СПб., 1999. 279 с.
17. Минаев Б.Д. Сборная модель самолета в масштабе 1:144 // Внутри что-то есть: сборник рассказов. Москва: Волчок, 2019. С. 65–86.
18. Мокляк, В.И. Циклизация в творчестве русских романтиков // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 2(17). С. 25–29.
19. Монахова Е. Самый короткий день. URL: https://vk.com/wall28615943_547?ysclid=lwotztkfn3434519580 (дата обращения: 01.07.2025).
20. Потапова, З.С. Тенденция циклизации малой прозы в творчестве М. Веллера: автореферат дис. ... кан. филол. наук. Екатеринбург, 2018. 23 с.
21. Тамарченко Н.Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения. М.: РГГУ, 1999. 286 с.
22. Черняк М.А. Актуальная словесность XXI века: Приглашение к диалогу. М.: Флинта, 2015. 232 с.
23. Hager B.D. Nomadic Genres: The Case of the Short Story Cycle // Mosaic. 2018, № 51/2, P. 59–74.
24. Smith J.J. Locating the Short-Story Cycle. Journal of the Short Story in English. URL: <https://journals.openedition.org/jsse/1182> (дата обращения: 28.06.2025).

© Чжан Цуйцуй (zhangcuicui0708@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abdukadyrova T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Chechen State University named after A.A. Kadyrov, Grozny

Aksenova G. – Doctor of Historical Sciences, Moscow State Pedagogical University; Leading Researcher, RUDN University named after Patrice Lumumba

Aleshina E. – Doctor of Sciences (Philology), Penza State University

An S. – Doctor of Philosophy, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Bazanova A. – PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow

Blinov A. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University (KemSU).

Bocharova M. – candidate of philological sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Bunina Yu. – Graduate student, Togliatti State University (TSU), St. Petersburg, Russia

Chang Jing – graduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Du Shuyi – The Pushkin State Russian Language Institute

Dyakov S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Mikhailovskaya Military Artillery Academy, Saint Petersburg

Dzhoraev M. – Candidate of Historical Sciences, teacher, Mikhailovskaya Military Artillery Academy, Saint Petersburg

Enokaeva S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk)

Filatova S. – post graduated student, Smolensk State University

Gavrilov S. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Kemerovo State University (KemSU).

Gerasimchuk L. – Applicant, Chechen State Pedagogical University

Guo Weihe – Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia

Guo Weipeng – Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia

Hamid Musa Mohamed Alsadig – PhD in Philology, Assistant, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow

Israilov A. – Chechen State University named after A.A. Kadyrov, Grozny

Itsa Okoura Profith Mell Justice – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University)

Our authors

Jia Xuan – PhD student, Moscow Pedagogical State University

Jin Xiaowen – Postgraduate Student, Far Eastern State Transport University

Karpechenkova Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, Russia

Kazyro G. – Candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University

Khachaturova K. – physics teacher, head of the Department of Secondary Education, GBOU School No. 129 of St. Petersburg; Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow Psychological and Social University

Kuzmina A. – post-graduate student, Baikal State University, Irkutsk

Kuznetsova M. – Assistant, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow

Ladushkin S. – Candidate of Philosophy, FSBEI HE "Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia"

Li Jinwei – PhD Student, Herzen Russian State Pedagogical University

Li Xixin – Altai State University, Barnaul, Russian Federation

Liu Le – Postgraduate student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

Lokhova T. – Cand. Sci. (Theory and History of Culture), Novorossiysk Polytechnic Institute (Branch), Kuban State Technological University, Novorossiysk

Lun HaoTian – Postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Magdenko S. – Senior Lecturer, Ural Branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Chelyabinsk

Maslakova A. – State humanitarian-technologic university (Orekhovo-Zuevo)

Mironik K. – PhD Student, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

Morozova O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Altai State University, Barnaul, Russian Federations

Nagaeva G. – Cand. Sci. (Theory and History of Culture), Novorossiysk Polytechnic Institute (Branch), Kuban State Technological University, Novorossiysk

Nain A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ural State University of Physical Education, Chelyabinsk

Nechina E. – senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Novikova I. – PhD in Psychology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow

Ovchinnikov V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Kemerovo State University (KemSU)

Palin A. – Penza State University

Panov M. – Candidate of technical sciences, Bryansk State Agrarian University

Panova T. – Candidate of technical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Pavlenko A. – Candidate of History, Lecturer, Military Educational-Research Centre of Air Force "Air Force Academy" (branch, Chelybinsk)

Perfiliev R. – PhD student, Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Petkov V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University (Krasnodar)

Podgorbunskaya I. – PhD in Philology, Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk

Pomerantseva Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Physical Education, Chelyabinsk

Popova E. – Postgraduate student, Surgut State Pedagogical University

Qin Jing – Lecturer, Xi'an Shiyou University China

Rondik K. – Postgraduate student, Kemerovo State University (KemSU)

Rychkov A. – Candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University

Saidgaraeva L. – Senior Lecturer, Mari State University

Sakovich N. – Doctor of technical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Sarkisova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk)

Shkuropiy K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Shvareva L. – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Penza State University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Sluzhaeva A. – Lecturer, Sibay Institute (branch) of Ufa University of Science and Technology, Sibay

Stepanov V. – Ph.D., Rector, Altai Economics and Law Institute

Stepanova G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Surgut State Pedagogical University

Stepanova N. – Ph.D., Senior Researcher, JSC NPF "Information and Network Technologies"

Tarasova V. – Senior Lecturer, Melitopol State University

Vanyagin V. – Candidate of Military Sciences, Military Order of Zhukov Academy of Troops of the National Guard of the Russian Federation, St. Petersburg

Varnakov M. – Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg

Wan Wenya – graduate student, Kazan Federal University

Wang Kangkang – Lecturer, Xinjiang University of Finance and Economics

Wang Lijuan – Doctor of Philosophy in Russian Language and Literature, Lecturer, Shanghai Polytechnic University, Shanghai, China

Zelenin A. – Doctor of Political Sciences, Professor, Kemerovo State University (KemSU)

Zhang Cuicui – Postgraduate Student, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

Zhang Zirui – PhD student, Capital Normal University, Beijing, China

Zou Tianqi – lecturer, Hebei Normal University, Shijiazhuang, China

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ♦ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ♦ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ♦ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ♦ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ♦ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ♦ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ♦ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ♦ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ♦ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ♦ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ♦ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ♦ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ♦ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).