ISSN 2223–2982

Научно-практический журнал

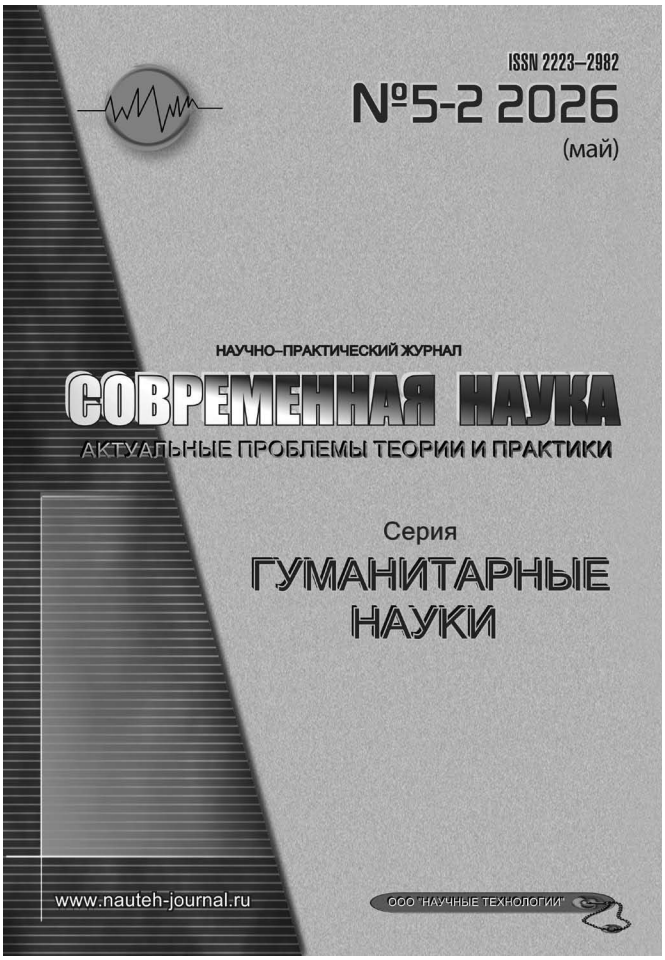
Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№5–2 2026 (МАЙ)



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.

В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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.

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 15.05.2026 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982

Серия: Гуманитарные науки №5-2 (май) 2026 г.

© Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки».

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

История

Агафонова Н.А., Воркина К.С., Саркисова Д.А., Кодама Наоко, Шарова А.Б. – Повседневная жизнь японской придворной дамы эпохи Хэйан: опыт источниковедческого анализа «Сарасина никки» и «Мурасаки Сикибу никки»
Agafonova N., Vorkina K., Sarkisova D., Kodama Naoko, Sharova A. – The everyday life of a Heian-period Japanese court lady: a source analysis of Sarashina Nikki and Murasaki Shikibu Nikki 7

Алайчиев У.К. – Развитие оборонного производства в Киргизской ССР и её вклад в победу в Великой Отечественной войне (1942–1945 гг.)
Alaychiev U. – Development of defense production in the Kirghiz SSR and its contribution to the victory in the Great Patriotic war (1942–1945) 11

Атаева Ф.А. – Межэтнические отношения и политическая консолидация в условиях многонационального региона: опыт Северного Кавказа
Ataeva F. – Interethnic relations and political consolidation in a multinational region: the experience of the North Caucasus 18

Грибачева А.П. – Производственная деятельность обувной фабрики «Скороход» в 1942 г
Gribacheva A. – The production activity of the shoe factory "Skorokhod" in 1942 24

Магадеев А.Р. – Благоустройство в столице БАССР – Уфе в годы «хрущевской оттепели»
Magadeev A. – Improvement of the capital of the Bashkir ASSR, Ufa, during the Khrushchev Thaw 29

Михайлова С.Ю., Музякова А.Л. – Рационализаторская деятельность молодых рабочих промышленных предприятий чувашского совнархоза (1957–1962 годы)
Mikhailova S., Muzyakova A. – Rationalization activities of young workers in industrial enterprises of the Chuvash Sovnarkhos (1957–1962) 33

Новоселова О.А. – История Великобритании второй половины 18 века (время премьерства Норта)
Novoselova O. – The history of Great Britain in the second half of the 18th century during lord north's premiership 39

Носенко Е.В. – Предпринимательство как фактор экономического развития Донбасса в конце XIX века
Nosenko E. – Entrepreneurship as a factor in Donbass's economic development at the late 19th century 44

Подкорытова С.В. – Некоторые аспекты истории промышленного строительства в юго-восточных районах Оренбургской области в конце 1950-х — начале 1960-х годов
Podkorytova S. – Some aspects of the history of industrial construction in the south-eastern regions of the Orenburg region in the late 1950s and early 1960s 49

Попов Г.Г., Бианкина А.О., Казенков О.Ю. – Проблемы планирования структуры бронетанковых войск РККА и их применения в 1942 г.
Popov G., Biankina Al., Kazenkov O. – Problems of planning the structure of the red army armored forces and their role on a battlefield in 1942 54

Скопа В.А. – Взаимодействие европейского и национального начал в государственном управлении российской империи (вторая половина XIX — начало XX века)
Skopa V. – Interaction of the European and national principles in the public administration of the Russian empire (second half of the 19th - beginning of the 20th century) 58

Тишин А.А. – Привлечение кадровых офицеров царской армии для проведения Всеобуча в Рязанской губернии в годы Гражданской войны
Tishin A. – Attracting officers from the Tsarist army to conduct military training in the Ryazan province during the Civil War 62

Учайкина А.М. – О праве собственности на скот в традиционной культуре алтайцев
Uchaikina A. – On the right of ownership to livestock in the traditional culture of the Altai 66

Якутина Е.Н. – Габриэле Д'Аннунцио и эстетизация политики: культ насилия и смерти в проекте национального возрождения в фашистской Италии
Yakutina E. – Gabriele D'Annunzio and the aestheticization of politics: the cult of violence and death in the project of national rebirth in fascist Italy 73

Педагогика

Бойченко О.А., Панферова О.С. – Лингводидактический потенциал междисциплинарного и цифрового подходов в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза
Boychenko O., Panferova O. – Linguodidactic potential of interdisciplinary and digital approaches in teaching foreign languages to non-linguistic university students 80

Бурдун С.В., Епатко Т.А. – Специфика проведения первого занятия в системе преподавания русского языка как иностранного
Burdun S., Epatko T. – Specific features of the first lesson in the system of teaching Russian as a foreign language 83

Ван Юйтин – Влияние этнопсихологических особенностей китайских студентов на успешность сдачи ими теста по русскому языку как иностранному (второй уровень, субтест «говорение»)
WangYuting – The influence of ethnopsychological characteristics of Chinese students on their success in the test of Russian as a foreign language (second level, speaking "subtest") 88

Ваулин Г.Ф., Стернин В.Е., Кольчугина Д.В. – К исследованию уровня взаимодействия студентов младших курсов медицинских вузов с системами на основе искусственного интеллекта при выполнении самостоятельной внеаудиторной работы
Vaulin G., Sternin V., Kolchugina D. – To study the level of interaction of undergraduates of medical universities with systems based on artificial intelligence when performing independent extracurricular work. 94

Карпова О.Л. – Разработка и защита концепции диссертации на предварительной стадии подготовки как условие повышения качества научного исследования
Karpova O. – Development and protection of the dissertation concept at the preliminary stage of preparation as a condition for improving the quality of scientific research 98

Кюрегина А.В. – Проблема представления этико-гуманистических идей передовых отечественных педагогов в современном образовании
Kyuregina A. – The problem of representing moral and humanistic ideas of progressive Russian educators in modern education 102

Левицкий С.Н., Хромова А.В., Федотов Д.М., Бебякова Н.А. – Нейросетевые технологии в преподавании медицинской генетики у студентов–клинических психологов
Levitsky S., Khromova A., Fedotov D., Bebyakova N. – Neural network technologies in teaching medical genetics to students of clinical psychology. 110

Липунова О.В. – Готовность педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников
Lipunova O. – Readiness of pedagogical preschool educational organizations for effective interaction with the families of students 115

Лунев В.В., Лунева Т.А., Безрукова Н.П., Модестова А.В., Рахинский Д.В. – Образ жизни как педагогическая категория
Lunev V., Luneva T., Bezrukova N., Modestova A., Rakhinsky D. – Lifestyle as a pedagogical category. 120

Метлякова Л.А. – Психолого-педагогическая поддержка детей из замещающих семей в условиях общеобразовательной организации: от моделирования процесса до подготовки кадров
Metlyakova L. – Psychological and pedagogical support for children from foster families in a general educational organization: from process modeling to staff training 124

Наумова А.В. – Формы и методы воспитательной работы общеобразовательной школы по формированию ценностного отношения учащихся к традиционной семейной культуре
Naumova A. – Forms and methods of educational work in a secondary school to develop students' values towards traditional family culture.....131

Парфёнова Т.А. – Исследование сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии
Parfenova T. – A study of the formation of the prosodic side of speech in children of older preschool age with a mild form of dysarthria 136

Паршутина Л.А. – Логика построения содержания обучения у М.Н. Скаткина и её применение в разработке рабочих программ основного общего образования
Parshutina L. – M.N. Skatkin's logic of building the content of education and its application in the development of working programs for general education 142

Фетисов А.С., Шевцова М.А., Прядко Ю.П. – Традиционные духовно-нравственные ценности как основа формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога в российском образовании
Fetisov A., Shevtsova M., Pryadko Yu. – Traditional spiritual and moral values as the basis for the formation of multicultural mediation competence of a future teacher in Russian education 148

Хорохорина Г.А., Тепликов О.В., Акопян К.Б., Сон Л.П., Харченко Н.Л. – Использование искусственного интеллекта и аналитики данных в индивидуализации обучения
Khorokhorina G., Teplikov O., Hakobyan K., Son L., Kharchenko N. – The use of artificial intelligence and data analytics in individualized learning 155

Хорохорина Г.А., Сон Л.П., Мишина Е.Ю., Акопян К.Б., Харченко Н.Л. – Цифровая трансформация образования влияние онлайн-платформ и ИИ на роль преподавателя вуза
Khorokhorina G., Son L., Mishina E., Hakobyan K., Kharchenko N. – Digital transformation of education: the impact of online platforms and artificial intelligence on the role of university teachers.....159

Цзи Вэйди – Обучение китайских студентов выражению части целого средствами родительного падежа
Ji Weidi – Teaching Chinese students to express the concept of "part of a whole" by means of the genitive case 164

Юй Нин – Фортепианные циклы Р. Шумана как воплощение новых подходов романтизма к музыкальной педагогике
Yu Ning – R. Schumann's piano cycles as an embodiment of romanticism's new approaches to music pedagogy 171

Филология

Атажахова С.Т. – Сопоставление лексического репрезентанта концепта «обман» в адыгейском и русском языках
Atazhakhova S. – Comparison of the lexical representative of the concept "deceit" in Adygei and Russian languages.....176

Демидов Н.М. – Специфика нарративного этоса в повести А.М. Ремизова «Пятая язва»
Demidov N. – The features of narrative ethos in A.M. Remizov's novel "The fifth plague".....180

Джан Ынджэ – Беспризорники на страницах произведений Л.Н. Сейфуллиной и Г.Ш. Яхиной
Jang Eunjae – Homeless children in the works of L.N. Seifullina and G. Sh. Yakhina 186

Дэн Нин – Образы холода и снега в «Колымских рассказах» В.Т. Шаламова
Deng Ning – Images of cold and snow in V.T. Shalamov's "Kolyma Tales". 191

Коваленко Е.Н., Ларионова Т.В., Ломакова А.В. – Лингвистический аспект коммуникативной адаптации (на материале русского и английского языков)
Kovalenko E., Larionova T., Lomakova A. – Linguistic aspect of communicative adaptation (based on the Russian and English languages) 196

Колчанова Н.Н. – Текст как результат деятельности: мыслительной, коммуникативной, познавательной
Kolchanova N. – The text as a result of activity: mental, communicative, cognitive 206

Коростелева В.И. – Асинхронность мультимодальных каналов при кодовом переключении английский-хинди: стратегии прагматического воздействия в индийском медиадискурсе
Korosteleva V. – Asynchronism of multimodal channels during English Hindi code-switching: strategies of pragmatic impact in Indian media discourse. . . .209

Мурадова Х.Н. – Феномен семьи и брака в медиа
Muradova Kh. – The phenomenon of family and marriage in the media. 215

Радина Е.М., Топчий Е.Н. – Специфика обучения англоязычному радиообмену в авиационном вузе
Radina E., Topchiy E. – Specifics of teaching English-language radiotelephony communication in an aviation university 219

Сафонов К.Б. – Некоторые особенности отображения политических процессов в практике современных медиакоммуникаций
Safonov K. – Some features of the display of political processes in the practice of modern media communications 225

Соболева О.В., Попова О.А. – Система антропонимов в пьесе А.П. Чехова «Иванов»
Soboleva O., Popova O. – The system of anthroponyms in A.P. Chekhov's play "Ivanov". 228

Соколова О.К. – Трансформация образа Испании в русской литературе романтизма: от «черной легенды» к символу свободы (1808–1825 гг.)
Sokolova O. – The transformation of the image of Spain in Russian romantic literature: from a "black legend" to a symbol of freedom (1808–1825) 233

Султанмурадов А.М., Зайнавова К.С. – Смена художественных парадигм в творчестве Бадрутдина Магомедова постсоветского периода
Sultanmuradov A., Zainavova K. – A change in artistic paradigms in the work of Badrutdin Magomedov in the post-soviet period 238

Тарасова А.В. – Актуальные проблемы юридический лингвистики в цифровую эпоху
Tarasova A. – Current issues in legal linguistics in the digital age 241

Тугушева Ф.А., Лоова Э.С. – Неологизмы во французском медицинском дискурсе
Tugusheva F., Loova E. – Neologisms in French Medical Discourse 245

Хамурзова А.Г., Лоова Э.С. – Префиксальное образование в медицинской терминосистеме на материале французского языка
Khamurzova A., Loova E. – Prefix formation in the medical terminology system based on the French language 248

Хуранова Л.А. – "Концепт "хьэгъуэл1ыгъуэ" (свадьба) в Кабардино-Черкесской паремиологии"
Khuranova L. – "The concept "kheghuei1ygue" in Kabardian- Cherkessian paremiology" 251

Шугушева Д.Х., Езаова М.Ю. – Применение психологических и лингвистических методов в исследовании языкового сознания
Shugusheva Dj., Ezaova M. – Application of psychological and linguistic methods in the study of linguistic consciousness 256

Информация

Наши авторы. Our Authors. 262

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 265

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.01

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ЯПОНСКОЙ ПРИДВОРНОЙ ДАМЫ ЭПОХИ ХЭЙАН: ОПЫТ ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА «САРАСИНА НИККИ» И «МУРАСАКИ СИКИБУ НИККИ»

THE EVERYDAY LIFE OF A HEIAN-PERIOD JAPANESE COURT LADY: A SOURCE ANALYSIS OF SARASHINA NIKKI AND MURASAKI SHIKIBU NIKKI

N. Agafonova
K. Vorkina
D. Sarkisova
Kodama Naoko
A. Sharova

Summary: The article analyzes two key monuments of Japanese women's memoir literature of the Heian period — "Sarashina Nikki" (The Sarashina Diary) and "Murasaki Shikibu Nikki" (The Diary of Murasaki Shikibu). In contrast to existing philological works that consider these texts primarily in the context of genre evolution, the author aims at a historical source reconstruction of the court lady's everyday life. Based on a comparative analysis, three thematic areas are identified: aesthetic codes and literary everyday life, representation of material culture (costume, utensils), and religious-mystical ideas. It is concluded that the diaries do not simply record events but represent a complex worldview where aesthetics, social status, and Buddhist philosophy form an indissoluble unity. Special attention is paid to the author's self-reflection, which allows for the reconstruction of the inner world of a Heian court woman.

Keywords: Japan, Heian period, everyday life, Nikki diaries, Murasaki Shikibu, Sarashina Nikki, historical anthropology, women's literature, costume, Buddhism.

Агафонова Нина Алексеевна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
agafonova-na@rudn.ru
Воркина Ксения Сергеевна
Кандидат культурологии, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
vorkina-ks@rudn.ru
Саркисова Дарья Алексеевна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
laptyreva_daria@mail.ru
Кодама Наоко
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
nkodama@mail.ru
Шарова Анна Борисовна
Кандидат культурологии, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
anchyk90@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу двух ключевых памятников японской женской мемуарной литературы эпохи Хэйан — «Сарасина никки» (Дневник Сарасина) и «Мурасаки Сикибу никки» (Дневник Мурасаки Сикибу). В отличие от существующих литературоведческих работ, рассматривающих эти тексты преимущественно в контексте жанровой эволюции, автор ставит задачу источниковедческой реконструкции повседневной жизни придворной дамы. На основе сравнительного анализа выделяются три тематических блока: эстетические коды и литературный быт, репрезентация материальной культуры (костюм, утварь) и религиозно-мистические представления. Делается вывод о том, что дневники не просто фиксируют события, а репрезентируют сложную картину мира, где эстетика, социальный статус и буддийское мировоззрение образуют нерасторжимое единство. Особое внимание уделяется авторской саморефлексии, позволяющей реконструировать внутренний мир женщины хэйанского двора.

Ключевые слова: Япония, эпоха Хэйан, повседневная жизнь, дневники никки, Мурасаки Сикибу, Сарасина никки, историческая антропология, женская литература, костюм, буддизм.

Введение

Период Хэйан (794–1185) традиционно считается золотым веком японской придворной культуры. Именно в это время возникает уникальный феномен «женской» литературы (*дзёруй бунгаку*), представленный не только знаменитыми *моногатари* (повестями), но и особой формой мемуарно-лирических дневников — *никки*. Такие произведения как «Кагэро никки» («Дневник эфемерной жизни»), «Идзуми Сикибу никки» («Дневник Идзуми Сикибу»), «Сарасина никки» и «Мурасаки Сикибу никки», являются не только литературными шедеврами, но и уникальными историческими источниками, позволяющими заглянуть в мир повседневности, недоступный официальным хроникам, которые велись на китайском языке мужчинами-аристократами.

Актуальность данного исследования обусловлена современным состоянием исторической науки, в которой все большее значение приобретает микроистория и история повседневности. В центре внимания оказываются не только глобальные политические процессы, но и частная жизнь человека, его привычки, верования и способы само репрезентации. Несмотря на наличие фундаментальных трудов В.Н. Горегляда [1, 2] и А.Н. Мещерякова [3], заложивших основу изучения хэйанской литературы и культуры, анализ женских дневников как источника по реконструкции повседневных практик и ментальных установок зачастую остается на периферии исследовательского интереса, уступая место текстологическому или литературоведческому анализу.

Объектом исследования выступают тексты двух памятников: «Сарасина никки» (автор — Дочь Такасуэ) и «Мурасаки Сикибу никки». Предмет исследования — отражение в этих текстах структур повседневности: материальных условий, социальных взаимодействий, эстетических предпочтений и религиозных воззрений их авторов.

Цель работы — выявить специфику репрезентации повседневной жизни в женских дневниках периода Хэйан и определить их информационный потенциал как источника по истории ментальностей. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ нарративных структур и тематических приоритетов обоих дневников.
2. Классифицировать и реконструировать основные типы повседневных занятий и материального окружения придворных дам.
3. Выявить роль религиозных идей и эстетических канонов в формировании картины мира авторов дневников.
4. Определить особенности авторской саморефлексии как индикатора социального статуса и психологического состояния женщины при дворе.

Методологическую основу работы составляет комплексный подход, сочетающий историко-генетический метод (для реконструкции реалий быта и их эволюции в жизни автора), метод историко-литературного анализа (для понимания жанровой природы *никки* как «гибридного» текста [1, с. 152]), а также элементы герменевтического анализа, позволяющие интерпретировать скрытые смыслы, стоящие за описанием одежды, природы или стихотворных посланий.

Источники. Исследование опирается на публикацию текстов дневников в составе сборника «Дневники придворных дам древней Японии» [4, 5]. Степень изученности памятников в отечественном востоковедении высока. Работы В.Н. Горегляда дают ключ к пониманию жанровой природы *никки* как мемуаров, а не поденных записей, что важно для интерпретации авторского замысла [1]. Исследования А.Н. Мещерякова позволяют вписать эти тексты в более широкий контекст культуры и текста Древней Японии [3]. Однако, как справедливо отмечает В.Н. Горегляд, сочетание в «Мурасаки Сикибу никки» «лаконичных» и «перегруженных деталями» пассажей [1, с. 153] требует отдельного источниковедческого осмысления этих деталей как носителей социальной информации.

Литературный быт и эстетические коды хэйанской аристократки

Одним из наиболее ярких элементов повседневности, зафиксированных в обоих дневниках, является насыщенная литературная жизнь. Придворные дамы не просто читали, но жили в мире текстов, который становился призмой для восприятия реальности.

В «Сарасина никки» эта связь проявляется с детства. Повествовательница, Дочь Такасуэ, вспоминает, как в девятилетнем возрасте, во время путешествия в провинцию Кадзуса, она грезила героинями «Повести о Гэндзи», уделяя чтению больше времени, чем благочестивым занятиям. Горегляд видит в этом свидетельство обстановки, благоприятствовавшей развитию литературного вкуса в семье Сугавара [2, с. 179–180]. Однако с источниковедческой точки зрения важнее другое: текст «Гэндзи» выступает здесь как матрица поведения и чувствования. Мечты о столичной жизни и придворной службе для провинциальной девушки неразрывно связаны с литературными образами, что подтверждается ее позднейшим признанием: «живя под крылышком своих родителей... я только и умела, что любоваться луной и цветами» [4, с. 268–269]. Реальность при дворе, куда она попала лишь в 31 год, оказалась бледнее грез, что вызвало глубокое разочарование [4, с. 286].

Вторым важнейшим компонентом литературного быта была стихотворная коммуникация. В «Сарасина никки» стихи концентрируются вокруг периода службы при принцессе Юси. Примечательно, что само название дневника обыгрывает стихотворение из антологии «Кокинсю» и связанное с ним предание о горе Обасутэ (гора Брошенной старухи). Стихи Дочери Такасуэ, написанные после смерти мужа («Зачем же нынче вечером / Её ты навестил?!») [4, с. 311], не просто фиксируют событие, а вводят его в контекст тысячелетней культурной традиции, уподобляя личное горе общеизвестному сюжету [2, с. 181]. Это превращает личный дневник в часть общекультурного диалога.

В «Мурасаки Сикибу никки» стихотворный обмен предстает как рутинная, но обязательная практика придворной жизни. Эпизод с Фудзиварой Митинага, кото-

рый протягивает Мурасаки лист патринии с просьбой написать стихи, и их последующий поэтический диалог [5, с. 92], демонстрирует, как через стихи выстраивались иерархические и личные отношения. Ответ Митинаги: «Патриния себя окрашивает / Лишь цветом, / Которым пожелает» [5, с. 92] — может быть интерпретирован как тонкий комплимент и признание творческой свободы дамы. Таким образом, стихи были не просто развлечением, а инструментом тонкой социальной навигации.

Репрезентация материальной культуры: язык костюма и бытовых деталей

Наиболее информативной частью источников с точки зрения истории повседневности являются подробнейшие описания одеяний, которыми изобилует дневник Мурасаки Сикибу. Здесь автор выступает не столько лирической героиней, сколько регистратором, почти этнографом, фиксирующим мельчайшие детали костюма для будущих поколений [1, с. 154–156].

Мурасаки не просто перечисляет ткани, но тщательно фиксирует цветовую гамму и многослойность, которые несли социальную и эстетическую информацию. В ее тексте встречается более двадцати различных цветовых обозначений: от традиционных (алый, лиловый, белый) до сложных поэтических наименований вроде цвет «хаги» (темно-алый на зеленой подкладке) или «лиловый сад» [5, с. 94–95]. Чаще всего упоминаются лиловый, цвет хризантемы и алый — вероятно, наиболее престижные или сезонно-уместные оттенки. Описание наряда госпожи Сайсё при рождении принца — это не просто дань восхищению, а скрупулезная фиксация социального ритуала:

«Одеяния её были алыми, попеременно то в три, то в пять слоёв, а потом - семь слоёв того же цвета, поверх которых наброшена одинарная накидка, а поверх накидки - пять слоёв с гербами того же цвета...» [5, с. 168–169].

Количество слоев и сочетание цветов были строго регламентированы и понятны современникам как код, указывающий на статус, событие и время года. Мурасаки сама отмечает эту регламентацию: «Поскольку подбор ткани ограничен предписаниями и не зависит от вкусов самого человека, только рисунки пояса отличаются один от другого» [5, с. 107–108]. Таким образом, описание костюма в дневнике выполняет функцию документирования социального порядка и эстетических норм эпохи.

«Сарасина никки» в этом плане более сдержана, однако и здесь описания одежды маркируют ключевые моменты социального перехода. Первый выход ко двору: «Поверх восьми слоев нижних одежд оттенка «хризантема» я была облачена в тёмно-пурпурный шёлковый верхний наряд» [4, с. 268–269] — этот наряд отделяет прошлую «домашнюю» жизнь от новой, придворной. Описание свиты в «белых одеждах» [4, с. 290] или наряда отца в «голубых шароварах и охотничьем кафтане» [4, с. 306] создают визуальный ряд, позволяющий читателю «увидеть» сцену глазами современника.

Религиозное сознание и мистический опыт

Религиозная жизнь пронизывает оба дневника, но проявляется по-разному. Для Мурасаки Сикибу буддийские ритуалы — неотъемлемая часть придворного быта. Описание подготовки к родам императрицы Сёси насыщено мистической атрибутикой: «Громко читались бесконечные заклинания... во дворец призвали всех отшельников из окрестных горных храмов... ни один из сонма богов не остался глух к их молитвам» [5, с. 97]. Она выступает скорее как наблюдатель, фиксирующий масштаб события, но не как глубоко вовлеченная участница, хотя в конце жизни и она решает «все помыслы обратить к будде Амиде» [5, с. 190].

Напротив, мир «Сарасина никки» гораздо более пронизан личным мистическим и религиозным опытом. Это и сны (например, сон о монахах, велящих учить сутру), и легенды (история о горе Обасутэ). Однако наиболее показательна новеллистическая история о кошке, которую автор и ее сестра сочли воплощением умершей дочери советника. Сон сестры, в котором кошка жалуется, что ее держат «на половине слуг» [4, с. 238–239], и последующее трепетное отношение к животному как к одухотворенному существу раскрывают синкретизм народных верований и буддийских представлений о перерождении. Дочь Такасуэ пишет, что кошка «понимает, когда с ней говорят», и это ее «очень трогало» [4, с. 239].

К концу жизни религиозное чувство у Дочери Такасуэ усиливается настолько, что вступает в конфликт со светскими обязанностями. Она предпочитает паломничество присутствию на важных церемониях, рассуждая: «Что проку глазеть? А вот паломничество... непременно зачтется мне» [4, с. 287]. Этот конфликт — важное свидетельство эволюции мировоззрения женщины, которая разочаровалась в суетности придворной жизни и ищет утешения в религии. Подводя итог, она сетует на то, что «жизнь моя складывалась так, что сердце не отпускали тревоги» [4, с. 305–306], что вписывается в буддийскую концепцию «бренности мира сего» (*мудзё:*).

Саморефлексия и социальное положение авторов

Оба дневника объединяет мотив неудовлетворенности и рефлексии по поводу своего места в мире. Мурасаки Сикибу, будучи опытной и уважаемой придворной дамой, пишет о неуверенности в завтрашнем дне, о тоске по уединению и горечи, даже находясь во дворце. Она

ощущает себя «жительницей совсем другого мира» [5, с. 145]. Ее острые, порой язвительные характеристики других дам [5, с. 169–170] выдают в ней тонкого психолога, который видит не только внешний блеск, но и внутреннюю неустроенность окружающих, например, девочек, которых «желание показаться не хуже других... угнетало» [5, с. 156].

Дочь Такасуэ еще более прямолинейна в самооценке. Она называет себя «гостьей» при дворе, выполняющей лишь «некоторые поручения» [4, с. 286]. Ее положение маргинально: не будучи привязанной к службе с юности, она так и не смогла стать своей в этой среде. Сочувствие к простым людям, которые «обречены на мучительную жизнь» [5, с. 127–128], несли паланкин, показывает, что она не утратила способности видеть изнанку придворного блеска.

В этом контексте особую ценность приобретают упоминания о дружеском общении. И для Мурасаки, и для Дочери Такасуэ подруги становятся отдушиной в чужеродной среде. Мурасаки признается: «С болью думала я о том, что, если я теперь хоть в ком-нибудь нуждаюсь, так это только в тех дамах, кто всегда находится неподалеку» [5, с. 107]. В «Сарасина никки» описание дружеского общения, когда «открыла раздвижную перегородку между нашими комнатами... и мы с нею весь день провели в разговорах» [4, с. 301], создает образ приватного пространства, противопоставленного публичности и ритуализованности придворной жизни.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать ряд выводов о природе женских дневников *никки* как исторического источника.

Во-первых, «Сарасина никки» и «Мурасаки Сикибу никки» фиксируют не столько объективную реальность, сколько ее субъективное восприятие, преломленное через литературные, эстетические и религиозные установки эпохи. Это не делает их менее ценными: напротив, они дают уникальный материал для реконструкции картины мира человека хэйанского времени.

Во-вторых, сравнительный анализ выявил жанрово-содержательные различия. «Мурасаки Сикибу никки» тяготеет к документальности, включая подробные, почти протокольные описания костюмов и церемоний, что сближает его с «мужскими» хрониками и служит целям сохранения прецедента. «Сарасина никки» более лирична и новеллистична, в ней сильнее личностное, религиозно-мистическое начало, а описание быта подчинено задаче раскрытия внутренней эволюции героини.

В-третьих, общим для обоих текстов является мотив глубокой рефлексии и разочарования в придворной жизни. Авторы, каждая на своем опыте, приходят к выводу о бренности и суетности мира, что соответствует духу буддийского учения. Их повседневность — это не череда беззаботных развлечений, а напряженная внутренняя работа, поиск своего места в жестко иерархизированной системе и утешения в дружбе, природе и религии.

Таким образом, женские дневники эпохи Хэйан представляют собой сложный, многослойный источник, позволяющий исследовать не только «как жили», но и «как мыслили и чувствовали» люди того времени. Дальнейшее изучение может быть связано с сопоставлением зафиксированных в *никки* бытовых реалий с данными материальной культуры, а также с более глубоким анализом языка описания эмоций как ключа к пониманию психологии человека того времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горегляд В.Н. Японская литература VIII–XVI вв.: Начало и развитие традиций. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2001. — 400 с.
2. Горегляд В.Н. Дневники и эссе в японской литературе X–XIII вв. / В.Н. Горегляд. — М.: Наука, ГРВЛ, 1975. — 386 с.
3. Мещеряков А.Н. Древняя Япония: культура и текст / А.Н. Мещеряков. — М.: Наука, ГРВЛ, 1991. — 224 с.
4. Дневник Сарасины // Дневники придворных дам древней Японии. — Минск: Харвест, 2002. — С. 204–313.
5. Дневник Мурасаки-сикибу // Дневники придворных дам древней Японии. — Минск: Харвест, 2002. — С. 88–204.
6. Morris I. The World of the Shining Prince: Court Life in Ancient Japan / Ivan Morris. — New York: Knopf, 1964. — 336 p.
7. Keene D. Seeds in the Heart: Japanese Literature from Earliest Times to the Late Sixteenth Century / Donald Keene. — New York: Columbia University Press, 1999. — 1265 p.

© Агафонова Нина Алексеевна (agafonova-na@rudn.ru), Воркина Ксения Сергеевна (vorkina-ks@rudn.ru),
Саркисова Дарья Алексеевна (laptyreva_daria@mail.ru), Кодама Наоко (nkodama@mail.ru),
Шарова Анна Борисовна (anchyk90@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.02

РАЗВИТИЕ ОБОРОННОГО ПРОИЗВОДСТВА В КИРГИЗСКОЙ ССР И ЕЁ ВКЛАД В ПОБЕДУ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ (1942–1945 ГГ.)

Алайчиев Усен Камбарович
кандидат военных наук, докторант,
Военная академия Генерального штаба
Вооруженных Сил Российской Федерации
alaichievusen@gmail.com

Аннотация: В статье на основе впервые вводимых в научный оборот рассекреченных документов Центрального государственного архива Кыргызской Республики и новейших исторических исследований комплексно анализируется развитие оборонного производства в Киргизской ССР в 1942-1945 гг. Раскрывается стратегическая роль республики как главного поставщика ртути (60% общесоюзной потребности в 1943 г.), обеспечившей производство десятков миллионов взрывателей для снарядов и мин. Показаны масштабы эвакуации и перепрофилирования промышленности: выпуск около 1 млрд патронов, 5,2 млн артиллерийских снарядов, 19,5 млн взрывателей и детонаторов, сотен тысяч мин и гранат. Впервые подробно освещено создание на озере Иссык-Куль торпедно-пристрелочной станции для испытаний морского оружия. Особое внимание уделяется переориентации лёгкой и сахарной промышленности на нужды фронта (производство глицерина, авиационного спирта, парашютного шёлка, обмундирования). Делается вывод, что Киргизская ССР превратилась из аграрной окраины в один из ключевых арсеналов тыла, а трудовой подвиг её жителей стал неотъемлемой частью общей Победы.

Ключевые слова: оборонное производство, Киргизская ССР, Великая Отечественная война, ртутная промышленность, Иссык-Кульский полигон.

DEVELOPMENT OF DEFENSE PRODUCTION IN THE KIRGHIZ SSR AND ITS CONTRIBUTION TO THE VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (1942–1945)

U. Alaychiev

Summary: Based on newly declassified documents from the Central State Archive of the Kyrgyz Republic and the latest historical research, this article comprehensively analyzes the development of defense production in the Kirghiz SSR during 1942–1945. It reveals the republic's strategic role as the main supplier of mercury (60% of the USSR's needs in 1943), which enabled the production of tens of millions of fuses for artillery shells and mines. The study demonstrates the scale of industrial evacuation and reconversion: approximately 1 billion cartridges, 5.2 million artillery shells, 19.5 million fuses and detonators, and hundreds of thousands of mines and grenades were produced. For the first time, the creation of a torpedo testing station on Lake Issyk-Kul for naval weapons trials is detailed. Special attention is paid to the reorientation of light and sugar industries for front-line needs (production of glycerin, aviation alcohol, parachute silk, uniforms). The article concludes that the Kirghiz SSR transformed from an agricultural periphery into one of the key arsenals of the Soviet rear, and the labor feat of its people became an integral part of the common Victory.

Keywords: defense industry, Kirghiz SSR, Great Patriotic War, mercury production, Issyk-Kul test site.

Основная проблема историографии заключается в том, что долгое время детальное изучение оборонного производства Киргизской ССР было практически невозможным из-за режима секретности. Как следствие, большинство документов, отражающих размещение и работу эвакуированных заводов, выпуск военной продукции и развитие смежных отраслей, оказывались закрыты для исследователей. Именно поэтому несмотря на отдельные публикации и цифры, целостная научная картина отсутствовала, а тема оставалась одной из «практически неразработанных» в историографии [1].

На данный момент можно выделить три ключевых типа источников, анализ которых позволяет реконструировать события:

Основой для современных исследований служат документы из фондов Центрального государственного архива Кыргызской Республики (ЦГА КР). Ключевым событием стала публикация сборника «Оборонная промышленность Кыргызстана 1941–1945 гг.» (Архивная служба КР, 2025). Его уникальность в том, что в нём впервые были обнародованы ранее засекреченные документы. Они раскрывают детали размещения эвакуированных заводов и строительства новых предприятий, что «восполняет важный пробел в историографии военного периода» [2].

Важно, что такие сборники выходили и раньше (например, в 2010 г.), но именно издание 2025 года содержит принципиально новый массив рассекреченной информации, закономерно привлекший внимание ведущих СМИ.

Параллельно с публикацией архивных документов велись и комплексные научные исследования, которые

служат важнейшим ориентиром. Ключевой работой здесь является докторская диссертация Г.Дж. Джунушалиевой «Экономика Киргизской ССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.». Её структура (отдельные главы об эвакуации, запуске предприятий и переводе горнорудной промышленности) отражает системный подход к изучению вопроса и подтверждает его высокую научную значимость [3].

Анализ историографии также позволяет выделить основные направления научных исследований Киргизского филиала Академии наук СССР в военный период. Среди ключевых тем были: строительство новых промышленных объектов, добыча полезных ископаемых и расширение сырьевой базы, а также обеспечение электричеством и энергией растущих мощностей предприятий [4].

Для количественной оценки вклада республики незаменимы данные статистических органов и оперативные отчёты. Источники Нацстаткома Кыргызстана и Госплана позволяют оценить масштаб произошедших изменений. Например, известно, что объём промышленной продукции к 1945 году вырос на 22%, а выпуск машиностроения увеличился более чем в 10 раз. Это подтверждает тезис о превращении Киргизии из аграрной республики в один из индустриальных центров тыла [5].

Для понимания уникальности вклада также важны отраслевые публикации. Например, история Хайдарканского ртутного комбината рассматривается в работах, подчёркивающих его стратегическое значение. Благодаря этим источникам стало известно, что именно киргизская ртуть была в каждом втором снаряде [6].

Комплексный анализ показывает, что сегодня историки и широкая общественность впервые получили доступ к массиву документов, достаточному для всестороннего изучения темы. Благодаря этому создаётся возможность восстановить не только ключевые показатели тыла, но и человеческую историю - трудовой подвиг тысяч людей, которые в нечеловеческих условиях ковали победу в глубоком тылу, обеспечивая Красную армию всем необходимым.

Среди всех отраслей оборонного производства, развёрнутых в Киргизии в годы войны, ртутная промышленность занимала стратегическое место. Ртуть была незаменима для взрывателей, детонаторов, химических источников тока и специальных сплавов. После оккупации в 1941 году Никитовского ртутного комбината в Донбассе возникла угроза срыва выпуска боеприпасов. Спасением стала Киргизская ССР, где в пределах Туркестано-Алайского пояса были разведаны богатейшие залежи [7].

Ртутная промышленность – главный стратегический ресурс

К началу войны в Киргизии находилось ¾ всех ртутных запасов СССР. Геологические запасы оценивались в 4 944 т, а суммарный - около 10 000 т, что ставило республику на первое место в СССР и второе в мире (после Испании). Основой стала Хайдарканская группа месторождений с содержанием ртути 0,42–2% (на отдельных участках до 6%) [8].

Ещё до войны, 26 апреля 1941 г., СНК СССР выделил 3 млн руб. на строительство Хайдарканского комбината № 5. После оккупации Донбасса темпы работ резко ускорили. Оборудование Никитовского комбината было эвакуировано, вместе с ним прибыли квалифицированные рабочие и инженеры. К сентябрю-октябрю 1941 г. на стройке трудились 1 105 человек.

Первый год работы оказался тяжёлым: высокая текучесть кадров, себестоимость выросла на 60%. Комбинат пущен в 1 июне 1942 г., Государственная комиссия приняла от строителей этот комбинат (директор Игошин) в составе восьми действующих цехов, но работал нестабильно. В сентябре 1942 г., в разгар Сталинградской битвы, наркомат назначил нового директора – М.А. Власова, который сумел переломить ситуацию. План IV квартала 1942 г. выполнен на 101%, рудник награждён переходящим Красным знаменем [9].

Динамика производства ртути:
1942 г. – 97,3 т (принято за 100%)
1943 г. – 109,7 т (112,7% к 1942 г., рост в 10 раз к 1941 г.)
1944 г. – 148,0 т (план выполнен на 141–148%, досрочно на 3 месяца)
1945 г. – 204,7 т (248% к 1944 г., досрочно к 17 октября) [10].

За девять месяцев 1943 г. производительность труда выросла на 250% по сравнению с 1941 г., себестоимость снижена на 25%. В 1943 г. республика удовлетворила 60% потребности СССР в ртути. Это означало, что каждый второй взрыватель в советских снарядах и минах был сделан с использованием киргизской ртути.

Технологический прорыв – инженеры комбината (Кроль, Р.А. Траубе и др.) создали первую в мире электровакуумную наклонную ретортную печь, позволившую перерабатывать комплексные руды с извлечением до 98% металлов. За это изобретение группе работников комбината (М.А. Власов, Левина, Н.В. Шабаров, А.В. Пуркин, Р.А. Траубе) присуждена Сталинская премия [11].

Роль местного управления проявилась в организации эвакуации, поддержке рационализаторов (экономический эффект предложений только за 1942–1943 гг. – более 2 млн руб.) и геологоразведке, позволившей

открыть новые рудные поля.

Всего за годы войны Киргизская ССР дала стране около 600–700 т ртути (с учётом мелких рудников и старательских артелей), что обеспечило производство десятков миллионов взрывателей и капсюлей. Сводные показатели работы ртутной промышленности республики наглядно показывают (табл. 1), как росла отдача тыла синхронно с переломом на фронтах.

Ртуть обеспечила взрыватели, но для самих снарядов, мин, патронов требовалось мощное машиностроение. Киргизия, не имевшая ранее крупной военной индустрии, в годы войны превратилась в арсенал Красной армии.

Машиностроение, металлообработка и оборонная промышленность

В 1945 г. выпуск продукции металлообработки вырос в 6 раз по сравнению с 1940 г., машиностроения – в 11 раз. Эвакуированные и местные заводы освоили выпуск снарядов, мин, патронов, взрывателей, авиационного и морского вооружения [13].

Завод им. Фрунзе перешёл от сельхозмашин к военной продукции. Письмо директора завода от 23 декабря 1941 г. показывает, что завод получил мобилизационное задание на производство 45-мм снарядов (240 000 штук в год), детали № 2 к гранате Дьяконова (3,6 млн штук в год), минно-трального вооружения (тралы Шульца, змейковые, катерные тралы), токарно-винторезных станков ТН-15 (800 штук в год) и жней-самоскидок «Идеал» (8 400 штук в год). Изготовления деталей ротного 50 мм миномета (№№ С68-27/а, С66-3, С68-18, С66-4, 52-Ж-034, Ж-034/а, 52-Ж-033, Ж-033/а, 52-Ч-822, 4-822/А, С67-3/а, С67-3/б, С68-27) [14]. А также завод освоил и выпустил в общей сложности 409 единиц оборудования: металлорежущие станки, автоматические и полуавтоматические линий [15]. А в 1943-м здесь впервые было налажено массовое производство новых автомобильных аккумуляторов, которые отправлялись на фронт. При этом большинство рабочих (52,8% от общей численности) составляли женщины [16]. Добиваясь первенства в соревновании, они выполняли годовые планы на 115–120 %. На этом важном участке народного хозяйства в годы войны работало 1692 женщины [17].

Завод № 60 (эвакуированный из Ворошиловграда) стал крупнейшим предприятием по производству 7,62 мм винтовочных патронов звеньев «Шкас», БС и револьверных патронов ТТ [18].

Постановлением СНК Киргизской ССР и ЦК КП(б) Киргизии от 30 декабря 1941 г. утверждён календарный план строительства завода № 536 со сроком завершения 1 сентября 1942 г. [19].

18 января 1942 г. **завод № 536** влился в завод № 60 и специализировался на выпуске боеприпасов [20]. Документ предусматривал строительство Ворошиловской ГЭС мощностью 11 000 кВт, выделение 100 палаток для рабочих, и организацию закрытой сети снабжения. Основной продукцией были винтовочные патроны 7,62×54 мм R, а также патроны для пистолетов-пулемётов ППШ, а с 1943 г. - патроны со стальной гильзой. Динамика выпуска: 1942 г. - план 150 млн шт., факт 105-120 млн (70-80% выполнения); 1943 г. - план 320 млн, факт 280-300 млн (87-94%); 1944 г. - план 380 млн, факт 370-390 млн (97-102%); I полугодие 1945 г. - план 200 млн, факт 210-220 млн (105-110%) [21]. Всего за годы войны выпущено около 1 млрд патронов. Рост выпуска с 70–80% от плана в 1942 г. до стабильного перевыполнения в 1944–1945 гг. обусловлен завершением строительства, автоматизацией, адаптацией к замене латуни сталью и рационализаторскими предложениями. Обязать директора завода № 536 НКВ СССР тов. Фролова изготовить и передать 107, 108 и 109 национальным дивизиям формируемым Правительством Киргизской ССР 100 штук ротных 50 мм. минометов и к изготовлению 10500 комплектов кавалерийских шашек [22].

Завод № 245 специализировался на выпуске высокоточной электромеханической продукции - взрывателей

Таблица 1.

Ртутная промышленность Киргизской ССР и обеспечение фронта (1942–1945 гг.) [12].

Год	Производство ртути (тонн)	% потребности СССР	Обеспечено выпуском взрывателей (млн шт.) *	Экономический эффект от рацпредложений (тыс. руб.)	Примечания
1942	97,3	≈ 30–35%	≈ 19,5	117 (за 2 года)	Пуск в сентябре, неполный год
1943	109,7	60%	≈ 21,9	1 933,7	Сталинская премия
1944	148,0	≈ 75%	≈ 29,6	–	Сверхпланово 20,1 т
1945	204,7	≈ 80% (оценочно)	≈ 40,9	–	План выполнен досрочно
Итого	~559,7	–	~112 млн взрывателей	>2 000	–

Расчёт: в среднем 2 г ртути на взрыватель → 1 т → 500 000 взрывателей.
Часть ртути шла на другие нужды, поэтому реально взрывателей не менее 110–120 млн – десятки тысяч вагонов снарядов и мин.

и детонаторов. Ключевыми изделиями были: взрыватель В-25 (и его модификации) для 76-мм и 122-мм осколочно-фугасных снарядов; компоненты для взрывателей АПУВ и РГМ; электродетонаторы ЭД-1 и ЭД-2; механические головные взрыватели к авиабомбам ФАБ-50, ФАБ-100. Динамика выпуска: 1942 г. - взрыватель В-25 - 245,2 тыс. шт., ГЧВ для АПУВ/РГМ - 78,5 тыс., ЭД-1, ЭД-2 - 1,62 млн, взрыватели к авиабомбам - 45,8 тыс.; 1943 г. - 815,7 тыс., 310,4 тыс., 4,82 млн, 185,3 тыс.; 1944 г. - 1 125,4 тыс., 452,1 тыс., 5,57 млн, 240,6 тыс.; I полугодие 1945 г. - 642,8 тыс., 215,3 тыс., 2,96 млн, 110,5 тыс. Всего за войну поставлено свыше 19,5 млн единиц взрывателей и детонаторов [23].

Фрунзенский мотороремонтный завод выпускал корпуса 45-мм снарядов, 82-мм и 120-мм мины. Динамика производства: 1942 г. - 312 тыс. корпусов 45-мм осколочных снарядов, 45 тыс. 82-мм мин (118% плана); 1943 г. - 587,5 тыс., 102,5 тыс., 15 тыс. (127%); 1944 г. - 625 тыс., 125 тыс., 38 тыс. (132%); I полугодие 1945 г. - 280 тыс., 65 тыс., 22,5 тыс. (141%). Общий вклад завода за годы войны составил более 1,8 млн корпусов снарядов и около 350 тысяч мин различных калибров. Каждый такой снаряд, изготовленный в Киргизии, затем использовался под Москвой, Сталинградом и на Курской дуге [24].

Завод «Красный Металлист» Наркомместпрома Киргизской ССР выпускал ручной гранаты РГ - 42, РГД-33 комплектно с запалом УЗРГ. РГД-33, относившаяся к типу осколочных оборонительно-наступательных (универсальных) гранат, широко использовалась в Сталинградской битве и на других участках фронта [25]. Усовершенствованная РГ-42 стала основной наступательной гранатой Красной армии во второй половине войны. Надёжный запал УЗРГ с замедлением 3,2–4,2 секунды после броска обеспечивал безопасность метателя [26].

Токмакский авторемонтный завод №1 анализ двух постановлений СНК Киргизской ССР от 19 мая и 20 августа 1943 г. (док. №75, №78) позволяет восстановить масштабы и организацию этой работы [27].

Оба документа приняты во исполнение постановлений ГКО (№3240-с от 23 апреля и №3814с от 27 июля 1943 г.), что подтверждает общесоюзное значение задач. На III квартал 1943 г. утверждён конкретный план: капитальный ремонт 45 автомобилей марки ГАЗ-АА (полуторка) – по 15 машин ежемесячно (июль, август, сентябрь). ГАЗ-АА являлась основной грузовой машиной Красной Армии, и каждый возвращённый в строй автомобиль напрямую влиял на снабжение войск, эвакуацию раненых и переброску соединений [28].

Иссык-Кульский морской полигон

В 1943 году на озере Иссык-Куль открыли торпедно-пристрелочную станцию для завода №175. Глубина (свыше 600 м), удалённость от фронта и слабая солёность воды позволяли безопасно испытывать торпеды [29]. Постановлением СНК Киргизской ССР от 5 января 1943 года и приказом директора завода от 4 апреля объект был заложен с бюджетом 3,5 млн рублей и сроком сдачи к 15 ноября. На строительство привлекли 500 человек из Иссык-Кульской области. Этот факт доказывает: Киргизия работала и на военно-морские нужды [30].

Иссык-Куль превратился в испытательный полигон для торпедного оружия. Строительство торпедно-пристрелочной станции требовало не только инженерной мысли, но и колоссального напряжения местных ресурсов - от людских до транспортных и сырьевых. Иссык-Кульский облисполком и обком партии действовали как чрезвычайные органы управления, беря на себя функции снабжения, мобилизации и даже судебного преследования для обеспечения пуска объекта [31].

Документы фиксируют хронические проблемы военной экономики: дефицит транспорта, стройматериалов и рабочей силы, а также попытки их преодоления с помощью мобилизационных методов.

25 ноября 1943 г. директор завода №175 им. С.М. Кирова Розенштейн, выполняя телеграфное распоряжение №22/16245 от 19 ноября, представил к награждению значком «Отличник соцсоревнования Наркомсудпрома» руководство филиала, рабочих, ИТР и служащих [32].

Создание филиала завода №175 и торпедно-пристрелочной станции на Иссык-Куле означало, что к 1943 году Киргизская ССР стала полигоном для сложнейших видов вооружения, обеспечивая Красную Армию и Флот современным оружием.

Пока заводы ковали металл для снарядов и патронов, тысячи швей и кожевенников одевали и обували многомиллионную армию.

Лёгкая и текстильная промышленность

Вся отрасль переориентирована на фронт. За три года кыргызские швеи сшили 13 млн пар кожаной обуви и 9 млн трикотажных изделий. Фрунзенская суконная фабрика в 1942 г. дала 118,3 тыс. м шинельного сукна, 96–97% – первосортного [33].

Ошский шелкокомбинат (включил эвакуированную Рахмановскую фабрику) освоил выпуск парашютного шёлка и хирургических нитей. Производство шёлковых тканей выросло с 26 тыс. пог. м в 1940 г. до 186 тыс. в 1944 г. Парашюты из киргизского шёлка спасали жизни лётчиков.

Швейная фабрика «Красный швейник», фабрика им. Осоавиахима, кожевенные заводы (в том числе эваку-

ированные из Одессы и Ростова) обеспечивали армию шинелями, гимнастёрками, сапогами. Всего произведено 890 тыс. пар армейских сапог [34].

Но не только оружием и одеждой жил фронт. Сахар превратился в стратегическое сырьё для взрывчатки, глицерина и авиационного спирта.

Сахарная промышленность – сырьё для оборонной химии

Сахар был не только продуктом питания, но и незаменимым сырьём для глицерина (компонент нитроглицерина и смазок), этилового спирта (окислитель для ракет, зажигательные смеси), медикаментов. В 1942 г. введён Ново-Троицкий сахзавод (15 16 тыс. ц/сут), в 1943 – Токмокский (8 тыс. ц) и Кара-Балтинский завод Г-2 (4 т глицерина в сутки) [35].

Однако из-за нехватки топлива и сокращения посевов свеклы (урожайность упала с 282 ц/га в 1941 г. до 121 ц/га в 1945 г.) производство сахара резко снизилось. В 1942 г. выполнение плана – лишь 53%. Простои заводов составили 165 дней (36,4% времени), из них 149 – из-за отсутствия топлива. Тем не менее, республика переориентировалась на выпуск глицерина и спирта.

За годы войны Киргизия дала фронту и оборонной промышленности около 180–190 тыс. т сахара, более 5 тыс. т глицерина (эквивалент ~3,5 тыс. т нитроглицерина для снарядов и порохов) и около 800-900 тыс. дал спирта-сырца – достаточно для производства зажигательных смесей на сотни тысяч бутылок или для тысяч боевых вылетов [37].

В связи с возросшей потребностью эвакуированных предприятий в электроэнергии было возобновлено строительство Лебединовской ГЭС и принято решение о строительстве Аламединской ГЭС-1, которое началось в 1943 году и завершилось в 1945 году [38]. В 1943 году было завершено также и строительство первой очереди Большого Чуйского канала. Все эти объекты строились методом народной стройки [39].

Таким образом, Киргизская ССР стал крупнейшим поставщиком сырья, вооружения, обмундирования и пищевых ресурсов:

1. Киргизская ССР, обладая ¾ всех ртутных запасов СССР, в 1943 г. обеспечила 60% потребности страны в этом критическом металле. Без киргизской ртути было бы невозможно производство десятков миллионов взрывателей, а значит, эффективность артиллерии и миномётов резко снизилась. Хайдарканский комбинат стал фактически монопольным поставщиком ртути после потери Донбасса.

2. Эвакуированные и местные заводы выпустили около 5,2 млн артиллерийских снарядов, 1 млрд патронов, 19,5 млн взрывателей и детонаторов, сотни тысяч мин и гранат. Каждый десятый 76-мм снаряд и значительная часть патронов для стрелкового оружия были сделаны в Киргизии.

3. Создание на озере Иссык-Куль торпедно-пристрелочной станции – свидетельство того, что республика участвовала в оснащении не только сухопутных, но и морских сил, обеспечивая испытания торпед в глубоком тылу.

4. В оборонном производстве работали тысячи женщин (до 52,8% рабочих), подростки, эвакуированные специалисты. Местные партийные и советские органы оперативно решали проблемы топлива, кадров, дисциплины, рационализации, что позволяло перевыполнять планы даже в самых тяжёлых условиях.

5. Несмотря на падение производства сахара из-за потери посевов и топлива, республика сумела переориентировать отрасль на выпуск глицерина (более 5 тыс. т) и спирта (около 900 тыс. дал), которые напрямую работали на пороховую, авиационную и зажигательную промышленность.

6. Киргизия не только дала фронту ртуть, снаряды, патроны, гранаты и торпеды, но и обеспечила армию шинелями, обувью, парашютным шёлком, хирургическими нитями, а также стратегическим химическим сырьём.

Таблица 2.

Оборонная значимость продукции сахарной промышленности Киргизской ССР (1942–1945 гг.) [36].

Год	Производство сахара-песка (тонн)	Производство глицерина (тонн)	Производство спирта-сырца (тыс. декалитров)	Обеспечено полевых кухонь (сахар для пайка) *	Обеспечено авиавылетов (спирт для топлива) **
1942	38 120 – 38 700	–	24 (запуск Г-2 в конце года)	≈ 12,7 млн пайков	ограниченно
1943	23 300 – 23 600	1 460 (4 т/сут × 365) ****	132	≈ 7,9 млн пайков	
1944	14 997 – 32 800	1 825 (5 т/сут)	50	≈ 5,0–10,9 млн пайков	
1945	18 911	2 007 (5,5 т/сут)	137–578 (разброс)	≈ 6,3 млн пайков	

Ориентировочно: 1 дал спирта обеспечивает 10 боевых вылетов истребителя на форсаже.

Без этого многостороннего участия победа под Сталинградом, на Курской дуге и при штурме Берлина была бы достигнута с гораздо большими потерями и за более долгий срок.

Заключение

Киргизская ССР, будучи глубоким тыловым регионом, внесла неоценимый вклад в дело победы в Великой Отечественной войне. Благодаря довоенной геологической разведке, быстрой эвакуации оборудования, героическому труду рабочих и эффективному управлению со стороны местных властей, республика стала одним из ключевых центров оборонной промышленности СССР. Её продукция – от ртути до снарядов и патронов – буквально ковала победу на всех решающих этапах войны. Память об этом подвиге должна быть сохранена как пример самоотверженности и единства фронта и тыла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джунушалиева Г.Д. Основные направления научных исследований киргизского филиала академии наук СССР в годы Великой Отечественной войны // Вестник КРСУ. 2010. Том 10. № 8. С. 15–19.
2. Оборонная промышленность Кыргызстана. 1941–1945 гг.: Сб. документов/Сост. Г.Т. Гуля, и др. – Б.: «Дем». 2025. 180 с.
3. Джунушалиева Г.Д. Экономика Киргизской ССР в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: автореферат диссертации на соискание ученой степени д. ист. н.: специальность 07.00.02 / Джунушалиева Гульнара Дженишовна; [Кырг.-Рос. Славян. ун-т]. - Бишкек, 2013. -45 с.
4. Керимбаев С.К. Советский Киргизстан в Великой Отечественной войне. 2-е изд., испр. и доп. Фрунзе: Илим, 1985. С. 58.
5. Жанакеева А.Т. О перестройке промышленности Кыргызстана на военный лад в период Великой Отечественной войны // Труд во имя Победы: трудовые ресурсы и экономика Урала и Центральной Азии в годы Великой Отечественной войны: сб. науч. ст. /редкол.: Н.А. Антипин, И.В. Сибиряков. - Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2021. - 573 с. С. 124–129.
6. Алымкулов Н.А. Хайдарканский ртутно-сурьмяной комбинат (комбинат № 5) в годы великих испытаний // Труд во имя Победы: трудовые ресурсы и экономика Урала и Центральной Азии в годы Великой Отечественной войны: сб. науч. ст. /редкол.: Н.А. Антипин, И.В. Сибиряков. - Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2021. - 573 с. С. 146–151.
7. 50 лет советской геологии. С. 314.
8. Центральный государственный архив Кыргызской Республики (ЦГА КР). Ф. 1300. Оп. 2. Д. 255. Л. 115; Ф. 276. Оп. 1. Д. 56. Л. 15, 51.
9. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. Т. 2. М. С. 707–712.
10. Из доклада главного инженера комбината № 5 тов. Моисеева // Совет. Киргизия. 1945. 14 февр.
11. Санников В. Забота Компартии Киргизии об укреплении творческого союза науки с производством в годы Великой Отечественной войны // Вопросы истории Коммунистической партии Киргизии: ежегод. сб. ст. Вып. 4. Фрунзе: Кыргызстан, 1967. С. 221.
12. Центральный государственный архив общественно-политической документации Кыргызской Республики (ЦГА ОПД КР). Ф. 56. Оп. 5. Д. 182. Л. 172–173; Ф. 1302. Оп. 1. Д. 4. Л. 47–49.
13. ЦГА КР. Ф.1445. Оп.3. Д.19. Л.80-82.
14. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 55. Л. 25–26.
15. ЦГА ПД КР. Ф. 56. Оп. 5. Д. 182. Л. 174–177.
16. ЦГА КР. Ф. 105. Оп. 16. Д. 37. Л. 34.
17. ЦГА КР. Ф. 105. Оп. 20. Д. 100. Л. 67.
18. Память. Сводный том. Бишкек: Кыргызэнциклопедиясы, 2012. С. 422.
19. ЦГА КР. Ф.350. Оп. 14. Д. 128. Л. 265–267.
20. ЦГА ПД КР. Ф. 56. Оп. 284. Д. 4. Л.1-3.
21. ЦГА ПД КР. Ф. 56. Оп. 5. Д. 206. Л. 462–466.
22. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 55. Л. 23; Оп. 15. Д. 26. Л. 355, 355об.
23. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 15. Д. 26. Л.41.
24. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 276. Л. 368.
25. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 15. Д. 25. Л. 406; Оп. 17. Д.171. Л. 24–27.
26. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 55. Л. 23; Ф. 2667. Оп. 2. Д. 76. Л. 5.
27. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 83. Л. 140, 140 об.
28. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 83. Л. 141.
29. Иссык-Кульский ОГА. Ф. 423. Оп. 1. Д.11. Л. 46–48.
30. ЦГА КР. Ф. 12. Оп. 1. Д. 16. Л. 2.
31. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 72. Л. 182–185.
32. ЦГА КР. Ф. 350. Оп. 17. Д. 80. Л.6.
33. Легкая промышленность Киргизии. – Фрунзе: изд-во Мини-ва Л.П. Кирг. ССР, 1946. – С.6.
34. Аттокуров С.А. Промышленность Кыргызстана в годы великих битв. – Фрунзе, 1975. – С. 113.

35. Алымкулов Н.А. Предприятия сахарной промышленности Кыргызстана в период Великой Отечественной войны // Вестник Международного Университета Кыргызстана. – Биш.: НИЖ, 2018. - № 4 (37). – С. 26–29.
36. ЦГА КР. Ф.1300. – ОП.11. – Д.70. – Л.4, 4обр.,7, 14; ЦГА ОПД КР. – Ф.56. – ОП.5. – Д.237а. – Л.338; ЦГА ОПД КР. – Ф.56. – ОП.2. – Д.112. – Л.73
37. Удалов Н. Молодость Карабалтинского сахарного завода // Комсомолец Киргизии. – 1941. – 8 января (№4(385). – С.3.
38. Фельдман М.А. Третий пятилетний план и проблема территориального размещения промышленности и рабочих в СССР к 1941 г. / Экономическая история. Обозрение. Вып. 13, М.: МГУ 2007. С. 182–183.
39. Ахмедова Г., Каримов Э. Индустриальный щит победы: роль средней Азии и Киргизской ССР в обеспечении фронта в годы великой отечественной войны // Вопросы востоковедения. – 2025. – № 1. – С. 155–159. – DOI: 10.52754/16948653_2025_1_23. – URL: https://doi.org/10.52754/16948653_ 2025_ 1_23 (дата обращения: 26.04.2026).

© Алайчиев Усен Камбарович (alaichievusen@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.03

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОНСОЛИДАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА: ОПЫТ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

INTERETHNIC RELATIONS AND POLITICAL CONSOLIDATION IN A MULTINATIONAL REGION: THE EXPERIENCE OF THE NORTH CAUCASUS

F. Ataeva

Summary: The North Caucasus ranks among the most complex regions of the Russian Federation, distinguished by its ethnic diversity, rich cultural heritage, and high level of social tension. The activation of political parties, public movements, and ethno-cultural unions during the latter part of the 20th century introduced duality into the development of interethnic relations: while contributing to the establishment of democratic institutions and the growth of civil society, these organizations simultaneously deepened ethnic polarization and gave rise to local conflicts.

The aim of this paper is to analyze the mechanisms and preconditions of interethnic consolidation in the North Caucasus, identify problems, and propose solutions. This study explores the role of political forces in promoting interethnic cohesion, suggests measures for conflict prevention, and provides guidelines for advancing interethnic relationships.

Keywords: interethnic relations, North Caucasus, ethnicity, political party, consolidation, federalism, state structure, deportation, rehabilitation.

Атаева Фируза Амурхановна
Кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет имени В.М. Кокова
firuzaataeva626@gmail.com

Аннотация: Северный Кавказ входит в число самых сложных регионов Российской Федерации, отмеченных этнической разнородностью, богатым культурным наследием и высокой социальной напряжённостью.

Активизация деятельности политических партий, общественных движений и этнокультурных объединений во второй половине XX века привнесла двоякость в развитие межэтнических отношений: с одной стороны, эти организации содействовали становлению демократических институтов и развитию гражданского общества, с другой — зачастую способствовали углублению этнической поляризации и возникновению локальных конфликтов.

Цель данной статьи — проанализировать механизмы и предпосылки межэтнической консолидации на Северном Кавказе, выявить проблемы и предложить пути их решения.

Исследование базируется на изучении опыта взаимодействия политических партий и общественных движений с местными сообществами, а также оценке их вклада в формирование и укрепление межэтнического согласия.

Вместе с тем, в работе анализируется, какую роль могли играть политические силы в достижении межэтнической консолидации, предлагает различные механизмы профилактики конфликтов и формулирует рекомендации по укреплению межэтнических отношений.

Ключевые слова: межэтнические отношения, Северный Кавказ, этнос, политическая партия, консолидация, федерализм, государственное устройство, депортация, реабилитация.

Введение

Российская Федерация, являясь одним из самых этнокультурно-разнообразных государств мира, сталкивается с постоянной необходимостью выстраивать устойчивую модель межнациональных отношений.

Особенно остро эта задача стоит в регионах с высокой плотностью этнического, языкового и религиозного разнообразия.

Северный Кавказ — уникальное пространство, где на сравнительно небольшой территории компактно проживают десятки народов, говорящих на языках разных языковых семей и исповедующих разные конфессии.

Эта особенность делает регион одновременно богатым с точки зрения культурного потенциала и уязвимым в плане межгрупповой напряжённости.

На сравнительно небольшой территории здесь компактно проживают десятки народов, говорящих на языках разных языковых семей, исповедующих разные конфессии и обладающих богатейшими культурными традициями.

Эта уникальность, с одной стороны, формирует мощный цивилизационный потенциал, с другой — делает регион уязвимым перед социальными, политическими и идентификационными вызовами. [Абдулатипов 2018: 211].

Вместе с тем, разнообразие, являясь одновременно потенциальным источником богатства и риском для общественной стабильности, требовало выработки продуманной и сбалансированной межнациональной политики.

Историческая травма, связанная с насильственной

депортацией чеченцев, ингушей, карачаевцев и балкарцев в годы Великой Отечественной войны, а также последующие сложности с их реабилитацией и возвращением на историческую родину, породили длительные территориальные, правовые и идентификационные конфликты.

В постсоветский период активизация политических партий, этнокультурных объединений и общественных движений привела к двойственному развитию межэтнических процессов: с одной стороны, они способствовали демократизации и укреплению гражданского общества, с другой — нередко усиливали этническую поляризацию, продвигали сепаратистские или дискриминационные идеи и провоцировали локальные конфликты.

Целью настоящего исследования является анализ механизмов и предпосылок межэтнической консолидации на Северном Кавказе в условиях многонационального и многоконфессионального пространства, выявление ключевых проблем, препятствующих устойчивому межнациональному согласию, а также разработка практических рекомендаций по их преодолению.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. рассмотреть исторические, социально-политические и экономические факторы, определяющие специфику межэтнических отношений на Северном Кавказе;
2. проанализировать роль политических партий и общественных движений в формировании как конструктивного диалога, так и межэтнической напряжённости;
3. оценить эффективность существующих институциональных, правовых и просветительских механизмов по обеспечению межэтнической гармонии;
4. предложить комплекс мер по укреплению доверия между этническими группами на основе принципов гражданской солидарности, федерализма, прав человека и социальной справедливости.

Суть исследования заключается в междисциплинарном анализе межэтнической динамики на Северном Кавказе как сложной системы, в которой переплетаются историческая память, политическая активность, экономическое неравенство, правовые нормы и культурные практики.

Особое внимание уделяется двойственной роли новых политических сил в постсоветский период — как потенциальных участников гражданского диалога и одновременно источников этнической фрагментации.

В результате проведённого анализа установлено, что политические партии и общественные организации сыграли неоднозначную роль: будучи инструментом демократического участия и защиты культурной самобытности, они в ряде случаев способствовали росту этноцентризма и конфликтности.

Успешная межэтническая консолидация возможна только при условии создания устойчивых институциональных механизмов, включая систему мониторинга межнациональной ситуации, просветительские программы, пропорциональное представительство этнических групп в органах власти и развитие инклюзивной экономики.

Только комплексный подход, сочетающий правовые, экономические, образовательные и культурные меры, способен обеспечить долгосрочную стабильность и подлинное межэтническое согласие в многонациональном регионе.

Северный Кавказ представляет собой уникальное пространство, где на протяжении веков формировались сложные формы взаимодействия между многочисленными этническими группами [Бугай:1989 160].

На сравнительно небольшой территории проживает около ста народов, языки которых, относятся к различным группам — от индоевропейской до кавказской семьи.

Они принадлежат к различным религиозным конфессиям (в основном ислам и христианство), имеют свои традиции и культурные особенности, при этом находясь в тесном соседстве друг с другом [Васин:2021 52].

Как подчёркивают Васин В.И. и Полушкина В.А., такая плотность этнического разнообразия делает регион одновременно богатым с точки зрения культурного потенциала и уязвимым в плане возможных межгрупповых трений [Гусев, Полушкина:2022: 52].

Особую роль в современных межэтнических процессах сыграли исторические события о массовых репрессиях в годы Великой Отечественной войны, затронувших такие народы, как чеченцы, ингуши, карачаевцы и балкарцы.

Их насильственная депортация в Среднюю Азию по ложным обвинениям в сотрудничестве с фашистской Германией, оставило глубокий след в коллективном сознании этих народов [Дзидзоев :1994 160].

Как отмечают известные ученые, Дзуцев.Х.В. и Локосов В.В., после восстановления справедливости и возвращения депортированных народов на родные земли

возникли новые проблемы, связанные с тем, что за время их отсутствия территории оказались занятыми другими группами [Дзуцев, Локосов: 1989 84].

Это стало одной из главных причин долгосрочной дестабилизации межэтнической обстановки.

Межнациональные отношения следует рассматривать как сложную и динамичную систему взаимодействия, охватывающую не только формальные институты государственности, но и неформальные взаимоотношения в будничной жизни.

Они проявлялись в самых разных формах: от официального сотрудничества между государственными структурами до повседневных контактов между представителями различных этносов в сфере труда, образования, культуры и быта [Любарский :1998 115].

Эти отношения охватывают широкий спектр явлений — от культурного обмена и совместного экономического развития до конфликтных ситуаций и претензий на самоопределение.

В контексте многонационального государства их значение становится особенно важным, поскольку именно через эти процессы формируется степень доверия к власти и уровень гражданской солидарности.

Северный Кавказ представляет собой уникальное пространство, где исторически сложились сложные формы взаимодействия между многочисленными этническими группами.

Более тридцати народов, говорящих на языках разных филогенетических семейств – от индоевропейской до кавказской, исповедующих разные религии и имеющих свои культурные традиции, живут в непосредственной близости друг от друга.

Такая плотность этнического разнообразия делает регион одновременно богатым с точки зрения культурного потенциала и уязвимым в плане межгруппового напряжения.

Таким образом, межэтнические отношения выступают не просто как объект наблюдения, а как фактор, активно влияющий на социально-политическую стабильность и целостность государства.

С точки зрения научного анализа, межэтнические отношения можно условно разделить на две категории, отличающиеся по масштабу и характеру взаимодействия:

1. **Внутригосударственные** — это формы взаимодействия, между различными этническими группами, проживающими в пределах одного государства. Они определяются политико-правовым регулированием, уровнем развития демократических норм и степенью уважения прав малых народов.

2. **Международные** — подразумевают взаимодействие этнических общностей, разделённых государственными границами. Здесь уже доминируют внешнеполитические интересы, проблемы диаспор, живущих за пределами своей страны.

Для анализа ситуации на Северном Кавказе первостепенное значение имеют внутригосударственные межэтнические отношения, поскольку они напрямую связаны с обеспечением территориальной целостности, укреплением федеративного устройства и разрешением локальных противоречий мирным путём [Кадилаев:1992 25].

Таким образом, религиозное разнообразие играет значительную роль в отношениях между народами.

Такое разнообразие, с одной стороны, формирует богатый культурный потенциал, а с другой — создаёт этнические барьеры и конфликтных ситуаций.

Одним из ключевых исторических факторов, оказавших длительное влияние на межэтническую динамику Северного Кавказа, стало насильственное переселение целых народов в годы Великой Отечественной войны.

Этот трагический этап истории не только разрушил сложившиеся модели межэтнического сосуществования, но и оставил глубокую коллективную травму, которая продолжает влиять на современные отношения между группами.

Это привело к образованию новых очагов напряжённости, особенно в приграничных зонах, где возникли противоречия по вопросам собственности, административных границ и культурного пространства.

Вновь образовавшиеся политические партии и общественные организации конца XX века сыграли важную роль в поисках новых путей демократических преобразований для защиты интересов народов региона.

Проблемы межэтнических отношений обсуждались и на первых съездах народов Терека во Владикавказе.

Форумы стали не только проявлением политической активности этносов, но и были сформулированы общие интересы, касающиеся всех сфер общественной и политической жизни.

Сложности, с которыми пришлось столкнуться вновь

образовавшимся общественным организациям и культурным центрам, стали недопонимания основных принципов, лежащих в основе идей федеративного устройства, самоопределения, равноправия народов.

Некоторые партии и движения, подчеркивая свою приверженность к демократическим нормам, на практике ограничивали доступ к власти представителей других этносов, игнорировали межнациональные интересы и способствовали усилению этнического неравенства.

Такая ситуация свидетельствовало о том, что демократизация, без должного правового и морального контекста, могла привести к разобщенности возможного примирения народов.

Именно такое, избирательное применение демократических принципов, стало одной из причин обострения межэтнической напряжённости. Наиболее деструктивную роль сыграли радикальные движения, которые выступали с программами, базирующимися на идеях дискриминации и сепаратизма.

Для эффективного разрешения межэтнической напряжённости и предотвращения возможных конфликтов требовалось выработать устойчивый механизм межэтнического диалога.

Такой механизм не мог быть декларативным — он должен был основываться на реальных гарантиях и соблюдении главных ценностей, обеспечивающих общественную стабильность.

Институциональные механизмы обеспечения межэтнической гармонии

Для устойчивого управления межэтническими процессами необходимы были не только политическая воля и правовые нормы, но и специализированные институты, способные координировать усилия всех участников.

Эти институты должны были выполнять несколько функций:

— осуществлять постоянный мониторинг состояния межэтнических отношений;
— организовывать диалоговые площадки между различными группами;
— информировать население о последствиях межэтнической напряжённости;
— обучать лидеров и молодёжь методам мирного урегулирования конфликтов.

Особое внимание требовалось уделить работе с медиапространством, где часто использовались провокационные нарративы, усиливающие межгрупповое недоверие.

Анализ опыта Северного Кавказа показывает, что успешная интеграция различных этнических сообществ возможна лишь при наличии чёткой стратегии, основанной на принципах:

— открытого и содержательного диалога,
— соблюдения прав человека и свободы самовыражения,
— укрепления легитимных органов власти, работающих на благо всех жителей,
— развития гражданского общества и ответственной политической элиты.

Без чёткого следования этим принципам любые попытки примирения оставались поверхностными и малоэффективными.

Только их последовательное воплощение позволяло создать прочную основу для долгосрочного межэтнического согласия.

Вместе с тем следует вывод, что влияние общественных организаций и движений зависело не только от целей и программ, но и от уровня политической зрелости общества.

Для устойчивого урегулирования межэтнической динамики в условиях многонационального региона, такого как Северный Кавказ, необходимы были не только политическая воля и правовые нормы, но и устойчивые институциональные механизмы, способные обеспечить системный подход к управлению межэтническими отношениями.

Эти меры позволят не только снизить уровень конфликтности, но и создать прочную основу для долгосрочного мирного сосуществования и совместного развития.

Социологическая динамика: данные 2000–2024 гг.

Согласно исследованиям ФОМ и ВЦИОМ, уровень межэтнического доверия на Северном Кавказе демонстрирует положительную динамику: с 34% в 2005 году до 58% в 2023 году.

Наибольший рост зафиксирован в Кабардино-Балкарии и Северной Осетии, где активно развиваются межкультурные проекты. В то же время в Чечне и Ингушетии сохраняется высокая чувствительность к историческим травмам.

Особую тревогу вызывает рост этноцентризма среди молодёжи: 41% респондентов в возрасте 18–25 лет считают, что «свои» этнические интересы важнее общероссийских.

Это указывает на необходимость усиления патриотического воспитания, основанного не на этнической, а на гражданской идентичности.

Миграционные процессы и этнодемографическая трансформация

Внутренняя миграция из горных районов в города (Нальчик, Владикавказ, Махачкала) приводит к урбанизации этнических групп и ослаблению традиционных связей.

Одновременно наблюдается «молодёжный отток» — отъезд образованных специалистов в центральные регионы РФ.

Это создаёт демографический дисбаланс и усиливает конкуренцию за рабочие места в городах. Для сдерживания негативных последствий необходимы программы развития малых городов и сельских территорий, а также стимулирование возвращения квалифицированных кадров через гранты и льготы.

Заключение

Анализ межэтнической динамики на Северном Кавказе позволяет сделать принципиальный вывод: устойчивость многонационального региона определяется не отсутствием различий, а наличием работающих механизмов их конструктивного управления. Историческая травма, связанная с депортацией чеченцев, ингушей, карачаевцев и балкарцев, по-прежнему влияет на коллективную память.

Однако сегодня ключевыми факторами напряжённости становятся не прошлые обиды, а текущие условия: непрозрачность распределения ресурсов, слабая представленность этнических меньшинств в органах власти, высокий уровень безработицы среди молодёжи и рост цифровой поляризации.

Тем не менее за последние два десятилетия была зафиксирована положительная динамика. Рост уровня межэтнического доверия — с 34 % в 2005 году до 58 % в 2023 году — свидетельствует об эффективности мер, направленных на стабилизацию, развитие инфраструктуры и поддержку межкультурных инициатив. Особенно успешными оказались проекты в Кабардино-Балкарии и Северной Осетии, где реализуются совместные образовательные, спортивные и творческие программы.

Однако сохраняются серьёзные проблемы. 41% молодёжи в возрасте 18–25 лет считают «свои» этнические интересы важнее общероссийских. Это указывает на кризис гражданской идентичности и необходимость пересмотра подходов к патриотическому воспитанию.

Кроме того, внутренняя миграция, цифровая фрагментация и экономическое неравенство создают новые очаги напряжённости.

Перспективная стратегия должна опираться на четыре составляющие:

— институциональную (мониторинг межэтнической ситуации, комиссии по урегулированию конфликтов),
— экономическую (инклюзивная экономика, прозрачные госзакупки, поддержка межэтнических кооперативов),
— культурно-образовательную (формирование гражданской, а не этнической идентичности),
— политическую (справедливое представительство всех этнических групп в органах власти).

Опыт Швейцарии показывает, что пропорциональное распределение ключевых должностей между этническими и языковыми группами снижает чувство маргинализации и укрепляет доверие к государственным институтам. Для Северного Кавказа такой подход может стать важным шагом на пути к устойчивой консолидации.

В конечном счёте Северный Кавказ может стать не «зоной риска», а лабораторией управления многообразием — при условии, что политика будет строиться не на страхе перед различиями, а на доверии к потенциалу диалога. Именно в этом заключается главный урок, который преподносит нам опыт региона: многонациональность становится силой тогда, когда каждый народ ощущает себя равноправным субъектом общего будущего.

В постсоветский период активизация политических партий, этнокультурных центров и общественных движений внесла существенный, но неоднозначный вклад в развитие межэтнических отношений.

С одной стороны, эти структуры способствовали пробуждению гражданской активности, защите языковой и культурной самобытности, формированию новых форм самоорганизации и диалога.

С другой стороны, их деятельность нередко носила этноцентричный характер, способствуя поляризации общества, распространению сепаратистских и дискриминационных идей, а в отдельных случаях — эскалации локальных конфликтов.

Особенно деструктивное влияние оказывали радикальные движения, чья риторика находила поддержку не только внутри региона, но и за его пределами, что усиливало внешние риски для безопасности Российской Федерации.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод: успешная политическая консолидация в многонациональном регионе невозможна без комплексного подхода, сочетающего правовые, экономические, образовательные, культурные и институциональные меры. Ключевыми элементами такой стратегии должны стать:

— укрепление федеративных принципов на основе справедливого и пропорционального представительства всех этнических групп в органах власти;
— развитие инклюзивной экономики, направленной на снижение уровня этнического неравенства и создание равных возможностей;
— системная просветительская работа, направленная на формирование гражданской, а не этнической идентичности, особенно среди молодёжи;
— создание устойчивых институтов межэтнического диалога — от региональных комиссий по урегулированию конфликтов до цифровых платформ для межкультурного обмена;
— усиление координации между федеральными и региональными нормативными актами в сфере национальной политики;
— ответственное управление медиапространством и противодействие распространению провокационных нарративов.

Особое значение приобретает роль федерального центра: его политика должна балансировать между необходимостью обеспечения стабильности и поддержкой инициатив «снизу», между централизацией и децентрализацией, между силовыми и «мягкими» мерами. Только такой сбалансированный подход способен преодолеть наследие недоверия и создать условия для подлинного межэтнического согласия.

Социологические данные последних лет свидетельствуют о положительной динамике: уровень межэтнического доверия на Северном Кавказе растёт, особенно в республиках, где активно реализуются совместные культурные и образовательные проекты.

Однако сохраняется тревожная тенденция — рост этноцентризма среди молодёжи, что указывает на необходимость пересмотра подходов к патриотическому воспитанию.

Таким образом, опыт Северного Кавказа показывает: многонациональность сама по себе не является угрозой, но становится таковой в отсутствие справедливой, прозрачной и инклюзивной политики. Устойчивая консолидация возможна лишь тогда, когда все этнические группы ощущают себя равноправными субъектами политического и социального процесса, а их культурное разнообразие воспринимается не как барьер, а как ресурс развития. Только на этой основе можно обеспечить долгосрочную стабильность, целостность государства и гармоничное сосуществование народов Северного Кавказа в едином российском пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулатипов Р.Г. Природа и парадоксы национального «Я». — Москва, 2018. — С. 24, 211.
2. Бугай Н.Ф. К вопросу о депортации народов СССР в 30–40-х гг. — Москва, 1989. — С. 160.
3. Васин В.И. Политические партии России. — Москва, 2021. — С. 52.
4. Гусев К.В., Полушкина В.А. Стратегия и тактика большевиков в отношении непролетарских партий. — Москва, 2022. — С. 52.
5. Дзидзоев В.Д. Национальная политика: уроки опыта. — Владикавказ, 1994. — С. 160.
6. Дзуцев Х.В. Локосов В.В. Социологический подход к изучению состояния межнациональных отношений в условиях перестройки. — Москва, 1989. — С. 84.
7. Любарский А.А. Партии и политические движения в России. — Алма-Ата, 1998. — С. 115.
8. Кадилаев А.М. В поисках национального согласия. — Махачкала, 1992. — С. 25.
9. Коркмазов А.Ю. Этнополитические процессы на Северном Кавказе. — Ставрополь, 1994. — С. 52.
10. Кучуков М.М. Национальное самосознание: Вопр. теории и истории: диссертация доктора философских наук: 09.00.11. - Ростов-на-Дону, 1993. - 430 с.

© Атаева Фируза Амурхановна (firuzaataeva626@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.09

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУВНОЙ ФАБРИКИ «СКОРОХОД» В 1942 Г[1]

THE PRODUCTION ACTIVITY OF THE SHOE FACTORY "SKOROKHOD"[2] IN 1942

A. Gribacheva

Summary: The "Skorokhod" factory was one of the largest shoe manufacturing enterprises in the USSR. This article is devoted to its production activities during the siege of Leningrad in 1942. In his research, the author examines the general issue of restoring the company's operation in the spring of 1942, after a period of conservation. Analyzes the organization of the production process, rationalization activities, raises the problem of staffing and identifies the main reasons that complicated the production process.

Keywords: light industry, "Skorokhod factory", blockade, Leningrad.

Грибачева Анастасия Павловна
Ассистент, ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
gap.418@yandex.ru

Аннотация: Фабрика «Скороход» была одним из крупнейших предприятий СССР по производству обуви. Настоящая статья посвящена ее производственной деятельности в условиях блокады Ленинграда в 1942 г. Автор в своем исследовании рассматривает общий вопрос восстановления работы предприятия весной 1942 г., после периода консервации. Анализирует организацию производственного процесса, рационализаторскую деятельность, поднимает проблему кадрового состава и выявляет основные причины, осложнявшие выпуск продукции.

Ключевые слова: легкая промышленность, фабрика «Скороход», блокада, Ленинград.

В условиях блокады Ленинграда производственная деятельность фабрики «Скороход» вызывает исследовательский интерес, так как, это было одно из крупнейших обувных предприятий в СССР. Пережив самый сложный период консервации с конца 1941 г. до весны 1942 г., фабрика включилась в число действующих предприятий, перестроила внутреннюю организацию технического функционирования производственных линий и восстановила выпуск гражданской и специальной военной продукции для фронта.

Целью данной статьи является анализ производственного процесса на обувной фабрике «Скороход» в 1942 г.

Основой методологической базы исследования выступают принципы историзма и научной объективности, а также общенаучные и специально-исторические методы исследования: исторический, логический, историко-структурный и проблемно-хронологический. Данные методы позволяют рассмотреть внутреннюю перестройку производственного процесса на фабрике «Скороход» на этапе восстановления после периода консервации. Исследовать внутренние взаимосвязи, направленные на реализацию выпуска гражданской и военной продукции, а также внешние необходимые для поддержания ресурсной базы предприятия.

Историография о жизнедеятельности блокадного Ленинграда достаточно обширна. Советские и современные авторы поднимали в своих исследованиях вопросы функционирования разных производственных отраслей в течение 1941–1944 гг. Ими затрагивались вопросы реализации производственного процесса нового вида специальной продукции для потребностей фронта и города. А.Р. Дзенискевич [2] рассматривал проблему перехода промышленности с мирного времени на военное. Автор посвятил отдельные главы своей монографии исследованиям ключевых производственных отраслей кораблестроению, танкостроению, авиации, а также выявил основные итоги работы ленинградской промышленности в период блокады. Коллективная монография истории ленинградской государственной ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени обувной фабрики «Скороход» имени Я.И. Калинина [5] в целом была посвящена промышленной жизни предприятия. Авторы дали представление об истории функционирования фабрики в условиях блокады Ленинграда в 13 главе, обозначив основные моменты общей производственной ситуации, открытии новых цехов, выпуске продукции для фронта и кадровом составе. Е.Е. Красноженова [6] исследовала тему кадрового состава на предприятиях Ленинграда. А.В. Зотова [3], [4] рассматривала вопрос функционирования предприятий местной промышленности. А.П. Грибачева [1] проводила исследования технической

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25–28–00518, https://rscf.ru/project/25-28-00518/
2 The study was supported by the Russian Science Foundation № 25-28-00518, https://rscf.ru/project/25-28-00518/

организации внутреннего устройства предприятий выпускающих продукцию для фронта.

Исследования, проводимые историками, безусловно, являются ценнейшим вкладом в изучение истории промышленной жизни блокадного Ленинграда, однако проблема функционирования производственного процесса на предприятиях легкой промышленности остается малоизученной, что требует проведения дальнейших исследований в данном направлении.

В ходе данного исследования были изучены документы из Центрального государственного архива Санкт-Петербурга (ЦГА СПб) и Центрального государственного архива историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб). Рассмотренные документы о внутренней организации производственного процесса фабрики «Скороход» содержат статистические данные выпуска продукции, информацию о наличии оборудования, инструментов, кадровом составе и общей ситуации в заводских цехах.

После первой блокадной зимы 1941–1942 гг. внутренняя ситуация в Ленинграде стала несколько улучшаться. Весной 1942 г. постепенно начали включаться в работу законсервированные предприятия [5, с. 438]. В начале года фабрика «Скороход» находилась в полуразрушенном состоянии. Ее многие цеха были выбиты из строя, из-за артиллерийских обстрелов вражеской авиации и не прекращающихся бомбардировок. Отсутствовало топливо и электроэнергия, прекратилась нормальная работа водопроводной, канализационной и спринклерной систем, с нарушениями работал телефон и радиосвязь [10, л. 28].

В течение 1942 г. ключевым фактором, влияющим на работу фабрики, стала неравномерная подача электроэнергии. Первые четыре месяца предприятие находилось в вынужденной консервации, однако на всем протяжении времени шло выполнение мелких работ, осуществляемых ручным трудом. В последующие месяцы до конца года, фабрику подключили к городской энергосети, что стало решающим моментом включения ее в состав действующих предприятий Ленинграда [10, л. 29].

Существуя в сложнейших условиях начала 1942 г. немаловажной проблемой, дестабилизирующей реализацию изготовления товаров, стало прекращение снабжения извне материалами и полуфабрикатами. Фабрика «Скороход» была оторвана от своих основных поставщиков-зарубежников, привозивших примерно около 40% хромовых кожтоваров, всю нефть для армейских сапог, 70% резиновых деталей низа, все требуемое количество экстрактов и хромпика, большую часть металлической и текстильной фурнитуры Осташковским и Калининским заводами [10, л. 32].

Также фабрика не могла рассчитывать на помощь в поставке материалов с внутренних предприятий Ленинграда, так как многие смежники ушли на консервацию. Как, например кожзавод, который перестал работать с октября 1941 г. [10, л. 32]. В итоге структурной перестройки производственного процесса фабрика должна была начать работу, используя остатки материалов и полуфабрикатов собственного незавершенного производства, а также бракованные детали и отходы, после их соответствующей обработки. Особенно остро ощущался недостаток резиновых подошв, каблуков, винтовой проволоки «Степль», машинного текста, клеев, растворителя, жестких кожтоваров и др. [10, л. 33].

Находясь в стадии восстановления, фабрика ставила перед собой задачи сохранения кадрового состава: рабочих, инженерно-технического персонала, служащих. Обсуждались проблемы возможного сохранения материальных ценностей, восстановления хозяйства, возобновления доработки незавершенного производства, которое не требовало применения электроэнергии и урегулирование выпуска продукции ручным способом [10, л. 29].

Изготовление товаров было организовано вручную: производился пошив красноармейской и гражданской обуви [8, л. 1]. Небольшая часть персонала работала в цехе ширпотреба, другая изготавливала спецпродукцию для снаряжения Красной армии. Для минимального отопления стали мастерить печи-времянки с трубами для нужд фабрики и для рабочих [11, л. 15].

В механических цехах завершали выпуск спецпродукции, а часть станков перевели на ручной привод [10, л. 31]. Функционирующие цехи стали выпускать продукцию для широкого потребления [9, л. 16].

Учитывая мизерное количество топлива, встал вопрос о невозможности отопления всех действующих цехов предприятия. В ноябре было принято решение объединить обувные подразделения и сосредоточить работу только в двух залах. Это повлекло за собой частичный перевод на двухсменную работу, необходимость переброски и монтажа оборудования, организацию масштабных перестроечных работ и переобучение рабочих. Наличие заготовленных дров не давало возможности поддерживать нужную температуру в цехах и использовать сушила. Обувь сохла на вагончиках, что удлиняло производственных процесс, нарушало гигротермический режим и создавало ненормальную обстановку в цехе, так как он был загружен техникой. Кроме того, удлинение производственного цикла тормозило работу затяжного участка из-за отсутствия колодок [10, л. 36].

К тому же стал ощущаться дефицит материалов, полуфабрикатов и сырья. Не хватало резиновых женских

каблуков, микропористой пластины, растворителя, проволоки «Степль», все больше образовывалась разрозненность и некомплектность деталей. Вследствие этого был организован специальный цех пошивки заготовок, поскольку существовала острая необходимость прибегать к перерубке подошв мужского фасона № 58 на женский фасон № 10 [10, л. 36].

В связи с отсутствием кожевенных материалов фабрика «Скороход» для пошивки заготовок стала применять по ряду артикулов текстиль вместо кожи. Однако и в текстиле ощущался дефицит, причем не только для верхнего, но и для прокладочного кроя. В связи с этим был поставлен вопрос о завозе материалов для подкладки [10, л. 37].

Также следует отметить увеличение трудоемкости изготавливаемого ассортимента в ноябре и декабре. Взамен легкой кожаной и текстильной обуви фабрика увеличила пошивку кожаной рантово-скобочной и винтовой обуви, а также внедрила в производство новый ассортимент женские армейские сапоги. В ноябре выпустили 720 пар, а в декабре 2785 пар [10, л. 37].

В связи с подготовкой к зимнему периоду, как было сказано ранее, была проведена концентрация обувного производства в двух залах. Рабочие ликвидированных цехов легкой обуви были переведены на более трудоемкий ассортимент, из-за чего снизилась производительность труда. Программа, установленная на пошивку обуви в четвертом квартале, была более сложной за счет смены доппельной обуви сандалий, мужской винтовой обуви, женской рантово-скобочной обуви и женских русских сапог. Ограниченные запасы материалов к концу года были исчерпаны, что привело к необходимости использования заменителей [10, л. 51].

Одним из ключевых факторов, влияющих на организацию производственного процесса, стало восстановление производственных связей между предприятиями Ленинграда. Этот важнейший механизм помогал организовать выпуск продукции для населения города и спецпродукции для фронта. В процессе частичной реорганизации Ленинградской промышленности в 1942 г. некоторые местные предприятия начали осуществлять поставки сырья и полуфабрикатов на фабрику «Скороход. К концу года объем поставок несколько увеличился, однако полностью удовлетворить потребности производства не представлялось возможным.

Так, в четвертом квартале кожевенные материалы привозили в основном с завода им. Радищева. В общем объеме поставки составили 28 192 кг, из которых 14 440 кг поступили в декабре. С других предприятий поступило 1002 кг растворителя, а в декабре — 8078 м текстиля. Завод резиновых технических изделий (РТИ) смог дать монолитную подошву фасона № 30 и № 25, а с завода «Невгвоздь» привезли винтовую проволоку [10, л. 37]. Поставки сыграли важную роль в обеспечении предприятия необходимыми материалами, что позволило поддержать работу цехов.

В течение 1942 г. на фабрике «Скороход» осуществлялась научно-исследовательская деятельность, и проводились конструкторские разработки. Работой научно-исследовательской лаборатории заведовал инженер Шварц. Под его руководством решались экспериментальные задачи по импрегнированию валенок (приданию им водонепроницаемости) и обеспечению морозоустойчивости жировальных смесей для армейской обуви. Эти научные работы выполнялись и согласовывались со штабом фронта [11, л. 18].

Кроме того, на предприятии осуществлялась рационализаторская деятельность. Всего поступило 167 рационализаторских предложений, из них 133 были внедрены [7, л. 2]. Местные изобретатели стали применять в работе легкий хром и опоек взамен тяжелого хрома с применением утолщенной кожподкладки и введением межподкладки. Другое предложение касалось использования маложированной и нежированной хромовой кожи с последующим дополнительным жированием после завершения обработки. Следующая рационализаторская идея была направлена на применение заменителя – двухслойной кирзы, сдублированной с искусственным футором [10, л. 39] взамен четырехслойной, которую ранее поставляли из Москвы для голенищ русских сапог.

Среди прочего в производственный процесс включили экономные модели женских туфель весенне-летнего и осенне-зимнего сезона фасона № 95, позволявшие использовать лоскут, брак верхнего товара, худшие сорта велюра и спилка. За 1942 г. было выпущено 9930 пар таких туфель, что дало экономию 112103 кв. дм. более ценного кожевенного материала. Кроме того, в утильцехе стали перерабатывать краснодубный спилок и использовать его для подложек сандалий, чувяк и галантерейных изделий взамен более дефицитных пол и воротников. В результате экономия ценных материалов составила 5066 кг. [10, л. 40].

Кроме того, в производстве применялись бракованные детали после их обработки и переделки: деревянные каблуки, забракованная винтовая проволока, а также оцинкованный лом-железо с крыш для цеха №3. На фабрике было введено строгое нормирование и ежедневный контроль расхода цехами дефицитных клеев и растворителя. В целях максимальной экономии топлива, кроме общих подготовительных работ к зимнему периоду по отоплению производственных помещений, была проведена реорганизация всех производственных це-

хов (здания № 1 и № 6). С 10 ноября по 31 декабря 1942 г. топлива смогли сэкономить около 300 куб. м [10, л. 40]. Еще одно рационализаторское предложение касалось перехода на рантово-прошивной метод пошива обуви из-за отсутствия дефицитной проволоки «Степль» [10, л. 41].

Помимо ограниченного выпуска гражданских товаров, фабрика, как и многие другие промышленные предприятия Ленинграда, занималась изготовлением продукции военного значения для фронта. Производство выпускало стаканы для 76 мм о.-ф. снарядов, пулеметные ленты [9, л. 15] и прочее. Большой ущерб производству спецпродукции наносило отсутствие материалов, оборудования, инструментов и в особенности плохое качество литья, которое вызывало значительный материальный брак 57,1% [10, л. 38]. Однако выполнение фронтовых заказов в блокадном Ленинграде имело первостепенное значение, поэтому выпуск военной продукции должен был осуществляться бесперебойно. Это способствовало развитию рационализаторской деятельности и в данном направлении. Изобретатели стали применять электрозаварку раковин на отливках из материального брака. Начали использовать фрезер со вставными пластинками «Победит» вместо самокальных, заменены дефицитные центровочные сверла спиральными сверлами и дисковой резец обычным самокальным на отдельных операциях цеха №1 [10, л. 41].

Таким образом, внедренные на фабрике «Скороход» рационализаторские предложения способствовали реализации комплекса мер, направленных на экономию дефицитного сырья и топлива, а также на адаптацию технологических процессов к выпуску гражданской и военной продукции. С января по апрель 1942 г. фабрика «Скороход» сдала сбытовой базе 8300 пар обуви, изготовленной вручную из заделов незавершенного производства. В экспериментальном цехе обувной испытательной лаборатории была создана группа по пошиву обуви. Для этого подготовили 32 «ручника» – рабочих, владевших ручным пошивом обуви. Группой было выпущено 450 пар продукции. Утильный цех фабрики выпустил за этот период на 69 тыс. руб. кожгалантерейных и гражданских изделий. Починочная обувно-ремонтная мастерская отремонтировала 1936 пар обуви рабочими фабрики и рабочими Московского района [10, л. 31].

Изготовление военных изделий стало увеличиваться. Основными выпускающими цехами были первый и третий, так как осуществлялась производственная перестройка новой линии спецзаказа женской армейской обуви [10, л. 35].

В четвертом квартале 1942 г. предприятие выпускало винтовую кожаную обувь, рантово-скобочную хромовую обувь, прошивную хромовую и текстильную обувь, а также сандалии и чувяки. Однако из-за отсутствия электроэнергии происходили простои, в результате чего план по выпуску обуви был недовыполнен на 6000 пар. [10, л. 37–38]. Таким образом, несмотря на простои, выпускающие цехи осваивали разнообразный ассортимент гражданской и военной продукции.

В период восстановления фабрики в 1942 г. остро ощущался недостаток квалифицированных рабочих. Особенно сложной была ситуация со слесарями по ремонту оборудования (их оставалось всего два человека), а также с обувщиками, затяжчиками, винтовщиками, установщиками пяток и средним техническим персоналом — мастерами и инструкторами. В оборонных цехах не хватало ремонтных слесарей, слесарей по настройке инструментов, станочников на основных операциях, смазчиков-шорников и слесарей-механиков [10, л. 38]. С 1 января по 1 мая 1942 г. фабрика потеряла 3222 человека, а к концу года эта цифра выросла до 4246 человек. Сокращение ИТР за год составило 372 человека [10, л. 32].

Начиная с мая 1942 г. фабрика «Скороход» впервые получила утвержденный план по выпуску обуви, спецзаказов и изделий ширпотреба. Дефицит обувщиков приводил к замедлению выпуска обуви, удлинению производственного цикла и росту незавершенного производства. Количество слесарей, наладчиков и электромонтеров исчислялось единицами; даже при введении удлиненного рабочего дня цехи не могли работать в нормальном режиме из-за неисправного оборудования. В этих условиях подготовка кадров стала одной из ключевых проблем фабрики в 1942 г. [10, л. 59]. Тяжелые операции, ранее выполнявшиеся мужчинами, были поручены женщинам. Освоив их, они добились высоких результатов как по количеству, так и по качеству выпускаемой продукции [10, л. 60].

В мае были организованы стахановские школы и началась подготовка станочников и рабочих обувного производства [11, л. 17]. Работницы-обувщицы Богрова и Анисимова получили квалификацию ремонтных слесарей. Соболева стала работать слесарем по изготовлению запасных частей. Для систематизации работы по подготовке кадров приказом по фабрике была утверждена квалификационная комиссия под председательством главного инженера в составе начальника ОТЗ и начальников подразделений. В функции комиссии входили не только проверка учеников после окончания обучения, но и контроль за их успеваемостью в процессе подготовки [10, л. 61].

Несмотря на принимаемые меры по подготовке кадров, производственная ситуация оставалась сложной. Основными причинами снижения производительности труда стало отсутствие конвейеров, нормальной тем-

пературы, света и наличие большого количества заболевших. Корректировка плана потребовала пересмотра ряда норм выработки, так как большинство операций характеризовалось значительным недогрузом. Отсутствие необходимого ассортимента и качественных материалов вынуждало фабрику использовать все имеющиеся запасы, что приводило к снижению производительности труда. Зачастую использовались материалы, забракованные еще в довоенное время [10, л. 52].

Таким образом, в течение 1942 г. фабрика «Скороход» сумела восстановить законсервированное производство и наладить выпуск новой продукции, мобилизовав все доступные внутренние и внешние ресурсы. При этом важно отметить возобновление производственных связей между ленинградскими предприятиями, что позволило обеспечить фабрику необходимыми материалами. В рассматриваемый период предприятие не ограничивалось выпуском только гражданской продукции, но и осваивало новые виды изделий военного назначения. Для этого требовалась трансформация технических операций, а также подготовка кадрового состава.

Топливно-энергетический кризис стал главным фактором, сдерживавшим производственную деятельность. В начале 1942 г. фабрика «Скороход» не функционировала, а в период восстановления работала с перебоями, что не позволяло выполнять установленные производственные нормы. В этих условиях приходилось перестраивать работу цехов, переходить на двухсменный режим и преимущественно использовать ручной труд.

Рационализаторская деятельность сыграла ключевую роль, оказав положительное влияние на производственный процесс. Усилия изобретателей и исследователей были направлены на снижение производственных издержек, поиск заменителей дефицитных материалов и разработку новых методов работы с доступным сырьем.

Производственная деятельность фабрики «Скороход» в 1942 г. демонстрирует, что даже в условиях блокады, при максимальном напряжении сил и опоре на внутренние резервы, промышленное предприятие способно не только сохранять производственный потенциал, но и перестраивать его для решения приоритетных задач обороны и жизнеобеспечения города. Изучение данного опыта имеет значение не только для истории отечественной промышленности, но и для понимания механизмов выживания и развития производства в критических условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибачева А.П. «Работать еще лучше, еще производительней!»: внутризаводская производственная деятельность на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г. / А.П. Грибачева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2025. – №4–2. – С. 17-21. doi: 10.37882/2223-2982.2025.04-2.11
2. Дзенискевич А.Р. Фронт у заводских стен: малоизученные проблемы обороны Ленинграда, 1941-1944 / А.Р. Дзенискевич. – Санкт-Петербург, 1998. – 242 с.
3. Зотова А.В. Местная промышленность Ленинграда в период Великой Отечественной войны / А.В. Зотова // Управленческое консультирование. – 2014. – №1(61). – С. 109–116.
4. Зотова А.В. Экономика блокады / А.В. Зотова. – СПб, – 2016. – 320 с.
5. Корольчук Э.А., Лейкина-Свирская В.Р., Марголис Ю.Д. История Ленинградской Государственной ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени обувной фабрики «Скороход» им. Я. Калинина / Э.А. Корольчук, В.Р. Лейкина-Свирская, Ю.Д. Марголис. – Ленинград, 1969. – 575 с.
6. Красноженова Е.Е. Роль предприятий ленинградской промышленности в обеспечении производительности труда в условиях блокады (1941-1944 гг.) / Е.Е. Красноженова // Великая Отечественная война 1941-1945 гг. в судьбах народов и регионов. Сборник статей II Международной научной конференции. Казань, - 2025, – С. 240–246.
7. Центральный государственный архив (ЦГА СПб) Ф. 5089. Оп. 1. Д. 94.
8. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 24. Оп. 2в. Д. 5781.
9. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 24. Оп. 2в. Д. 6053.
10. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 25. Оп. 136. Д. 20.
11. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 4000. Оп. 10. Д. 314.

© Грибачева Анастасия Павловна (gap.418@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.21

БЛАГОУСТРОЙСТВО В СТОЛИЦЕ БАССР — УФЕ В ГОДЫ «ХРУЩЕВСКОЙ ОТТЕПЕЛИ»

IMPROVEMENT OF THE CAPITAL OF THE BASHKIR ASSR, UFA, DURING THE KHRUSHCHEV THAW

A. Magadeev

Summary: This article examines urban development in Ufa during the Khrushchev Thaw (mid-1950s – mid-1960s). The article highlights how, in the context of political liberalization and social demand for improved quality of life, a new, more comfortable urban environment began to emerge. The role of local authorities and residents in implementing development plans is examined. This study allows us to reconstruct the key areas and practical results of Ufa's development during the Thaw.

Keywords: Khrushchev thaw, Ufa, improvement, sanitary cleaning, street lighting, infrastructure, landscaping, urban environment, Bashkir ASSR.

Магадеев Азат Рамилович
Аспирант, Уфимский Университет Науки и Технологий
magadeevazat379@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию процесса городского благоустройства в Уфе в период «хрущевской оттепели» (середина 1950-х – середина 1960-х годов). В статье подчеркивается, как в условиях политической либерализации и социального запроса на улучшение качества жизни, начался процесс формирования новой, более комфортной городской среды. Рассматривается роль местных властей и самих горожан в реализации планов благоустройства. Исследование позволяет реконструировать ключевые направления и практические результаты благоустройства Уфы в эпоху оттепели.

Ключевые слова: Хрущевская оттепель, Уфа, благоустройство, санитарная очистка, уличное освещение, инфраструктура, озеленение, городская среда, Башкирская АССР.

Период «хрущевской оттепели» (середина 1950-х – начало 1960-х) стал временем масштабных социально-экономических и культурных преобразований в СССР. Одной из ключевых задач, поставленных руководством страны, было решение острейшей жилищной проблемы и кардинальное улучшение условий жизни населения. Это обусловило беспрецедентный размах градостроительных программ, основанных на индустриализации строительства и типовом проектировании. Уфа, как столица динамично развивающейся Башкирской АССР, благодаря открытию крупных нефтяных месторождений, оказалась в эпицентре этих преобразований. Город столкнулся с огромным притоком населения, требовавшим срочного расширения жилого фонда, а также качественного благоустройства. Изучение специфики благоустройства Уфы в этот период позволяет глубже понять механизмы реализации общесоюзной градостроительной политики на региональном уровне и ее последствия для формирования городской среды.

В отечественной историографии изучение повседневной истории СССР, в том числе благоустройство городов нашло свое отражение в научных трудах Т.А. Ярославцевой А.В. Ярославцева [16], Ю.С. Никифорова [13], Г.А. Реут [14], А.А. Гуменюк [3], Н.В. Гониной [2]. В работах данных авторов рассматривалось решение территориальных проблем при социально пространственной организации городской среды и ее эстетизации, что обеспечивалось системой внешнего благоустройства и его инфраструктурными элементами.

Ф.К. Ярмолич опираясь на значительный массив впервые вводимых в оборот документов, анализирует на примере Ленинграда 1950–1960-е гг. демонстрирует, в какой степени решение квартирного вопроса и создание необходимой культурной среды в новых городских районах в ходе благоустройства, соответствовали декларируемому образу жизни советского человека. Обозначались проблемы, которые возникали в этой сфере и негативным образом отражались на реализации основных постулатов социалистического образа жизни в практической плоскости [15].

А.В. Жидченко отмечал важную роль эстетической стороны окружающей советского человека среды — жилья, обстановки, средств транспорта, оформления улиц, площадей, парков, скверов и т. д [4].

По мнению автора, озеленение жилых кварталов становилось насущной необходимостью, обеспечивающей сохранение трудоспособности и здоровья трудящихся, а следовательно, и увеличивающей полезность их труда. Основным назначением благоустройства и озеленения жилого квартала стало размещение среди зеленых насаждений мест отдыха, игровых и спортивных площадок, предназначенных для повседневного обслуживания в квартале населения всех возрастов.

Уфа в сфере благоустройства значительно отставала от соседних городов. В городе ежегодно оставались не освоенными значительные суммы средств, выделенных

на капитальное строительство и на расширение коммунальных предприятий. Все это происходило, ввиду того что строительные и ремонтно–строительные организации города, созданные в эпоху оттепели, были плохо оснащены и не справлялись со своими задачами [1, 12].

Активно шел процесс озеленения. Однако стоит отметить, что он проводился без детально разработанных проектов, в результате чего работы велись бессистемно и компанейски, имело место значительное уничтожение зеленых насаждений при реконструкции и прокладке подземных сооружений на улицах города. Также работы производились с нарушением агрономических мероприятий при посадках и уходе за саженцами, в результате чего имелось большое количество отпада. Городской трест зеленого строительства почти не имел собственной производственной базы (питомники, оранжереи, парники) и не обеспечивал потребности города в посадочном материале и цветочной продукции. Вследствие отсутствия дендрологического проекта шел процесс хаотичного смешения пород деревьев без учета почвенных условий, что снижало декоративный эффект. Ситуацию усугубляло также отсутствие систематического ухода. [5, 15].

Цветочное оформление садов и парков оставалось скромным, недостаточно применялась весенняя высадка многолетних цветов, в результате чего сады и парки не удовлетворяли потребности города не только по своим размерам, но и зеленому их оформлению. Новые скверы и парки, предусмотренные генеральным планом города, не закладывались, а проекты их планировки не разрабатывались.

Существовавшие в городе газоны имели неряшливый вид, в большинстве случаев засеивались грубыми травами без цветочного оформления. Поливка и уход за ними не производились, газоны в основном не ограждались декоративными решетками [6, 74].

Также горлесхозом своевременно не была начата работа по озеленению склонов правого берега р. Белой, возложенные на него министерством лесного хозяйства РСФСР. Проводимые горлесхозом лесопосадки не увязывались с генпланом города, в части первоочередных посадок в существующих и будущих парковых зонах города. Большинство выстроенных и введённых в эксплуатацию в середине 1950–х годов жилых и других объектов не имели зеленых насаждений, предусмотренных проектами и сметами.

В период с 1953–1964 гг. шел активный процесс установки уличного освещения в городе. В июне 1954 году в результате проявленной инициативы со стороны руководителей и секретарей партийных организаций по строительству уличного освещения, в короткий срок были выполнены работы по установки световых металлических опор на улицах Ленина, Советской, Цюрупы, Пушкина, Аксакова и Карла Маркса.

Своевременно и с завершением всех технических требований сдал свой участок коллектив агрегатного завода. Закончили работы первой очереди на своих участках коллективы паровозоремонтного и кабельного заводов, а также предприятий электрооборудования и телефонной аппаратуры [7, 204].

Ситуация осложнялась тем, что ряд хозяйственных руководителей грубо срывали все сроки установки уличных светильников. Также руководители ряда предприятий и организаций безответственно относились к выполнению задания горкома партии по устройству наружного освещения, в результате чего на 1.08. 1955 г. из 36 участников, предусмотренных заданием работы, были закончены лишь на 9 участках. На 20 участках осуществлялись работы, а на остальных еще не были начаты.

Вместе с этим имелись и недостатки. Хозяйственные руководители Сунарчин, Осадченко, Герасименко, Мавлютова, Селезнев, Агеев, и некоторые другие затягивали исполнение, а районные комитеты партии и исполкомы райсоветов не брали под контроль работы по сооружению уличного освещения, не требовали выполнения работ в установленные сроки.

Директор треста «Горсвет» Фазылов не осуществлял контроль за ходом строительства, не оказывал никакой помощи организациям. В связи с этим многие кварталы улиц, имевшие установленные светильники, из-за халатного отношения к делу работников треста «Горсвет», не были подключены к электросети, большое количество существующих светоточек не действовали.

По данным горкома, горкомхоз недостаточно проявлял инициативы и настойчивости в своевременном представлении проектно – сметной документации, а в ряде случаев не принимал мер к быстрейшему разрешению возникающих технических вопросов, чем способствовали затягиванию монтажных работ.

Только нежеланием, безответственностью и игнорированием решения горисполкома и бюро горкома КПСС объяснялось поведение руководителей – коммунистов, которые долгое время не приступали к установке уличных светильников. Процесс установки освещения характеризовался медлительностью, отсутствием должной организованности, что в свою очередь порождала неразбериху и бесконтрольность в работе отдельных предприятий по ее установке и подключению. Такая

ситуация порождала явные срыв задания по развитию уличного освещения Уфы [8, 262].

Неотъемлемой частью городского благоустройства являлось наблюдение за санитарным состоянием города. Однако данная сфера долгое время оставалась проблемой для властей. Зачастую очистка улиц проводилась неудовлетворительно в весенний и осенний периоды. Улицы города, не имеющие искусственного покрытия, находились в труднопроезжем состоянии из-за отсутствия работ по грейдированию и посыпке их гравием. Также медленными темпами осуществлялась подготовка к зимнему содержанию дорог и тротуаров.

Часто процесс благоустройства подвергался обоснованной и конструктивной критике в различных средствах массовой информации. К примеру, в статье под названием «Новое и старое» опубликованной в газете «Советская культура» 8 июня 1954 года, присутствовала критика хода благоустройства и культурного обслуживания горожан. Указывается, что вследствие недостаточного внимания исполкома городского совета, отдела коммунального хозяйства, городского, а также исполкомов райсоветов и райкомов КПСС, мероприятия по благоустройству Уфы проводились неэффективно. Даже на магистральных улицах города как имени Ленина, Сталина, Пушкина, Карла Маркса, Аксакова, Фрунзе, Октябрьской революции, Цурюпа, многие домовладения имели покосившиеся заборы, ворота и загрязненные дворы.

Улицы им. Фрунзе, Свердлова, Кирова имели следы запущенности, во многих местах был не убран даже строительный мусор. Исполком горсовета недостаточной мере направляли работу и не требовали повышения ответственности от председателей исполкомов и райсоветов и работников коммунального хозяйства и жилищного хозяйства в благоустройстве города. Слабо проводились мероприятия по освещению улиц Уфы [9, 240].

В период «оттепели» в Уфе, как и в других городах СССР, проводились месячники благоустройства. Данные мероприятия были частью более широких общественных кампаний направленных на мобилизацию трудовых коллективов и жителей для улучшения облика городов и поддержания порядка. Бюро горкома КПСС и исполком городского Совета депутатов трудящихся отмечало, что работы по благоустройству города и принятые практические планы мероприятий в связи с подготовкой к 400–летию добровольного присоединения Башкирии к России выполнялись неудовлетворительно.

Низкий уровень наблюдался в организации работы по очистке дворов и улиц, в захламленном состоянии находились кюветы и другие ливнесточные устройства. Имеющееся уличное оборудование: заборы, ограды, урны для мусора – находились в неприглядном состоянии. Надзор и уход за зелеными насаждениями был организован неудовлетворительно.

В ряде дворов и на улицах наблюдалось захламление территории макулатурой и тарой торгующими складскими организациями. Из-за слабого надзора за состоянием дорог, проездов, дворов и движением автотранспорта, происходило растаскивание грязи по асфальтированным улицам и порчи газонов и обочин дорог, допускались заезды автомашин на тротуары. Трест очистки города, управление благоустройства, автоинспекции, органы милиции и санинспекции терпимо относились к имеющимся недостаткам и беспорядкам в городе, не вели необходимой работы в домоуправлении и ЖКО, не принимали решительных мер к соблюдению строжайшего порядка в городе и пресечению нарушений санитарного режима [10, 125].

Партийные, советские, профсоюзные и комсомольские организации города с участием населения проводили объемную работу по подъему санитарной культуры, оздоровлению труда и быта трудящихся. По данным, за 1959 год была произведена посадка 522 тысяч деревьев, 1267 тыс. кустарников, посеяно 230,7 тыс. кв. метров газонов, высажено 16603 тыс. цветов. Заасфальтировано 549,4 тыс. кв. метров дорог, в том числе 193 тыс. кв. метров дорог и тротуаров. Однако привлечение населения к работникам по подъему санитарной культуры, оздоровлению труда и быта трудящихся в городе не принимало массового характера. [11, 169].

Ряд улиц города, такие как имени Худайбердина. Пионерская, Первомайская, Революционная, имени Ломоносова, Буденного, Кирова, Якутова, Чернышевского и другие находились в непроезжем состоянии, не имели тротуары и наряде участков наружного освещения. На этих улицах была сорвана осенняя и весенняя посадка деревьев.

Такое состояние этих улиц являлось результатом беззаботного и безответственного отношения к вопросам благоустройства со стороны отдела горкомхоза исполкома горсовета председателей исполкомов районных Советов. Безответственное отношение и бесконтрольность к благоустройству улиц проявляли Молотовский и Кировский райкомы партии. Бюро горкома КПСС отмечает также, что также крайне медленно проводились работы по устройству сквера на набережной реки Белой у пристани №2 [12, 20].

Таким образом, можно сделать вывод о противоречивом характере политики благоустройства Уфы в 1953–1964 годах. С одной стороны, городские власти прилагали значительные усилия для решения острых

проблем городской среды, мобилизуя ресурсы и общественность. С другой стороны, эти усилия наталкивались на системные ограничения: хроническое недофинансирование, слабую материально – техническую базу коммунальных служб, низкую производственную дисциплину. Отсутствие системности в процессе благоустройства порождала беспорядок и неэффективное расходование материальных и временных ресурсов. Благоустройство Уфы включало в себя и развитие общественных зон, озеленение, и появление современных для той эпохи объектов культуры и повседневного обслуживания, которые становились центрами общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Российской Федерации Ф. 262. Оп 5. Д. 2768.
2. Гонина Н.В. Благоустройство городов и квартирный вопрос в Красноярском крае во второй половине 1950-х - начале 1980-х гг. // Известия АлтГУ. 2017. № 2 (94). С. 75–80.
3. Гуменюк А.А. Развитие городского пространства Саратова в 1953–1985 годах глазами обывателей // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. История. Международные отношения. 2012. №4. С. 49–53.
4. Жидченко А.В. Советский город как пространство женской повседневности: идеи и их реализация в годы хрущевской оттепели // Петербургский исторический журнал. 2021. №4 (32). С. 120–130.
5. Национальный архив Республики Башкортостан Ф. 342. Оп. 37. Д. 115.
6. НА РБ. Ф. 342. Оп. 46. Д. 15.
7. НА РБ. Ф. Р. – 91. Оп 2. Д. 1684.
8. НА РБ. Ф. 342. Оп. 41. Д. 35.
9. НА РБ. Ф. 342. Оп. 41. Д. 13.
10. НА РБ. Ф. 342. Оп. 37. Д. 134
11. НА РБ. Ф. 342. Оп. 41. Д. 95.
12. НА РБ. Ф. 342. Оп. 48. Д. 27.
13. Никифоров Ю.С. «На пути к зеленой повестке»? дискурс региональной власти о благоустройстве Ярославля в историческом контексте взаимодействия с центром (1960–1980 – е гг.) // Вестник КГУ. 2022. № 1. С. 63–69.
14. Реут Г.А. Организация работ по озеленению в г. Железногорске (Красноярск-26) (1956–1965 гг.) // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2017. №1 (5). С. 209–220.
15. Ярмолич Ф.К. Жилищные условия и образ ленинградца в 1950–1960-е гг. // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2024. №1 (53). С. 117–127.
16. Ярославцева Т.А., Ярославцев А.В. Благоустройство городов Дальнего Востока СССР // Власть и управление на Востоке России. 2012. №3. С. 77–85.

© Магадеев Азат Рамилович (magadeevazat379@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.23

РАЦИОНАЛИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЫХ РАБОЧИХ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ ЧУВАШСКОГО СОВНАРХОЗА (1957–1962 ГОДЫ)

RATIONALIZATION ACTIVITIES OF YOUNG WORKERS IN INDUSTRIAL ENTERPRISES OF THE CHUVASH SOVNARKHOS (1957–1962)

S. Mikhailova
A. Muzyakova

Summary: The purpose of this article is to provide a comprehensive analysis of the innovative activities of young workers at industrial enterprises in the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic in the period from 1957 to 1962. During this time, there was a significant increase in the number of young innovators due to the commissioning of new enterprises and the reconstruction of existing ones. The Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic encouraged innovative work by providing rewards for innovative proposals and organizing contests and exhibitions to foster the creative initiative of young workers. The article identifies the typical problems in the development of the rationalization movement in the region.

Keywords: Chuvash Sovnarkhoz, industrial enterprises, young workers, and innovation activities.

Михайлова Светлана Юрьевна
Доктор исторических наук, профессор,
ФГБОУ ВО Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
svemikh1@rambler.ru
Музякова Алина Леонидовна
Кандидат исторических наук, г. Чебоксары
alinasmirnova@list.ru

Аннотация: Цель статьи – комплексное рассмотрение рационализаторской деятельности молодых тружеников промышленных предприятий Чувашского совнархоза в 1957–1962 гг. Особенностью рассматриваемого периода стал рост численности молодых рационализаторов в связи с вводом в действие новых предприятий и реконструкции уже имевшихся. Чувашский совнархоз стимулировал рационализаторскую работу, выплачивая вознаграждения за рационализаторские предложения, проводил конкурсы и смотры для развития творческой инициативы рабочей молодежи. Выявлены характерные проблемы в развитии рационализаторского движения в регионе.

Ключевые слова: Чувашский совнархоз, промышленные предприятия, рабочая молодежь, рационализаторская деятельность.

В современных условиях глобальных трансформационных процессов, связанных с внедрением технологий Индустрии 4.0 (киберфизических систем, аддитивного производства и др.) и Индустрии 5.0 (коллаборативных роботов, цифровых двойников и др.), предполагающих совместную работу человека и интеллектуальных машин, обществоведами, несмотря на принципиально иную социально-экономическую систему и на различия в технологических уровнях, выдвигаются идеи о необходимости реактуализации отдельных феноменов советского индустриального наследия [1, 7, 10], что, на наш взгляд, не лишено оснований. Тем более, что современный этап развития, по мнению Г.А. Маслова, «характеризуется научно-кибернетическим «принципом производства». Начало этого этапа приходится на послевоенные годы НТР, пик ожидается в скором времени. Таким образом, технологии, зарождавшиеся в 1950–1970-е гг. (которым советские экономисты уделяли тогда основное внимание), могут проявить свой экономический потенциал в максимальной степени в обозримом будущем. Переход к этому этапу происходит уже сейчас» [9, с. 143–144].

Закономерно, что 2022–2031 годы в Российской Федерации объявлены Десятилетием науки и технологий с целью привлечения талантливой молодежи в сферу исследований и разработок, а также содействия вовлечению исследователей и разработчиков в решение важнейших задач развития общества и страны.

В данном контексте – контексте, нацеленном на развитие общества и страны, – не может не обратить на себя внимание то обстоятельство, что в последнее время исследователи уделяют большое внимание советским феноменам, в том числе и одной из значимых производственных мобилизационных практик – опыту рационализаторской и изобретательской деятельности на предприятиях СССР [2, 8, 10, 11]. В соответствии с этой научной тенденцией, авторами данной статьи поставлена цель – рассмотреть рационализаторскую работу молодых тружеников промышленности Чувашии в 1957–1962 гг. как наиболее активной социально-демографической группы, которой свойственны «психологическая и моральная расположенность к творческому и созидательному труду; энергичность мышления и возрастная

устремленность к продуктивному экспериментализму» [8, с. 179]. Выбор хронологических рамок обусловлен временными границами функционирования Чувашского совнархоза, когда были заложены предпосылки для ускоренной индустриализации Чувашской АССР.

Деятельность советов народного хозяйства должна была способствовать росту рационализаторского движения как неотъемлемой части производственного процесса. В структуре советов народного хозяйства предусматривались технико-экономические советы, призванные рассматривать вопросы развития промышленности, науки и техники, передовой технологии и организации производства, внедрять их на предприятиях и стройках экономического района, а также обеспечивать участие трудящихся в управлении производством.

В соответствии с Положением об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях № 435 от 24 апреля 1959 г. к компетенции совнархозов относились: разработка перспективных и текущих тематических планов по изобретательству и рационализации; направление инициативы трудящихся на успешное решение задач технического прогресса; расширение рядов изобретателей и рационализаторов; пропаганда значения изобретательства и рационализации; проведение смотров и конкурсов по изобретательству и рационализации; обеспечение своевременного рассмотрения и внедрения предложений и их учет; создание экспериментальных баз для работы рационализаторов и др.

На промышленных предприятиях деятельность молодых рабочих по рационализации была нацелена на усовершенствование применяемой техники, выпускаемой продукции, технологии производства, способов контроля, наблюдения и исследования, техники безопасности и охраны труда, а также повышение производительности труда, более эффективное использование энергии, оборудования, материалов. К примеру, до 1957 г. в изоляционном цехе Чебоксарского электроаппаратного завода ежемесячно выбрасывалось 2700 кг металлобрака. «Комсомольцы на своем цеховом собрании подсчитали, что каждая намотчица может сэкономить полтора килограмма меди в месяц. За счет экономии можно дополнительно намотать 1550 катушек в год. Создали рейдовую бригаду, которая провела свой первый рейд и выявила ряд таких мест, которые тормозили производство. Это помогло цеху в целом пересмотреть некоторые операции. Так, комсомолец Владимир Плешков сократил намотку некоторых катушек на одну операцию, формовщица Мария Калинина предложила накладывать временный бандаж не на каждую катушку в отдельности, а сразу на две. В общей сложности предложения двух молодых рационализаторов дали 6144 рубля годовой экономии. На заводе только в октябре месяце молодые рационализаторы внесли 10 предложений, что дало 14 тысяч рублей экономии» [3, д. 90, л. 11].

В 1958 г. на промышленных предприятиях Чувашского совнархоза трудились около 500 молодых рационализаторов и изобретателей, 1363 предложений которых позволили сэкономить более 2,5 млн. руб. [3, д. 205, л. 96]. В 1960 г. численность молодых рационализаторов составляла 2 тыс. чел. От внедрения их предложений было получено 350 тыс. руб. экономического эффекта [4, д. 65, л. 38]. В 1961 г. молодыми рационализаторами было внесено 2,5 тыс. рационализаторских предложений, из них было внедрено 1900 предложений с экономическим эффектом в 1 млн. руб. [4, д. 133, л. 14]. В 1962 г. рационализаторами и изобретателями являлись около 2 тыс. молодых рабочих и специалистов, причем особенно активно работали молодые рационализаторы на Канашском заводе автозапчастей, Чебоксарском хлопчатобумажном комбинате, Чебоксарском заводе электроисполнительных механизмов, Шумерлинском заводе дубильных экстрактов [6, д. 132, л. 20].

Таким образом, к 1962 г. численность молодых рационализаторов в индустрии Чувашского совнархоза увеличилась в 4 раза. Такие темпы роста связаны с активным строительством и вводом в эксплуатацию новых промышленных объектов, и соответственно, увеличением численности трудовых коллективов. К тому же в указанный период внедрялись механизация и автоматизация, вводились в эксплуатацию конвейерные линии. Их пуск и наладка сопровождались применением на практике новых идей и технических новаций.

При этом рост числа внедренных рационализаторских предложений молодыми рационализаторами и изобретателями Чувашского совнархоза не был столь заметным – в 1,4 раза к 1961 г. по сравнению с 1958 г. Если в 1958 г. на одного рационализатора приходилось 2,7 внедренных предложения, то в 1961 г. – примерно 1. Вероятно, в погоне за ростом численности рационализаторов, руководящие органы не всегда успевали создавать благоприятные условия для всеобъемлющего раскрытия потенциала молодых новаторов. В защиту последних подчеркнем то обстоятельство, что в 1961 г. было внедрено 76 % внесенных молодыми рационализаторами предложений, что, на наш взгляд, свидетельствует об их достаточно высоком техническом уровне.

Вместе с тем нельзя обойти вниманием и тот факт, что развитие рационализации среди молодых рабочих имело неравномерный характер. Так, в 1959 г. из 900 комсомольцев, работавших на промышленных предприятиях г. Алатырь, лишь 21 (т.е. более 2 %) являлись рационализаторами [3, д. 268, л. 6]. В 1960 г. на Чебоксарском литейно-механическом заводе не было ни одного молодого рационализатора [4, д. 65, л. 38].

На промышленных предприятиях Чувашского совнархоза использовались различные формы разработки и подачи рационализаторских предложений молодыми рабочими. Одной из таких форм были смотры и конкурсы разных уровней. В 1958 г. Чувашский обком ВЛКСМ «совместно с совнархозом, облсовпрофом, Министерством местной промышленности, трестом «Чувашстрой», Чувашпромсоветом, Канашским отделением Казанской железной дороги» [3, д. 268, л. 4] организовал конкурс среди комсомольцев и молодежи промышленных предприятий, строек, транспорта, предприятий местной и кооперативной промышленности Чувашской АССР на лучшее рационализаторское и изобретательское предложение в честь 40-летия ВЛКСМ.

Со своей стороны совнархоз Чувашского экономического административного района утвердил премии по отраслям промышленности, находившимся в его ведении: 3 премии (1-я премия – 1500 руб., 2-я премия – 1000 руб., 3-я премия – 500 руб.) – по машиностроению и металлообработке; по легкой промышленности; по лесной и деревообрабатывающей промышленности); 2 премии (2-я премия – 1000 руб., 3-я премия – 500 руб.) – по пищевой промышленности; по энергетической промышленности; по промышленности стройматериалов [3, д. 205, л. 7]. Рассмотрев материалы, жюри конкурса молодых рационализаторов и изобретателей, бюро Чувашского обкома ВЛКСМ отметило, что «удвоилось количество молодых рационализаторов в машиностроительной и металлообрабатывающей, легкой, лесной и деревообрабатывающей промышленности. Из числа молодых рабочих и инженерно-технических работников выросли новые десятки изобретателей. За период конкурса 59 предложений поступило в жюри республиканского конкурса, из которых 15 предложений удостоили денежной премии. Внедрение 15 предложений в производство дало условно-годовой экономии 1048095 рублей.

Некоторого улучшения работы добилась комсомольская организация хлопчатобумажного комбината. Здесь количество молодых рабочих, принимающих активное участие в изобретательстве и рационализаторстве, с 30 увеличилось до 65 человек. При помощи комсомольской организации оборудован технический кабинет, экспериментальный цех для рационализаторской работы, наладилась пропаганда деятельности молодых рационализаторов» [3, д. 205, л. 93].

26 января 1959 г. на совещании молодых рационализаторов и изобретателей при подведении итогов конкурса секретарь Чувашского обкома ВЛКСМ А.И. Котлеев отметил: «Следует сразу оговориться, что наша первая работа – первый «блин» кое-где получился комом. Но тем не менее ясно виден экономический эффект нашей работы» [3, д. 268, л. 4]. Там же начальник отдела труда и зарплаты Чувашского совнархоза В.А. Введенский высказал следующие суждения: «… в работе конкурса имелся целый ряд недостатков <...> подано слишком мало предложений, всего 59 рацпредложений. Эта цифра является явно недостаточной, и которая не отражает всех тех возможностей, которые имеет наша молодежь» [3, д. 268, л. 22].

Среди других недостатков, отмеченных жюри конкурса, были следующие: формальное отношение руководителей предприятий, технического Совета, комсомольских организаций к рассмотрению и внедрению рационализаторских предложений; низкое качество некоторых рационализаторских предложений, из-за чего ряд премий остался не присужденным; недостаточная разъяснительная и популяризаторская работа, вследствие чего ряд предприятий Чувашского совнархоза не включились в эту работу и не дали рационализаторских предложений [3, д. 268, л. 22-23].

Другой формой разработки и подачи рационализаторских предложений молодыми рабочими стали общественные конструкторские бюро. Так, в 1961 г. на Шумерлинском машиностроительном заводе в состав общественного конструкторского бюро входил 31 комсомолец. Они были распределены по 14 группам, каждая из которых имела свои конкретные обязательства: «Группа членов ОКБ в составе Виктора Мамаева, Юрия Бондарева, Сергея Сапожникова, Ивана Сулеева и др. разработали и внедрили в производство штампы из алюминия взамен свинца, что дает сэкономить большое количество цветного металла. Группа членов ОКБ в составе Владимира Степуренко, Станислава Ишмуратова, Раисы Поцелцевой разработали пакет-штампы на таблички, что позволяет сэкономить до 40% металла в изготовлении штампов» [4, д. 66, л. 22]. В общей сложности в 1961 г. на промышленных предприятиях Чувашского совнархоза работали 2 тыс. молодых рационализаторов и 48 общественных конструкторских бюро, что было явно недостаточно [4, д. 70, л. 17].

На промышленных предприятиях Чувашского совнархоза был накоплен определенный опыт подготовки молодых рационализаторов. Например, в сентябре 1959 г. на Чебоксарском заводе тракторных запасных частей был организован кружок машиностроительного черчения под руководством конструктора Саперова: «В этом кружке занимается больше молодежи, недавних школьников. Особенно большую помощь этот кружок оказывает рационализаторам. Вот, например, Воченков, слесарь автолинии – активный рационализатор, но не знаком с черчением. Этот кружок помогает ему в работе над своими рационализаторскими предложениями. Для рационализаторов устраиваются консультации два раза в неделю» [3, д. 260, л. 64].

Специфика рационализаторского движения молодых

рабочих в немалой степени была обусловлена тем, что центральное место в руководстве данным движением было отведено комсомолу. Одной из форм, способствовавших рационализаторскому движению, стали комсомольские походы «За технический прогресс». Так, на XXV Чувашской областной комсомольской конференции было отмечено, что в 1961 г. при участии комсомольских организаций на предприятиях Чувашского совнархоза введено в эксплуатацию 22 механизированных, полуавтоматических и конвейерных линий [5, д. 7, л. 14].

Однако, отмечались и недостатки. В частности, в декабре 1957 г. первый секретарь Чувашского обкома ВЛКСМ В.Н. Якимов в своем выступлении на XXIII Чувашской областной конференции ВЛКСМ счел необходимым «отметить, что работа с молодыми рационализаторами в республике поставлена еще неудовлетворительно. Причина в том, что на это дело комсомольские организации предприятий, райкомы, горкомы, обком ВЛКСМ и его отдел комсомольских организаций не уделяют должного внимания. В результате многие хорошие рационализаторские предложения остаются либо не рассмотренными, либо не внедренными» [3, д. 90, л. 11].

В ходе подготовки и проведения конкурса на лучшее рационализаторское и изобретательское предложение в честь 40-летия ВЛКСМ было выявлено, что «несмотря на неоднократные предупреждения секретари Чебоксарского и Канашского горкомов ВЛКСМ т.т. Варенов и Леонтьев не сделали должных выводов. Из г. Чебоксары на конкурс молодых рационализаторов поступило лишь 29 рационализаторских предложений…

Безответственно отнесся <…> первый секретарь Чебоксарского горкома ВЛКСМ тов. Варенов к обеспечению явкой большинства делегатов на слет. Вместо 180 приглашенных на слет явились лишь 42 молодых рационализаторов. Многие секретари комитетов ВЛКСМ крупных промышленных предприятий сами не явились на слет, вследствие чего вместо намеченного слета обком ВЛКСМ вынужден был провести совещание молодых рационализаторов» [3, д. 205, л. 93, 94].

Среди других недостатков в работе указанных горкомов комсомола отмечались: отсутствие контроля за движением поданных рацпредложений, в результате чего почти 50% поданных рацпредложений молодых авторов остались не внедренными в производство, а также плохая координационная работа с БРИЗами и первичными организациями ВОИР предприятий.

К концу рассматриваемого периода ситуацию так и не удалось исправить. В декабре 1962 г. на IV пленуме Чувашского обкома ВЛКСМ его первый секретарь А.П. Петров сказал, что «обком ВЛКСМ с областным советом ВОИР в этом году объявил смотр-конкурс постановки рационализаторской и изобретательской работы <…>. Сроки подведения итогов смотра-конкурса давно прошли, но по вине отдела комсомольских организаций обкома итоги до сих пор не подведены. Получается так, что комсомольцы, молодые изобретатели и рационализаторы работают, а мы их не замечаем» [4, д. 132, л. 20].

Другая проблема в осуществлении рационализаторской деятельности молодых рабочих – отсутствие благоприятных условий для развития рационализации молодых рабочих на ряде промышленных предприятий Чувашского совнархоза. Как было отмечено на заседании VII пленума Чувашского обкома ВЛКСМ 21 июня 1961 г., на Алатырском электромеханическом заводе, Козловском домостроительном заводе, Чебоксарском заводе электроизмерительных приборов «не оказывают помощи молодым рационализаторам и изобретателям, не организуют уголки рационализаторов, консультационные пункты, технические лектории и семинары. Не создают творческие бригады, комиссии и инициативные группы, не ведут контроль за рассмотрением и внедрением в производство технических усовершенствований и изобретений» [4, д. 65, л. 38].

Еще одно препятствие, тормозившее развитие рационализации среди молодых рабочих, – слабая пропаганда. В апреле 1958 г. на II пленуме Чувашского обкома ВЛКСМ прозвучали следующие слова в адрес молодежной газеты «Молодой коммунист»: «Безусловно, освещение вопросов производства, технического прогресса, пропаганда опыта новаторов – трудное дело. Но у сотрудников газеты нет соответствующей требовательности к таким корреспонденциям и информациям, они не ищут новых форм подачи таких материалов, не привлекают к выступлению на страницах газеты самих новаторов производства <…>.

<…> вот как пишет газета о рационализаторе Чибиреве: «По вечерам, склонившись над слесарным станком, он трудится над усовершенствованием». Можно подумать, что Виктор Чибирев только и думает над усовершенствованием и, видимо, везде думает только о нем. О трудностях рационализаторов газета всегда пишет приблизительно так: «Не сразу хорошо пошли дела, много трудностей пришлось преодолеть» и т.п., а в чем заключаются эти трудности – неизвестно. <…> Читатель должен видеть в новаторе и его слабости и недостатки, но в то же время видеть путь, по которому он пришел к победе. Не машина, не станок, не приспособление, а человек с его душой и характером, его поиски, борьба с трудностями должны определять содержание материалов на темы технологического прогресса…» [3, д. 168, л. 70, 71].

На совещании молодых рационализаторов и изобретателей 26 января 1959 г. второй секретарь Чувашского

обкома ВЛКСМ А.И. Котлеев отметил, что в вопросе пропаганды опыта лучших молодых рационализаторов и изобретателей «у нас непочатый край работы. Плохо мы показываем наших молодых рационализаторов <…>. В бюллетенях, выпускаемых БРИЗами, организациями ВОИР редко когда упоминается, что он комсомолец. А комитеты комсомола мирятся с этим. Собрания молодых рационализаторов не проводятся, описания опыта работы лучших рационализаторов не издаются. В целях пропаганды слабо используются заводские многотиражки, радио» [3, д. 268, л. 9].

В целом, деятельность совнархозов по развитию производительных сил можно оценивать как достаточно высокую. По сути, внедрение совнархозов стало следствием стремления активизировать инициативу на местах для решения многих проблем народно-хозяйственного значения, в том числе и развития научно-технического прогресса. Мобилизационная практика вовлечения молодых рабочих предприятий в рационализаторское движение идеально вписывалась в концепцию обозначенной реформаторской политики.

Характерной особенностью рассматриваемого периода стал рост численности молодых рационализаторов в связи с вводом в действие новых предприятий и реконструкции уже имевшихся. Совнархозы стимулировали рационализаторскую работу, выплачивая вознаграждения за рационализаторские предложения, проводили конкурсы и смотры для развития творческой инициативы изобретателей.

Рационализаторское движение рабочей молодежи имело практическое значение для развития промышленных предприятий Чувашского совнархоза, для создания его материально-технической базы, роста производительности труда, повышения качества продукции, эффективного использования ресурсов, сокращения производственных отходов. Немаловажно, что с помощью рационализаторского движения государство опосредованно стремилось компенсировать технологические, конструкторские просчеты и недоработки на производстве.

Следует отметить, что вовлечение молодых тружеников в ряды рационализаторов давало не только экономический эффект, но и способствовало становлению молодого рабочего, помогало росту его образовательного и профессионального уровня, устойчивой мотивации, было своеобразной школой трудового воспитания.

Однако, в развитии рационализаторского движения отмечались и сложности. Проведение конкурсов разного уровня было сопряжено для территориальных органов власти, партийных и комсомольских организаций, руководителей предприятий с необходимостью оперативно решать организационно-координационные вопросы, проводить информационно-разъяснительную работу, подводить итоги, критически анализируя, выявляя и оглашая с высоких трибун (наряду с положительными моментами) информацию об ошибках и просчетах, в том числе и собственных. Тем не менее, последнее обстоятельство при всем своем конструктивном характере в силу ряда более масштабных проблем, кроившихся в противоречивости самой управленческой реформы, не могло способствовать преодолению недостатков, тормозивших развитие движения молодых новаторов. Не следует исключать и личностный фактор. При изучении документов создается впечатление, что зачастую рационализаторская инициатива тружеников сталкивалась с некомпетентностью, халатностью и равнодушием некоторых руководителей.

Выявленные недостатки не умаляют значимости опыта рационализаторского движения периода реализации совнархозовской реформы. Для современных компаний он может быть актуальным при выборе оптимальных решений для мотивации, стимулирования корпоративного научно-технического творчества и внедрения инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батуева И.Б., Батаков В.В. Правовое и экономическое наследие индустриализации: исторические предпосылки современных трендов устойчивого развития // Современная экономика: глобальные тренды и приоритеты устойчивого развития: Сб. тр. VII Нац. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 08 ноября 2024 г. Санкт-Петербург, 2024. С. 33–37.
2. Биряева А.В. Мордовский совнархоз: некоторые проблемы движения рационализаторов и изобретателей (1957 – 1962 гг.) // Центр и периферия. 2018. №1. С. 43–48.
3. ГАСИ ЧР. Ф. П-6. Оп. 9.
4. ГАСИ ЧР. Ф. П-6. Оп. 10.
5. ГАСИ ЧР. Ф. П-6. Оп. 53.
6. ГАСИ ЧР. Ф. П-9. Оп. 10.
7. Гришков В.Ф. Советская индустриализация и ее уроки для современности // Экономика и управление. 2023. Т. 29, № 2. С. 120–131.
8. Коровин В.В., Головин Е.А., Копылов Н.К. Из опыта работы по рационализации и изобретательству на промышленных предприятиях Курской области в

1950–1970-е годы // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: История и право. 2021. Т. 11, № 3. С. 177–188.
9. Маслов Г.А. Научно-технический прогресс и экономика СССР: теория, практика, уроки для современности // Экономическая наука современной России. 2021. № 4(95). С. 143–148.
10. Плещенко В.И. Реактуализация феноменов СССР в условиях перехода к Индустрии 4.0 // Экономическое возрождение России. 2018. № 1(55). С. 128–139.
11. Савицкий И.М. Движение рационализаторов и изобретателей на предприятиях тяжёлой промышленности Сибири в 1946–1960 гг. // Институты гражданского общества в Сибири (XX – начало XXI в.) / отв. ред. В.И. Шишкин. Новосибирск, 2009. С. 108–124.

© Михайлова Светлана Юрьевна (svemikh1@rambler.ru), Музякова Алина Леонидовна (alinasmirnova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.26

ИСТОРИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 18 ВЕКА (ВРЕМЯ ПРЕМЬЕРСТВА НОРТА)

Новоселова Ольга Анатольевна
Аспирант, Высшая школа педагогики и истории ТОГУ, г. Хабаровск
helganovoselova97@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается история Великобритании периода премьерства лорда Норта в 1770–1782 гг. как этап кризиса старой имперской модели управления. Особое внимание уделяется противоречию между доктриной парламентского суверенитета и политическими притязаниями североамериканских колоний. Показано, что американский кризис был связан не только с ошибками кабинета Норта, но и с более широкими процессами: последствиями Семилетней войны, ирландским вопросом, регулированием Ост-Индской компании и ростом оппозиционной публичности. Делается вывод, что эпоха Норта стала переходным моментом, в котором прежняя система британского имперского равновесия обнаружила свои пределы.

Ключевые слова: Великобритания, XVIII век, Британская империя, парламентский суверенитет, лорд Норт, Американская революция, имперский кризис.

THE HISTORY OF GREAT BRITAIN IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY DURING LORD NORTH'S PREMIERSHIP

O. Novoselova

Summary: The article examines the history of Great Britain during Lord North's premiership in 1770–1782 as a stage in the crisis of the old imperial model of governance. Particular attention is paid to the contradiction between the doctrine of parliamentary sovereignty and the political claims of the North American colonies. The study shows that the American crisis was caused not only by the mistakes of North's cabinet, but also by broader processes, including the consequences of the Seven Years' War, the Irish question, the regulation of the East India Company, and the rise of oppositional public politics. It is concluded that North's era became a transitional moment in which the former system of British imperial balance revealed its limits.

Keywords: Great Britain, eighteenth century, British Empire, parliamentary sovereignty, Lord North, American Revolution, imperial crisis.

Введение

Лорд Фредерик Норт, 2-й граф Гилфорд (1732–1792), занимавший пост премьер-министра с 28 января 1770 г. по 22 марта 1782 г., традиционно остаётся в исторической памяти как политик, при котором Британия утратила североамериканские колонии. Именно с его именем современники связывали развитие вооружённого конфликта с Америкой и подписание Парижского мира, воспринятого в английском общественном мнении как тяжёлое национальное поражение [Романова, 2020: 73–79; Ritcheson, 1981: 93–94].

Положение Великобритании после Семилетней войны было противоречивым. С одной стороны, страна существенно расширила свои владения: под британский контроль перешли Канада, Восточная Луизиана, Флорида, ряд вест-индских островов, Сенегал и значительная часть французских владений в Индии. С другой стороны, победа обострила целый комплекс проблем: вырос государственный долг, усилилась потребность в более жёстком имперском администрировании, осложнились отношения с колониями, сохранялась напряжённость в Ирландии, всё более заметной становилась и проблема контроля над Ост-Индской компанией. Тем самым послевоенная ситуация обнаружила, что прежние механизмы управления уже плохо соответствуют новым масштабам британского могущества [Давидсон, 2006: 211–213].

Кабинет Норта, пришедший к власти в январе 1770 г. после отставки герцога Графтона, действовал в условиях нарастающего имперского кризиса. В современной историографии его уже не принято рассматривать лишь как послушный инструмент Георга III. Напротив, кабинет Норта всё чаще понимается как элемент сложной системы британской парламентской монархии, в которой переплетались королевское влияние, министерская ответственность, парламентская поддержка и борьба политических группировок [Сидоренко, 2008: 145–176; Seldon, Meakin, Thoms, 2021: 136–178].

Цель статьи — рассмотреть эпоху Норта как кризис старого политико-имперского равновесия. В работе анализируются североамериканская политика кабинета, доктрина парламентского суверенитета, международное расширение конфликта, а также ирландское, индийское и внутриполитическое измерения кризиса. Методологическую основу составляют проблемно-хронологический и институциональный подходы.

Политический порядок позднегеоргианской Британии и фигура Норта

Приход Норта к власти в 1770 г. был связан со стремлением Георга III преодолеть министерскую нестабильность 1760-х гг. Однако укрепление роли короны не означало возврата к абсолютизму: британская монархия сохраняла парламентский характер, поскольку правительство зависело от большинства в палате общин, а публичная критика власти уже стала частью политической жизни [Айзенштат, 2019: 88–90].

Норт был удобной фигурой для этой системы: не реформатором и не случайным исполнителем, а представителем аристократическо-парламентского управления, основанного на равновесии короны, парламента, министров, патронажа и групп интересов [Thomas, 1976: 117–151]. Он действовал по правилам старого порядка, но эти правила оказались недостаточными после 1763 г., когда расширение империи потребовало более жёсткой административной связности.

Вопрос о зависимости Норта от Георга III едва ли может быть решён в однозначных формулировках. Хотя король действительно сохранял заметное влияние на состав кабинета и общее направление политики, Норт не сводился к роли простого исполнителя монаршей воли. Их взаимодействие скорее носило характер политического союза, основанного на стремлении сохранить устойчивое большинство в парламенте и поддержать верховенство Вестминстера [Сидоренко, 2008: 177–214; Seldon, Meakin, Thoms, 2021: 179–249].

Кабинет лорда Норта в целом отражал зрелую модель позднегеоргианского управления. Эта система оставалась достаточно гибкой, чтобы выдерживать парламентскую борьбу, политическое давление и смену тактических линий, что во многом и объясняет длительность пребывания Норта у власти вплоть до 1782 г.

Парламентский суверенитет

Вопрос о суверенитете занимал важное место и в самой британской политической мысли: торийская полемика последней трети XVIII в. затрагивала пределы королевской прерогативы, полномочия парламента, значение закона и роль исторической традиции [Клочков, Назарова, 2021: 324–341]. При этом английская правовая культура не отличалась внутренним единством: в её рамках сосуществовали различные представления об общем праве, патриотической оппозиции и торийском порядке [Arvind, Burset, 2024: 376–404].

Показательным эпизодом этого конфликта стало «Бостонское чаепитие» 1773 г., когда участники колониального сопротивления, протестуя против чайных пошлин и торговой политики метрополии, уничтожили груз чая с британских судов в бостонском порту. Этот эпизод особенно наглядно выявил расхождение между позицией Лондона и восприятием колоний. Для британского правительства вопрос был связан с финансово-торговым регулированием и поддержкой Ост-Индской компании; для колонистов же он становился символом парламентского принуждения и политической зависимости [Романова, 2020: 55–60; Marshall, 2005: 258–286].

Политическая слабость кабинета Норта заключалась не в отсутствии логики, а в чрезмерной вере в её юридическую достаточность: Лондон видел нарушение порядка, тогда как колонии всё чаще видели защиту свободы.

Североамериканская политика кабинета Норта

Американская политика Норта формировалась на фоне уже накопленного конфликта: Акта о гербовом сборе, Тауншендовских пошлин, бостонских волнений и недоверия колониальных элит к метрополии. Норт унаследовал кризис, вышедший за пределы административного спора, однако именно при его кабинете противостояние переросло в войну и завершилось признанием независимости США [Романова, 2020: 44–79].

Политика Норта сочетала готовность к ограниченным уступкам с твёрдой защитой парламентского верховенства. Он не стремился к обострению, но и не был готов отказаться от права парламента законодательствовать для колоний [Thomas, 1976: 152–184]. После Бостонского чаепития кабинет избрал линию принуждения: акты 1774 г. должны были восстановить порядок, но фактически усилили межколониальную солидарность [O'Shaughnessy, 2013: 285–356].

Главная слабость кабинета состояла в том, что американский кризис понимался в Лондоне как вопрос повиновения, тогда как в колониях — как вопрос политического статуса. Дополнительную силу сопротивлению придавало религиозно-нравственное измерение революционной риторики, связанное с представлениями о свободе, сопротивлении тирании и моральной обязанности защищать общину [Космач, 2024: 101–117].

После 1775 г. пространство компромисса быстро сокращалось. Примирительные меры 1778 г. были предложены слишком поздно: после Декларации независимости 1776 г. конфликт уже стал войной с политическим образованием, добивавшимся международного признания [Романова, 2020: 66–73].

Международное расширение конфликта и пределы британской силы

До 1778 г. Лондон мог рассматривать войну в Аме-

рике как внутренний имперский мятеж. Однако вступление Франции, угроза со стороны Испании и общий европейский контекст превратили конфликт в глобальное противостояние. Британии пришлось одновременно защищать Северную Америку, Вест-Индию, морские коммуникации, Ирландию, Гибралтар и Индию [Бугашев, 2009: 35–60].

Это важно для оценки Норта: формула «потерял Америку» скрывает многомерность кризиса. После 1778 г. североамериканский театр оставался главным, но уже не единственным. Флот, армия, финансы и дипломатия работали сразу в нескольких направлениях, что создавало серьёзное напряжение даже для британской фискально-военной системы.

Норт был прежде всего парламентским и финансовым администратором, а не военным стратегом. Кабинетное руководство войной страдало от раздробленности, медленной коммуникации и зависимости от решений командующих, Адмиралтейства и колониальных чиновников. Его ошибка состояла не только в недооценке американского сопротивления, но и в непонимании того, как быстро локальный конфликт может стать международным кризисом [O'Shaughnessy, 2013: 357–410].

Британская внешняя политика стала преимущественно оборонительной: задача заключалась уже не в расширении, а в удержании имперской системы. Лондон стремился избежать расширения войны, но Франция и Испания использовали американский конфликт в собственных интересах [Бугашев, 2009: 39–52]. Международное измерение войны показало пределы британского могущества: сильная ресурсами империя оказалась уязвимой из-за утраты политического доверия в Америке.

Ирландия и Индия

Период Норта нельзя рассматривать только через американскую войну. В 1770-е — начале 1780-х гг. кризис империи проявился сразу в нескольких зонах, и Ирландия с Индией не были второстепенным фоном американских событий. Они показывали, что британская имперская система в целом вступила в полосу переустройства.

Ирландия обнаруживала опасную для Лондона закономерность: политический язык метрополии мог быть обращён против неё самой. Требование свободы не всегда вело к разрыву с короной, но подрывало прежнюю модель зависимости. Если американцы говорили о недопустимости налогообложения без представительства, то ирландские политики требовали пересмотра ограничений, мешавших равноправному участию в имперской торговле [Грудзинский, 2019: 174–196].

Индийское направление имело иную природу, но было не менее значимым. К 1770-м гг. Ост-Индская компания уже не воспринималась только как торговая корпорация: её финансовые трудности, территориальная власть и административная практика требовали государственного вмешательства. Регулирующий акт 1773 г. стал одним из первых шагов к парламентскому контролю над компанией; здесь, как и в Америке, коммерческий вопрос быстро превращался в проблему суверенитета и ответственности [Marshall, 2005: 258–286].

Сопоставление Америки, Ирландии и Индии позволяет точнее понять эпоху Норта. В Америке Британия столкнулась с требованием политических прав внутри британской традиции; в Ирландии — с пересмотром зависимого положения королевства; в Индии — с необходимостью подчинить государству корпоративную власть, уже приобретавшую черты территориального управления [Грудзинский, 2019: 197–239].

Следовательно, кризис Норта был не только американским. Это был кризис старой имперской множественности: Британия управляла разными частями империи через разные режимы зависимости, привилегий, торговли, хартии и местных компромиссов. После Семилетней войны такая система требовала большей централизации, но сама централизация разрушала прежние договорённости и вызывала сопротивление. В этом и заключалась историческая ловушка кабинета Норта.

Оппозиция, публичность и политическая культура

Внутриполитическая история Британии 1770-х гг. не сводилась к противостоянию правительства и колоний. В самой метрополии действовала сильная оппозиция: виги Рокингема, радикальные публицисты, городские собрания, купеческие круги и сторонники парламентской реформы оказывали постоянное давление на кабинет Норта.

В британской политической культуре второй половины XVIII в. важную роль играли исторические аргументы: апелляция к древним правам, прецедентам и опыту гражданских конфликтов была не украшением речи, а способом политического мышления [Айзенштат, 2019: 93–118]. Поэтому американская война быстро стала предметом не только текущих дебатов, но и исторической интерпретации: через неё обсуждались пределы власти, опасность министерского произвола и судьба британской свободы [Айзенштат, 2021: 295–308].

Рокингемские виги критиковали Норта не с революционных позиций, а как защитники нарушенного равновесия между властью и свободой, имперским интересом и политической осторожностью. Их влияние распространялось не только через парламент, но и через мест-

ных сторонников, купцов, корреспондентов и политических посредников [Skjönsberg, 2023: 157–184].

Одновременно усиливалась внепарламентская публичность: собрания, петиции, обращения, печатная полемика и политические клубы всё заметнее влияли на общественную жизнь. После 1769 г. вопрос о том, кто имеет право говорить от имени города, графства или политического сообщества, приобретал особую значимость [Huzzey, 2023: 185–221]. Для Норта такая публичность была трудной: он умел удерживать парламентское большинство, но всё хуже контролировал язык, в котором общество обсуждало войну. Американский кризис становился не только колониальной проблемой, но и зеркалом британской конституции.

Падение Норта и исторический смысл поражения

Поражение при Йорктауне в 1781 г. стало политическим рубежом. После него кабинет Норта уже не мог убедительно защищать прежний курс, а отставка 1782 г. означала признание исчерпанности стратегии принуждения. Однако падение Норта не было падением британского государства: оно обозначило конец одной модели имперского управления и начало её перестройки.

Норт несёт ответственность за недооценку американского сопротивления, несвоевременность компромиссов, переоценку парламентского авторитета и неспособность предотвратить превращение колониального конфликта в международную войну. Но его политика выражала не личную прихоть, а представления значительной части британской элиты о верховенстве парламента как основе государственного единства [Романова, 2020: 73–79; Thomas, 1976: 221–250].

Именно поэтому Норта нельзя рассматривать только как виновника поражения. Он был выразителем старого политического мира, способного к управлению, но не к радикальному переосмыслению империи. Его кабинет мог уступать, наказывать, отменять отдельные меры, менять тактику, но не мог признать, что имперская свобода требует новых форм участия и согласия.

После 1783 г. Британия сохранила статус великой державы. Поражение в Америке способствовало переориентации на Индию, морскую мощь, финансовую устойчивость и глобальную торговлю [Грудзинский, 2019: 240–266; Marshall, 2005: 287–331]. Исторический смысл поражения заключался в том, что прежний язык британской свободы перестал обеспечивать политическое согласие: то, что в Лондоне понималось как свобода под властью парламента, в колониях всё чаще воспринималось как зависимость от парламента, где они не были представлены.

Заключение

Премьерство лорда Норта стало периодом обострения внутренних противоречий Британской империи во второй половине XVIII в. Американский кризис выявил ограниченность прежней модели управления, основанной на верховенстве парламента и сохранении колониальной зависимости. Неудача кабинета Норта была обусловлена не только политическими ошибками правительства, но и несоответствием старых механизмов управления новым имперским задачам. В этом смысле эпоха Норта стала переломным этапом, обозначившим кризис прежнего имперского порядка и переход к его дальнейшему преобразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенштат М.П. Историческое знание в политической культуре Британии второй половины XVIII века. М.: ИВИ РАН, 2019. 190 с.
2. Бугашев С.И. Великобритания и «Фамильный пакт» в начальный период войны североамериканских колоний за независимость, 1775–1778 гг. // Труды кафедры истории Нового и новейшего времени. 2009. № 3. С. 35–60.
3. Грудзинский В.В. Англия: общественная трансформация и эволюция имперской политики 1689–1815 гг.: учебное пособие. Челябинск: Энциклопедия, 2019. 288 с.
4. Давидсон А.Б. Британская империя // Большая российская энциклопедия. Том 4. Москва, 2006, стр. 211–213.
5. Клочков В.В., Назарова В. С. Происхождение суверенитета и границы королевской прерогативы в торийской политической полемике в Великобритании последней трети XVIII века // Научный диалог. 2021. № 9. С. 324–341.
6. Космач П. Религиозный фактор в Американской революции XVIII в. и образовании США // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2024. Т. 42, № 2. С. 101–117.
7. Романова М.И. «Американская трагедия» лорда Норта: североамериканская политика кабинета Норта в 1770–1782 гг. // Американистика: актуальные подходы и современные исследования. 2020. Вып. 12. С. 44–79.
8. Сидоренко Л.В. Монархия и кабинет министров Великобритании: проблема взаимоотношений в 1760–1783 гг.: дис. … канд. ист. наук. СПб., 2008. 237 с.
9. Arvind T.T., Burset C.R. Partisan Legal Traditions in the Age of Camden and Mansfield // Oxford Journal of Legal Studies. 2024. Vol. 44, № 2. P. 376–404.
10. Huzzey R. Public Meetings, Respectable Requisitions, and Popular Politics in Great Britain and Ireland, c. 1769–1850 // The English Historical Review. 2023. Vol. 138, № 590–591. P. 185–221.

11. Marshall P.J. The Making and Unmaking of Empires: Britain, India, and America c. 1750–1783. Oxford: Oxford University Press, 2005. 398 p.
12. O'Shaughnessy A.J. The Men Who Lost America: British Leadership, the American Revolution, and the Fate of the Empire. New Haven; London: Yale University Press, 2013. 480 p.
13. Ritcheson C.R. British politics and the American Revolution. Westport, Conn., 1981. P. 93-94.
14. Seldon A., Meakin J., Thoms I. The Impossible Office? The History of the British Prime Minister. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 430 p.
15. Skjönsberg M. Richard Champion and the Rockingham Whigs: The Aristocratic Politics of a Bristolian Quaker Merchant in the Age of the American Revolution // The English Historical Review. 2023. Vol. 138, № 590–591. P. 157–184.
16. Thomas P.D.G. Lord North. London: Allen Lane, 1976. 270 p.

© Новоселова Ольга Анатольевна (helganovoselova97@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.27

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОНБАССА В КОНЦЕ XIX ВЕКА

ENTREPRENEURSHIP AS A FACTOR IN DONBASS'S ECONOMIC DEVELOPMENT AT THE LATE 19TH CENTURY

E. Nosenko

Summary: This article analyzes the role of entrepreneurship in the development of Donbass in the late 19th century. Particular attention is given to local and foreign entrepreneurs, whose initiatives and investments contributed to the region's transformation into an important economic hub. Their contributions to the construction of railways and transport infrastructure also played a key role in the region's development. It gave Donbass the access to the ports of the Sea of Azov and the central markets of the empire. Entrepreneurs' active participation in the development of education and medicine is noted. The most astute industrialists and foreign companies were interested in having qualified personnel for their enterprises, factories, mines, and other industries. The quality of medical care improved, morbidity decreased, and life expectancy increased thanks to the support of entrepreneurs. The end of the 19th century was characterized by an improvement in the quality of life of the Donbass population, which contributed to the attraction of labor and the creation of favorable conditions for further economic growth.

Keywords: entrepreneurship, Donbass, industry, economy, education, medicine.

Носенко Елена Владимировна
кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Луганский государственный университет имени Владимира Даля
olena_ta@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется роль предпринимательства в развитии Донбасса в конце XIX века. Особое внимание уделяется местным и иностранным предпринимателям, чьи инициативы и инвестиции способствовали превращению региона в важный экономический центр. Их вклад в строительство железных дорог, транспортной инфраструктуры также сыграло ключевую роль в развитии края. Это дало Донбассу выход к портам Азовского моря и к центральным рынкам империи. Отмечается активное участие предпринимателей в развитии образования и медицины. Наиболее проницательные промышленники, иностранные компании были заинтересованы в наличии квалифицированных кадров для своих предприятий, заводов, шахт. Благодаря поддержке предпринимателей улучшалось качество медицинской помощи, снижалась заболеваемость и повышалась продолжительность жизни населения региона. Конец XIX века характеризуется улучшением качества жизни населения Донбасса, что способствовало привлечению рабочей силы и созданию благоприятных условий для дальнейшего экономического роста.

Ключевые слова: предпринимательство, Донбасс, промышленность, экономика, образование, медицина.

Введение

Конец XIX век ознаменовался значительным ростом промышленного производства и экономическим подъемом, качественными изменениями в развитии сельского хозяйства, культуры, социальной сферы в регионах Российской империи.

В этот период Донбасс стал занимать одно из ведущих мест в стране и представлял собой быстро развивающийся регион Российской империи, где происходило бурное освоение природных богатств и формирование промышленной инфраструктуры. Здесь было сосредоточено много промышленных предприятий, организаций. Активную роль в этом процессе играли местные и иностранные предприниматели, чьи инициативы и инвестиции способствовали превращению региона в важный экономический центр. Они активно участвовали в индустриализации края, при этом осознавая важность квалифицированных кадров и здорового населения, внесли значительный вклад в развитие образования и медицины. Пользуясь преимуществами, дарованными царским правительством, зарубежные предприниматели — немцы, бельгийцы, англичане и французы — учреждали здесь разнообразные акционерные общества, строили заводы и фабрики, разрабатывали шахты.

Литературный обзор

Проблема развития промышленности в Донбассе все больше привлекает внимание специалистов. Научной разработкой этого вопроса в разное время занимались такие исследователи, как Щербань А.П. [1], Степкин В.П. [2], Шабельников В.И. [3]. Заслуживает особого внимания работа Бакулева Г.Д., посвященная развитию угольной промышленности Донецкого бассейна [4]. Ряд научных исследований посвящен истории предпринимательства, работы Ляшенко В.Г. [5], Ковалева Ю.В. [6]. Однако среди

них сравнительно немного исследований отведено изучению роли предпринимателей в развитии Донбасса в конце XIX века, а также нет комплексного исследования, посвященного предпринимательству как фактору экономического развития региона.

Результаты

В конце XIX века в Донбассе наблюдался активный рост угледобывающей отрасли. Многие предприниматели инвестировали средства в разработку месторождений угля, создавая шахты и рудники. В связи с увеличением спроса на уголь некоторые дворяне начинали проводить разработку угля на собственных землях. Среди них выделяются фамилии В.П. Рутченко, П.А. Карпов, И.Г. Иловайский, Котляревские, чьи предприятия становились основой региональной экономики. П.А. Карпов начал с питейных откупов. В 1872 г. в своем имении Трудовое организовал винокуренный завод. Затем заложил несколько шахт на своих землях. Его Вознесенский рудник к началу XX века состоял из четырех угледобывающих шахт. Таким образом, был заложен фундамент создания промышленных кадров в Донбассе. Попытки развития собственного дела предпринимались и другими представителями дворянства, но не все могли справиться с трудностями, часть разорилась и была вынуждена продавать или сдавать в аренду свои земли.

С начала 70-х годов XIX в. начинается приток купеческих капиталов в угольную промышленность Донбасса. Среди них можно назвать И.Л. Уманского, С. Полякова. Алексей Кириллович Алчевский стал символом русского предпринимательства. Купец первой гильдии, банкир и промышленник, он доказал, что местный капитал может успешно конкурировать с зарубежным. Алчевский основал Харьковский торговый банк и Земельный банк, что позволило кредитовать промышленность региона. В 1895 году он основал Донецко-Юрьевское металлургическое общество (ДЮМО). Завод этого общества (ныне Алчевский меткомбинат) был уникален тем, что строился исключительно на отечественные деньги, без привлечения иностранных акционеров. Алчевский активно лоббировал строительство железных дорог, понимая, что без логистики уголь останется в земле. Алексей Кириллович был не просто бизнесменом, но и меценатом, тратившим огромные суммы на образование и культуру.

Во многих населенных пунктах Донбасса стали возникать частновладельческие шахты, например в Лисичанске, Верхнем, Рубежном. В 80-е годы их количество уже достигало 30 [7]. В восточной части Донбасса, расположенной на территории Войска Донского, увеличивалось количество промышленников из казаков, что являлось особенностью этой части региона. Наиболее заметный вклад оставили казаки И.С. Кошкин, С.Н. Корнеев, Байдалановы. Однако немногим казакам, так же, как и крестьянам, удавалось со временем стать крупными предпринимателями.

Одной из знаковых фигур в истории Донбасса стал британский подданный Джон Джеймс Юз (Хьюз). В 1869 году он выкупил землю у князя Ливена и основал «Новороссийское общество каменноугольного, железного и рельсового производств». Юз первым реализовал цикл «уголь — руда — металл — готовый продукт» в одном месте. До этого руду и уголь часто возили за сотни верст друг от друга. Он привез из Англии не только оборудование, но и опытных мастеров, внедрив современные методы коксования угля и пудлингования железа. Вокруг завода вырос поселок Юзовка (ныне Донецк). Юз строил для рабочих казармы, а для мастеров — кирпичные дома, открыл школу, больницу и британский клуб. К концу XIX века завод Юза стал крупнейшим металлургическим предприятием Российской империи, доказав, что донецкие угли идеально подходят для выплавки высококачественного чугуна.

В конце XIX в. о богатом угольном месторождении вблизи Должанки узнали иностранные предприниматели. И уже через несколько лет промышленники Транше и Фундополо основали в этом районе шахту. Вслед за ними участок площадью 204 десятины арендовал норвежец Отто и построил крупный рудник, состоящий из трех шахт. Но русские предприниматели не хотели полностью отдавать иностранцам высококачественный должанский антрацит. Так, ростовский и таганрогский хлеботорговец-миллионер Вальяно выкупил четыре шахты и основал акционерное общество [8]. А в 1901 г. княгиня Юсупова купила небольшой рудник и уже в следующем году были заложены два самых крупных в то время антрацитовых рудника. В 1912 г, на трех рудниках княгини было добыто больше 11 миллионов пудов угля [9]. На богатые углем земли начали слетаться и другие предприниматели – Кольберг, Кочергин, Христофоров, Вагнер, Штерич, Мордин и другие [10].

Постепенно предпринимательство обезличивается. На смену частным предпринимателям приходят акционерные общества. И уже не хозяин предприятия выполняет предпринимательские функции, распоряжаясь и рискуя собственным капиталом, а директор, который использует чужой капитал. В акционерных предприятиях директора были одновременно и собственниками части их имущества.

Значительную часть этого слоя горнопромышленной буржуазии составляли представители второго поколения собственников шахт и заводов, которые получили техническое образование. Как правило, они получали места по наследству в правлениях и советах: Д.А. Алчевский, М.Л. Успенский, Д.И. Иловайский. Значительный процент среди высших управляющих составляли

представители технической интеллигенции, главным образом, горные инженеры, которые со временем становились достаточно влиятельными фигурами в промышленном свете. К ним принадлежали Н.С. Авдаков, А.М. Завадский, Ф.Е. Енакиев, А.Н. Горлов и другие.

Особую группу составляли иностранные предприниматели. К 1900 г. им принадлежала треть акционерного капитала. Высокие пошлины препятствовали продвижению на русский рынок иностранных товаров, но одновременно они делали этот рынок особенно привлекательным, потому что из-за пошлин цены на российском рынке были выше, чем за границей. Поэтому вместо товаров можно было ввозить сюда капиталы, строить заводы и продукцию этих заводов продавать без пошлин.

В деятельности иностранных капиталов наблюдалась определенная специализация. В 1896 году немецкий промышленник Гартман, учредитель «Русского общества машиностроительных заводов Гартмана», приступил к строительству паровозостроительного завода в Луганске. В 1900 году завод выпустил первый паровоз. В 1901 году завод произвел 12,3%, а в 1905 году – 21,1% от общего числа паровозов, изготовленных в стране. Среди немецких предпринимателей кроме Гартмана, известен был также директор Дрезденского банка Д.С. Шершевский, входивший в правление различных компаний, Фарке – основатель нескольких предприятий в Бахмуте. Среди прочих предприятий, принадлежавших иностранцам, были «Анонимное общество Луганских эмалировочных мастерских», основанное бельгийцами в 1896 году (впоследствии завод имени Артема), и «Анонимное общество Луганских литейных заводов», открытое в 1897 году (в дальнейшем литейно-механический завод). Бельгийцы концентрировались в основном в металлургической и машиностроительной отраслях. Многочисленной и влиятельной группой в регионе были и французы П.Г. Дарси, Е. Вердье, Г.Г. Макар и др. Помимо немцев, бельгийцев и французов появлялись англичане, австрийцы, подданные США, Нидерландов, Италии. При этом прибыль иностранных владельцев промышленных предприятий в Донбассе была значительно выше, чем в Западной Европе — в три-четыре раза.

В 1890 году в селе Верхнее русско-бельгийское акционерное общество «Любимов, Сольве и К°» приступило к строительству Донецкого содового завода, который начал работу в 1892 году. Уже через три года завод стал крупнейшим производителем соды в России. На предприятии изготавливали кальцинированную и каустическую соду, бикарбонат натрия, хлорную известь и нашатырный спирт. Общая стоимость ежегодной продукции составляла около 3,5 млн рублей.

Развитие транспортной инфраструктуры также сыграло ключевую роль в экономическом росте региона. Во второй половине XIX столетия на юге Российской империи началось активное строительство железных дорог. Развитие Донбасса было бы невозможным без «железнодорожной лихорадки». Ключевой фигурой здесь выступил Самуил Соломонович Поляков. В 1860–1870-х годах он построил Курско-Харьково-Азовскую дорогу. Это дало Донбассу выход к портам Азовского моря и к центральным рынкам империи. Поляков понимал, что железная дорога — это не просто транспорт, а стимул для добычи. Вдоль путей строились шахты, многие из которых принадлежали самому Полякову. Так, в 1874 году была запущена линия Луганск – Дебальцево. Через десятилетие, в 1884 году, открылась Екатерининская железная дорога, соединившая Донецкий бассейн с Приднепровьем, что значительно ускорило промышленное развитие региона. Завершением этапа железнодорожного строительства стало соединение Луганска через станцию Миллерово с Азовской железной дорогой в 1897 году.

Создание железнодорожных линий и водных путей способствовало транспортировке угля и других полезных ископаемых. Акционерное общество «Азовское пароходство», основанное Яковом Поляковым, стало важным звеном в развитии морского транспорта, связывая Донбасс с другими регионами империи.

Наиболее проницательные промышленники, иностранные компании были заинтересованы в наличии квалифицированных кадров для своих предприятий, заводов, шахт и т.п. Предприниматели Донбасса стали проявлять инициативу в развитии образования и науки региона. Они понимали, что успешное развитие промышленности невозможно без образованных и подготовленных кадров. Именно поэтому они инициировали строительство школ и профессионально-технических училищ, финансируя образовательные инициативы и поддерживая талантливых учеников стипендиями. Например, крупные промышленники, такие как братья Терещенко, активно спонсировали открытие школ и библиотек, обеспечивая доступ к образованию широкому кругу населения. Николай Авдаков, председатель Совета Съезда горнопромышленников Юга России, активно продвигал идею технического образования и страхования рабочих. Инвестиции в научные исследования и технологические инновации позволяли повышать производительность труда и развивать новые отрасли промышленности [5]. Таким образом, промышленная буржуазия всячески демонстрировала свою заинтересованность в повышении образовательного уровня работников, занятых на ее предприятиях. Необходимость в образованной рабочей силе осознавали и в помещичьих кругах.

Жена банкира и промышленника Алчевского Кристина Даниловна была очень известным деятелем народного просвещения. Еще в 1862 г. в Харькове она организо-

вала первую бесплатную женскую школу для взрослых. При ее содействии было создано множество школ. В конце XIX в. в с. Алексеевка Михайловской волости Славяносербского уезда Кристина Даниловна открыла на свои средства народную школу. Алексеевская одноклассная земская школа стала очень известна.

Развитие горнометаллургической промышленности в Донбассе нуждалось в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов, которые знали бы основы техники и технологии производства, умели обслуживать машины. В августе 1878 г. было открыто в Горловке горное училище. Оно было основано при приисках «Общества Южно-русской каменноугольной промышленности» по инициативе П.Н. Горлова, которому удалось убедить С.С. Полякова (купца-миллионера, «железнодорожного» короля, строившего Курско-Харьковско-Азовскую железную дорогу) и получило название «Горное училище Самуила Соломоновича Полякова». Общество израсходовало 34500 руб. на строительство. Средства продолжали поступать и дальше. За первые три года акционерное общество израсходовало 67068 руб. Средства поступали также из других источников. В 1902 г. средства на содержание Горловского училища формировались из следующих статей: «От Общества Южно-русской каменноугольной промышленности – 3750 руб., процент от пожертвованных капиталов – 275 руб., от Съезда горнопромышленников Юга России – 300 руб., от главы Попечительского Совета Д.С. Полякова – 3500 руб.» [11]. В сентябре 1901 г. в Луганске была открыта торговая школа, которая субсидировалась за счет съезда горнопромышленников. Согласно постановлению XXIV съезда ежегодно школе выделялось 3000 руб.

Начальные школы открывались на крупных предприятиях Донбасса. Такие школы были основаны на Юзовском металлургическом заводе, Луганском паровозостроительном. В 1896 г. было открыто одноклассное министерское училище на Донецком содовом заводе. Хотя эти учебные школы были общеобразовательными, они готовили детей рабочих на смену своим родителям. Донецкое общество железнодорожного и сталелитейного производств, машиностроительный завод Гартмана, А.К. Алчевский, Донецко-Юрьевское металлургическое общество, Общество Южно-Русской каменноугольной промышленности (Горловка) и другие предприятия способствовали открытию Екатеринославского Высшего горного училища в 1899 г. Предприниматели уплатили около 40% затрат на строительство, остальные средства поступили от города. В конце XIX ст. в Славяносербском уезде Екатеринославской губернии при земской управе были основаны музеи школьных наглядных пособий. Стоимость каждого музея составляла 200 руб. Один музей был основан на средства главы земской управы В.Н. Родакова, ставшего инициатором совершенствования земской школьной системы в уезде [12].

Многие предприниматели осознавали необходимость поддержки социального сектора. Строительство больниц, культурных учреждений и благотворительные мероприятия способствовали улучшению качества жизни населения региона. Один из богатейших купцов Луганска – Сергей Васнев, владелец доходных домов и кирпичных заводов. Его знаменитый четырехэтажный дом на улице Банковской стал символом купеческого процветания. Он активно жертвовал средства на развитие женской гимназии и городского парка.

Предприниматели, промышленники Донбасса способствовали развитию медицины в регионе. Они организовывали строительство больниц и амбулаторий, оснащали их современным оборудованием и приглашали опытных врачей. Благодаря поддержке предпринимателей улучшалось качество медицинской помощи, снижалась заболеваемость и повышалась продолжительность жизни населения региона. Ярким примером такого подхода являются благотворительные акции, направленные на улучшение санитарных условий и профилактику заболеваний. Однако благотворительная деятельность предпринимателей носила двойной характер. С одной стороны, это была реальная помощь в развитии образования, медицины, а с другой – неплохое средство освобождения от налогов и улучшение благосостояния предпринимателей. Но, безусловно, основание учебных заведений, открытие больниц оказали положительное влияние на развитие Донбасса [6].

Благотворительность сыграла положительную роль в налаживании медицинской помощи. В 1894–1897 гг. на средства «Потомственного Почетного Гражданина города» А.Д. Хараджаева, пожертвовавшего 30 тыс. руб., была построена Мариупольская городская больница с аптекой [13]. Предприниматели строили и помогали в строительстве больниц. В 1871 г. на Юзовском металлургическом заводе была открыта больница. На приисках Южного Русского Общества были основаны больница, аптека. Также была организована врачебная помощь на ртутном заводе «Ауербах и К». На рудниках Рыковских была построена большая больница.

Поддержка предпринимательства в образовании и медицине оказала долгосрочное положительное воздействие на регион. Улучшение качества жизни населения способствовало привлечению рабочей силы и созданию благоприятных условий для дальнейшего экономического роста. Опыт предпринимателей Донбасса послужил моделью для аналогичных инициатив в других регионах Российской империи.

Заключение

Таким образом, вклад предпринимателей в развитие

Донбасса в конце XIX века был многообразным и значительным. Их активность способствовала превращению региона в важнейшую промышленную зону Российской империи, обеспечивающую потребности страны в топливе и сырье. Эта работа создала предпосылки для дальнейшего экономического роста и интеграции региона в глобальные экономические процессы. В заключение отметим, что вклад предпринимателей Донбасса в развитие образования и медицины в XIX веке сыграл важную роль в формировании современного облика региона. Их поддержка позволила повысить образовательный уровень населения и улучшить состояние здравоохранения, заложив фундамент для последующего процветания региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. История технического развития угольной промышленности Донбасса: В 2 т. / Глав. ред. и авт. предисл. А.Н. Щербань. Киев: Наук. думка, 1969. 654 с.
2. Степкин В.П. Иллюстрированная история Юзовки-Сталино. Донецк, 2002. 164 с.
3. Сборник документов и материалов по истории Донбасса: учебное пособие / сост.: Шабельников В.И., Пенькова О.Б., Соловей М.А. и др.; под общ. ред. В.И. Шабельникова. Донецк: ГОУ ВПО «ДонНУ», 2018. 100 с.
4. Бакулев Григорий Дмитриевич. Развитие угольной промышленности Донецкого бассейна / Акад. наук СССР. Ин-т экономики. Москва: Госполитиздат, 1955. 672 с.
5. Ляшенко В.Г. Роль частого предпринимательства в формировании сети образования в дореволюционном Донбассе // Донбасс: прошлое, настоящее, будущее. Донецк, 1995. С. 26–28.
6. Ковалева Ю.В. Благотворительная деятельность предпринимателей Донецко-Приднепровского района (II –я половина XIX – начало XX вв.) // Новые страницы в истории Донбасса: Ст. Кн. 7 / Сост. З.Г. Лихолобова. Донецк, 1999. С.217-225.
7. Сборник статистических сведений по Екатеринославской губернии. Вып.1. С. 260–267.
8. По Екатерининской железной дороге. Вып.2. С.302.
9. Государственный архив Ростовской области. Ф.301. Оп.23. Д.144. Л.6.
10. Государственный архив Луганской Народной Республики. Ф.22. Оп.1. Д.3. Л.4.
11. Горнозаводский листок. 1903. №6. С. 27.
12. Государственный архив Луганской Народной Республики. Ф.61. Славяносербская уездная земская управа. Оп.1. Д. 83. Л. 44–60.
13. Государственный архив Донецкой Народной Республики. Ф.110. Оп.1. Д.36. Л.19.

© Носенко Елена Владимировна (olena_ta@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.30

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ ПРОМЫШЛЕННОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В ЮГО-ВОСТОЧНЫХ РАЙОНАХ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ 1950-Х — НАЧАЛЕ 1960-Х ГОДОВ

SOME ASPECTS OF THE HISTORY OF INDUSTRIAL CONSTRUCTION IN THE SOUTH-EASTERN REGIONS OF THE ORENBURG REGION IN THE LATE 1950S AND EARLY 1960S

S. Podkorytova

Summary: The article examines the process of industrial development in the eastern regions of the USSR in the 1950s and 1960s, using the example of the construction of large industrial enterprises in the Orenburg Region. It explores the geography and priorities of these facilities (the Gaysky Mining and Processing Plant, the Buruktalsky Nickel Plant, the Kiembaevsky Asbestos Plant, etc.), as well as the dynamics of urban planning, from tent towns to well-developed neighborhoods with advanced infrastructure. Special attention is paid to the sources of labor resources (Komsomol tickets, organized recruitment, graduates of educational institutions, etc.) and the organization of construction workers' lives, including problems with housing, heating, and public catering. The role of Komsomol headquarters in managing youth teams is evaluated, and the socio-economic results of the development of territories by the mid-1960s are summarized, including the growth of welfare and consumer demand.

Keywords: the 20th Congress of the CPSU, Orenburg Region, Komsomol construction site, public appeal, Komsomol headquarters, Buruktal Nickel Plant, Kiembaev Asbestos Plant.

Подкорытова Светлана Валерьевна
Кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Шадринский государственный
педагогический университет
gusewasw@mail.ru

Аннотация: В статье исследуется процесс индустриального освоения восточных регионов СССР в 1950–1960-е годы на примере строительства крупных промышленных предприятий в Оренбургской области. Рассматриваются география и приоритетность объектов (Гайский ГОК, Буруктальский никелевый комбинат, Киембаевский асбестовый комбинат), динамика градостроительства — от палаточных городков к благоустроенным микрорайонам с развитой инфраструктурой. Особое внимание уделяется источникам формирования трудовых ресурсов (комсомольские путёвки, организованный набор, выпускники учебных заведений и др.) и организации жизни строителей, включая проблемы с жильём, отоплением и общественным питанием. Оценивается роль комсомольских штабов в управлении молодёжными коллективами, а также подводятся социально-экономические итоги освоения территорий к середине 1960-х годов, включая рост благосостояния и потребительского спроса.

Ключевые слова: XX съезд КПСС, Оренбургская область, ударная комсомольская стройка, общественный призыв, комсомольский штаб, Буруктальский никелевый комбинат, Киембаевский асбестовый комбинат.

В рамках реализации государственной политики промышленного развития на XX съезде КПСС было принято решение о мобилизации молодёжи для участия в освоении промышленных ресурсов Урала и Сибири. Данная инициатива стала элементом комплексной программы по перераспределению трудовых ресурсов и интенсификации экономического развития отдалённых регионов [11].

Ударные комсомольские стройки представляли собой особый тип строительных проектов, обладавших рядом системных признаков. Прежде всего, они отличались приоритетным статусом: объекты включались в перечень всесоюзных строек на основе их значимости для народнохозяйственного комплекса. Территориально такие стройки находились преимущественно в труднодоступных и малообжитых регионах — на Урале, в Сибири и на Крайнем Севере; при прокладке газопроводов или железных дорог могли проходить по территориям, имеющим различную форму рельефа и климата.

Оренбургская область стала передовой по промышленному освоению новых территорий на Южном Урале. Были построены новые предприятия, вокруг них — города: Гай, Ясный, Светлый. Продолжена модернизация существующих промышленных предприятий в городах Новотроицке, Медногорске, Орске [27].

Основными источниками исследования выступили архивные форды Российского государственного архи-

ва социально-политической истории, государственные архивы Челябинской и Оренбургской областей. Также нами была проанализирована областная и районная периодическая печать. Газета Светлинского района «Степные огни» начала свою работу в 1965 году, а сам посёлок был образован в 1960 году. Часто публикации о строительстве городов встречаются в областной газете «Комсомольское племя».

Весной 1959 года строительство Гайского горно-обогатительного комбината было объявлено всесоюзной ударной стройкой. Опыт строительства данного предприятия и работы общественных организаций использовался и на других ударных стройках Оренбуржья [29]. Начиная с 1960 года строительство Буруктальского никелевого, а с 1961 года — Киембаевского асбестового комбинатов и прилегающей инфраструктуры объявлялись ударными комсомольскими стройками [17; 18; 23; 30].

С 1960–1962 годов на строительстве Буруктальского никелевого комбината было освоено 28 млн рублей капитальных вложений. Ввод в действие основных мощностей в Светлом планировался в 1964 году, а в Ясном — в 1965 году [33].

Для строительства создавались новые строительные тресты или расширялась база уже существующих. Строительством Гайского ГОКа занимался трест «Южуралтяжстрой», Буруктальского никелевого комбината — «Бурукталникельстрой», Киембаевского асбестового комбината — «Асбестстрой» [1]. В тресте «Бурукталникельстрой» в 1962 году работало 2 тыс. чел. [6].

Для формирования базы строительных материалов, на месте будущего г. Светлого был возведён бетонорастворный завод, полигон сборного железобетона [2]. Весной 1960 года был обустроен палаточный городок. Параллельно шло строительство комбината и гражданских объектов. Первоначально в посёлке не было воды, электроэнергии; из-за отсутствия дорог были перебои с доставкой продовольствия и стройматериалов. Поздней осенью палаточный лагерь был расселён в благоустроенное жильё.

Для развития инфраструктуры будущих объектов была построена асфальтированная дорога «Светлый — Орск», так как Орск был основным отправным пунктом всех промышленных материалов и людских ресурсов. Для оперативной доставки грузов на стройку и продовольствия в город в декабре 1960 года была введена в строй железная дорога «Профинтерн — Буруктал» протяжённостью 110 км [16].

Для обеспечения водой посёлка и производства на реке Кумак сооружался каскад водохранилищ, от которых был проложен водовод [3; 33]. Он был введён в строй в октябре 1960 года [13].

В первый год были сданы в эксплуатацию хлебозавод, баня, котельная микрорайона строителей [14]. В 1961 году были построены школа, детский сад и продуктовый магазин. За 1960–1964 годы было построено 60 тыс. кв. м жилья и кинотеатр. В 1964 году в Светлом в строй вступили новые промышленные объекты. 3 декабря 1964 года был выдан первый анодный металл [2].

Для обеспечения электроэнергией населения и производства были построены линии электропередач «Орск — Светлый», «Ирикла — Буруктал» [2].

В августе 1961 года в Ясном поставили первые палатки [34]. Здесь планировалось только многоэтажное строительство. В 1962 году в нём проживало 1500 человек [5].

Кадры строителей пополнялись за счёт общественного призыва и организованного набора. Молодёжь прибывала в основном по комсомольским путёвкам.

Участвовать в ударном строительстве было престижно, туда приезжали целыми коллективами, например, выпускники школ. Для поступления в высшие учебные заведения необходим был рабочий стаж два года, поэтому поездка на ударную комсомольскую стройку была одним из вариантов его приобретения [26].

Например, на строительство в Светлый приехали школьники из г. Буй Костромской области. Они не имели строительной специальности, поэтому их определили в бригаду к опытным рабочим. Они получали строительные специальности без отрыва от производства. В дальнейшем из них была сформирована отдельная бригада [12]. По направлению, после окончания различных учебных заведений приезжали молодые специалисты. На строительство в Ясный приехали выпускники Белорусского института железнодорожного транспорта: А.Е. Чмиль работал прорабом, потом — начальником производственно-технического отдела; И.В. Немокай работала инженером, потом — заместителем начальника технического отдела; Л. Г. Кузьменков сначала работал мастером участка, потом — прорабом [9].

Одним из каналов пополнения рабочих на стройках были демобилизованные воины [28]. 12 августа 1960 года в Светлый прибыла группа солдат по комсомольским путёвкам. Они попали в бригаду плотников, овладевали этой специальностью во время работы под руководством А. Шатунова. Они участвовали в строительстве временного жилья для рабочих. За 5 лет работы бывшие солдаты освоили разные профессии и участвовали в строительстве Ириклинской ГЭС [13].

Организацией работы комсомола на ударных комсомольских стройках занимался комсомольский штаб. В его ведении была организация повседневной жизни молодёжи, а также поддержка связи с другими комсомольскими штабами, а зачастую — организация некоторых производственных процессов. Начальником комсомольского штаба «Асбестстроя» был А. Новиков.

Комсомольские организации работали с молодёжью не всегда эффективно. Например, комсомольская организация СУ № 8–4 насчитывала около 100 человек, однако на протяжении четырёх месяцев там не проводили собраний. Когда встречи возобновились, они оказались малоинтересными — повестки повторялись («Об итогах года, месяца…»). Параллельно в тресте «Буруктальникельстрой» 17 человек, принятых в комсомол в I квартале 1963 года, долго не могли получить свои билеты [19; 20; 31]. Секретарём комсомольской организации Светлого был В. Лозовой.

К началу 1960-х годов заметно участились критические оценки деятельности комсомольских штабов [14]. Штаб «Буруктальникельстрой» сосредоточился преимущественно на рассмотрении персональных дел комсомольцев и случаев аморального поведения молодёжи, оставляя без должного внимания вопросы производственной повестки [19; 31].

Обеспечение жильем была одной из острых проблем при строительстве новых промышленных предприятий и населенных пунктов вокруг них. Строительство Светлого, Ясного и Гая начиналось с палаточного городка, затем людей переселяли в построенное за лето жильё. Первую зиму приходилось проводить в достаточно стеснённых условиях: в комнаты многокомнатных квартир селили несколько семей или по бригадному принципу. Впоследствии, каждый трест строил свои общежития и многоквартирные дома, и проблема постепенно решалась. Качество вводимого в строй жилья не всегда отвечало требованиям. Были серьёзные замечания в адрес СУ № 21 «Буруктальникельстрой». Комиссия заказчиков отказалась принимать жильё площадью 1000 кв. м [32].

Жизнь в общежитиях часто освещалась на страницах газет. В 1965 году в общежитиях №№ 6–9 «Монтажстроя» был проведён ремонт. Зимой было тепло, но отсутствовали сушильные комнаты, в которых остро нуждались жильцы. В общежитии № 13 тоже был проведён ремонт, в нём проживали девушки. Здесь была организована работа красных уголков. Не во всех общежитиях хорошо обстояли дела с порядком: в семейном общежитии № 10 стены были испачканы, отбита штукатурка, жильцы не берегли имущество; в общежитии № 11 были выбиты окна и сломаны двери [8].

Была проблема с организацией отопления: во всех домах было подключено центральное отопление, но из-за дефектов в системе часть домов зимой 1965 года осталась без отопления, и трубы были разморожены [10].

В 1962 г. в Новотроицке, Гае и Светлом был проведён смотр на лучший красный уголок общежитий. По его итогам ВЦСПС наградил почётными дипломами красные уголки управления «Востокметаллургмонтаж» города Новотроицка и общежитие № 37 треста «Новотроицкметаллургстрой» [21].

Помимо обеспечения жильём остро стоял вопрос организации общественного питания. В начальный период строительства, когда строителям приходилось жить в палатках, большую роль играла организация общественного питания, так как в палатках не было возможности готовить еду. Проблемы с обеспечением качественным питанием стояла остро в бригадах, отдаленных от своих трестов.

В апреле 1965 года был проведён рейд корреспондентами газет «Гайская новь», «Степные огни» и представителями различных предприятий городов Гай, Ясный и посёлка Светлый. В Светлом было выявлено, что хорошей репутацией пользуется столовая № 4. Столовая № 1 — хорошая; неплохо работают буфет с горячими блюдами в столовой № 3 и столовая № 2 на базе треста «Буруктальникельстрой» [24].

Несмотря на общую положительную картину, в столовых имелся ряд недостатков. В столовой № 1 было шесть холодильных установок, но они не работали. Столовая ежедневно получала большой объём мясной и молочной продукции. В жаркое время часть продукции портилась или теряла свои вкусовые качества. Не всегда правильно рассчитывался выход блюд, поэтому к концу дня большая часть заканчивалась, и выбора не было. С 1963 года не работал холодильник в столовой Буруктальского никелевого комбината. Одной из проблем были очереди на раздаче: рабочим приходилось тратить на стояние в них до 40 минут из отведённого на обед часа. Хотя в некоторых столовых было организовано несколько окон раздачи, но в час пик они часто не работали. При умелой и рациональной организации работы в столовых обеды выдавались без задержек только в столовой комбината [7].

Порой хуже обстояло дело с организацией питания в строительных управлениях, оторванных от основных баз. Так, например, в СУ № 21 «Буруктальникельстроя», работавшем на строительстве в совхозе «Обильном», пришлось организовать кухню и столовую самостоятельно. Рабочие не могли питаться в колхозной столовой, так как цена обедов была высокая, а их качество — низкое [25].

На строительство приезжала молодёжь, семьи с

детьми, и одной из первоочередных задач было строительство школ и организация профессионального образования. Первая школа в Светлом начала работу тогда, когда ещё люди жили в палатках. Условия в школе были трудные: плохое освещение (не была построена основная линия электропередач), отсутствовали учебники, отсутствовали возможности учить уроки в палатках. В этом же помещении работала школа рабочей молодёжи, но обучение они начали не с 1 сентября, а с 1 октября, так как интенсивность работы не позволила им вовремя сесть за парты. У многих был большой перерыв в обучении из-за службы в армии [14].

Для учащейся молодёжи предоставляли различные льготы и улучшали жилищные условия. Было рекомендовано селить учащуюся молодёжь в одной комнате.

В 1962 году корреспондентами газеты «Комсомольское племя» был проведён рейд по школам рабочей молодёжи на ударных комсомольских стройках, но не смогли получить точных статистических данных о их количестве в Светлом и Ясном. Были выявлены проблемы с обеспечением помещениями школ [3].

По комсомольским путёвкам часто приезжала молодёжь без строительных специальностей, которые им приходилось осваивать на месте. В трестах «Асбестстрой» и «Бурукталникельстрой» действовали учебные комбинаты [9].

Для организации досуга молодёжи к 1965 году в Светлом и Ясном были организованы красные уголки при общежитиях и трестах. В клубах развивалась самодеятельность, в Светлом был организован духовой оркестр. Здесь проводились вечера трудовой славы, ударников и бригад коммунистического труда, выступления коллективов художественной самодеятельности [22]. Для организации физического воспитания были построены спортивные площадки. Проводились соревнования по футболу, волейболу и лёгкой атлетике. В 1962 году в Светлом работало два клуба — по шахматам и лыжам [7;15].

Таким образом, период конца 1950-х — начала 1960-х годов стал ключевым этапом промышленного строительства в юго-восточных районах Оренбургской области. Реализация государственной политики промышленного развития, инициированная после XX съезда КПСС, привела к масштабному освоению промышленных ресурсов региона через механизм ударных комсомольских строек.

В этот период были созданы важнейшие промышленные объекты, определившие экономическую специализацию региона. Существенные изменения произошли в инфраструктурном облике региона: были построены железные дороги, линии электропередач. Особого внимания заслужило решение проблемы водоснабжения: на реке Кумак соорудили каскад водохранилищ и проложили водовод.

Градостроительные достижения были не менее значительны. Основу трудовых ресурсов составили молодые специалисты и рабочие, прибывавшие по комсомольским путёвкам, выпускники школ, демобилизованные военнослужащие и выпускники профильных учебных заведений.

Вместе с тем процесс промышленного строительства сопровождался серьёзными проблемами и ограничениями. Начальное размещение строителей происходило в палаточных городках, а условия проживания оставались стеснёнными. Качество части вводимого жилья не соответствовало нормам. Организация общественного питания также сталкивалась с существенными трудностями: очереди, некачественное приготовление блюд, ограниченность ассортимента.

Работа комсомольских организаций нередко страдала формализмом: отмечались задержки с выдачей комсомольских билетов, отсутствие регулярных собраний и недостаточное внимание к производственным вопросам.

Таким образом, несмотря на серьёзные организационные, бытовые и производственные трудности, в конце 1950-х — начале 1960-х годов в юго-восточных районах Оренбургской области была заложена прочная промышленная и социальная база. Ударные комсомольские стройки не только обеспечили освоение месторождений и запуск новых производств, но и привели к возникновению новых городов, развитию инфраструктуры и росту населения региона. Это заложило основу для дальнейшего экономического развития Южного Урала в последующие десятилетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив документов по личному составу администрации Светлинского района. Ф. 3. Оп. 46. Д. 1–7.
2. Аршинов Ф. Первые шаги гиганта // Степные огни. 1965. 4 апреля.
3. Беляева Н. Как учатся строители // Комсомольское племя. 1962. 2 марта.
4. Беляева Н. От «волчьей балки» до Ясного // Комсомольское племя. 1962. 1 января.

5. Беляева Н. Свет и тени в Ясном // Комсомольское племя. 1962. 12 января.
6. Богданов Е. Люди из нашего города // Комсомольское племя. 1962. 14 марта.
7. Быту трудящихся внимание // Степные огни. 1965. 11 апреля.
8. Воронков Н. Живут девчата // Степные огни. 1965. 8 августа.
9. Завадская Л. Растёт посёлок — растут люди // Степные огни. 1965. 23 июня.
10. Кислова Т. Чтобы в комнате было уютно // Степные огни. 1965. 8 августа.
11. КПСС. Съезд (20; 1956; Москва). Стенографический отчёт. В 2 т. Т. 1 / XX съезд КПСС. 14–25 февр. 1956 г. — М.: Госполитиздат, 1956. — 640 с.
12. Кудинов В. Они из далёкого Буя // Комсомольское племя. 1962. 8 апреля.
13. Лушников И. Стройка любит упорных // Степные огни. 1965. 9 мая.
14. Милашич П. Пусть краше будет город наш // Степные огни. 1965. 9 мая.
15. Мырзабеков М. В посёлке Ясном первый — Первомай // Комсомольское племя. 1962. 1 мая.
16. На пятом рубеже: трудящиеся Оренбуржья в борьбе за семилетку: сб. ст. — Оренбург: Кн. изд-во, 1963. — 88 с.
17. Объединённый государственный архив Оренбургской области (ОГАОО). Ф. 371. Оп. 20. Д. 59. Л. 1–84.
18. ОГАОО. Ф. 1697. Оп. 12. Д. 7. Л. 50.
19. ОГАОО. Ф. 7263. Оп. 1. Д. 2. Л. 3–4.
20. ОГАОО. Ф. 7298. Оп. 1. Д. 4. Л. 38.
21. ОГАОО. Ф. 8014. Оп. 1. Д. 216. Л. 6.
22. ОГАОО. Ф. 8014. Оп. 1. Д. 261. Л. 5.
23. Объединённый государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. П-485. Оп. 1. Д. 3089. Л. 19.
24. Орлова Г. Равнение на передовых // Степные огни. 1965. 18 апреля.
25. Охова Л. Своя бригадная столовая // Степные огни. 1965. 8 августа.
26. Пыжиков А.В. Социально-психологические аспекты общественной жизни в годы «оттепели» // Свободная мысль. 2003. № 6. С. 103–110.
27. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 556. Оп. 21. Д. 69. Л. 3.
28. РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 1. Д. 874. Л. 85.
29. РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 8. Д. 855. Л. 41.
30. РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 8. Д. 994. Л. 4–5.
31. РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 8. Д. 1113. Л. 133.
32. Реперчук В. Долги, долги… // Комсомольское племя. 1962. 10 января.
33. Руденко Г. Светлый не может без книг // Комсомольское племя. 1962. 20 июня.

© Подкорытова Светлана Валерьевна (gusewasw@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.31

ПРОБЛЕМЫ ПЛАНИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ БРОНЕТАНКОВЫХ ВОЙСК РККА И ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В 1942 Г.

PROBLEMS OF PLANNING THE STRUCTURE OF THE RED ARMY ARMORED FORCES AND THEIR ROLE ON A BATTLEFIELD IN 1942

G. Popov
A. Biankina
O. Kazenkov

Summary: The article examines the state of the armored forces of the Red Army in 1942, a turning point for the course of the Great Patriotic War. It is proved that the organization of these troops at that time lagged the pace of development of the tank industry, the corps turned out to be understaffed and had structural deficiencies. The construction of new buildings to cover mainly the Moscow area significantly limited the supply of new armored vehicles to the front, and this was one of the reasons for the failures of the Red Army in the first half of 1942.

Keywords: armored forces of the Red Army, the Great Patriotic war, the Battle of Stalingrad, tank corps.

Попов Григорий Германович
Кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, Московский институт современного академического образования
GGPopov2009@mail.ru
Бианкина Алена Олеговна
Ректор, Институт социальных наук, г. Москва
rektor@mskisn.ru
Казенков Олег Юрьевич
Советник ректора, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
o.kazenkov@gmail.ru

Аннотация: В статье рассматривается состояние бронетанковых войск Красной армии в переломном для хода Великой Отечественной войны 1942 году. Доказывается, что организация этих войск в то время отставала от темпов развития производства танковой промышленности, корпуса оказались недоукомплектованными личным составом и имели недостатки в структуре. Строительство новых корпусов для прикрытия в основном московского направления значительно ограничивало поставки новой бронетехники на фронт, и это стало одной из причин неудач Красной армии в первом полугодии 1942 г.

Ключевые слова: бронетанковые войска РККА, Великая Отечественная война, Сталинградская битва, танковые корпуса.

Причины больших потерь Красной армии и ее поражений в 1942 г. до сих пор остаются полем для дискуссий, и в особой степени это касается Ржевской битвы [2, 3, 5, 6, 7, 8]. Перелом в пользу СССР и всей Антигитлеровской коалиции наступил в конце 1942 г., но для советского народа это было достигнуто ценой огромных людских потерь несмотря на то, что уже имелся богатый опыт кампаний второй половины 1941 г. и зимнего контрнаступления под Москвой. Отчасти это можно объяснить нехваткой штабных офицеров и командных кадров в целом. Но существовала и проблема разбалансировки между выпуском боевой техники и подготовкой кадров для новых соединений, а также между выпуском продукции и способностью народного хозяйства обеспечить ею на должном уровне новые и ранее сформированные соединения, что нашло наиболее яркое выражение в судьбе бронетанковых частей Красной армии. Нехватка специально подготовленных кадров вела к созданию функционально ограниченных танковых бригад и корпусов, которые принципиально отличались от немецких аналогов.

В статье ставится цель проанализировать эффект от наращивания выпуска продукции советской танковой промышленностью в 1942 г. с точки зрения способности Вооруженных сил СССР решать проблемы полноценного комплектования бронетанковых соединений, а также их тактического применения. Из цели работы вытекают следующие задачи: проследить процесс принятия решений по созданию новых корпусов бронетанковых войск, выявить структурные и организационные проблемы бронетанковых соединений на уровнях бригады и корпуса; сравнить организационную и материальную структуру советского танкового корпуса с немецкой; определить причины потерь материальной части бронетанковых соединений на конкретных примерах.

Формирование танковых корпусов (второе, первое было до Великой Отечественной войны) в РККА началось в апреле 1942 г. и продолжалось еще в июле 1942 г. К середине апреля в процессе формирования находились 14 танковых корпусов [1, с 98]. Недостатком этих решений Ставки были крайне сжатые сроки формирования, что затрудняло слаженность частей внутри корпусов и снижало качество подготовки кадров. Например, в начале мая 1942 г. Сталин принимает решение сформировать 4 танковых корпуса к 23 мая того же года [1, с 102], когда, по записям генерала Н.И. Бирюкова, в этом месяце должны были быть завершены формирования следующих корпусов: «11-й тк — 30 мая, г. Горький; 12-й тк — 25

мая, г. Москва; 13-й тк — 30 мая, г. Сталинград; 14-й тк — 30 мая, г. Кропоткина; 15-й тк — 30 мая, Костерево» [1, с. 102]. Перед командованием ставились неясные задачи, чрезмерная разнородность парка боевой техники обусловила недостаточно качественную структуру материальной части корпусов.

В конце мая 1942 г. последовали новые штатные изменения. По Приказу НКО № 00106 от 29.05.1942 смешанные бригады заменялись на 1 тяжелую (32 КВ, 21 Т 60) и 2 средние (44 Т 34, 21 Т 60), всего в каждом корпусе теперь должно было быть 183 танка [9, с. 245]. Создание корпусов означало отвлечение большого количества техники от доукомплетования понесших серьезные потери бронетанковых частей. 8 июня 1942 г. Сталин принимает решение дать дополнительные части в 11-й тк, 12-й тк, 15-й тк, 13-й тк, 14-й тк, 16-й тк [1, с. 102]. Ставка рассматривала танковые корпуса с начала 1942 г. как действенное средство борьбы с вермахтом. Но при этом делался акцент также и на количество танковых корпусов, принимая во внимание растянутость фронта, это вело к тому, что численность танков и прочей техники, а также личного состава соответствовала больше танковой дивизии, нежели корпусу.

Несмотря на тяжелое положение на Северо-Западном фронте, особенно под Демянском, из которого окруженная немецкая группировка войск сумела пробить «коридор» 23 апреля 1942 г., Сталин принял решение продолжать форсированное формирование танковых корпусов, ожидая повторения наступления на Москву. Под Мичуринском в апреле 1942 г. ускоренными темпами шло формирование 2-го корпуса генерала А.И. Лизюкова, для него были выделены 4 танковые бригады и одна мотострелковая, то есть больше, чем положено по штату. Но при этом для Северо-Западного фронта были приданы в качестве подкреплений 20 КВ и 40 Т-34, но в составе батальонов, а не бригад [1, с. 99]. Из-за угрозы Москве Ставка планировала в дальнейшем создание танковых армий.

15 апреля 1942 г. Брянский фронт также получил 40 танков Т-34 и 24 – Т-60, но опять в составе отдельных батальонов, что означало снижение функциональности танков на поле боя, которые становились дополнением к пехоте и кавалерии. При этом почти все вновь формировавшиеся корпуса должны были прикрывать Москву. В итоге из 120 бригад, запланированных к отправке на фронт до начала мая 1942 г., к 4 мая 1942 г. оказалось только 50. В мае 1942 г. было запланировано пополнение для Юго-западного направления 982 танков. 3 мая 1942 г. было принято решение сформировать один корпус в Сталинграде и еще один в Тихорецке на Северном Кавказе [1, с 101].

5 июня 1942 г. Сталин издал приказ, основанный на консультациях со специалистами, по поводу усовершенствования танка Т-34. Требовалось увеличить радиус действий машины, улучшить механизмы передачи и трансмиссию, которые были сочтены ненадежными. В начале июля 1942 г. из-за больших потерь в ходе Харьковской операции и в Крыму Ставка возлагала большие надежды на поставки танков по «ленд-лизу», в этой связи предлагалось создать даже отдельный корпус, укомплектованный преимущественно танками английского производства. На заводах №№ 38 и 264 было запланировано организовать выпуск модели Т-34. Производство легкого танка Т-60 в начале июля 1942 г. было решено прекратить. Акцент был сделан на выпуске Т-34, планировалось произвести в июле 1942 г. 1320 танков этой модели, 1575 – в августе, 1850 – в сентябре. Несмотря на тяжелую ситуацию на фронтах, Ставка принимает решение передать фронту к середине августа 1942 г. 500 танков всех типов на пополнение корпусов и 1000 танков на формирование новых соединений [1, с 136].

Организационные проблемы в бронетанковых войсках так и не были решены к середине 1942 г., сама структура танковых бригад вызывала критику, особенно у командовавшего на то время Калининским фронтом И.С. Конева, который возражал в письме к Сталину возражал против мартовских решений по поводу сокращения количества танков в бригадах (46 вместо 63). Он считал, что оптимальное количество танков для бригады должно составлять не менее 70 [14, л. 9]. Но проблема была даже не в количестве танков: по новому штату бригаде не были положены ни разведывательная рота, ни саперы. Поэтому бригада фактически превращалась в батальон. Только на рубеже 1942–1943 гг. состав корпусов в Красной армии был кардинально пересмотрен. Его основную силу, согласно ГОКО-2791 сс от 28 января 1943 г., составляли три танковые и одна мотострелковая бригада. Организация бронетанковых войск в СССР принципиально отличалась от германской, где главными тактическими единицами оставались полк и дивизия. До лета 1941 г. число танков в дивизиях вермахта было уменьшено до 160 единиц. В дивизии перед войной с Советским Союзом было 4 батальона мотопехоты и батальон мотоциклистов. Опыт Битвы за Москву убедил Гитлера увеличить число танков в каждой танковой дивизии до 200 машин, однако дивизии нередко было не более 100 единиц.

К концу лета 1942 г. немецкие танковые дивизии на Восточном фронте претерпели радикальное изменение в своем составе в сторону сокращения численности танков и личного состава. Например, 2-я и 5-я танковые дивизии имели по пять батальонов. При этом 2-я дивизия на начало августа 1942 г. имела в своем составе 18 Т II, 21 Т III, 4 Т IV, 3 командирских танка и 28 САУ 38 тонн. Обе дивизии имели в своем составе по одному полку, дополненному артиллерией и инженерами, но без пехоты. При этом на 27 июля 1942 г. состояние 2-й дивизии было крайне тяжелым, она имела на вооружении только 12

танков, из них 4 средних. 1-я дивизия имела только 36 танков в своем составе, являясь фактически усиленным артиллерией и инженерами батальоном, а в 20-й дивизии вообще не значилось танков [13, л. 12].

Что касается немецкой мотопехотной дивизии, то в нее входили три стрелковых полка, по три батальона в каждом, четырехдивизионный артиллерийский полк, специальный противотанковый батальон, батальон разведки, саперный батальон, батальон связи и разные вспомогательные части. плюс каждому полку были приданы тяжелая рота, противотанковая рота и батарея поддержки. Судя по тому, что к моменту начала Польской кампании вермахт обладал только четырьмя мотопехотными дивизиями, немецкое командование не особенно ценило этот тип войск в начале Второй мировой войны, но боевые действия показали его эффективность. Поэтому немецкое командование приняло решение о формировании новых мотопехотных дивизий, которых к 1941 г. стало девять.

В 1942–1943 гг. моторизированная пехота вермахта претерпела значительные качественные изменения, повлиявшие и на количественный состав ее живой силы. В октябре 1942 г. стрелковые полки при танковых дивизиях были окончательно переименованы в гренадерские. Летом 1942 г. ОКВ включило в состав каждой дивизии по танковому батальону. Мотопехотные и танковые дивизии вермахта объединяли в танковые или моторизированные корпуса. Данная структура, как показали события Второй мировой войны, оказалась более оптимальной, чем советский вариант танковых корпусов, которые фактически являлись танковыми дивизиями.

Если немецкие танковые соединения с 1942 г. страдали недоукомплектованностью, то та же самая проблема имелась и в Красной армии. К этому добавлялась недостаточная подготовка личного состава (сказались потери кадровых командиров в летнюю кампанию 1941 г.). Командиры экипажей и танковых взводов проходили ускоренную подготовку, то же самое касалось и командиров других подразделений, включая разведку в бронетанковых соединениях. Это положение было отражено в «Приказе автобронетанковым войскам Сталинградского фронта №012/оп от 14.10.1942 о недочетах в боевых действиях танковых войск за период боев по обороне г. Сталинграда и указания по боевой подготовке». Особый интерес вызывает следующая цитата: «При организации обороны танки нередко использовались без учета местности, противника и расположения своих пехотных, артиллерийских частей, батальонов и рот противотанковых ружей» [4, с. 12]. Это указывает на недостаточный уровень подготовки командных кадров всех уровней в составе бронетанковых войск.

Проблема недостаточной укомплектованности бронетанковых соединений была особенно ощутимой на Калининском фронте. Небольшая штатная численность личного состава танковых корпусов (летом 1942 г. они насчитывали каждый менее 6000 тыс. бойцов и командиров) и их материальной части соответствовала больше задачам дивизии, чем корпуса. Например, 2-й корпус по прибытии под Сталинград в конце августа 1942 г. имел в своем составе три танковые бригады, одну мотострелковую бригаду и несколько меньших частей. Танков в корпусе было в общей сложности 188 единиц, но значительная часть из них – легкие. Около часа ночи 24 августа 1942 г. 2-й корпус получил приказ атаковать позиции противника почти без подготовки. Советские танкисты наткнулись на сильную оборону противника и сами были контратакованы, утром на них обрушились бомбардировщики, корпус продвигался без достаточной поддержки с воздуха и наземными ПВО. В результате боя сгорело 6 Т-34 и 2 легких танка, 16 Т-34 были подбиты, согрели также 2 легких танка. При этом за 24 августа корпус уничтожил только 7 танков противника, не выполнив поставленную задачу. Противник заранее подготовился к обороне и на следующий день сам начал контратаковать. 2-й корпус был вынужден перейти к обороне, потеряв в общей сложности еще 6 танков. Затем началась борьба за каждый метр, продолжившаяся в сентябре 1942 г. и сопровождавшаяся большими потерями. В начале сентября 1942 г. 27-я бригада имела в своем составе только 9 Т-34, 7 Т-70 и 15 Т-60 [17, л. 1, 6, 9, 10, 21].

Бронетанковые войска РККА не преодолели «старые болезни» к концу 1942 г., и это наглядно продемонстрировала операция «Марс». Как и ранее, на неудачи танковых частей влияло также общее управление боевыми действиями. 29-я армия получила приказ наступать на открытой местности, которая хорошо просматривалась немцами на несколько километров. Главной ударной силой была 3-я мотострелковая дивизия, имевшая в своем составе, помимо других частей, 120-ю и 161-ю танковые бригады. Решение штаба фронта о наступлении было принято внезапно, поэтому эти бригады проделали марш в 120 км и сходу вступили в бой, не проведя разведку местности. При этом численность боеготовых танков в обеих бригадах к началу наступления (утро 5 декабря 1942 г.) было незначительным – всего 42 машины. Действовать пришлось в условиях снегопада и туманов. Командиры бригад повели наступление рассредоточенными на большом пространстве группами и одиночными машинами, поэтому плотность наступления оказалась незначительной. Артиллерийская подготовка не смогла разрушить оборону противника. Пехота была отсечена от танков, поэтому им пришлось самим вести борьбу с противотанковой системой противника, которому за день боя удалось подбить 18 танков (в основном средние «лендлизовские» М3, прозванные в народе «семерками»). Бригады сражались до 12 декабря, не получая подкреплений и поддержки артиллерийским огнем, потери за эту неделю боев составили 38 танков, из которых 22 не подлежали восстановлению [11, л. 109, 112,

113].

Надо отметить, что М3 показали себя неплохо в этих боях, обе бригады сражались неделю в тяжелейших условиях. Наибольший урон участвовавшим в операции Т-34 нанесли противотанковые мины, после подрыва на которых танк часто не подлежал восстановлению [11, л. 113]. 31-я армия перешла в наступление утром 25 ноября 1942 г. и наткнулась на огонь немецкой дальнобойной артиллерии, а пехота залегла под сильным пулеметным огнем. При этом их поддерживала только одна 145-я танковая бригада. К 29 ноября 1942 г. наступление этой армии прекратилось [12, л. 96]. 6-й танковый корпус, как следует из доклада его штаба от 2 декабря 1942 г., не был готов к выполнению приказа о наступлении, так как в качестве пополнения получил всего 20 танков Т-34. Кроме того, в бригадах отсутствовали средства радиосвязи [18, л. 191–192]. В итоге были потеряны 10 тяжелых танков КВ, 8 Т-70 и 2 Т-40. Легкие танки не годились для прорыва фронта, поэтому значительные потери среди них вполне объяснимы. Среди выбывших машин не было танков Т-34, поскольку бригада их не получила к началу наступления [15, л. 112].

6-й танковый корпус получил новую матчасть и пополнения в начале декабря 1942 г., и уже на начало декабря было намечено наступление с целью прорыва обороны противника. Перед этим бригады корпуса провели учения по отработке штурмовых операций [15, л. 296]. Приказ о поддержке прорыва 20-й армии силами 6-го танкового корпуса был получен 4 декабря 1942 г. [18, л. 210]. 25 ноября 1942 г. корпус двинулся из района станции Березуй по направлению к фронту с целью прорваться к железнодорожной линии Ржев-Сычевка и перерезать ее. Вечером 27 ноября 1942 г. 100-я бригада корпуса форсировала р. Вазуза и вступила в бой в районе совхоза Никишкино [16, л. 12, 13]. Утром следующего дня она попала под артиллерийский огонь немцев, когда пошла на прорыв обороны противника [10, л. 25]. Большие потери бригада понесла от контратак на ее тылы немецких автоматчиков, которых поддерживали малые группы танков. Наступление продолжалось до 13 декабря, после чего бригаду отвели в тыл на ремонт и отдых.

Производство приблизительно 24000 танков в 1942 г., несомненно, увеличило шансы СССР и всей Антигитлеровской коалиции на победу, но бронетанковые войска РККА все еще демонстрировали невысокую эффективность и далеко не всегда были способны оперативно решать тактические и стратегические задачи. Среди их очевидных недостатков следует назвать нерациональную структуру бригад и корпусов, а также отсутствие дивизионного уровня командования. Поэтому наращивание выпуска танков в СССР опережало возможности руководства РККА по организационному переустройству бронетанковых соединений и обеспечению их квалифицированными кадрами. В нацистской Германии сложилась противоположная ситуация: бронетанковые части оставались в 1942 г. недоукомплектованными техникой, но их организационная структура и уровень подготовки командных кадров были более оптимальными, чем в РККА.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюков Н.И. Танки – фронту! Записки советского генерала. Смоленск: Русич, 2005. 450 с.
2. Болотов Н.А., Попов В.Н. Сталинградская битва: взгляд через 65 лет // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. №. 8. С. 110–114.
3. Болотов Н.А., Попов В.Н. Победа под Сталинградом и ее цена // Via in tempore. История. Политология. 2009. Т. 9. №. 1 (56). С. 120–125.
4. Генеральный Штаб. Военно-научное управление. Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Т. 15. М.: Воениздат, 1952. 560 с.
5. Герасимова С.А. Ржев 42. Позиционная бойня. М.: Яуза; Эксмо, 2007. 320 с.
6. Гуркин В.В. «Марс» в орбите «Урана» и «Сатурна» // Военно-исторический журнал. 2000. № 4. С. 14–19.
7. Исаев А.В. Когда внезапности уже не было. История ВОВ, которую мы не знали. М.: Яуза; Эксмо, 2006. 350 с.
8. Мягков М.Ю. Сталинградская битва в контексте современной истории // Вестник МГИМО Университета. 2013. №. 1 (28). С. 22–28.
9. Русский архив: Великая Отечественная война: Приказы народного комиссара обороны СССР 22 июня 1941 г. 1942 г. Т. 13. М.: ТЕРРА, 1997. 650 с.
10. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 208. Оп. 0002540. Д. 0177.
11. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 384. Оп. 8529. Д. 131.
12. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 386. Оп. 8583. Д. 148.
13. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 500. Оп. 12454. Д. 350.
14. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3067. Оп. 0000001. Д. 0009а.
15. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3129. Оп. 0000001. Д. 0011.
16. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3192. Оп. 1. Д. 6.
17. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3407. Оп. 0000001. Д. 0009.
18. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3467. Оп. 0000001. Д. 0076.

© Попов Григорий Германович (GGPopov2009@mail.ru), Бианкина Алена Олеговна (rektor@mskisn.ru),
Казенков Олег Юрьевич (o.kazenkov@gmail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.34

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО НАЧАЛ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX — НАЧАЛО XX ВЕКА)

INTERACTION OF THE EUROPEAN AND NATIONAL PRINCIPLES IN THE PUBLIC ADMINISTRATION OF THE RUSSIAN EMPIRE (SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

V. Skopa

Summary: In the second half of the 19th and early 20th centuries, the formation of the Russian management system took place in the mode of active assimilation of foreign experience and ideas. The restructuring of the public administration system was largely determined by European methodologies that penetrated the country both through top-down transformations and through the intellectual contacts of the ruling stratum. The Prussian bureaucratic machine, the French principles of administrative division, and the British principles of representative government were often taken as models. These foreign schemes were reworked considering local specifics, but at the same time retained their primary basis in approaches to the organization of the official world. Internships of domestic officials in Europe, the involvement of Western consultants and mentors led to the import of advanced management solutions and even certain cliches of managerial thinking.

Keywords: history of Russia, empire, officialdom, bureaucracy, management system.

Скопа Виталий Александрович
Доктор исторических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: Во второй половине XIX – начале XX столетий формирование российской системы управления проходило в режиме активного усвоения иностранного опыта и идей. Переустройство системы государственного управления во многом определялось европейскими методологиями, которые проникали в страну как через проводимые сверху преобразования, так и благодаря интеллектуальным контактам правящего слоя. За образец нередко брались прусская бюрократическая машина, французские принципы административного деления и британские начала представительного правления. Эти зарубежные схемы подвергались переработке с учётом местной специфики, но при этом сохраняли свою первооснову в подходах к организации чиновничьего мира. Стажировки отечественных государственных служащих в Европе, привлечение западных консультантов и наставников вели к импорту передовых управленческих решений и даже определённых штампов управленческого мышления. Этот принцип ярко проявился в попытках импортировать готовые европейские институты, которые без глубокой адаптации к российской почве, её социальному укладу, правовой культуре и традициям самоуправления либо функционировали формально, либо вызывали системный конфликт.

Ключевые слова: история России, империя, чиновничество, бюрократия, система управления.

Проблематика государственно-общественного диалога находилась и продолжает находиться в центре научного интереса специалистов различных дисциплин: от юриспруденции и политической науки до исторических и философских исследований. Особое значение при этом приобретает изучение механизмов и способов, посредством которых государственная власть осуществляет влияние на социальную структуру общества через принятие нормативно-правовых актов и реализацию управленческих функций [1].

На всех этапах развития Российского государства перед органами власти стояла первостепенная задача – сохранять единство и неразделимость государственного организма через установление действенной системы устройства и регулирования внутри- и межведомственных отношений в сфере управления.

Формирование национальной модели управления во второй половине XIX – начале XX столетий характеризовалось глубоким и масштабным заимствованием. Страна перенимала за рубежом и технологии администрирования, и их идеологическое обоснование. Трансформация государственного аппарата происходила под заметным влиянием европейских моделей, привнесённых как через официальные реформы, так и посредством неформального общения элит [4]. Образцом служили прусская бюрократическая система, французская административная иерархия и британские парламентские институты. Эти схемы адаптировались под российские условия, однако сохраняли ядро зарубежных подходов к организации чиновничества. Обучение государственных служащих за границей, приглашение иностранных специалистов и экспертов способствовали внедрению новых управленческих технологий и норм профессионального поведения [2, 7].

Распространение либеральных и консервативных те-

орий о роли государства, конституционализме и правовом порядке переформатировали дискурс о принципах управления. Вместе с тем заимствования встречали сопротивление традиционалистских кругов и нередко деформировались при внедрении, приобретая самобытный колорит, соответствующий русским историческим и культурным реалиям.

Историко-философское рассмотрение административной практики указанного периода демонстрирует сложное столкновение двух противоположных векторов развития. С одной стороны, реформаторское движение стремилось внедрить рациональные европейские модели управления, с другой – наталкивалось на устойчивую архаику феодальных пережитков, продолжавших структурировать российское общество и определявших его социокультурный облик [5, 8].

Творческое переиначивание западноевропейских инноваций представляло собой не простое копирование, а сложный процесс переработки иностранных концепций сквозь призму национальной самобытности. Государственные деятели осуществляли селективное заимствование, выстраивая новые административные структуры таким образом, чтобы сохранить целостность имперской идентичности при соответствии международным стандартам прогрессивного управления. Однако данный синтез не всегда оказывался стабильным. Внедрённые нововведения слабо гармонировали с существовавшей политической системой, порождая внутренние напряжения. Результатом явились циклические волны контрреформ, которые замораживали уже достигнутые преобразования и восстанавливали консервативные структуры [3, 6].

Опыт Российской империи выявляет фундаментальный принцип: успешный культурный трансфер невозможен без учёта локального контекста – географических, исторических и ценностных особенностей принимающей среды. Игнорирование этого условия трансформирует благие намерения в деструктивное воздействие. Данный вывод остаётся актуален и для современных попыток институциональных реформ, где механическое перенесение чужеродных моделей часто приводит к обратным результатам.

Западные институты и управленческие практики проникали в Российскую империю посредством двух основных механизмов. Во-первых, через усвоение европейской политической мысли, которая определяла видение российских преобразователей и интеллектуальную базу реформ. Во-вторых, путём адаптации западных организационных структур в российский социально-политический контекст с сохранением национальной специфики [4]. К первому направлению относились концепции правового государства, разделения властей, либеральное учение и идеи территориального самоуправления. Наиболее систематическое преломление этих идей сквозь призму русской действительности предложил Б.Н. Чичерин в труде «О народном представительстве» [8]. Показателен его либеральный по духу тезис о том, что благо общества – краеугольный камень и конечная задача любого социального организма, независимо от его ограничений для личности.

Второе направление наиболее ярко проявилось в масштабных преобразованиях эпохи Александра II: реформировании высшей школы, судебной системы, локального управления, военного дела и финансов. Университетская реформа 1863 года установила академическую самостоятельность учреждений, позволив им назначать руководителей, формировать органы дисциплины и рекомендовать кандидатов на должности. Этот принцип соответствовал западным образцам, однако вызвал впоследствии критику консерваторов М.Н. Каткова и К.П. Победоносцева, усмотревших в университетах очаги экстремизма [5]. Судебные преобразования обеспечили независимость юстиции от администрации — ключевой принцип западного правового государства. Вместе с тем реформа внедрила публичность и языковую устность разбирательств, принцип состязательности сторон. Чичерин одобрял эти нововведения, однако оговаривал непригодность парламентских механизмов для русских условий [8]. Преобразования местного уровня (земства в 1864 году, городские управы в 1870 году) заимствовали прусскую модель самоуправления на местах. Воинское преобразование 1874 года внедрило всеобщую военную службу вместо комплектации через рекрутство – система, практиковавшаяся в большинстве европейских государств [4]. Финансовые инициативы С.Ю. Витте конца XIX столетия, особенно введение золотого стандарта (1895–1897), опирались на западный опыт, укрепили рубль, привлекли заграничные инвестиции и встроили империю в глобальные экономические отношения.

Однако заимствования осуществлялись не слепо. Российские стратеги трансформировали западные образцы применительно к национальному контексту, считаясь с сословностью, абсолютной монархией и иными особенностями общественного устройства. Оба механизма – идеологический и институциональный взаимодополняли друг друга в формировании государственно-административного аппарата, определяли его эволюцию и опирались на исконные российские структуры.

Последовательное наложение реформ сопровождалось сложным взаимодействием государственных, в особенности геостратегических амбиций с процессом территориального подчинения и бюрократического освоения. Этот процесс порождал внутреннее противоречие: региональная политика требовала гибкости, чув-

ствительности к локальным социально-культурным и этническим реалиям, тогда как центр навязывал жесткую унифицированную административную систему [6]. Такое напряжение способствовало кристаллизации национально-культурной идентичности этносов, проявлявшейся как в низовых, так и в высших эшелонах власти.

По концепции М.Ф. Владимирского-Буданова, строительство евразийской державы совершалось через постепенное расширение от локальных образований к масштабным структурам. Вместе с тем, как отмечал Н.А. Бердяев, этот процесс направлялся объединяющим началом – великорусской нацией [2]. Философ улавливал историческую диалектику: «Современная история демонстрирует противоположные, но взаимодополняющие тенденции – стремление к глобализации и тягу к самоопределению, интеграцию в крупные образования и распад на компоненты меньшего масштаба. Национальное чувство – это движущая сила дифференциации, имперское начало – импульс универсализации. Хотя они разнородны, они не антагонистичны, и сосуществуют в единстве» [2. С. 114].

Туркестан служит иллюстрацией такого диалектического баланса. Его управленческая система, учреждённая в 1865 году и кодифицированная Положением 1886 года, воплощала эту двойственность: вершина администратора оставалась в руках русского офицерства, между тем как участие коренного населения обеспечивалось в низших звеньях управления [6]. Катков М.Н. в своих статьях отстаивал концепцию культурного плюрализма, противопоставляя её унификационным устремлениям. Он настаивал на признании самобытности национальных окраин при условии их лояльности российской государственности: «Местные культурные черты, лишённые враждебности к национальным интересам и не подрывающие основания русской имперской организации, подлежат почтению как проявление органического многообразия единой национальной целостности» [5, С. 185].

Дилемма между предоставлением автономии окраинам и административной ассимиляцией требует особого внимания. Так, В.С. Соловьев видел в этническом своеобразии позитивную созидательную силу: каждый народ наделён исторической миссией, соответствующей его уникальному характеру [7]. Философ осуждал национализм как деструктивное явление, усматривая в равноправии народов норму международной этики. Напротив, И.А. Ильин интерпретировал национализм как глубокую привязанность к исторической самобытности и творческому потенциалу собственного народа, как убеждённость в его духовной и культурной миссии. Народность он понимал как живую, неповторимую индивидуальность с собственной исторической судьбой и внутренним миром [3].

Расхождение в понятийных подходах объяснимо хронологическими различиями и философской парадигмой мыслителей. Существенное же состояло в едином признании народности как самостоятельного пути, значимого для развития империи. Что касается русификационной политики – второй крайности, оба мыслителя её отвергали, хотя аргументация различалась. Парадоксально, что такая позиция оставалась на периферии реальной государственной практики, выявляя глубокий раскол между интеллектуальной рефлексией и имперской администрацией.

На практике официальная доктрина культурного плюрализма расходилась с реальной политикой ассимиляции. Русификационные процессы осуществлялись посредством многоуровневых административных инструментов и поддержки православной миссионерской деятельности [1]. Земская и городская реформы демонстрируют эту парадоксальность особенно наглядно. Их структура предусматривала широкое включение разнородных общественных слоёв в локальное управление благодаря трёхкуриальной системе. Однако центральная власть одновременно блокировала горизонтальную интеграцию посредством запрета на образование всероссийского земского объединения – прагматичный расчёт на укрепление вертикальной подчинённости. Параллельно ведение документооборота исключительно на русском языке служило мощным ассимиляционным инструментом, замаскированным под административную унификацию.

Территориальная неравномерность в реформировании обнаруживает скрытую логику русификации. В Прибалтике земская реформа не была введена, но языковая ассимиляция государственного аппарата произошла в полном объёме. Аналогичный диспропорциональный процесс проявлялся в Польше, Финляндии, Бессарабии, на Кавказе, в Сибири и Поволжье во второй половине XIX – начале XX столетий.

Верховная власть решала вопросы адаптации региональных управленческих систем в едином имперском контексте, одновременно определяя правовой статус и механизмы администрирования населения отдельных территорий. Эта двойственная стратегия ничто иное как формальное сохранение местных институтов при реальной унификации через языковую и административную русификацию составляла ядро имперской политики национальных окраин.

Таким образом, трансляция европейских государственно-управленческих моделей в российский контекст происходила опосредованно, испытывая постоянное сопротивление со стороны укоренённых структурных единиц. Центральная власть оказывалась перед неразрешимым конфликтом между локальной автономией и

централизованным контролем, между признанием народных особенностей и принципами русификационного унифицирования. Однако эта внутренняя противоречивость не блокировала трансформационные процессы полностью. Напротив, новые институциональные формы возникали на фундаменте исторически сложившихся местных управленческих традиций, переоформляясь под давлением модернизационных импульсов, циркулировавших в европейском пространстве. Таким образом складывалась специфическая русская модель – ни полное заимствование западных образцов, ни консервация архаичных порядков, а синкретичное образование, вмещавшее элементы обоих полюсов. Эта гибридная природа имперского государственного механизма отражала глубокую амбивалентность российского модернизма: стремление приобщиться к европейской цивилизованности через реформирование и одновременное утверждение собственной цивилизационной идентичности. Институты Российской империи развивались таким образом в постоянном напряжении между экзогенными влияниями и эндогенными традициями, порождая уникальный административный синтез, не вполне соответствовавший ни европейским прототипам, ни архаичным местным образцам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баев В.Г Государственно-правовая политика в области управления национальными территориями Российской империи в XIX веке (на примере Царства Польского и Великого княжества Финляндского): к формированию опыта историко-теоретического анализа // Право: история и современность. 2018. № 2. – С. 7–16.
2. Бердяев Н.А. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. М., 1918. – 240 с.
3. Ильин И.А. О русском национализме. М., 2008. Т. 1. – 315 с.
4. Калганова Л.А. Европейские и российские модели государственного управления: сравнительный анализ // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2010. Т. 3, № 2. С. 25–50.
5. Катков М.Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1886 М., 1898. – 241 с.
6. Кубанычбек уулу Нурсултан. Система «Военно-народного управления» в Туркестане // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 12–2 (87), 2023. – С. 25–38.
7. Соловьев В.С. Национальный вопрос в России. М., 1884. – 294 с.
8. Чичерин Б.Н. О народном представительстве. М., 1866. – 192 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.39

ПРИВЛЕЧЕНИЕ КАДРОВЫХ ОФИЦЕРОВ ЦАРСКОЙ АРМИИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ВСЕОБУЧА В РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

ATTRACTING OFFICERS FROM THE TSARIST ARMY TO CONDUCT MILITARY TRAINING IN THE RYAZAN PROVINCE DURING THE CIVIL WAR

A. Tishin

Summary: This article examines the problem of selecting instructors for conducting classes. It substantiates the idea that former officers could be the best candidates for the All-Military Training System. Since the summer of 1918, the Soviet government has been mobilizing them en masse. The author pays special attention to the registration of officers for service in the Red Army. The article reveals the complex processes of interaction between local Soviet authorities and military commissariats during the mobilization of former officers.

Keywords: Soviet Republic, All-Military Training, Ryazan Province, Red Army, Decrees of the Soviet Government, Civil War.

Тишин Алексей Анатольевич
Аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
tishin-xxx78@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема подбора кадров инструкторов для проведения занятий. Обосновывается идея о том, лучшими для системы Всеобуча могли быть бывшие офицеры. Советская власть с лета 1918 года приступила к их мобилизации в массовом порядке. Особое внимание автор уделяет регистрации офицеров для службы в рядах РККА. В статье раскрываются сложные процессы взаимодействия местных советских органов власти и военных комиссариатов при проведении мобилизации бывших офицеров.

Ключевые слова: Советская Республика, Всевобуч, Рязанская губерния, Красная Армия, Декреты Советской власти, Гражданская война.

Всеобщее военное обучение трудящихся Советской Республики во время гражданской войны было введено декретом ВЦИК от 22 апреля 1918 г., «Об обязательном обучении военному искусству». [9]

Необходимо отметить, что значительную роль в деле организации всеобуча сыграл первый Всероссийский съезд работников всеобщего военного обучения, на котором была разработана и принята 96-часовая программа всеобуча.[12]

Получив материалы первого Всероссийского съезда по Всевобучу, губернский отдел формирования красных частей, состоявший из 5 человек, приложил немало усилий в деле развития Всевобуча и действительно, к первой половине ноября 1918 года появились некоторые положительные результаты: во всех городах губернии и их уездах было начато обучение по 96-часовой программе. [3, С.166]

2 сентября 1918 года в Рязани был проведен 1-й губернский съезд работников Всевобуча. По постановлению этого съезда была создана особая комиссия, которой поручено разработать план проведения всеобщего военного обучения в Рязанской губернии применительно к местным условиям. Постановления этой комиссии, утверждённые губвоенкомом, сводились к следующему: приступить к всеобщему военному обучению в городах не позже 10 сентября, в сёлах — по окончании полевых работ. В городах Данкове, Спасске, Пронске, Михайлове и Раненбурге начать несколько позже; о начале обучения отдать приказ; просить о выдаче в каждый уезд по 25 000 рублей заимообразно для работы; начать обучение, не дожидаясь окончания полного учёта граждан.

С планами по выполнению этой программы разъехались организаторы всеобщего военного обучения по местам. 7 октября 1918 года приказом Губвоенкома № 105 всё общее военное обучение выделяется в самостоятельный отдел в Рязани, а в ближайшие дни — по всей губернии. Штаты отделов хотя и были далеко недостаточны, однако само выделение этого дела в особый отдел, для которого работа всевобуча являлась главной, было большим шагом вперёд в деле создания вне казарменного военного обучения и будущей основы его милиционной армии.

Необходимо специально отметить, что отдел всеобуча наблюдал за отпуском, порядком расходования и отчётностью денег на местах, за хозяйственной заготовкой пособий и принадлежностей для обучения, учётом населения, подлежащего обучению, и инструкторский состав, посылал на места специалистов для поверки единого усвоенного обучающимся и знаний инструкторско-

го состава; с последними командируемые вели соответствующие беседы по обучению, чем самым возобновляя в памяти ранее усвоенное.

Учёт трудящихся, подлежащих всевобучу, производился двояким образом: с одной стороны - учётными подотделами военкомов, и он не был точен, производство его шло очень медленно, и он не давал всех данных, нужных всевобучу; с другой — учёт производился самими инструкторами всевобуча. В связи с тем, что учет окончился раньше в городах и на фабриках, как более сплочённых, занятия на предприятиях начаты были раньше, чем с сельским населением. Самый призыв трудящихся к обучению был произведён неодинаково во всех уездах. Призыву подлежали в первую очередь граждане 18–25 лет. Однако отклонения от этого велись в губернии в обе стороны. Так, Скопинский уезд призвал граждан 17 и 18 лет, а некоторые другие призвали всех в возрасте от 18 до 40 лет. [6, С.697]

На повестку дня встал вопрос о том, где взять кадры инструкторов для проведения занятий. Разумеется, лучшими для системы Всеобуча могли быть бывшие офицеры. Советская власть с лета 1918 года приступила к их мобилизации в массовом порядке. Принятие на учет бывших офицеров последовало по приказу Наркомвоена от 7 мая 1918 года. № 324 [4, С.6, 314]

В свою очередь, Рязанский губернский отдел всевобуча потребовал от уездных отделений еженедельно в субботу представлять: список на бывших офицеров, оставленных за Всевобучем: негодных к службе в действующей армии, а также отдельный список годных к службе в войсках мобилизационного назначения, годных к тыловой службе и к нестроевой в условиях мирного времени; дифференцированные данные на бывших унтер-офицеров и других званий, непригодных к службе в действующей армии, и тех сверстников, которых еще не призвали, с указанием, сколько из них пехоты, артиллерии, кавалерии, инженерных и технических войск.

В списках и сводках точно указывать, какое число из бывших унтер-офицеров и офицеров войдет в формируемый территориальный кадр полка.

Другой приказ войсковым частям и учреждениям Рязанского Губернского Военного Комиссариата от 5 июня 1919 года требовал от отдела всеобщего обучения, всех бывших офицеров разделить на 2 группы:

I — на годных к строевой и нестроевой службе в действующей армии, которые поступают согласно телеграмме № 1180 в распоряжение Губвоенкома;

2 — на годных для службы в условиях мирного времени и непригодных совершенно.

Поэтому, в случае возникновения необходимости, можно ли отправлять в действующую армию бывших офицеров, признанных медицинской комиссией годными для службы в тыловых частях, следует таковых переосвидетельствовать и решить этот вопрос согласно заключению медицинской комиссии.

Необходимо подчеркнуть, что в приказе обращалось внимание на обеспечение инструкторского состава всеми видами довольствия по занимаемым ими ранее должностям, причём, ни в какой зависимости от количества обучающихся этот вид довольствия должен оставаться неизменным. Это относилось и к хозяйственным чинам кадра. [8, С.20]

Важной проблемой, которая встала в Рязанской губернии в период регистрации офицеров для службы, в рядах РККА проводилась особыми комиссиями, задачей которых было выявлять и направлять в армию всячески стремившихся этого избежать. (См приложение. Списки и личные карточки военнообязанных старой армии, служивших в броневых частях подлежащих мобилизации в РККА начато 23 ноября 1918 г по 18 июня 1920 г.) [7, С.32]

Так, например Рязанский волостной военный комиссар, ссылаясь на указание уездного военкома от 29 июля 1919 г за № 8523, просит срочно сообщить, подлежат ли отправлению на службу в часть войск граждане, служившие в старой армии в броневых частях, мобилизованные на основании приказа РВСР №228 1918 г., которые были распущены по домам, впредь до получения наряда, согласно почте-телеграммы вашей за № 3041 1918 г. [7, С.32]

Достаточно сложные процессы протекали во взаимодействии местных советских органов власти и военных комиссариатов при проведении мобилизации бывших офицеров. Например, волостной военный комиссар (Шумашь) пишет Полянскому Сельскому Совету. (8 мая 1919 г.):

«Приказываю Вам под страхом суровой ответственности согласно распоряжения Уездного военного комиссариата от 6 марта доставить злостных дезертиров (на обороте их список) и срок для поимки их три дня т.е. не позднее 12 мая и впредь не допускать развитие дезертирства в противном случае весь состав Совета подлежит суду». [7, С.35]

Вот как выглядел учет бывших офицеров. Проблема была столь важной, что представляется необходимым в качестве примера указать перечень вопросов из именного списка военнообязанных Шумшской волости: Фамилия, имя и отчество. В графе: кто где находится- отмечалось: убит или умер, в красной армии или дома, освобожден от службы. [7, С.32]

В качестве примера приедем из именного списка красноармейцев, находящихся на фронте и на службе, села Поляны Шумской волости Рязанского уезда. [7, С.38]

Например Макар Фомич Терёхин: Кем был на службе; Время призыва год месяц - 1918 сентябрь

Состав семьи - нетрудоспособных и требующих пособий: отец-51 год, мать -51, жена -23, сын -1 год, 3 мес; сестра -15 лет и сестра -12 лет. Имущественное состояние: дом с надворной постройкой, лошадь, две коровы, свинья.

Подход к призыву был достаточно серьёзным, с подробной оценкой имущественного состояния и семейного положения.

Следует обратить внимание на очень интересные, на наш взгляд, результаты привлечения бывших офицеров на службу в ряды Красной Армии в Рязанской губернии. Надо сказать, что далеко не везде мобилизация была проведена успешно. Об этом свидетельствуют следующие данные. Например, мобилизованных офицеров в Рязанской губернии в 1919 году было 252 человека. Много это или мало, можно понять в сравнении с другими губерниями. Владимирская губерния - 149, Харьковская -158, Витебская - 25, Тверская - 91, Петроград - 300. Таким образом, Рязань сумела мобилизовать больше всех (после Петрограда). Характерно, что основную массу служивших в Красной Армии бывших офицеров составляли офицеры военного времени. Следует отметить, что в Рязанской губернии служило 20 штаб-офицеров - (8 %), тогда как в РККА эта категория составляла всего 5 %, штабс-капитанов 20 чел. - 7,9 % (в РККА 712 чел. - 9,1 %) в отличие от названных выше губерний. [4, С.318]

Как показал анализ состава офицеров, призванных в ряды РККА, в Рязанской губернии главным образом были призваны прапорщики – 112 человек т.е. 44,4 %; подпоручики – 57 чел, т.е. 22, 6 %, 33 человека – поручики что составляло 13,1 % от числа мобилизованных. Весьма показателен и возрастной состав мобилизованных. Так в Рязанской губернии мобилизованных офицеров в возрасте до 40 лет было больше всего 78 чел. – 31 %. Это говорит о том, что были призваны в РККА опытные офицеры, способные обучить новобранцев военному делу. [4, С.314]

В связи с этим представляют интерес воспоминания Маршала Советского Союза А.М. Василевского, бывшего одним из первых инструкторов всеобуча.

«При обучении пользовались старыми, давно проверенными правилами элементарной методики: «Учи показом, а поясняй рассказом»; «Показывай так, чтобы видели все, а проверяй усвоение по одному»; «Об умении суди по исполнению, а не по рассказу».

Не хватало винтовок, патронов, наглядных пособий. Инструкторам приходилось во многом полагаться на собственную изобретательность и на энтузиазм обучаемых. Особенно активизировались занятия после июня, когда начались развёрнутые призывы в РККА по мобилизации. Число инструкторов резко возросло. Из них примерно пятая часть являлась бывшими офицерами, остальные — унтер-офицерами. Дело налаживалось». [1, С.34-35]

Этот процесс происходил и в Рязанской губернии. Вначале это делалось в индивидуальном порядке, а после введения всеобщей воинской повинности 29 июля 1918 года в Рязани прошла первая мобилизация бывших офицеров. Тогда в городе жили около 1700 бывших офицеров, в том числе 260 уже служили в Красной Армии, более 1 тысячи работали в государственных, общественных и частных учреждениях, 400 вообще не имели определённых занятий. [10, С.170]

В указанный период 1918 года ежемесячно в губернии число трудящихся, обучающихся в системе всевобуча росло: в октябре 1918 года 45884 человек, в ноябре – 52761, в декабре – 56946 человек. [5, С.252]

Из Рязанской губернии до конца 1918 года в армию были призваны 52592 человека. [13, С.128] Общая численность войск на фронте и тылу к сентябрю 1918 года составляла около 450 тыс. человек. [11, С.308]

Следует отметить, что Всеобуч являлся одним из способов подготовки резервов для Красной Армии. И особенно важно то, что свыше 50 процентов пополнения Красной Армии прошло Всеобуч. [2, С.100-101]

В заключении необходимо отметить, что в условиях обостряющегося противостояния противоборствующих сторон в ходе Гражданской войны возрастала и роль Всевобуча, как системы подготовки резерва для Красной Армии. И в частности, положительный опыт работы Всевобуча в Рязанской губернии был отмечен Высшей военной инспекцией РККА.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василевский А.М. Дело всей жизни. Изд. 2-е, доп. М., Политиздат, 1976. С.34-35
2. Великая Октябрьская социалистическая революция. Энциклопедия. М., «Советская Энциклопедия», 1977. С.100-101.

3. Военный энциклопедический словарь. М.; Воениздат, 1984. С.166.
4. Волков С.В. Трагедия русского офицерства. - М.: ЗАО Центр-полиграф, 2002. С.6, 314
5. ГАРО. Ф. Р-2715. Оп.1. Д.78. Л. 252
6. ГАРО. Ф. Р-2715. Оп.1. Д.38. Л. 697
7. ГАРО. Ф.Р-2668. Оп.1. Д.129. Л. 32
8. ГАРО. Ф.Р-2716. Оп.1. Д.15. Л. 20
9. Декреты Советской власти. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. М.: Госполитиздат, 1959.
10. История одной губернии: очерки истории Рязанского края 1778–2000 гг. Рязань. «Пресса», 2000. С.170
11. Новейшая история Отечества. XX - начало XXI века. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. С.308
12. Отчет о Первом Съезде по всеобщему военному обучению: (Сост. по стенограммам заседаний). - Москва: Центр. отд. всеобщ. воен. обучения, 1918.
13. Очерки истории Рязанской организации КПСС. М., Московский рабочий, 1974. С.128.

© Тишин Алексей Анатольевич (tishin-xxx78@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.41

О ПРАВЕ СОБСТВЕННОСТИ НА СКОТ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ АЛТАЙЦЕВ

Учайкина Айару Михайловна
Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, БНУ РА Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск
aiapoposheva@mail.ru

Аннотация: Введение. Статья посвящена исследованию понятия собственности на скот в алтайской традиции на примере обычаев «детского» цикла. Автор раскрывает данное понятие с позиций обычного права алтайцев, сосуществующего наряду с официальным законодательством как основы традиционной культуры. *Целью* работы является обозначение понятия собственности на скот в алтайском обществе ввиду недостаточной изученности темы. *Материалы и методы*. Статья содержит полевые этнографические материалы Научно-исследовательского института алтаистики им. С. С. Суразакова, собранные автором во время экспедиций в 2024–2025 гг. При помощи сопоставления современных полевых данных и этнографических работ 1980–1990-х гг. произведен анализ понятий «собственность», «владение» и «дарение». (системный подход, сравнительно-сопоставительный анализ и др.) Результаты. В результате исследования обозначено обычно-правовое понятие собственности на скот. Сделан вывод: дарение животного в обычаях детского цикла служит основанием возникновения права собственности в форме наследства.

Ключевые слова: алтайцы, традиции, обычное право, собственность, владение, имущество, скот, родственная взаимопомощь, наследство.

ON THE RIGHT OF OWNERSHIP TO LIVESTOCK IN THE TRADITIONAL CULTURE OF THE ALTAI

A. Uchaikina

Summary: Introduction. This article examines the concept of livestock ownership in the Altai tradition using the customs of the "children's" cycle as an example. The author explores this concept from the perspective of Altai customary law, which coexists alongside official legislation as the foundation of traditional culture. The aim of this work is to define the concept of livestock ownership in Altai society due to the insufficient study of this topic. Materials and Methods. The article contains ethnographic field materials from the S.S. Surazakov Research Institute of Altaic Studies, collected by the author during expeditions in 2024–2025. By comparing modern field data with ethnographic works from the 1980s–1990s, an analysis of the concepts of "property," "possession," and "donation" was conducted (systematic approach, comparative analysis, etc.). Results. The study identified the customary legal concept of cattle ownership. It is concluded that the gift of an animal in children's customs serves as the basis for the emergence of property rights in the form of inheritance.

Keywords: Altaians, traditions, customary law, property, possession, property, cattle, kinship mutual assistance, inheritance.

Юридические толкования понятия «собственность». Собственность на животных в сфере гражданского права.

В широком значении понятие собственность можно охарактеризовать как «волевые отношения, которые до их фактического возникновения проходят через коллективное сознание людей, выражающих волю господствующих классов в обществе или волю общества в целом» [1].

В узком понимании «собственность» – это всеобъемлющее, исключительное, абсолютное обладание вещами, иными благами, выражающее через соответствующие субъективные права прямую связь («без посредников») человека вещью, иным благом [2]. С содержательной точки зрения право собственности – это одна из форм существования собственности, в рамках которой каждый собственник может совершать различные действия в пределах общественного отношения собственности, поскольку окружающие его лица и общество в целом позволяют ему осуществлять эти действия, воздерживаются от нарушения данного отношения собственности [1]. И правомочия собственника сводятся к трем понятиям – владение, пользование и распоряжение. В отличие от собственности «владение» – это один из элементов права собственности, физический контроль над объектом, возможность фактического обладания вещью, а собственность – это совокупность правомочий собственника в отношении своей вещи, включая владение, пользование и распоряжение.

По общим правилам право собственности и владения животными регулируются общероссийским гражданским законодательством. В гражданском праве к животным, в том числе к скоту, применимы общие правила об имуществе. Согласно статье 137 Гражданского кодекса Российской Федерации, животные могут быть объектом права собственности и передаваться другим лицам на основании различных гражданско-правовых сделок, в том числе дарения [3].

Право собственности у детей в гражданском праве России

По нормам гражданского законодательства дееспособность – способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их (гражданская дееспособность) – в полном объеме возникает с момента совершеннолетия, то есть по достижении восемнадцатилетнего возраста [3].

В соответствии с Российским законодательством – несовершеннолетний ребенок имеет право быть собственником недвижимого имущества. Родители управляют имуществом ребенка исключительно в его интересах и с предварительного разрешения органа опеки и попечительства. До достижения ребенком возраста 18 лет распоряжение его имуществом возможно только с предварительного разрешения органа опеки и попечительства [3].

В соответствии со статьей 60 Семейного кодекса Российской Федерации ребенок имеет право собственности на доходы, полученные им, имущество, полученное им в дар или в порядке наследования, а также на любое другое имущество, приобретенное на средства ребенка [3].

Права ребенка по распоряжению принадлежащим ему на праве собственности имуществом определяются статьями 26, 28 Гражданского кодекса Российской Федерации и зависят от объема его гражданской дееспособности [3].

Согласно законодательству Российской Федерации, домашние животные являются имуществом, и их право собственности принадлежит лицу, которое их приобрело [3]. К примеру, если ребенок купил и содержит домашнее животное на свои заработанные средства, то оно является его собственностью. Родители не имеют права забрать это животное или отпустить его на волю без согласия ребенка, т.к. оно не принадлежит родителям. Ребенок, как владелец домашнего животного, может самостоятельно решать его судьбу, в том числе и отдавать его кому-либо. Законодательством предусмотрены случаи, когда возникает необходимость изъятия животного в судебном порядке.

Историческое развитие права собственности у алтайцев

С середины XVII в. до 1756 г. южные алтайцы (алтай-кижи, телеуты и теленгиты) находились в составе Джунгарского ханства. Земля, на которой кочевали алтайские племена в названный период находилась в собственности джунгарского хана, а после вхождения в состав Российской империи со времени издания указа от 1 мая 1747 г. составляла частную собственность царствующего русского императора, с изданием указа от 22 июля 1882 года – Кабинета его величества. Земля считалась находящейся в пользовании всех алтайцев, и каждый мог селиться в пределах территории алтайских стойбищ где угодно, будучи прикрепленным к определенному зайсану. Таким образом, у алтайских кочевников отсутствовала частная собственность на землю, право распоряжения пастбищами находилось в руках феодально-родовой знати. Частную собственность отдельной семьи составлял скот, который пасся на этих землях [4].

После вхождения Горного Алтая в состав России царское правительство отвело алтайцам территорию 1100000 квадратных верст, получивших название «калмыцкие стойбища», в пределах которых русским крестьянам запрещалось селиться. Однако проект не был практически реализован. [5].

Устав об управлении сибирских инородцев 1822 г. определил за алтайскими кочевниками право на пользование и владение земельными участками без права собственности на них, что закреплялось в 26-й статье документа. Согласно статье 31 «Устава» запрещалось «россиянам самовольно селиться на землях во владениях, инородцам отведенных» [6].

Юридически земля кочевников находилась в собственности Кабинета его Императорского Величества, что исключало право алтайцев на распоряжение с нею и отчуждение. Но каждый алтаец издревле считал землю, на которой он живет и трудится своей собственностью. Здесь будет правильным утверждение К. Маркса о кочевниках: «Они относятся к земле как к своей собственности, хотя они никогда не фиксируют этой собственности» [7]. Особенность устойчивости обычно-правовых представлений, связанных с собственностью на землю, юристы объясняют особой значимостью земли (территории) для человека как среды обитания и главного источника пищевых ресурсов [8].

После отмены крепостного права в России и разрешения свободного переселения в начале XIX в. в Горном Алтае начинаются проблемы нехватки земельных ресурсов и споры по установлению законного владельца пастбища. В связи с этим запускается процесс публичного оспаривания прав на землю в административном и судебном порядках алтайцами и их представителями в лице зайсанов – родовых старост.

Право собственности у алтайцев на недвижимость, т.е. землю на практике зачастую не оформлялось, так как признавалось самим фактом владения этой землей и переходом права владения из поколения в поколение. Собственность на движимое имущество могла оформ-

ляться знаками, например, на домашний скот – тамгами. Тамги ставились на крупы лошадей, а также на значимые предметы домашней утвари, ими маркировали территорию пастбищ.

В.В. Радлов писал: «…чтобы иметь возможность всегда узнать свою лошадь, некоторые роды метят их специальными знаками – тавром (тамга), которое выжигается на задней ляжке. Я видел 12 таких знаков» [9]. Последующие ученые расширили перечень тамговых знаков [10]. Использование тамг на рубеже XXI в. связано не только с обозначением права собственности на животное, но также является одним из элементов этничности [11]. Сегодня мы наблюдаем возвращение традиционной тамги, ее самостоятельное применение либо наряду с буквенными тамгами.

Скот служил также мерой исчисления штрафа в системе наказаний в традиционном судопроизводстве. В конце XX в. в памяти некоторой части алтайцев сохранялись понятия «тогус» (девяток) и «беш» (пяток), которые соответствуют числовому эквиваленту назначенного штрафа [11]. Например, у киргизов, говорится, что в праве собственности все вещи делились на два рода: *мал* – скот и *мульк* – остальное имущество. Этим делением выделялось особое значение скота в хозяйстве кочевника [12]. «Мал в значении «скот» имеет большое значение и является обычно-правовым термином, так как включает не только основную сферу жизнедеятельности бурят – скотоводство, но и важный объект обычного права – скот» [13]. «Мал отнесен к имущественным терминам в силу того, что домашний скот являлся объектом интереса гражданских прав и участвовал как в возмездных (купля-продажа, мена), так и безвозмездных (дарение) сделках. Обычное право бурят осуществляло защиту прав и законных интересов владельцев скота [13]. Слово *мал* у алтайцев в лингвистическом толковании означает в целом домашний скот и лошадей, а также понимается как «имущество» [14]. Этнограф С.П. Тюхтенева подробно изучив лексику имущественной сферы и концепт собственности у алтайцев обозначила: «Концепт мал в современном алтайском языке объемлет широкий круг значений, важных для этнической культуры: «скот», «имущество», «собственность». Ассоциативное поле этого концепта включает в себя такие значения, как «богатство», «деньги», «пища», «полноценная личность», «человек», «народ»» [15]. Согласно алтайской лексике следует разграничивать движимое имущество на *jööжö*, означающее «движимое неодушевленное имущество», «накопление», «добро» [16] и *мал* – домашний скот.

В СССР в период с 1928 по 1937 г. (в западной части страны – до 1950 г.). проводилась политика объединения единоличных крестьянских хозяйств в коллективные (колхозы и совхозы. Одной из целей коллективизации было преобразование мелких и неэффективных индивидуальных хозяйств в крупные общественные для роста продуктивности сельскохозяйственного производства. Появляется понятие «колхозный скот», более конкретизирующее государственную собственность. В этот период сохранялась собственность крестьянина на мелкий скот, домашнюю птицу, молочные коровы, мелкий инвентарь, то есть сохранялась возможность вести личное подсобное хозяйство.

В СССР в период с 1928 по 1937 г. (в западной части страны – до 1950 г.). проводилась политика объединения единоличных крестьянских хозяйств в коллективные (колхозы и совхозы. Одной из целей коллективизации было преобразование мелких и неэффективных индивидуальных хозяйств в крупные общественные для роста продуктивности сельскохозяйственного производства. Появляется понятие «колхозный скот», более конкретизирующее государственную собственность. В этот период сохранялась собственность крестьянина на мелкий скот, домашнюю птицу, молочные коровы, мелкий инвентарь, то есть сохранялась возможность вести личное подсобное хозяйство.

В постсоветском пространстве с развитием капиталистических отношений стала развиваться частная собственность. Начало данному процессу дает Закон РСФСР от 23.11.1990 №374-I «О земельной реформе», принятый Верховным Советом РСФСР в конце 1990 года [17]. Названный закон и подзаконные акты положили начало приватизации сельхозземель. Согласно ему, члены колхозов и работники совхозов получили право самостоятельно выходить из предприятия, получая часть земли и активов для основания собственного крестьянского (фермерского) хозяйства. Люди получали паи – доли земли в общедолевом праве собственности на участок, который принадлежал колхозу до реорганизации или ликвидации. Таким образом, земля послужила главным ресурсом для развития скотоводства в регионе. Республика Алтай является сельскохозяйственным регионом. Главное направление в сельскохозяйственном производстве – животноводство. Это разведение крупного рогатого скота, овец, коз, лошадей, маралов, яков. Увеличивается доля лиц, владеющих собственной землей и сельскохозяйственными животными.

Вышеизложенным мы разграничили движимое и недвижимое имущество согласно его делению в гражданском законодательстве и переходим непосредственно к предмету статьи – собственности на животных.

Скот, содержащийся в крестьянско-фермерских хозяйствах, в личных подсобных хозяйствах в настоящее время учитывается в Сельских советах. От владельцев записываются вид животного (например, корова, лошадь), пол и его возраст. Отдельно для себя специалист отмечает имеющуюся тамгу лошади/коня. У ветеринара

села записаны номера бирок животных. Скажем, что органы местного самоуправления являются «юридическим гарантом» признания права собственности владельцев на своих животных.

В традиционной культуре алтайцев вопросы собственности на скот имеют свои особенности. В системе семейно-родственных отношений в обычаях жизненного цикла домашний скот играет важную роль. Животные служат «предметом» дара между родственниками и собственностью одаряемого.

Общественные отношения регулируются нормами официального законодательства, однако существуют различные неписаные нормы обычного права, существующие в жизни разных народов как элементы традиционной культуры. В этом отношении, ученые справедливо отмечают: «Нормы обычного права, имея иной механизм реализации в правовом поведении конкретного индивида, отличаются от норм закона, так как реализуются в поведении участников общественных отношений и исполняют роль шаблона или модели поведения. В обычной жизни члены общества чаще руководствуются подобным наглядным шаблоном правомерного поведения, закрепленного в обычно-правовой норме» [18].

Ярким примером бытования у алтайцев норм обычного права в современности являются обязательственные отношения между отдельными родственниками, не регламентированные официальным законодательством. Данные отношения порождают неписаные правовые последствия.

Обычай первого года жизни

Этнограф Н.И. Шатинова на основе собранных полевых материалов в 1970–е гг. отмечала: «В возрасте одного года ребенку впервые срезали волосы; в этом обряде также участвовал дядя по матери. Он срезал прядь волос с головы племянника и брал себе. Когда ребенок достигал трех лет, мать отвозила ребенка к своему брату: племянник ехал «выкупать свои волосы» у дяди обязательно с аракой (молочным самогоном сӱт аракы – АУ.). Дядя дарил племяннику овцу или коня [19]. Животное, полученное от дяди, называется *баркы*, т.е. подарок. Данный обряд называют *төркӱлеп барар* [20]. Такое выражение мы встретили во время наших полевых исследований в Улаганском районе [Р.М. Бидинова, 1952 г.р., род тӧлӧс, с. Саратан, Улаганский район]. В Словаре алтайского и аладагского наречий тюркского языка есть слово *төркӱлеп* в значении «отправиться к какому-либо родственнику своему, с вином или другим каким-либо подарком, с целью выпросить себе чего-нибудь (денег, скотины, пчел и т.п.)» [14]. Чаще всего поездку к дяде за подарком люди называют *баркылап барар*, по крайней мере в Центральной части Горного Алтая.

Таким образом, ребенок в возрасте одного года наделялся своей первой собственностью. У Г.Н. Потанина есть упоминание о том, что в случае отказа дяди от вручения подарка, племянник мог вытребовать его через зайсанский суд – суд родового старосты [21]. Право частной собственности, мы видим, защищалось государством и самими собственниками. Приведем, к примеру материал по киргизам: «В случаях нарушения права собственности оно могло восстанавливаться бием по жалобе потерпевшего. При этом требование собственника не могло быть отклонено по мотивам пропуска срока исковой давности…» [22].

У тувинцев, подаренный на обряде скот также становился собственностью ребенка. С него начиналось формирование его *ончу-хоренки*, т.е. стада, которое выделяли родители взрослым детям [23]. Более подробно описано у М.Б. Кенина-Лопсана: «По тывинскому обычаю после стрижки волос ребенок становится обладателем собственного имущества – ончу. Если собственность ребенка (скот) решили использовать в качестве чиш – запаса на зиму, то обязательно брали разрешение у него с последующим восстановлением копыт животных, т.е. взамен давали другой скот» [24].

Считаем, что можно соотнести тувинское понятие подаренного скота *ончу* с понятием *энчи* у алтайцев – доли в наследстве; причитающейся, полагающейся доли [16]. В традиционном свадебном обряде алтайцев вторая часть приданого невесты именовалась *энчӱ* – доля скота, которая выделялась в семье каждому ребенку [26]. Часть наследства *энчи* у жениха тоже состояло из *энчӱ* – доли скота, которое выделялось отцом при женитьбе сына [26]. Скот, выделяемый детям с момента рождения ко времени совершеннолетия, создавал фонд лично принадлежащего скота – узаконенную личную собственность. В формировании данного фонда участвует семейно-родственный коллектив по обычаю взаимопомощи.

В алтайско-русском словаре *энчи* – наследство, наследник. Есть слово *энчиле* – давать в наследство. Приводятся два примера. Один из произведения алтайского писателя А. Адарова – *Алтын курды база адам меге энчилеген* – Золотой ремень отец тоже мне наследовал. И второй пример, выражение *јеенине энчилеп берген кулун* – жеребёнок, предназначенный для племянника [27]. В обоих случаях применимо понятие наследства. Так, подарок от дяди по матери относится к понятию наследства. Собственность на подаренный скот племянник приобретает от договора дарения, совершенного в устной форме. Дарение понятие как таковое намного шире и могут быть разные его виды, в родственных отношениях между дядей и племянником оно примыкает к институту наследования. В этом есть специфика обычного права алтайцев, проявляющийся в синкретизме норм.

В табунах коневодов есть животные, принадлежащие по обычаю их родственникам. Когда в селе говорят о табуне и принадлежности табуна, то всегда называют мужчину – хозяина табуна. Табун принадлежит ему, а внутри табуна отдельные животные могут принадлежать членам его семьи и родственникам.

Полевые материалы

В 1980–1990-е гг. у двух сыновей информанта Р.М. Бидиновой из с. Саратан Улаганского района старший брат матери, он же *таай* отрезал племянникам первые волосы, называл животное, которое им дарит. Сказал, придете за волосами и подарком в возрасте 3-х лет. Семья решила ехать возвращать волосы старшего сына Айдара в 6 лет, когда ребенок стал постарше. Но к этому времени, дядя умер и волосы с подарком вернула жена дяди *таай јеҥе (дьене)*. Также в возрасте 6 лет второй сын Саша едет к *таай јеҥе (дьене)*, которая дала подарок *јылкы (дьылкы)* мал (конь, лошадь). Волосы третьего младшего сына не отрезали, поскольку не было дяди [Р. М. Бидинова, 1952 г.р., род төлөс, с. Саратан, Улаганский район].

В 2010 г. в с. Чемал Чемальского района на *койу көчӧ* (кёчё) дядя по матери Владимир Данилович Тантыбаров объявил о подарке племяннику – двухгодовалого жеребца *јабага* (дьабага). Племянник Николай в 12 лет поехал выкупать состриженные тогда дядей прядь волос и забирать подарок. Жеребенок рыжей масти вырос и по настоящее время является верховым конем своего хозяина [В.Д. Сельбикова, 1978 г.р., сеок тоҥжаан, с. Чемал, Чемальский район].

Информант Э.А. Мызина о подарке *баркы* сообщала, что в 2024 г. дядя подарил племяннику жеребят, которые «растут» у него в сельской местности, все родные знают, что это собственное имущество ребенка. Семья может забрать животных по исполнении ребенку двенадцати лет или позже. Информант отметила, что ребенок самостоятельно может распорядиться подаренными животными в нужных для него и семьи целях [Э.А. Мызина, 1984 г.р., г. Горно-Алтайск].

В 2023 г. на *койу көчӧ* (кёчё) в с. Чемал мальчику Эмиру дядя по матери Ирбизек подарил двухгодовалую кобылку. Лошадь растет у дяди в с. Сугаш, приплод от нее будет собственностью Эмира [С.Н. Кудачина, сеок чагандык, 1989 г.р., с. Чемал, Чемальский район, ПМА 2025 г.].

Информант Р.А. Тоедов, как дядя, летом 2025 г. на празднике *койу көчӧ* (кёчё) в Усть-Канском районе подарил племянницам-близнецам двух баранов. За животными родители приедут к дяде зимой настоящего года [Р.А. Тоедов, 1965 г.р., род кара очы, с. Усть-Мута, Усть-Канский район].

В 2024 г. Арслану, правнуку информанта из с. Кырлык дядя по материнской линии (племянник информанта) Е.Ч. Тумпуков назвал подарок *баркы* – годовалую кобылку рыжей масти. В 2025 г., то есть через год родные ребенка забрали животное к своему стаду, чтобы самим ухаживать и растить. Кобыла и приплод будут принадлежать Арслану [О.В., сеок котон кыпчак, 85 лет, Усть-Канский район, ПМА 2026].

Таким образом, обычай дарения животного достаточно четко регламентирован, сохраняется по настоящее время. В случае потери или гибели животного, оно заменяется другим [В.Т. Уштушева, 1942 г.р., род котон кыпчак, с. Кырлык, Усть-Канский район, ПМА 2026]. При этом некоторые информанты отмечают, что в качестве *баркы* называют только пол и возраст животного (жеребенка / кобылки) и родители племянника / племянницы выбирают любого из стада, исходя из «заданных параметров». Отсутствие обозначения конкретного животного связано с тем, что оно может потеряться или умереть, поэтому во избежания сообщения таких плохих новостей, называют только возраст и пол [В.М., сеок иркит, 55 лет, с. Сугаш, Усть-Коксинский район, ПМА 2026].

Племянники могут забрать *баркы* в любое время, обычно через год или в тот же год, когда был озвучен подарок на дне рождения одного года. Также забирают намного позже – при исполнении племянницу / племяннице двенадцати лет. Чтобы забрать свой подарок племянник / племянница отправляется к дяде с продуктовым набором примерно используемом при поездке на сватовство. Например, один ящик спиртных напитков, чай, конфеты, печенья и т.д., и с ответным подарком – рубашка / куртка / шуба, называемом общим названием *јакалу кийим* – одежда с воротником. По отношению к дяде возникают взаимодарственные / взаимообязательственные отношения. Эта взаимопомощь осуществляется в течение всей жизни.

Под влиянием трансформационных процессов подарки в виде скота сейчас дарят и другие родственники. По отношению к ним не возникают такие обязательственные отношения как по отношению к дяде по матери. Здесь может вступать общий обычай родственной взаимопомощи. Возраст, в котором племянник / племянница выкупают свои волосы и забирают подарок, разнится. Многие придерживаются периода вторичной социализации – двенадцатилетнего возраста – рубежа перехода к новой социальной роли [28].

Детский праздник исполнения ребенку одного года *койу көчӧ* получил широкое проведение за последние 20–30 лет. Его можно наблюдать практически в каждой алтайской семье. Сегодня из домашних животных дарят лошадь / коня / жеребенка, корову / бычка / теленка, барана / овечку. Заметным стало дарение вместо ло-

шадей телят и овец, что связано с социально-экономическим состоянием алтайских семей: у многих семей в хозяйствах преобладает крупнорогатый скот и овцы, а в ценовой категории названные животные дешевле лошадей [28]. Алтайцы выделяют «скот с теплым дыханием» jылу *тумчукту мал* и «скот с холодным дыханием» *соок тумчукту мал*. Лошадь и овца, относятся к категории животных с теплым дыханием, их создателем считается светлое начало *ару төс*, поэтому они преимущественно забиваются на значимые праздники, торжества, такие как свадьба, моления [29]. У алтайцев сложились космогонические мифы о том, что небесный бог создает коня и барана, а нижний бог – быка и козла. Конь и баран – «животные с теплым дыханием» их мясо используется на торжествах в людей в лунно-солнечном мире и приносится в жертву светлым верхним духам, тогда как бык и козел считаются «нечистыми» и с «холодным дыханием», забиваются если умирал человек и его нужно похоронить с почестями. Космогонический миф выполнял не только мировоззренческую, но и регулирующую функцию, что выражается в отношении людей к окружающей действительности [30].

В тувинском материале представления об отличии животных по дыханию объясняется качеством мяса животных, «поэтому баранина и конина являлись «изиг эът» 'горячим мясом', а козлятина и говядина – «сериин эът» 'прохладным мясом'. [31]. В культуре алтайцев считается желательным дарить животное с «теплым дыханием».

В настоящее время наряду с *койу кӧчӧ* в алтайских семьях активно стали справлять двенадцатилетние ребенка *он эки jажы тоолгоны* / *он эки jажы киргени* [28]. На этом празднике повзрослевший ребенок также становится собственником подаренных животных и таких личных предметов, выполненных в национальном традиционном стиле – плетка, нож, одежда и т.д.

Выводы

На основании вышеизложенного следует сказать, что подаренное ребенку имущество по нормам обычного права полностью принадлежит одариваемому, поэтому он волен распоряжаться им по своему усмотрению. Такую же позицию декларирует в официальном праве договор дарения. Согласно ч. 1. ст. 272 ГК РФ по договору дарения одна сторона (даритель) безвозмездно передает или обязуется передать другой стороне (одаряемому) вещь в собственность либо имущественное право (требование) к себе или к третьему лицу, либо освобождает или обязуется освободить ее от имущественной обязанности перед собой или перед третьим лицом [3]. По официальному праву у одаряемого нет обязательств перед дарителем, что отличает договор дарения от взаимодарственных отношений в обычном праве алтайского общества.

Мы видим стремление людей к взаимопомощи, обусловленной условиями жизни в определенных климатических, географических и социальных условиях. В этом же материале автор приводит пример, когда подаренную вещь одаряемый мог передаривать, т.е. обращаться с вещью по собственной воле, имел абсолютное право распоряжения предметом дара.

Дарение – понятие широкое, требующее отдельного исследования, поскольку дарение присутствует в разных сферах общественных отношений, например, сватовство, свадьба, наследование и т.д. В настоящей статье мы определили место дара животного в обычаях детского цикла как возникновения права собственности в форме наследования, не требующего юридического оспаривания и подтверждения возникшего права. Обычай дарения, наделения собственностью своего родственника в современной алтайской культуре не теряет своей силы и продолжает бытовать как обычно-правовая норма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гражданское право России. Общая часть: учебник для вузов / А.П. Анисимов, М.Ю. Козлова, А.Я. Рыженков; под общей редакцией А.Я. Рыженкова. – 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 435 с.
2. Гражданское право / Под ред. С.С. Алексеева, Б.М. Гонгало, Д.В. Мурзин [и др.]; под общ. ред. чл.-корр. РАН С. С. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект; Екатеринбург: Институт частного права, 2010. – 528 с.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая)» от 26.01.1996 N 14-ФЗ (ред. от 24.06.2025). – [Электронный ресурс] – URL: Гражданский кодекс Российской Федерации часть 2 (ГК РФ ч.2) \ КонсультантПлюс (дата обращения: 25.11.2025).
4. Потапов Л.П. Очерки по истории алтайцев. – М.-Л., 1953. – 442 с.
5. Швецов С.П. Горный Алтай и его население. Т. I. Вып. 1. Кочевники Бийского уезда. – Барнаул: Изд-во «Типолитография Главного управления Алтайского округа», 1900. – 360 с.
6. Законодательные акты Российской империи («Устав об инородцах» М.М. Сперанского и земельная политика Российской империи в Сибири в XVII–XX вв.). – Горно-Алтайск: «Ак-Чечек», 1994. сост. Ф.А. Сатлаев. Горно-Алтайск, 1994. – 74 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Политиздат, 1968. – Т. 46. – Ч. 1. Изд. 2. – 559 с.
8. Бочаров В.В., Рябикин А.И. Обычное право в Российском политическом дискурсе в периоды реформирования отношений собственности на землю //

Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII. – № 1. – С. 152.
9. Радлов В.В. Из Сибири. Страницы дневника/ пер. К.Д. Цивиной и Б.Е. Чистовой; коммент., послесл., ред. С.И. Вайнштейна. – М.: Наука, 1989. – 749 с.
10. Ямаева Е.Е. Родовые тамги алтайских тюрок (XIX–XX вв.). – Горно-Алтайск, 2004. – 56 с.
11. Учайкина А.М. Обычное право алтайцев: история развития и современное состояние (конец XIX – начало XXI в.). – Горно-Алтайск, 2024. – 185 с.
12. Молдоев Э.Э. Право собственности в обычном праве кыргызов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Бишкек. 2017. № 4–4. – С. 79–82.
13. Брюханова А.Л. Мал как вид имущества (на материале языка памятников старомонгольской письменности XVIII–XIX вв.). – Вестник филологических наук. – 2023. – Том 3. – № 12. – С. 154–157.
14. Словарь алтайского и аладагского наречий тюркского языка. – Горно-Алтайск, «Ак-Чечек», 2005. – 504 с.
15. Тюхтенева С.П. Лексика имущественной сферы и концепт собственности у алтайцев // Язык и культура. – № 3 (19). – С. 26–40.
16. Ойротско-русский словарь, издание 2-е. – Горно-Алтайск: издательство «Ак-Чечек», 2005. – 316 с.
17. Закон РСФСР от 23.11.1990 N 374-1 (ред. от 28.04.1993) «О земельной реформе» – [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30/ (дата обращения: 30.11.2025).
18. Плоцкая О.А., Сердитова Е.Н. Обычно-правовое закрепление права собственности: от родовых знаков к экслибрисам // Актуальные проблемы российского права. – 2022. – Т. 17. – № 7. С. 11–23. [Электронный ресурс] – URL: file:///D:/по%20тамгам%20и%20собственности/Плоцкая_Сердитова_Обычно-правовое.pdf (дата обращения: 25.11.2025).
19. Шатинова Н.И. Семья у алтайцев. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства. – 1981. – 183 с.
20. Чочкина М.П. «Потник» в обрядовой и эпической традиции алтайцев // Героический эпос и сказительское искусство народов Евразии: сохранение, изучение и популяризация. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения сказительницы Натальи Черноевой. 2019. – 441–453.
21. Потанин Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. – Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 2005. – 1026 с.
22. Борубашов Б.И. Право собственности по обычному праву кыргызов // Вестник КРСУ. – 2009. – Т. 9. – № 2. – С. 68–72.
23. Потапов Л.П. Очерки народного быта тувинцев. – М., 1969. 402 с.
24. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная этика тувинцев. – Кызыл, 1994. –192 с.
25. Ойротско-русский словарь, издание 2-е. – Горно-Алтайск: издательство «Ак-Чечек», 2005. – 316 с.
26. Дьяконова В.П. Алтайцы (Материалы по этнографии теленгитов Горного Алтая). – Горно-Алтайск: Юч-Сюмер – Белуха, 2001. 222 с.
27. Алтайско-русский словарь. Редколлегия: канд. филол. наук А.Э. Чумакаев (отв. ред.), канд. ист. наук Н.В. Екеев, канд. филол. наук А.Н. Майзина, К.К. Пиянтинова, Н.Н. Тыдыкова, канд. филол. наук Е.В. Тюнтешева; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». Горно-Алтайск, 2018. – 936 с.
28. Учайкина А.М. Социализация личности в алтайском обществе: двенадцатилетний возраст в современной обрядовой культуре. Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy». – 2025, Т. 38 (2): С. 33–43. DOI: 10.25587/2587–5604-2025-2-33-43.
29. Этнографический атлас Республики Алтай / Редколлегия: Н.В. Екеев (отв. ред.), Э.В. Енчинов (науч. ред.), Г.Б. Эшматова, А.П. Чемчиева; НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. – Горно-Алтайск, 2022. – 462 с.
30. Муйтуева В.А. Традиционная религиозно-мифологическая картина мира алтайцев: Монография. – Горно-Алтайск, 2004. –166 с.
31. Донгак С.Ч. О выражении «тос чүзүн мал» // Наследие предков: традиции и обычаи в XXI веке: материалы Респ. науч.-практ. конф., (г. Кызыл, 12 февр. 2020 г.) / М-во культуры Респ. Тыва, ГБУ «Нац. Б-ка им. А.С. Пушкина Респ. Тыва»; ТИГПИ; сост. М. М. Бадыргы; науч. ред. М.Б. Кунгаа; отв. ред. И.А. Эртине. – Кызыл: Ред.-изд. отд. Нац. б-ки им. А.С. Пушкина РТ, 2020. – 84 с.
32. НА НИИА – Научный Архив научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова.
33. НА НИИА. Д. Ф270.
34. НА НИИА. Д. Ф273.
35. НА НИИА. Д. Ф278.
36. НА НИИА. Д. Ф291.

© Учайкина Айару Михайловна (aiapoposheva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.50

ГАБРИЭЛЕ Д'АННУНЦИО И ЭСТЕТИЗАЦИЯ ПОЛИТИКИ: КУЛЬТ НАСИЛИЯ И СМЕРТИ В ПРОЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ В ФАШИСТСКОЙ ИТАЛИИ

GABRIELE D'ANNUNZIO AND THE AESTHETICIZATION OF POLITICS: THE CULT OF VIOLENCE AND DEATH IN THE PROJECT OF NATIONAL REBIRTH IN FASCIST ITALY

E. Yakutina

Summary: Gabriele D'Annunzio is one of the key figures of the early twentieth century, combining literary creativity, political activism, and sophisticated mastery of propaganda and public relations. He can justifiably be regarded as an innovator in political PR: he systematically employed theatricality, symbolism, and strong emotional impact for mass mobilization and for constructing his own image as a poet-prophet and adventurer-hero, which in many respects anticipated fascist propaganda techniques in Italy and influenced political propaganda throughout the twentieth century. D'Annunzio is usually described as a pre-fascist figure who turned politics into spectacle and went far beyond the typical use of fame in politics; his theatrical and controversial public presence became an important resource for shaping the appeal of fascism, with its emphasis on war, violence, and a cult of death as instruments of political mobilization. The article contrasts celebrity-driven democratic individualism with fascist celebrity culture, highlighting D'Annunzio's distinctive role in cultivating a heroic glamour bound up with horror and spectacle. It also examines his influence in the broader context of modernity and political hedonism, and the complex relationship between celebrity, political authority, and contemporary socio-political issues. Particular attention is paid to his contribution to the aestheticization of politics and to the development of the cult of death and spectacle as mechanisms that elevated the leader and the nation to the status of supreme "celebrities" of fascist ideology.

Keywords: Italia, Italien fascism, Gabriele D'Annunzio, political public relations, political propaganda, aestheticization of politic, cult of violence and death.

Якутина Елена Николаевна
Кандидат исторических наук, доцент, Московский гуманитарный университет
elenayakutina@gmail.com

Аннотация: Габриэле Д'Аннунцио — одна из ключевых фигур начала XX века, сочетавшая литературное творчество, политическую активность и мастерское владение пропагандой и PR. Его справедливо рассматривают как новатора политического PR: он системно использовал театральность, символизм и сильное эмоциональное воздействие для массовой мобилизации и конструирования собственного имиджа поэта-пророка и героя-авантюриста, что во многом предвосхитило методы фашистской пропаганды в Италии и оказало влияние на политическую пропаганду XX в. Д'Аннунцио обычно описывается как до фашистская фигура, превратившая политику в зрелище и вышедшая за рамки типичного использования славы в политике; его театрализованное и противоречивое публичное присутствие стало важным ресурсом формирования привлекательности фашизма, акцентирующего войну, насилие и культ смерти как средства политической мобилизации. В статье противопоставляются демократический, управляемый знаменитостями индивидуализм и фашистская культура знаменитостей, подчёркивая особую роль Д'Аннунцио в культивировании героического гламура, связанного с ужасом и зрелищем. Рассматривается также влияние Д'Аннунцио в более широком контексте модерности и политического гедонизма, а также сложные отношения между знаменитостью, политическим авторитетом и современными социально-политическими проблемами. Особое внимание уделяется его вкладу в эстетизацию политики, развитие культа смерти и зрелища как механизмов, возвышающих лидера и нацию до статуса высших «знаменитостей» фашистской идеологии.

Ключевые слова: Италия, итальянский фашизм, Габриэле Д'Аннунцио, политический PR, политическая пропаганда, эстетизация политики, культ насилия и смерти.

Введение

Габриэль Аннунцио (настоящее имя Rapagnetta), р. 1863, крупнейший итальянский поэт объединённой Италии («третьей Италии»), сыгравший важную роль в формировании фашистской политической культуры. Его деятельность, сочетавшая театр, поэзию и прямое политическое действие, стала моделью использования массовых медиа и публичных ритуалов: фашизм перенял его методы массовой мобилизации, символическую риторику и визуальную эстетику, превратив их в инструмент тоталитарного государства. Д'Аннунцио синтезировал мотивы модернизма, романтизма и революционного синдикализма, используя темы насилия и героизма для конструирования нового национального мифа и фигуры вождя, олицетворяющего национальную гордость и волю.

Он выступил предтечей фашистской пропаганды и заметно повлиял на формирование публичного образа Бенито Муссолини, задав образец театрализованной политики и псевдонаучной мифологии; его акции, прежде всего захват Фиуме, продемонстрировали силу харизмы и личного бренда как ресурса политической мобилизации. Одним из первых осознав значение зарождающейся культурной индустрии, Д'Аннунцио превратил собственную биографию и подпись в рекламный ресурс, выстраивая вокруг себя особый символический мир и управляя ожиданиями публики; журналистский опыт позволил ему сознательно делать ставку на «звёздность», что даёт основания рассматривать его как одну из наиболее «постмодернистских» фигур своей эпохи.

Цель данного исследования — выявить пропагандистские и медийные методы Д'Аннунцио и тем самым по-новому осветить его отношения с фашизмом: показать, что его влияние заключалось прежде всего в эстетизации политики и культа насилия и смерти как средства национального возрождения, а не в прямом участии в формировании фашистской доктрины.

Источники

Основными источниками являются собственные тексты Д'Аннунцио, биографии и мемуары современников, периодика 1889–1924 гг., документы фьюмского периода и исследования с анализом его пропагандистских стратегий. В России его творчество активно переводилось и изучалось [57 - 51, 59–53, 60–54, 62–56], интерес сохранялся и в советский период [56 - 50]. Однако методы пропаганды, PR и рекламных стратегий Д'Аннунцио, их связь с развитием фашизма в Италии, а также его вклад в эстетизацию политики и культа насилия и смерти как средства национального возрождения не исследованы.

Ряд российских исследователей трактует Д'Аннунцио как «предтечу» итальянского фашизма, «духовного дуче фашизма»; участие Д'Аннунцио в формировании фашистской идеологии и практики рассматривают Д.Д. Сушков [61-55] и Д.С. Моисеев [58 - 52], показывая, как его националистический популизм, корпоративистские идеи и «Хартия Карнаро» предвосхищают принципы фашистского государства. Зарубежная литература гораздо обширнее: от энциклопедических обзоров биографии и политики Д'Аннунцио до работ, анализирующих его как протофашистского лидера, изобретателя политического спектакля и создателя «лаборатории» модерной политики во Фиуме [24 - 20, 28–24, 47 - 42]. Фундаментальными для реконструкции личности, политики и методов мобилизации поэта являются биографии В. Мартинелли и Дж. Р. Вудхауса, а также исследования Дж.Б. Герри, П. Киары, М. Серры и Ф. Джулиана [10 - 9, 21 - 17, 22 - 18, 25 - 21, 31 - 27, 43 - 38, 44 - 39, 54 - 48].

Особое место занимают работы Р.Де Феличе [12 - 11, 13 - 12, 14 - 13], который предлагает видеть в Д'Аннунцио не только предшественника фашизма и изобретателя массовых обрядов, но и автора политических экспериментов во Фиуме, предвосхитивших более сложные конституционные модели и выходящих за рамки традиционного деления на правых и левых.

Исследования М. Ледина, А. Спектровски и К. Книппа [26 – 22, 27–23, 47 – 42] показывают Д'Аннунцио одновременно как вдохновителя фашистской риторики и как фигуру, выходящую за рамки собственно фашизма: экспериментатора с конституционными моделями, массовыми ритуалами, культом лидера и эстетизацией войны, чьё наследие продолжает переосмысляться.

Методология

В политике роль знаменитых фигур известна с древности, но именно современная культура знаменитостей, связанная с массовой культурой модерна, создаёт качественно новые формы влияния [7, 30–26]. В условиях массового потребления и кризиса рационалистических идеологий знаменитости начинают выполнять интерпретационную функцию, становясь посредниками между аудиторией и культурой и частично замещая религиозные и метафизические ориентиры; медиа всё чаще превращают политиков в «звёзд», размывая границу между частным и публичным и подчиняя политику логике спектакля [5, 9–8, 23 - 19].

В этом контексте Габриэле Д'Аннунцио можно рассматривать как один из ранних прототипов политической знаменитости, чья «звёздность» и публичная интимность встроены в пропаганду культа смерти и героизма, предвосхищая фашистскую эксплуатацию знаменитостей и мученичества. Часть авторов видит в политике знаменитостей не только упадок, но и новые формы демократического участия: присутствие политиков в развлекательных форматах позволяет упрощать и транслировать сложные идеи широкой аудитории, меняя отношения между политикой, медиа и гражданами, тогда как «селебритизация» политики ведёт к десакрализации авторитета и превращению политики в представление для зрителей, а знаменитостей — в институции структурирования смыслов [11 - 10, 33 - 29, 49 - 44, 51, 55 - 49].

Опираясь на эти подходы, статья ставит два ключевых вопроса: выступают ли рост постмодернистской популистской демократии и демократизация фигуры знаменитости катализатором фашистской реакции или, напротив, современная популистская вульгаризация публичного пространства служит барьером для фашистской эстетизации ужаса и культа смерти; цель исследования — применить современные концепции культу-

ры знаменитостей и политики как зрелища к фигуре Д'Аннунцио и показать роль подобных знаменитостей в формировании фашистской политической эстетики и пропаганде культа смерти.

Габриэле Д'Аннунцио (1863–1938) — писатель, поэт, оратор и военный герой, чья деятельность 1910–1920 х гг. стала важнейшим источником форматов и ритуалов итальянского фашизма. В литературе, связанной с декадансом, символизмом и ницшеанским культом сильной личности, он выступал как il Vate и il Profeta [2], но решающим для последующей фашистской эстетики было не столько содержание текстов, сколько соединение поэтики насилия, героизма и смерти с непосредственным политическим действием. Уже до войны он экспериментирует с социалистическим и прогрессистским дискурсом, однако именно Первая мировая война превращает скандально известного писателя в национального героя, связанного с элитными отрядами ардити: зрелищные акции вроде «полёта над Веной» задумываются как спектакулярные жесты мобилизации, где отрабатываются миф насилия как очищения, культ жертвы и готовность к смерти во имя нации.

Кульминацией этого политического стиля стала оккупация Фиуме и создание Итальянского регентства Карнаро (1919–1920), описываемого как «государство нового типа» и «эстетическая лаборатория» массовой политики. Совместно с синдикалистом А. Де Амбрисом он разрабатывает Хартию Карнаро [38 - 33, p. 88] - корпоративистскую конституцию с десятью корпорациями, включая корпорацию «героев, поэтов, пророков и сверхлюдей», в которой музыка, ритуал и культ элиты превращаются в принципы государственной организации и формируют модель, где корпоративная структура и эстетизированное насилие становятся фундаментом политического порядка. Во Фиуме Д'Аннунцио фактически устанавливает диктатуру, опираясь на «новую и опасно мощную политику зрелищ»: балконные речи, римское приветствие, хоровые крики «Эйя, эйя, эйя! Алала!», драматический диалог с толпой, религиозная символика в светском контексте и дисциплинированные «чёрные рубашки» ардити формируют почти полный набор ритуалов, позднее ассоциируемых с фашизмом, что позволяет назвать его «первым дуче» и «Иоанном Крестителем итальянского фашизма» [28 - 24].

Отношения Д'Аннунцио и Муссолини остаются амбивалентными: с одной стороны, Муссолини учится у «деспота Фиуме» риторике, хореографии массовых действий и использованию мифа, оставаясь «хитрым учеником», перенявшим множество приёмов, с другой — поэт воспринимается фашистами как опасный конкурент, а либеральный режим подталкивает дуче к более прагматичному политическому лавированию, чем даннунцианский принцип «действую, а не размышляю» [28 - 24, p. 48]. После загадочного падения из окна в августе 1922 г., незадолго до «похода на Рим», Д'Аннунцио фактически отстраняется от политики и превращается в «почётного пленника режима» в Витториале: Муссолини поддерживает его финансово, чтобы он не возвращался в большую политику, хотя поэт эпизодически вмешивается в неё, в том числе пытаясь предостеречь дуче от сближения с Гитлером. Посмертный культ — мемориальный комплекс Vittoriale degli Italiani, памятники, издания — закрепляет образ поэта-солдата и национального пророка и одновременно консервирует созданный им синтез эстетизированной политики, культа насилия и смерти и ритуализированного национализма, благодаря чему биографическая линия от декадентского автора к диктатору Фиуме позволяет видеть в Д'Аннунцио ключевую фигуру формировании визуального и ритуального языка фашизма.

Историки в целом сходятся, что Д'Аннунцио и фашизм не тождественны, а его вклад носит прежде всего эстетический характер: он внедрил в политическую практику оригинальную символику «римского величия» — стиль «супермена», факельные и военизированные марши, балконные речи, римский салют, кличи и униформу, которые были опробованы во время оккупации Риеки и затем вошли в фашистский репертуар [21 - 17]. Муссолини и партия фашистов переняли у него не только форму, но и часть содержания: культ героизма, борьбу, презрение к пацифизму, мотивы «Фиуме или смерть» / «Или Рим, или смерть», элементы синдикализма и воспитательной роли государства, которые в «Доктрине фашизма» были переработаны в более реалистичную, адаптированную к политической конъюнктуре программу. При этом фашисты сохранили даннунциевский революционный пафос, но направили его на достижение конкретных целей менее радикальными средствами, развив корпоративную систему и мифологию «латинской расы» и вождизма вокруг фигуры Муссолини, тогда как сам поэт был превращён в живую легенду и образец «верно чувствующего» патриота.

Часть исследователей (прежде всего Дж.Л. Манко [29 - 25]) настаивает, что Д'Аннунцио нельзя считать фашистом: он не вступал в фашистские организации, не был членом НФП и позиционировал себя как фигуру, стоящую над партиями, для которой политика была средством борьбы за идеалы, а не полем партийной конкуренции. Манко и другие интерпретируют его как «исключительную фигуру времени» — утопического революционера и анархиста в этимологическом смысле, фьюмского прогрессивного правителя, чьи эксперименты предвосхищали критику глобализации и власти финансового капитала. В итоге фьюмская кампания трактуется как подрыв либерального порядка и экспериментальная форма государственного устройства, тогда как вклад Д'Аннунцио в фашизм за пределами эстетики и ритуала большин-

ством авторов оценивается как ограниченный.

В противопоставлении демократического, управляемого знаменитостями индивидуализма и фашистской культуры знаменитостей ключевой оказывается фигура Д'Аннунцио, культивировавшего героический гламур, связанный с ужасом и зрелищем. Он показателен для более широкого контекста современной политики знаменитостей: с одной стороны, она делает политику доступнее и привлекательнее, с другой — тривиализирует её, превращая комплексный дискурс в развлечение и тем самым создавая пространство для авторитарных решений, обещающих порядок и моральную ясность. Фашизм, представлявший себя ответом на культурный и социальный упадок демократии, противопоставлял этому индивидуалистическому гедонизму мораль жертвы, дисциплины и самопожертвования: спектакуляризация общественной жизни и культ смерти были не просто инструментами мобилизации, а ядром фашистского опыта, где высшей добродетелью становилась готовность умереть за нацию. В этом переплетении тоталитарное синдикалистское государство выступало не только поставщиком социально-экономических решений, но и грандиозным спектаклем национализма и героизма, пронизывающим повседневность. Д'Аннунцио лучше других схватывает переход от банальности личного гламура к «знаменитости ужаса», в которой лидер и нация становятся высшей ценностью: подобно футуристам, он верил, что только культура войны, насилия и гламур смерти могут вывести Италию из роли туристического музея прошлого в статус воинственной современной державы. Именно его фигура ставит вопрос, ведёт ли демократический гедонизм и шоу-политика к фашистскому гедонизму и культу смерти или, напротив, способны служить барьером для такого радикального переоформления политики.

Фашизм часто рассматривают как специфический ответ на кризис либеральной демократии и модерности, сочетающий ностальгию по Риму и романтизм с культом техники, масс и «третьего пути» национал-синдикалистского и корпоративистского типа. Исследователи подчёркивают, что за рациональными проектами модернизации стояла более широкая культурно-экзистенциальная революция и попытка построить альтернативную современность [12 - 11; 18 - 14, 24 – 20, p. 25; 40 - 35, p. 42; 48 - 43, p. 7; 52 - 47]. М. Березин и Г. Моссе показали, что итальянский фашизм сознательно размывал границу между публичным и частным, превращая площади в «сообщества чувств» и одним из первых превращая политику в спектакль, тогда как в массовом обществе рациональность и талант уступили место эмоциям и ритуалам [4, p. 39; 36–31, p. 8]. В этом контексте В. Беньямин писал о «росте значения масс», при котором эстетика становится служанкой политики и фашизм «видит своё спасение не в предоставлении массам прав, а в предоставлении им возможности выразить себя», не меняя отношений собственности [3]. С. Зонтаг подчёркивала, что специфика фашизма заключается в присвоении политикой риторики искусства [46 – 41]. Как отмечает Р. Пакстон, фашизм — прежде всего практика массовой политики XX в., где зрелище, культ лидера, героическая смерть и постоянный миф борьбы, в отличие от коммунистической утопии бесклассового мира, становятся ключевыми ресурсами мобилизации и задают специфически фашистское понимание политики [39 - 34, p. 4].

Фашистская знаменитость политической сферы имела два лица: ранний «звёздный статус» экранных и медийных актёров, встроенных в фашистский проект, и политические знаменитости модернизма, среди которых ключевыми для фашистской эстетики стали Ф.Т. Маринетти и Габриэле Д'Аннунцио. Оба воплощали приоритет формы над содержанием, соединяя знаменитость, эстетизацию политики и превосходство риторики над рациональным аргументом; их публичные практики формировали фашистскую политическую сферу, где модернистское насилие и радикальный национализм сливаются в единый образ. Слава Д'Аннунцио выходила далеко за пределы литературы: он был писателем, человеком действия и интеллектуалом, сформировавшим близкую средним слоям смесь эстетизма, национализма и элитаризма; неудачная кампания 1897 г. стала ранним примером попытки конвертировать символический капитал знаменитости в политическое влияние [24 – 20; 35 – 30, p. 17].

Д'Аннунцио не стремился вписаться в демократический репертуар: он различал политическую власть и демократию и мыслил славу как самостоятельный ресурс, задающий политику соединения красоты и ужаса, что сближало его с Ж. Сорелем и Маринетти [24 - 20]. Оба опирались на сорелевский миф синдикалистского насилия, веру в силу образов и управляемую динамику толпы [6, p. 29; 42–37, pp. 61–62]. Маринетти пропагандировал «омоложение» через разрушение гуманистского и просветительского наследия, прославлял скорость и технику и формулировал войну как «единственную гигиену мира», превращая её в образец эстетизированного насилия, которое после 1918 г. перенаправляется на «внутренних врагов» и подготавливает сближение футуристов с Муссолини.

Подобно футуристам, Д'Аннунцио воспринимал «действие» как отказ от либеральных ценностей и слияние действия и выражения в политическую драму, разделяя культ Италии как будущей воинственной державы [37 – 32, pp. 242–252). Его романтический национализм сочетался с модернистской эстетикой насилия: от образа декадентского денди он переходит к проекту латинско-католической цивилизации, где миф Рима и «латинского возрождения» оправдывает войну и им-

перские притязания. В интервенционистских текстах он конструирует образ «внутреннего врага» и героизирует войну, превращая ограниченный опыт в миф о героизме. Литературная эстетика убийства и саморазрушения становится лабораторией политического проекта, в котором гламур личной знаменитости трансформируется в гламур нации и лидера, а война и культ смерти — в средство превращения Италии в «нацию воинов» и отказа от парламентской демократии в пользу национал-синдикалистского государства.

Поражение и слава: от приключения в Фьюме к фашистской политической сфере

Завоевание Фиуме Д'Аннунцио и его ардити стало ключевым эпизодом формирования культуры итальянского фашизма. Оно выросло из травмы «vittoria mutilata» — ощущения «оскорблённой победы» после войны и лишения Италии ожидаемых территорий, а распад Австро-Венгрии и решение местного Consiglio nazionale о присоединении к Италии превратили город в символ права на самоопределение, использованный Д'Аннунцио против либерального интернационализма Вильсона. Конфликт вокруг Фиуме стал примером быстрого перехода от «многоуровневого суверенитета» империи к «столкновению суверенитетов» и частью более широкой гражданской войны на окраинах бывших империй.

12 сентября 1919 г. Д'Аннунцио во главе отряда ардити в чёрных мундирах совершил марш на Фиуме, занял город и установил личную власть примерно на шестнадцать месяцев. После провала переговоров с Римом он в 1920 г. провозгласил Итальянское регентство Карнаро как радикальный эксперимент национального самоопределения. Подписанный 12 ноября 1920 г. Рапалльский договор, по которому Фиуме становился «свободным государством», Д'Аннунцио отверг, объявил войну собственному правительству и был силой выбит итальянской армией в ходе «кровавого Рождества».

Именно во Фиуме складывается литургия власти, ставшая образцом фашистского политического стиля: балконные выступления, драматический диалог с толпой, римское приветствие, светская «месса» на площади с религиозной символикой. По наблюдению М. Ледина и Э. Сервенти Лонги, Д'Аннунцио превращает толпу в соучастника спектакля, формируя фигуру дуче знаменитости, в которой личная харизма срастается с образом нации и задаёт модель, позднее адаптированную Муссолини [27 - 23, p. 8; 41 - 36; 45 - 40, p. 35].

Д'Аннунцио исходно формулирует аристократический элитаризм и презрение к «толпе»: в романе «Le Vergini delle rocce» (1894) масса предстает как женственная, стерилизующая и низшая сила, контрастирующая с фигурой сверхличности [1]. Позднее, в контексте Фиуме, он переходит к популистской риторике, но не отказывается от идеи superuomo: народ остаётся материалом для воли элиты, а ардити воплощают «истинный дух Италии» и коллективный героизм, через который поэт мыслит трансформацию нации; его популизм остаётся популизмом сверху, а не прославлением массы как таковой [27 - 23, p. 5].

Позже фашизм возглавил формирование нового superuomo, фигуры, способной формировать массы через образ лидера. Таким образом, фашизм стремился создать «нового человека» — человека, который, прежде всего, принадлежал к элите.

Фашизм унаследовал этот элитарный вектор, оформив фигуру нового superuomo как лидера, формирующего массы через образ вождя. Теоретики элиты Р. Михельс и В. Парето ещё до 1914 г. повлияли на развитие элитарного социализма Муссолини; Д'Аннунцио, устраивая своё популистское шоу во Фиуме, продемонстрировал ему театр политической мобилизации, в котором героические элиты доминируют и «пере создают» народ.

При этом он стремился соединить то, что обычно воспринимается как несовместимые полюса: сценическое представление завоевания города, новый тип прославления политической сферы и серьёзное «искусство управления», включавшее конституционные проекты. Этот синтез, основанный на политике зрелища, превращал нацию и её героическую смерть в подлинных «звёзд» политической сцены, где одновременно реализовывались конкретные политические и социально экономические планы.

Показательна речь «Non abbiamo sofferto abbastanza» (11 сентября 1919 г.), где павшие солдаты предстают как не до конца признанная жертва, а Фиуме — как земля, призванная освятить их могилы [32 - 28, p. 55].

Конституция Карнаро, разработанная Д'Аннунцио и А. Де Амбрисом, сочетала коммунализм, корпоративизм и идею активного гражданского участия, адаптируя эти принципы к индустриальному городу и политизации масс. Она предлагала модель города государства, где профессиональные корпорации и коммуна совместно организуют экономическую и политическую жизнь, а гражданин мыслится одновременно производителем и участником публичной сферы. Характерно, что статья 12 провозглашала равные права всех граждан вне зависимости от пола на труд и участие в промышленности, профессиях, искусстве и ремёслах, что контрастировало с последующим курсом фашизма и отчасти предвосхищало включение женского избирательного права в ранние фашистские программы [20 - 16, p. 40; 50 - 45, pp. 447-448; 19 - 15, pp. 62ff].

После Рапалло и «кровавого Рождества» фьюмский эксперимент завершился поражением: манёвр правительства Джолитти и применение силы выбили легионеров из города и превратили Регентство Карнаро в краткий эпизод на периферии новой международной системы. В последующие годы Д'Аннунцио оказался оттеснён от центров принятия решений: поселившись в Il Vittoriale, он жил как почитаемый, но политически маргинализированный герой, а режим финансировал превращение его дома в «святилище итальянских побед», чтобы держать популярного трибуна на дистанции от Рима. При этом влияние Д'Аннунцио на фашистскую политическую культуру оставалось значительным: Муссолини заимствовал его балконные выступления, диалог с толпой, ритуалы, униформу и культ героической смерти, но, опасаясь конкуренции харизм, не допустил поэта-авантюриста к реальной власти, оставив ему роль живого символа и предшественника, а не соправителя.

Заключение

Мнения о вкладе Д'Аннунцио во фашизм расходятся: одни акцентируют его роль в формировании фашистской эстетики и «селебритизации» политики, другие — идеологическое значение Конституции Карнаро как раннего маркера фашизма. В рамках подхода, предложенного Р. Гриффином и Р. Пакстоном, фашизм понимается как палингенетический ультранационализм и «повторяющаяся возможность» в ответ на кризисы, при этом его новое проявление не обязано воспроизводить даннунцианский стиль с трагическим синтезом гламура и смерти. Эстетика и политика знаменитости — от Д'Аннунцио до позднейших популистских режимов — опасны как скользящий переход от шоу-политики к «знаменитости ужаса», но современный популизм, как подчёркивают Ф. Финчельштейн и Р. Итвелл, скорее служит барьером для полноценного неофашистского проекта, чем его прямым продолжением. Мировоззрение Д'Аннунцио опиралось на дарвинистский биологизм, ницшеанскую идею сверхчеловека и элитарного лидера, а также на культурно-историческое наследие Италии, связанное в эстетической концепции «латинскости» как силы, призванной возродить «дух предков». Хартия Карнаро выражала его эстетизированный взгляд на государство и презрение к парламентским «играм», но эта бескомпромиссная политика жеста стратегически проиграла прагматизму Муссолини. В результате Д'Аннунцио предстает как ключевая фигура, превратившая политику в сцену, где гламур, смерть и знаменитость инструментализируются для фашистского имиджа и репертуара практик, одновременно отражая более глубокие темы модерности и политической символики Италии начала XX в.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adriano F. Utopia, estetismo e 'degenerazione' nelle 'Vergini delle rocce' di d'Annunzio // La letteratura italiana e le arti, Atti del XX Congresso dell' ADI – Associazione degli Italianisti. Napoli, 7-10 Settembre 2016. URL: Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1039 [дата обращения 12.12.2024].
2. Alosco A. Il percorso socialista di Gabriele D'Annunzio tra storia e letteratura // Forum Italicum: A Journal of Italian Studies, 2020. 54 (1). Pp. 377-390.
3. Benjamin W. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit [2. Fassung] // Benjamin W. Gesammelte Schriften. Bd. I.2 / Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. 2. Aufl. Fr./M.: Suhrkamp, 1978. S. 471-508.
4. Berezin M. Making the Fascist Self. The Political Culture of Interwar Italy. Cornell University Press, 1997. 267 p.
5. Berger J., et al. Ways of Seeing. London: BBC and Penguin, 1972.
6. Berghaus A. G. Violence, War, Revolution: Marinetti's Concept of a Futurist Cleanser for the World // Annali d' Italianistica 27, 2009. Pp. 23-71.
7. Braudy L. The Frenzy of Renown: Fame and Its History. Oxford: Oxford UniversityPress, 1986.
8. Ceccobelli D., Ciaglia A., Mazzoni M. Berlusconi's Pop-Politics: When the Private and the Public Sphere Converge. Birmingham: Academia, 2012. 25 p.
9. Chiara P. Vita di Gabriele D'Annunzio. Milano: Mondadori 1933(ed. 1978). 538 p.
10. Crouch C. Post-democracy. Cambridge: Polity, 2004. 144 p.
11. De Felice R. Interpretations of Fascism. Harvard University Press, 1929 (ed. 1977). 272 p.
12. De Felice R. D'Annunzio e la vita politica italiana dal 1918 a 1935 // Quaderni dannunziani, 1969. Pp. 84-115.
13. De Felice R. D'Annunzio politico, 1918-1938. Roma; Bari: Laterza, 1978. 284 p.
14. Gentile E. Impending modernity: fascism and the ambivalent image of the United States // Journal of Contemporary History, 1993. Vol.28. Pp. 24–25.
15. Gregor J. Fascism and the counter-modernization of consciousness // Comparative Political Studies,1977. Vol 2, No1. Pp. 238-257.
16. Griffin R.D. Modernity under the New Order: The Fascist Project for Managing the Future // R. Griffin. A Fascist Century. New York: Palgrave, 2008. Pp. 24-46.
17. Guerri G.B. D'Annunzio. L'amante guerriero. Milano: Mondadori, 2008. 328 p.
18. Guerri G.B. La mia vita carnale. Amori e passioni di Gabriele d'Annunzio. Milano: Mondadori, 2013. 260 p.
19. Harmon K. Celebrity Culture // The Hedgehog Review / Spring, 2005. V. 7. Pp. 98–106.
20. Hughes-Hallett L. Gabriele D'Annunzio: Poet, Seducer, and Preacher of War. London: Alfred A. Knopf, 2013. 616 p.
21. Jullian P. D'Annunzio L'esteta eroe. New York: Viking Press, 1973. 362 p.
22. Knipp K. Die Kommune der Faschisten. Gabriele D'Annunzio und die Republik von Fiume. Weilerswist-Metternich: Dittrich Verlag, 2025. 399 s.

23. Ledeen M.A. Preface. D'Annunzio: the First Duce. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1977. 225 s.
24. Lugnani E. D'Annunzio. Roma: Laterza, 1976. 113 p.
25. Manco G.L. Gabriele d'Annunzio e la Reggenza del Carnaro. Prato, 2012.
26. Marshall P.D. Celebrity and Power: Fame in Contemporary Culture. Minneapolis MN: University of Minnesota Press, 1977. 316 p.
27. Martinelli V. La guerra di D'Annunzio da poeta a dandy a eroe di guerra e comandante. Udine: P. Gaspari, 2001. 343 p.
28. Martire A.J. La comunità mutilata: Embodiment, Corporality, and the Reconstruction of the Italian Body Politic in the Works of F.T. Marinetti and Gabriele D'Annunzio / PhD thesis. University of California, Berkeley, 2012. 110 s.
29. Mazzoleni G., Sfardini A. Politica Pop: da "Porta a Porta" a "L'Isola dei famosi". Bologna: Il Mulino, 2009. 181 p.
30. Mirabile A. Multimedia archaeologies: Gabriele D'Annunzio, belle époque Paris, and the total artwork. Penn State University Press, 2014. 216 p.
31. Mosse G. The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic wars through the Third Reich. Ithaca: Cornell University Press, 1991. 252 p.
32. Nolte E. Three Faces of Fascism: Action Francaise, Italian Fascism, National Socialism Translated from the German by Leila Vennewitz. New York: Holt, Rhinehart and Winston, 1966. 584 p.
33. Parlato G. La sinistra fascista. Bologna: Il Mulino, 2000. 404 p.
34. Paxton R. The Five Stages of Fascism //The Journal of Modern History, 1988. Vol. 70. No. 1 (March 1998). Pp. 1-23.
35. Payne S. Fascism: Comparison and Definition. Madison: University of Wisconsin Press, 1980. 256 p.
36. Pfaff W. The Bullet's Song: Romantic Violence and Utopia. New York: Simon and Schuster, 2004. 392 p.
37. Poggi Ch. In Defiance of Painting: Cubism, Futurism, and the Invention of Collage. New Haven: Yale University Press, 1992. 340 p.
38. Serra M. D'Annunzio le magnifique: biographie. Paris: Grasset, 2025. 689 p.
39. Serra M. L'Imaginifico. Vita di Gabriele D'Annunzio. Vicenza: Neri Pozza. 2019. 736 p.
40. Serventi Longhi E. The father of 'sovereignism': D'Annunzio in Fiume between the crisis of liberalism and the critique of democracy // Modern Italy, 2022. No 27. Pp. 35–47.
41. Sontag S. Fascinating Fascism // The New York Review of Books, 1975. February 6 / republished in: Under the Sign of Saturn. New York, 1980. Pp. 73-105. pp. 73-105.
42. Spektorowski A. Fascism's "Celebritization" of the Political Sphere: G. D'Annunzio, the Prince of Glamour and Death // Review of History and Political Science, 2025. S. 57-73.
43. Sternhell Z. The Birth of Fascist Ideology. N Jersey: Princeton: University Press, 1994. 338 p.
44. Street J. Celebrity Politicians: Popular Culture and Political Representation // The British Journal of Politics and International Relations. Political Studies Association and Blackwells Publishers, 2004. 6 (4). Pp. 435-452.
45. Sznajder M. The «Carta del Carnaroa» and Modernization // Tel Aviv Jahrbuch für deutsche Geschichteю 2007. Vol.18. C. 31–51.
46. Thompson J.B. Political Scandal. Power and visibility in the media age. Cambridge: Polity Press, 2000. 324 c.
47. Traverso E. The New Anti-Communism: Re-reading the 20th century // M. Haynes, J.Wolfreys. History and revolution: refuting revisionism. New York: Verso, 2007. URL: https://www.versobooks.com/blogs/news/2811-enzo-traverso-the-new-anti-communism-rereading-the-twentieth-century (дата обращения 23.12.2025).
48. Woodhouse J.R. Gabriele D'Annunzio. Defiant archangel. Oxford: Clarendon Press, 1998. 442 p.
49. Zolo D. Democracy and Complexity. Cambridge: Polity, 1992. 51 s.
50. Коваль Л.И. Габриэле Д'Аннунцио в России // Книга. Исследования и материалы. М.: Терра, 1999. С. 165–171.
51. Луначарский А.Г. Гиацинт Серрати, или революционно-оппортунистическая амфибия. Петроград: Издание Коминтерна, 1922. 75 с.
52. Моисеев Д.С. Политическая философия итальянского фашизма. Становление и развитие доктрины. М.: Кабинетный ученый, 2021. С. 105–118.
53. Потапова З.М. Облик итальянского декадентства в прозе Г. Д'Аннунцио // Проблемы литературного развития Италии второй половины XIX – начала XX вв. М.: Наука, 1982. С. 153–175.
54. Скифано Л. Висконти: обнаженная жизнь / пер. с фр. Д. Савосина. М.: Rosebud Publishing, 2015. 752 с.
55. Сушков Д.Д. Габриэле Д'Аннунцио как «предтеча» итальянского фашизма // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2021. Т. 12. №4. С. 81–97.
56. Шварц Е. Габриэле Д'Аннунцио. Крылатый циклоп (Путеводитель по жизни Габриэле Д'Аннунцио). СПб.: Вита-Нова, 2010. 632 с.

© Якутина Елена Николаевна (elenayakutina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.05

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО И ЦИФРОВОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY AND DIGITAL APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

O. Boychenko
O. Panferova

Summary: The article explores the essence and structure of linguo-didactic potential as a resource for optimizing foreign language teaching within non-language higher education institutions. The author analyzes the theoretical and methodological foundations for realizing this potential under the constraints of limited instructional hours, heterogeneous language proficiency among students, and a predominance of instrumental motivation. A model for an integrated foreign language course is proposed, grounded in interdisciplinary interaction, digital learning environments, and project-based learning technologies. The results of pedagogical observation and surveys (N=120) demonstrate a significant increase in the development of students' professional foreign language competence, communicative initiative, and digital literacy. Finally, the study substantiates the criteria and conditions for the effective implementation of linguo-didactic potential and offers practical recommendations for educators and curriculum designers across non-linguistic disciplines.

Keywords: Linguo-didactic potential, non-language university, foreign language, professional communication, interdisciplinary approach, digital educational technologies, competency-based approach, ESP (English for Specific Purposes).

Бойченко Ольга Андреевна
Старший преподаватель, Государственный университет по землеустройству
olgaandreevna@list.ru
Панферова Ольга Сергеевна
Старший преподаватель, Государственный университет по землеустройству
9645583111@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается сущность и структура лингводидактического потенциала как ресурса оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Анализируются теоретико-методические основания реализации данного потенциала в условиях ограничения учебных часов, разнородной языковой подготовки и преобладания утилитарной мотивации. Предложена модель интегрированного курса иностранного языка, основанная на междисциплинарном взаимодействии, цифровых образовательных средах и проектно-деятельностных технологиях. Результаты педагогического наблюдения и анкетирования (N=120) демонстрируют значимый рост сформированности профессиональной иноязычной компетенции, коммуникативной инициативы и цифровой грамотности студентов. Обоснованы критерии и условия эффективной реализации лингводидактического потенциала, сформулированы рекомендации для преподавателей и методистов неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: лингводидактический потенциал, неязыковой вуз, иностранный язык, профессиональная коммуникация, междисциплинарный подход, цифровые образовательные технологии, компетентностный подход, ESP.

Введение

Современные требования к высшему образованию, закреплённые в ФГОС ВО 3++ и профессиональных стандартах, предполагают подготовку выпускников, способных к эффективной межкультурной и профессиональной коммуникации на иностранном языке. В неязыковых вузах обучение иностранным языкам сталкивается с рядом объективных ограничений: сокращённый фонд часов, разнородный уровень входной подготовки, доминирование инструментальной мотивации («язык для сдачи экзамена/трудоустройства»), а также отсутствие системной интеграции языковых и профессиональных дисциплин. В этих условиях традиционные репродуктивные методы теряют эффективность, что актуализирует поиск новых образовательных ресурсов.

Одним из таких ресурсов выступает лингводидактический потенциал – совокупность дидактических, методических, технологических и содержательных возможностей учебного процесса, направленных на достижение оптимальных результатов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Цель данной статьи – выявить структуру лингводидактического потенциала и обосновать условия его реализации в образовательной среде неязыкового вуза.

Для достижения цели поставлены задачи: раскрыть теоретико-методологические основы понятия; про-

анализировать современные подходы к обучению иностранным языкам в неязыковом контексте; разработать и апробировать модель интеграции лингводидактического потенциала; оценить её эффективность.

Теоретико-методологические основы исследования

Понятие «лингводидактический потенциал» формируется на стыке общей педагогики, методики преподавания иностранных языков и теории профессионального образования.

Основные идеи современных исследований в области лингводидактики включают: формирование иноязычной коммуникативной компетенции как цели обучения через интеграцию языковых и речевых навыков (Пассов, 2021; Council of Europe, 2020); психолингвистический подход к организации речевой деятельности с учётом когнитивных механизмов усвоения языка (Зимняя, 2019); синтез теоретических оснований и практических методик в структуре лингводидактики как междисциплинарной области (Гальскова, Гез, 2020; Щукин, 2022); ориентацию на профессиональные потребности обучающихся через подход ESP (Dudley-Evans, St John, 2019); развитие автономии студента посредством организации самостоятельной работы (Коряковцева, 2021); а также принципы разработки аутентичных учебных материалов, обеспечивающих контекстуализацию и мотивацию (Mishan, Timmis, 2022).

В работах И.А. Зимней, Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева, Н.Д. Гальсковой подчёркивается, что эффективность языковой подготовки определяется не объёмом предъявляемого материала, а степенью его соответствия познавательным потребностям, профессиональным задачам и индивидуальным особенностям обучающихся.

В контексте неязыкового вуза лингводидактический потенциал раскрывается через три взаимодополняющих измерения:

1. Содержательно-предметное: отбор аутентичных профессиональных текстов, кейсов, нормативных документов, терминологических корпусов, релевантных направлению подготовки (подход ESP – English for Specific Purposes).
2. Технологическое: использование цифровых платформ (LMS, симуляторы деловых коммуникаций, AI-ассистенты для автоматической проверки произношения и грамматики, интерактивные корпуса), обеспечивающих персонализацию и самостоятельность.
3. Деятельностно-коммуникативное: проектная работа, моделирование профессиональных ситуаций (переговоры, презентации, техническая переписка, участие в международных вебинарах), формирующих готовность к реальному иноязычному взаимодействию.

Реализация потенциала невозможна без опоры на междисциплинарный подход, предполагающий согласование содержания курса иностранного языка с программами профильных дисциплин, а также на компетентностную парадигму, где язык выступает не целью, а инструментом решения профессиональных задач.

Методология исследования

В исследовании использован комплекс методов: теоретический анализ лингводидактической и педагогической литературы, моделирование образовательного процесса, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование уровня сформированности иноязычной компетенции (по шкале CEFR), статистическая обработка данных.

Экспериментальная база включала 120 студентов 2–3 курсов неязыковых направлений (экономическое, техническое, гуманитарное профили) одного из федеральных университетов. Сформированы контрольная (КГ, n=60) и экспериментальная (ЭГ, n=60) группы. В КГ обучение велось по традиционной программе с акцентом на грамматико-переводные задания и работу с учебником. В ЭГ внедрена модель, интегрирующая:

- модульный курс ESP с привязкой к профессиональным модулям;
- цифровую образовательную среду (Moodle, Quizlet, Padlet, генеративные ИИ для языковой практики);
- проектно-кейсовую деятельность (разработка бизнес-планов, технических инструкций, участие в межкультурных дискуссиях);
- формирующее оценивание с использованием цифровых портфолио.

По результатам исследования оценивались языковая компетенция на основе лексико-грамматического теста, а также устного собеседования; мотивационный компонент на основе адаптированной шкалы Маслоу; готовность к профессиональной коммуникации на основе тестовых кейсов; цифровая грамотность в языковой среде. Данные оценивались с помощью критериев Стьюдента при уровне $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Первичный анализ данных показал сопоставимость результатов, полученных по экспериментальной и контрольной группам.

По итогам обучения в течение семестра были получены следующие значения (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты сравнения экспериментальной и контрольной группы исследования.

Критерий	КГ (прирост, %)	ЭГ (прирост, %)	Оценки различий
Лексико-грамматическая компетенция	+9,2	+21,5	p<0,01
Устная профессиональная коммуникация	+7,8	+24,1	p<0,005
Уровень внутренней мотивации	+3,1	+18,7	p<0,01
Готовность к работе с цифровыми ресурсами при обучении иностранному языку	+5,4	+26,3	p<0,001

Источник: рассчитано авторами

Отмечено, что в экспериментальной группе 78% студентов продемонстрировали переход на более высокий уровень знания языка (B1–B2 по шкале CEFR) против 41% в контрольной группе. Анализ результатов по кейсовым заданиям показал стремление студентов к более активному использованию языка.

Обсуждение результатов подтверждает тезис о том, что лингводидактический потенциал реализуется не стихийно, а при соблюдении ряда условий:

1. Содержательная релевантность: материал должен напрямую соотноситься с будущей профессиональной деятельностью студента.
2. Технологическая интеграция: цифровые инструменты не должны дублировать учебник, а обеспечивать практику, обратную связь и автономию.
3. Деятельностный характер: язык усваивается в процессе решения задач, а не изучения правил.
4. Преподавательская компетентность: требуется владение методикой ESP, навыками цифрового дизайна учебных материалов и фасилитации межкультурного взаимодействия.

Среди выявленных барьеров – ограниченность часов на самостоятельную работу, нехватка методических пособий по узкопрофильным направлениям, необходимость координации между кафедрами иностранных языков и профильными дисциплинами. Их преодоление возможно через создание межфакультетских методических комиссий, разработку открытых цифровых курсов и внедрение гибких траекторий обучения (модульный зачёт, микрокредиты).

Заключение

Лингводидактический потенциал в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза представляет собой системный ресурс, эффективность которого зависит от целенаправленной интеграции профессионального содержания, цифровых сред и деятельностных методов. Предложенная модель доказала свою результативность: она трансформирует утилитарную мотивацию в профессионально-личностную, обеспечивает перенос языковых навыков в реальные коммуникативные ситуации и способствует формированию конкурентоспособного выпускника.

Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели под генеративные ИИ-инструменты, разработкой межвузовских цифровых платформ для совместных проектов на иностранном языке, а также с подготовкой преподавателей-методистов нового типа, сочетающих лингводидактическую экспертизу с пониманием профессиональных стандартов отрасли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2020. 336 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2019. 432 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2021. 224 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактика: теория и практика. СПб.: КАРО, 2022. 416 с.
5. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 2020. 304 с.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти, 2023. 288 с.
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: Аркти, 2021. 192 с.
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, 2020.
9. Dudley-Evans T., St John M.J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 312 p.
10. Mishan F., Timmis I. Materials Development for Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 298 p.

© Бойченко Ольга Андреевна (olgaandreevna@list.ru), Панферова Ольга Сергеевна (9645583111@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.06

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРВОГО ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

SPECIFIC FEATURES OF THE FIRST LESSON IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. Burdun
T. Epatko

Summary: The purpose of this article is to systematize and characterize the key components of the first lesson for the elementary level of Russian as a Foreign Language. The scientific novelty of this work lies in the fact that all stages of the lesson are considered as a whole, whereas only individual fragments are usually described and explained in methodological literature. As a result, an author's model of a practical lesson is proposed, which allows students to effectively master the skills of reading, writing, and speaking.

Keywords: elementary level of Russian as a foreign language, first Russian as a foreign language lesson, psychological barriers, methodological principles, lesson structure model, speech clichés, phonetic and lexical material, intonation patterns.

Бурдун Светлана Владимировна
Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
010670@bk.ru
Епатко Татьяна Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
epatko.t.a@yandex.ru

Аннотация: **Цель статьи** – систематизировать и охарактеризовать ключевые компоненты первого занятия для элементарного уровня РКИ. **Научная новизна работы** заключается в том, что рассмотрены все этапы урока в своей совокупности, тогда как в методической литературе обычно описываются и поясняются только его отдельные фрагменты. **В результате** предложена авторская модель практического занятия, позволяющая обучаемым эффективно овладевать навыками чтения, письма и говорения.

Ключевые слова: элементарный уровень РКИ, первое занятие РКИ, психологические барьеры, методические принципы, модель структуры урока, речевые клише, фонетический и лексический материал, интонационные конструкции.

Первое практическое занятие по русскому языку как иностранному для абсолютных новичков – это не просто урок, это первая встреча, первое впечатление и основа всего дальнейшего обучения. ***Актуальность данной статьи*** обусловлена значимостью данного занятия как фундаментального элемента в системе обучения РКИ. От того, как оно пройдет, во многом зависит мотивация курсантов, их вера в собственные силы, их успех в освоении русского языка и любовь к нему.

Когда иностранные учащиеся приступают к изучению русского языка, они не осознают, с какими трудностями им придётся столкнуться: языковой барьер, незнакомый алфавит, новая фонетическая система, сложная грамматика. При этом нельзя не отметить непривычную продолжительность ежедневных занятий, а также особенности каждой национальной группы.

Все перечисленные затруднения подчеркивают важность хорошей, продуманной организации первого занятия по РКИ, в следствие чего в статье предполагается решение ***следующих задач***: выявить психологические особенности учащихся на начальном этапе; определить комплекс методических принципов, релевантных для первого дня занятий; разработать модель структуры и содержания вводного урока; определить критерии отбора языкового и фонетического материала.

В процессе решения данных задач были использованы ***методы*** теоретического анализа научно-методической литературы по данной теме и анализа потребностей иностранных курсантов, метод моделирования структуры первого занятия, а также метод систематизации и классификации заданий и упражнений.

Теоретической базой статьи послужили работы по методике преподавания русского языка как иностранного, затрагивающие такие его аспекты, как фонетика и интонация (Н.А. Любимова [6]; М.М. Шутова [11],[12]; А.Н. Щукин [14]); письмо и изучение алфавита (Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин [4], Е.Г. Ковалева [5], Р.В. Маковецкая [7], А.Ю. Сосенко [9]); говорение (А.А. Акишина [1], Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [3]). Также были рассмотрены работы по психологии преподавания иностранных языков (В.Б. Беляев [2], Н.Н. Самчик [8]).

Практическая значимость работы выражается в возможности применения предложенной модели первого знакомства с русским языком на занятиях подготовительных факультетов в вузах, на курсах русского языка и на уроках в школах, где русский изучается как иностранный.

Результат обучения русскому языку зависит от того, насколько успешно будут преодолены учащимися пси-

хологические барьеры, представляющие собой «социально-психологические феномены, возникающие в результате появляющихся в процессе общения трудностей и мешающие успешной адаптации личности к новой языковой среде» [8, с. 72]. Психологические барьеры могут быть вызваны как особенностями личности, участвующей в общении, так и особенностями ситуации. Методисты выделяют следующие сферы их возникновения: «психофизиологическая (плохой контакт студента с преподавателем); информационная (несоответствие между сложностью материала и темпом его предъявления); эмоциональная (неуверенность учащегося в себе, в своем знании изучаемого языка, боязни сделать ошибку); оценочная (несогласие с оценкой преподавателя); межкультурная (неумение использовать изучаемый язык для общения с учетом иноязычных коммуникативных традиций и норм поведения)» [8, с. 72].

Чтобы преодолеть психологические барьеры, на первом занятии преподаватель должен суметь создать атмосферу эмоционального комфорта и ситуацию успеха, под которыми понимается доброжелательное общение только с позитивной оценкой, также преподавателю следует направить свои усилия на формирование первичной учебной мотивации: содержание занятия должно быть связано с витальными (практическими) потребностями учащихся, при этом информация предъявляется поэтапно, согласно принципу посильности и доступности, а знания, полученные на этом уроке, должны пробуждать интерес к языку и культуре. Столь сложные задачи можно успешно решить, следуя основным методическим принципам.

Во-первых, это принцип коммуникативной направленности, согласно которому каждое учебное занятие должно быть нацелено на выработку способности использовать полученные знания в естественном общении на русском языке [3, с.57].

Во-вторых, это принцип наглядности, который, по замечанию Анатолия Николаевича Щукина, «должен рассматриваться в качестве одного из ведущих» особенно в условиях отсутствия общего языка [13, с. 8].

В-третьих, можно выделить принцип аппроксимации (доступной погрешности), также сформулированный А.Н. Щукиным и подразумевающий «снисходительное отношение преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности» [14, с. 173]. Стоит отметить, что данный принцип особенно релевантен для первого занятия, поскольку акцент на успешности коммуникации, а не на абсолютной грамотности позволяет создать благоприятную обстановку, повышает речевую активность учащихся и устраняет боязнь сделать ошибку.

Важным методическим принципом является также принцип устного опережения, предполагающий первичное формирование слухо-произносительных навыков до интенсивного знакомства с графической системой, поскольку человек усваивает и родной язык сначала в устной форме.

Исходя из вышеперечисленных методических принципов, структура первого дня занятий, может состоять из следующих этапов. На первом организационно-мотивационном этапе преподавателю предстоит снять напряжение, установить контакт с обучаемыми. Обычно урок начинается с доброжелательного приветствия: *Здравствуйте! Меня зовут Нина Ивановна!* Далее начинается знакомство с группой, во время которого преподаватель добивается, чтобы курсанты назвали свои имена, после чего начинается отработка речевых клише, *Меня зовут... / Как вас зовут?* На этом этапе отрабатывается и произношение имени преподавателя, поскольку это важно для успешной коммуникации обучаемых в будущем. В зависимости от способностей курсантов и их мотивации можно предложить для освоения следующие диалоги, которые позволяют учащимся рассказать о себе уже в первый день обучения:

1) – *Здравствуйте!*
– *Здравствуйте!*
– *Как вас зовут?*
– *Меня зовут Мануэль.*
– *Очень приятно!*

2) – *Кто вы?*
–*Я курсант.*
– *Откуда вы приехали?*
– *Я приехал из Камеруна.*

3) – *Кто ваш преподаватель?*
– *Наш преподаватель Нина Ивановна.*

4) – *Кто ваш офицер?*
– *Наш офицер –капитан Иванов.*

5) – *Какая группа?*
– *Группа 0/1.*

После многократного проигрывания данных диалогов по цепочке и в парах можно переходить к следующему этапу занятия – знакомству с предметами, которые находятся в классе. На элементарном уровне вводить новые слова рекомендуется в типовых простых предложениях, таких как, *Это, стол.* Предъявление лексики дополняется показом обозначенных предметов. В результате курсанты запоминают на слух следующие слова: *стол, стул, карта, доска, окно, тетрадь, словарь, карандаш, ручка, учебник, журнал, планшет, шкаф, телевизор, компьютер.* Данные лексические единицы отрабатываются в диалоге: *Это стол? Да, это стол.*

Следующий этап первого занятия предполагает знакомство с кириллицей. В современной методике, как отмечает Е.Г. Ковалева, существует несколько вариантов представления алфавита [5]:

— введение алфавита частями: гласные и согласные;
— введение его единым блоком в алфавитном порядке;
— введение гласных к группам согласных, например, вначале – звонкие\глухие согласные, затем твердые\мягкие, затем шипящие;
— введение вначале букв, схожих с латиницей (*а о е м т к)*, а затем букв, которые похожи на латинские, но звучат по-другому (*в, е, н, р, с, у, х*), далее – букв с незнакомой графикой, но обозначающих знакомые звуки (*б, г, д, з, л, п, ф, и, э*) и абсолютно новых букв, не имеющих аналогов в европейских языках (*ё, ж, й, ц, ч, ш, щ, ъ, ь, ы, ю, я*).

Некоторые методисты (А.А. Акишина [1], С.И. Чернышов [10], Т.Л. Эсмантова [15] и др.) предлагают также вводить алфавит, используя латинскую транскрипцию, что по их мнению, позволяет студентам быстрее запомнить русские буквы. Выбор варианта представления алфавита зависит от того, как долго обучаемые планируют изучать русский язык и по какому учебнику они будут заниматься. Если в тематическом плане есть вводно-фонетический курс, то алфавит не стоит изучать сразу в первый день. Задача преподавателя на этом этапе – сформировать первичное графическое восприятие, снять страх перед незнакомой азбукой.

Если вводно-фонетический курс не ориентирован на какой-либо конкретный язык учащихся, последовательность введения материала здесь определяется логикой русского звукового строя. Сначала изучается материал с простой артикуляцией, затем с более сложной. В первый день занятий предъявляется группа нейотированных гласных букв (*а, о, у, э, и*), а затем буквы *б, п, м*, обозначающие губные смычные твердые согласные звуки; *д, т, н,* обозначающие переднеязычные твердые звуки; *г, к, х,* обозначающие заднеязычные смычные и щелевой звуки и буква *р,* обозначающая сонорный переднеязычный дрожащий звук.

В методике преподавания русского языка при постановке звуков различают метод непосредственного подражания и метод сознательного усвоения, при этом роль сознательного усвоения нередко недооценивается. По словам одного из первых методистов РКИ Б.В. Беляева, преимущество аналитического способа перед имитационным соответствует психологическому положению о том, что навыки у взрослого человека образуются гораздо быстрее и легче тогда, когда они осознаются [2, с.138]. Современные методисты также считают, что обучение произношению невозможно путем простого подражания, поскольку «оно требует сознательного усвоения новых артикуляторных движений, способа сочетаемости звуков, ритмико-интонационного оформления слова» [6, с. 273]. В методике специально подчеркивается, что имитация, которая следует за анализом, более эффективна, поскольку носит осознанный характер. Таким образом, считаем, что постановку звуков следует обязательно подкреплять графическими изображениями артикуляции (профилями).

На первом занятии студенты знакомятся и с ритмикой русского слова. В русском языке ударение разноместное, подвижное, силовое, поэтому предлагается с самого начала отрабатывать ритмический рисунок слова с помощью хлопков, постукивания карандашом о стол или другими способами. Интересно, что 96% слов в русском языке имеет неподвижное ударение, однако слова с подвижным ударением являются наиболее употребительными [12, с. 3].

Другой важный аспект первого урока – редукция гласного звука, обозначаемого буквой «о» и отработка правильного чтения этой буквы в ударной и безударной позиции (*дом, он, она, оно, это, потом, доктор, город, окно, дорога, трудно, подруга, комната*). С редукцией гласных звуков необходимо работать постоянно, начиная с первого занятия и продолжая на более продвинутых уровнях.

Графические навыки начинают формироваться параллельно с фонетическими, при этом следует иметь в виду, что «вводимому звуку соответствуют четыре буквы: две печатные и две рукописные, в сознании студентов должна быть установлена связь между каждым звуком и вариантами его графического изображения» [4, с. 121].

При обучении графике встает и вопрос о соблюдении или несоблюдении требований каллиграфии. Известно, что во многих европейских странах распространено прямое письмо, поэтому письмо с наклоном вызовет дополнительные трудности учащихся. Современные методисты утверждают, что при обучении написанию русских букв и слов можно считать допустимыми те отклонения от нормы каллиграфии, которые наблюдаются у носителей русского языка [9, с. 143]. Вместе с тем важно учитывать рациональное соединение букв, поскольку оно непосредственно влияет на скорость письма.

На начальном этапе освоения письменной речи около двух третей всех погрешностей возникает из-за недостаточного овладения звуковым строем языка, а исправление данных недостатков требует целенаправленной работы над артикуляцией звуков [14, с. 127]. В связи с этим необходимо отметить эффективность таких заданий, как написание букв со слуха, списывание с заданием подчеркнуть определенные буквы, зрительные диктанты, когда учащиеся производят по памяти ранее записанные на доске буквы или слоги.

Здесь уместно напомнить, что на начальном этапе изучения иностранного языка обучение ведется по принципу устного опережения. Это означает, что сначала учащиеся слышат новый звук, новое слово, затем их произносят, а потом видят написанными, читают и пишут сами [11, с.21].

В постановке русского произношения необходима и работа над интонацией, поскольку интонационные конструкции служат важнейшим средством различения смысла звучащих предложений. Без интонации нет предложения и, следовательно, нет и речи. Уже на первом занятии обучаемые знакомятся с двумя интонационными конструкциями (ИК): ИК-1 и ИК-3.

Цель ИК-1 – выражение завершённости повествовательного предложения. В повествовательном предложении интонационный центр обычно совпадает с последним словом. Интонация ИК-1 в русском языке отличается понижением тона на гласном центра (ударной части). Направление тона – нисходящее (*Антон дома*). В повествовательном предложении особенно важна противопоставленность интонаций завершенности / незавершенности мысли. Вследствие этого после знакомства с ИК-1, курсантам предлагается освоить конструкцию ИК-3.

ИК-3 типична для вопросов без вопросительных слов (общий вопрос) и для выражения незавершенности. Направление тона – восходящее (*Антон дома?*). При изучении ИК-3 необходимо резко повышать голос в интонационном центре. Отсутствие повышения ведет к замене вопроса на утверждение или восклицание. *Это ваше пальто? Это ваше пальто!* [11, с. 29].

На третьем этапе занятия уделяется время повторению слов, обозначающих окружающие предметы, и диалогов, изученных на этапе знакомства. Преподавателю важно на этом этапе создать ощущение достижения и успеха, комфортного взаимодействия, сформировать у курсанта желание заниматься дальше.

Если группа сильная и мотивирована узнать больше, то рекомендуется лучше познакомиться со словами русского этикета: *здравствуйте / до свидания, можно / нельзя, спасибо / пожалуйста / извините*.

Значение этих слов демонстрируется с помощью простых диалогов с жестами. Для военного вуза, в котором есть строгий регламент официального общения, сразу можно использовать императив '*разрешите*' вместо предикатива '*можно*':

1) – *Разрешите?* (= *разрешите взять ручку*)
   – *Да. Пожалуйста.*
   – *Спасибо.*
2) – *Разрешите?* (=*разрешите войти*)
   – *Да, пожалуйста!*
3) – *Разрешите?* (= *разрешите выйти*)
   – *Нет. Нельзя.*
   – *Извините!*

4) – *Пожалуйста* (= *возьмите тетрадь*)
   – *Спасибо!*

Эти простые диалоги помогут курсантам начать общаться с окружающими людьми уже после первого дня занятий, а на самом занятии позволят создать дружелюбную обстановку.

В пособии А.А. Акишиной «Элементарное общение по-русски» [1] предлагаются рифмованные тексты на мотивы известных песен. В данной статье приведем только фрагмент такой песенки на мотив припева «Ламбады»:

— *Можно?*
— *Нельзя!*
— *Можно, можно?*
— *Нельзя!*
— *Можно? Можно?*
— *Нельзя!*
— *Извините!*

Курсантам очень нравится этот элемент урока, они с удовольствием разучивают и поют данный текст.

В завершение статьи необходимо отметить, что первое задание для самостоятельной работы не должно быть большим и трудным. Нагрузка должна увеличиваться постепенно. Надо дать возможность учащимся привыкнуть к новой обстановке. Задание лучше дать с опорой на учебник или раздаточный материал для тренировки чтения, каллиграфии и письма, а устную часть урока целесообразно повторить вместе с ними на втором занятии и повторять потом каждый день, пока курсанты не смогут легко и свободно произносить выученные фразы.

Итак, мы охарактеризовали важные этапы первого занятия в системе РКИ, которые основаны на доминировании психологического аспекта, строгом отборе фонетического и лексического материала, коммуникативной направленности всех видов работы. При этом нами были выделены основные элементы занятия, которые включают в себя: знакомство с преподавателем (обучение диалогической речи), введение алфавита (обучение произношению, чтению и письму), знакомство с ритмикой слова и интонационными конструкциями (обучение произношению и различению смысла высказывания по интонации). Выходя из аудитории, внимательный и мотивированный к обучению ученик сможет рассказать, как его зовут, откуда он приехал, назвать имя своего преподавателя, фамилию и звание офицера, номер группы, в которой он учится. Вместе с тем он уже знает некоторые русские буквы, может читать и писать по-русски слова и фразы, знает не менее 30 новых слов и готов заниматься дальше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Элементарное общение по-русски The ABCs of Russian communication The ABCs of Russian communication: (разговорный курс на 40 часов) / А. А. Акишина. – Москва: Рус. яз. Курсы, 2008. – 78 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы / Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы. – Прага: Русский язык, 1982. – С. 56–64.
4. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 271 с.
5. Ковалева Е.Г. Русский алфавит для иностранцев. Первый урок РКИ. – [Электронный ресурс]. URL: https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529369/ (дата обращения 19.03.2026)
6. Любимова Н.А. Теоретические основы формирования слухопроизносительных навыков при обучении русскому языку как иностранному // XXXV международн. Филологическая конференция. Вып. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. – СПб., 2006. С. 271–280.
7. Маковецкая Р.В. Обучение письму и письменной речи // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / учебное пособие для вузов. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.
8. Самчик Н.Н. Психологические барьеры при изучении русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29), с. 71–73.
9. Сосенко Э.Ю. Обучение письменной речи // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под. ред. А.А. Леонтьева. – М., 1988. – 180 с.
10. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник: в двух частях: / С. Чернышов, А. Чернышова. Ч. 1.1. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 176 с.
11. Шутова М.Н. Обучение фонетическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному /учебное пособие для вузов. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.
12. Шутова М.Н. Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня / М.Н. Шутова; Государственный ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – 2-е изд., перераб. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2008. – 71 с.
13. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1981. – 120 с.
14. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. – 333 с.
15. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: книга для преподавателя: [в 3 ч.] / Татьяна Эсмантова. Ч. 1, уровень А1. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 123 с.

© Бурдун Светлана Владимировна (010670@bk.ru), Епатко Татьяна Александровна (epatko.t.a@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.07

ВЛИЯНИЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНОСТЬ СДАЧИ ИМИ ТЕСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ВТОРОЙ УРОВЕНЬ, СУБТЕСТ «ГОВОРЕНИЕ»)

Ван Юйтин
Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
wangyuting123@yandex.ru

Аннотация: В статье описаны причины, по которым при совершенствовании и разработке тестов по русскому языку как иностранному Второго уровня (ТРКИ-II) необходимо учитывать этнопсихологические особенности китайских студентов. Перечислены отличия речевого и неречевого поведения русских и китайцев. Описываются этнопсихологические особенности китайских студентов, которые учтены в новом варианте теста. Проведены анкетирования для диагностики трудностей китайских студентов при сдаче субтеста «Говорение» по ТРКИ-II и выявления их отношений к темам для обсуждения при тестировании. Разработан алгоритм создания тестовых заданий по ТРКИ-II. Экспериментальная проверка тестовых заданий подтвердила их эффективность.

Ключевые слова: тест, тестирование, русский язык как иностранный, этнопсихологические особенности, субтест «Говорение», китайские студенты, анкетирование.

THE INFLUENCE OF ETHNOPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHINESE STUDENTS ON THEIR SUCCESS IN THE TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (SECOND LEVEL, SPEAKING "SUBTEST")

WangYuting

Summary: This article describes the reasons why the ethnopsychological characteristics of Chinese students must be considered when developing and improving tests for Russian as a Foreign Language (TORFL-II). Differences in verbal and non-verbal behavior between Russians and Chinese are listed. The ethnopsychological characteristics of Chinese students, which have been considered in the new version of the test, are described. Surveys were conducted to assess Chinese students' difficulties in passing the Speaking subtest of TORFL-II and to identify their attitudes toward discussion topics during testing. An algorithm for creating test items for TORFL-II was developed. Experimental testing of the test items confirmed their effectiveness.

Keywords: test, testing, Russian as a foreign language, ethnopsychological characteristics, subtest "Speaking", chinese students, questionnaire.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разрешения важной научно-методической проблемы: тестовые задания в субтесте «Говорение» ТРКИ-II, используемые в России и за рубежом, вызывают сложную реакцию китайских студентов – студенты при сдаче теста испытывают очень сильный стресс, и не только оттого, что процесс экзамена сам по себе является процессом, вызывающим нервные переживания, но и потому, что им приходится во время теста играть роли, очень часто противоречащие его культурным нормам. В таких случаях студент получает оценку значительно ниже той, которую мог бы получить, если бы задания теста подходили под правила поведения, принятые в его культуре. Все это может иметь и плохой результат для будущего обучения: во время экзамена, не зная, что выбрать – «игру» и нарушение принятых в его культуре норм поведения или поведение, привычное для него в названной ситуации, но не принятое в культуре русских – студент чувствует себя неуверенно, испытывает лишний cnpax и беспомощность, а «чувство беспомощности чаще всего возникает у человека тогда, когда неудачи в его сознании ассоциируются с отсутствием у него способностей, необходимых для успешной деятельности в усложненной обстановке, и у него пропадает желание прилагать дальнейшие усилия для достижения цели» [1].

В настоящее время тест по русскому языку как иностранному имеет большую значимость для китайских студентов: результаты теста важны для профессионального устройства кандидатов, для продолжения их образования и выбора университета в России или в Китае. Именно это является одной из причин, заставивших нас обратить внимание на необходимость анализа тестов по РКИ системы ТРКИ с точки зрения отражения в них принципа учета этнопсихологических особенностей кандидатов (в частности, китайских), влияния этих факторов на результаты сдачи теста китайскими студентами и разработать тест по Говорению для китайских студентов.

Хотели бы отметить: в настоящее время существуют тесты по РКИ для кандидатов определенной этниче-

ской группы. Например, в 2006 году Т. М. Балыхина и ее коллеги разработали тесты по ТРКИ-I с ориентацией на китайскую аудиторию [2], вьетнамскую аудиторию [3], монгольскую аудиторию [4], арабскую аудиторию [5] и др., однако данные тесты созданы только для начальных уровней владения русским языком, их ориентированность на национальность и язык студента заключается только в использовании знакомых китайских имен, названий городов и стран, перевода инструкции на родной язык целевой аудитории и др., что, несомненно, правильно именно для тестов первых уровней. Однако пока не существует тестов по ТРКИ-II с учетом этнопсихологических особенностей китайских студентов.

Описанием и анализом влияния психологических особенностей на разработку теста по РКИ занимаются многие российские ученые, такие как Л.Г. Беликова, И.Н. Ерофеева, П.Ю. Игнатьева [6], Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева [7], М.М. Нахабина и В.А. Степаненко [8] и др. Исследователи говорят о возможности разработки новых вариантов тестов по РКИ и подготовки к ним: Ф.Л. Лойберг [9], Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева [10] и др. Речевое и неречевое поведение русских и китайцев очень отличается. Среди наиболее ярких и влияющих на успешность коммуникации отличий можно назвать следующие: 1) степень вежливости: у китайцев высокая, а у русских умеренная; 2) форма общения: у китайцев склонность к намекам, а у русских прямая; 3) выражение эмоций: у китайцев сдержанное, а у русских энергичное; 4) критическая оценка: у китайцев избегание, а у русских частое использование; 5) участие в спорах со старшими по статусу и возрасту: для китайцев невозможно, а для русских возможно; 6) моральная стратегия: у китайцев нежелание обидеть собеседника, а у русских есть возможность [11].

Считаем необходимым обратить внимание также на такие психологические особенности китайских студентов, как: 1) склонность к согласию и избегание открытого высказывания своего мнения, особенно противоположного и отрицательного; 2) страх «потери лица»: китайская культура придает большое значение сохранению репутации и избеганию ошибок в обществе; 3) отличная во многих случаях интонация и невербальная коммуникация [12]; 4) отсутствие инициативы в выражении своей точки зрения в процессе обучения [13]; 5) склонность к действию по приказу: политическая система Китая исторически – иерархическая, где приказы выполнялись беспрекословно; 6) нежелание хвалить кого-либо очень подробно: китайские студенты не знают, как вести себя, когда их хвалят, и поэтому сами редко оценивают других людей, особенно внешний вид [14, с. 35]; 7) неумение и нежелание выражать сильное возмущение, раздражение и др.

В связи с этим можно предположить, что китайским студентам выполнять задания теста «Говорение» очень трудно именно с этнопсихологической точки зрения.

Мы проанализировали субтест «Говорение» ТРКИ-II [15] и пришли к следующим выводам:

В заданиях 1–4 кандидат должен участвовать в диалоге в определенной ситуации, выражая возражения. Мы предположили, что данное задание является очень трудным для китайских студентов. Использование интенции «возразить» для китайских студентов нежелательно, так как китайские студенты склонны избегать опровержения мнения других людей. В таком случае можно изменить задание: попросить выразить противоположное, но положительное мнение.

В заданиях 5–8 кандидат должен выражать требуемые интенции в ответ на реплику собеседника. Данное задание также сложно для выполнения, так как для китайских студентов, прежде в сего, трудно представить себе ситуацию беседы с деканом, и еще более трудно в этой ситуации бурно выражать восторг сожаление и , что совсем невозможно, пожелания по поводу его путешествия.

В заданиях 9–12 необходимо прочитать высказывания с интонацией, соответствующей предложенной интенции/эмоции. Однако интонация выражения радости китайцев сходна с интонацией выражения удивления, поэтому в задании можно запросить прочитать противоположные эмоции по своему значению, например, радость и огорчение.

В задании 13 необходимо составить монолог по фрагменту фильма. В задании 14 нужно играть нужную роль в ситуации и задавать вопросы. В задании 15 необходимо участвовать в беседе-интервью.

Для того, чтобы иметь данные непосредственно от китайских студентов, какие задания вызывают у студентов наибольшие трудности, мы провели анкетирование по выявлению трудностей среди 65 студентов, которые учатся в СПбГУ и других университетах Санкт-Петербурга и уже имели опыт сдачи ТРКИ-II. Результаты анкетирования приведены ниже (табл. 1).

Результаты данного анкетирования показали следующее:

1. в заданиях 1–4 многие студенты столкнулись с культурными и психологическими трудностями. Это лишь подтверждает то, что китайские студенты, согласно культурным нормам, не могут возражать и выражать противоположное (особенно негативное) мнение в ответ на мнение других людей. Аналогичные проблемы были замечены в заданиях 5–8. Также китайским студентам было очень трудно принять ситуацию, где тестор – его друг;
2. в заданиях 9–12 и 14 наибольшие трудности заключаются в выполнении заданной роли;

Таблица 1.

Результаты исследования отношения китайских студентов к трудностям, присутствующим при сдаче субтеста «Говорение».

Задания	1-4	5-8	9-12	13	14	15
Трудности при выполнении заданий						
Было трудно понять задание	95,38%	90,77%	9,23%	75,38%	63,08%	47,69%
Такой ситуации не бывает в жизни	3,08%	55,38%	92,31%	1,54%	4,62%	10,77%
Было трудно найти слова и составить ответ	90,77%	92,31%	3,08%	55,38%	38,46%	70,77%
Было трудно играть роль, которая была предложена в задании	95,38%	90,77%	92,31%	7,69%	75,38%	4,62%
Было трудно отвечать, потому что китайская культура не позволяет говорить то, что требует задание	95,38%	92,31%	10,77%	3,08%	63,08%	47,69%

Таблица 2.

Результаты анкетирования для выявления отношений китайских студентов к темам для обсуждения при тестировании.

Группа		Темы
Группа 1 (с суммарными баллами поставивших 5 и 4 более 80%)		«Свободное время, отдых и увлечения», «Путешествия», «Путешествие по Китаю и России», «Особенности питания в разных странах и регионах», «Кино, театр, музеи Китая», «Современные СМИ и социальные сети» и др.
Группа 2	Подгруппа 1 (с суммарными баллами поставивших 3 и 4 более 70%)	«Проблемы образования», «Жизнь замечательных людей», «Ценности современной жизни», «Здоровье», «Текущие события в мире», «Экология», «Русская музыкальная культура», «Спорт»
	Подгруппа 2 (с суммарными баллами 4–41–45%, 3–23–28% и 5–20–24%)	«Социальные проблемы (пенсии, безработица и др.), социальное неравенство» и «Русская литература»
Группа 3	Подгруппа 1 (с суммарными баллами 1 и 2 более 70% и 0 и 5 менее 5 %)	«Изобразительное искусство и архитектура России», «Декоративно-прикладное искусство в России», «Флора и фауна планеты», «Родители и дети», «Любовь, семья» и др.
	Подгруппа 2 (с суммарными баллами 1 и 2 более 70%, 0–6,6–14%)	«Экономика. Экономический кризис и его последствия», «Планета Земля, страны и континенты», «Государственность Российской Федерации»
Группа 4 (со средними суммарными баллами 0 и 1–80%)		«Человек в экстремальной ситуации», «Социальная патология»: преступность, алкоголизм, наркомания и др.», «Религия», «Война и мир. Терроризм», «Миграция, мигранты, толерантность», «Скандалы, происшествия, интересные события», «Человек и государство. Выборы, партии, общественные организации».

3. в задании 13 и 15 основными трудностями являлись непонимание заданий и трудности в поиске слов для составления ответов, что в определенной степени также отражает влияние китайской культуры на коммуникацию.

Мы провели анкетирование для выявления отношений китайских студентов к темам для обсуждения при тестировании по ТРКИ-II. Им была предложена анкета со списком 50 тем, которые составлены по «Государственному образовательному стандарту Второго уровня общего владения» России [16] и «Программе обучения русскому языку в вузах по специальности «Русский язык»» Китая [17]. Нашей целью было создать рейтинг тем от наиболее интересных и важных до наименее интересных и подходящих для обсуждения. Каждую тему просили оценить по категориям от 0 до 5, где 0 – Абсолютно не интересно, 1 – Скорее не интересно, 2 – Частично интересно, 3 – Умеренно интересно, 4 – Очень интересно, 5 – Очень важно и интересно. При проведении анкетирования мы использовали китайскую онлайн-платформу Sojump. Результаты анкетирования представляем ниже (таб. 2):

По результатам анкетирования делаем следующие выводы:

1. темы «Свободное время, отдых и увлечения», «Путешествие по Китаю и России», «Особенности питания в разных странах и регионах», «Проблемы образования», «Жизнь замечательных людей», «Ценности современной жизни», «Здоровье», «Экология», «Русская музыкальная культура», «Спорт», «Социальные проблемы, социальное неравенство», «Русская литература», «Декоративно-прикладное искусство в России», «Флора и фауна

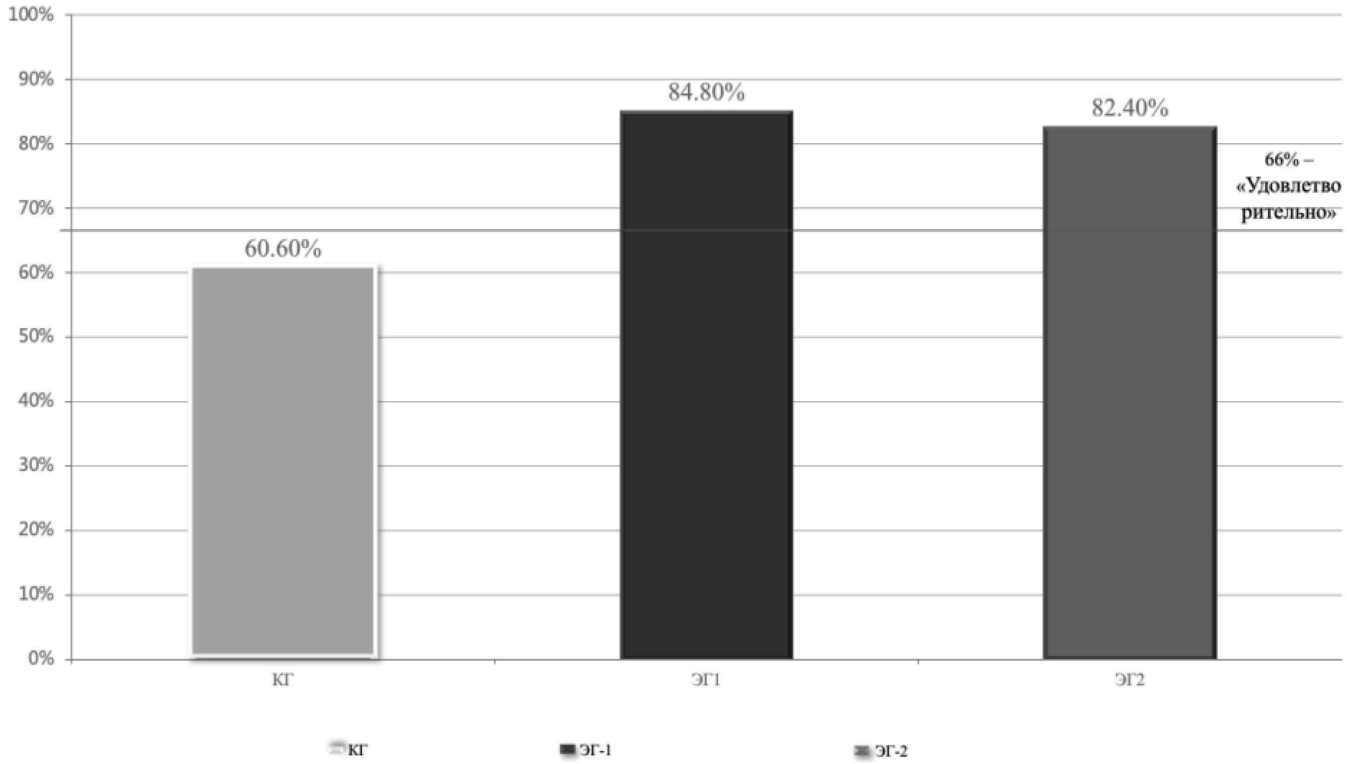


Рис. 1. Результаты выполнения субтеста «Говорение» в КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2

планеты» и др. важны, значимы и приемлемы для китайских студентов, их возможно обсуждать при сдаче субтестов «Говорение»;

2. темы «Экономика. Экономический кризис и его последствия», «Планета Земля, страны и континенты», «Государственность Российской Федерации» не очень интересны для китайских студентов. Они считают, что эти темы не нужны им в реальной практической жизни. С нашей точки зрения, причина таких ответов, следующая: существует разрыв между формальным содержанием образования и личностными запросами студенческой аудитории. Однако изучение данных тем важно для образованного современного человека, важно и для реальной практической жизни, значит, необходимо найти специальные способы повышения интереса к данным темам;
3. темы «Человек в экстремальной ситуации», «Социальная патология»: преступность, алкоголизм, наркомания и др.», «Религия», «Война и мир. Терроризм», «Миграция, мигранты, толерантность», «Скандалы, происшествия, интересные события», «Человек и государство. Выборы, партии, общественные организации» для них неинтересны и неприемлемы в силу многих существующих запретов в культуре и политических нормах внутренней жизни Китая, поэтому не рекомендуется использовать обсуждение и представление данных проблем при тестировании продуктивных видов речевой деятельности. Знание лексики и понимание речевого поведения людей в ситуациях, связанных с вышеназванными темами, можно проверить при тестировании рецептивных видов речевой деятельности.

Чтобы разработать новый вариант ТРКИ-II, не меняя при этом ни структуру субтестов, ни форму тестовых заданий, был создан алгоритм составления тестовых заданий с учетом этнопсихологических особенностей китайских студентов, который состоял из следующих этапов:

1. Проведен анализ заданий Типовых и тренировочных тестов по ТРКИ-II. Выявлены проблемные с этнопсихологической точки зрения элементы, такие как интенции, ситуации, темы, формулировки и др.
2. Проведено анкетирование для диагностики трудностей китайских студентов при сдаче субтеста «Говорение».
3. Проведено анкетирование для выявления наиболее актуальных и приемлемых для китайских студентов разговорных тем.
4. Разработан новый вариант теста по Говорению Второго уровня с учетом этнопсихологических особенностей китайских кандидатов.
5. Проведено экспериментальное тестирование на основе разработанного предтеста по Говорению.
6. Проанализированы результаты эксперимента.

Приведем один из примеров разработанного на основе принципа учета этнопсихологических особенно-

стей студентов задания – задание 5-8. В существующем тесте [15] студенту необходимо беседовать с деканом по поводу его победы в конкурсе и будущей поездки как награды за этот конкурс. При этом студенту должен: выражать радость перед деканом, выражать сожаление, что поездка в Россию только двухнедельная (то есть награда не слишком большая), а также пожелания по поводу поездки. Отметим: для китайского студента все данные интенции очень трудны для выражения в силу культурно обусловленных барьеров и невозможности существования такой ситуации вообще. Наше предложение: «Вы разговариваете со знакомым человеком, который не может найти подходящую работу. Отреагируйте на реплики собеседника, выражая заданное намерение».

Таким образом были скорректированы многие задания теста «Говорение».

Эффективность заданий проверялась в тестологическом эксперименте в мае 2024 г., сентябре-декабре 2025 г. и январе 2026 г. В эксперименте участвовали 3 группы студентов: 1) контрольная группа (КГ) – магистранты первого курса и бакалавры четвертого курса филологического факультета СПбГУ (24 человека); 2) экспериментальная группа-1 (ЭГ-1) – те же студенты, которые входили в КГ; 3) экспериментальная группа-2 (ЭГ-2) – магистранты первого курса и бакалавры четвертого курса филологического факультета и факультета журналистики СПбГУ (18 человек). Было проведено тестирование студентов КГ по Типовому тесту [15] один раз. Тестирование студентов ЭГ-1 и ЭГ-2 по тесту, созданному автором, было проведено также один раз. Всего 66 ак. ч.

Была использована формула, предложенная В. П. Беспалько [18]:

Ка=(А-В):С×100%,

где:

Ка – относительное изменение в процентах;

А – значение результата КГ;

В – значение результата ЭГ;

С – значение, с которым сравнивается.

Результаты выполнения студентами субтеста «Говорение» в КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2 представлены ниже (рис. 1):

Результаты, полученные студентами в КГ — 60,6%, они меньше результатов, полученных ЭГ-1 на 24,2%, ЭГ-2 на 21,8%. Это показало значимое превышение результатов тестирования экспериментальной группы над результатами тестирования контрольной группы. Это доказывает то, что создание тестовых заданий на основе учета этнопсихологических особенностей может очень серьезно влиять на успешность сдачи тестов студентами: понимание ситуации и роли для кандидата, правильно определенные роли для тестора ведут к отсутствию культурных коммуникативных барьеров в общении на экзамене, что позволяет тестору объективно оценить уровень коммуникативной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пряничникова Ю.Х. Экзаменационный стресс и его профилактика // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 184–186.
2. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Харитонова О.В., Чжао Юйцзян. Тест по русскому языку как иностранному с ориентацией на китайскую аудиторию. Первый уровень. Общее владение, демонстрационный вариант. — М.: Экон-Информ, 2006. — 48 с.
3. Балыхина Т.М., Денисова А.А., Ельникова С.И. Тест по русскому языку как иностранному с ориентацией на вьетнамскую аудиторию. Первый уровень. Общее владение, демонстрационный вариант. — М.: Экон-Информ, 2006. — 44 с.
4. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Воропаева Ю.А. Тест по русскому языку как иностранному с ориентацией на монгольскую аудиторию. Первый уровень. Общее владение, демонстрационный вариант. — М.: Экон-Информ, 2006. — 44 с.
5. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Горчакова Н.Ю. Тест по русскому языку как иностранному с ориентацией на арабскую аудиторию. Первый уровень. Общее владение, демонстрационный вариант. — М.: Экон-Информ, 2006. — 44 с.
6. Беликова Л.Г. Учет особенностей современного субъекта тестирования в тестах по русскому языку как иностранному (на примере субтеста «Письмо» ТРКИ-II) / Л.Г. Беликова, И.Н. Ерофеева, П.Ю. Игнатьева // Тестология. — 2020. — № 2(14). — С. 5–12.
7. Балыхина Т.М, Румянцева Н.М. Учет национальных и личностных особенностей тестирующихся при создании адаптационных тестов // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2013. — № 3. — С. 78–85.
8. Нахабина М.М., Степаненко В.А. Отражение культурологического аспекта в национально ориентированных тестах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — № 4(23). — С. 55–59.
9. Лойберг Ф.Л. К вопросу о подготовке иностранных студентов к ТРКИ 2 // Эпоха науки. — 2018. — № 14. — С. 252–256.
10. Дубинина Н.А. К вопросу о реновации заданий ТРКИ-II/B2, ТРКИ-III/C1, ТРКИ-IV/C2 / Н.А. Дубинина, И.Ю. Ильичева // Тестология. — 2019. — № 12. — С. 25–31.
11. Сорокин Ю.А. Введение в этнопсихолингвистику. — Ульяновск: УлГУ, 1998. — 138 с.
12. Коробова М.А. Психовозрастные и этнопсихологические особенности китайских студентов / М.А. Коробова, М.И. Варакина // Вестник науки. — 2024. — Т. 1, № 6(75). — С. 898–905.
13. Сюй Хунбо. Особенности китайского национального характера (часть 2) // Молодой ученый. — 2011. — № 3 (26). Т. 2. — С. 190–192.

14. Ян Вэньхуэй. Особенности поведения китайских учащихся на занятиях в иностранных вузах // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2022. — № 2. — С. 33–39.
15. Аверьянова Г.Н., Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. — М.; СПб.: Златоуст, 1999. — 112 с.
16. Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. — М.; СПб.: Златоуст, 1999. — 40 с.
17. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会，高等学校俄语专业教学大纲 [Z]. 2版. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012: 380 (Подкомитет по обучению русскому языку Руководящего комитета вузов по преподаванию иностранных языков. Программа обучения русскому языку в вузах по специальности «Русский язык». 2-е изд. — Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2012. — 380 с.).
18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

© Ван Юйтин (wangyuting123@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.08

К ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ С СИСТЕМАМИ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

TO STUDY THE LEVEL OF INTERACTION OF UNDERGRADUATES OF MEDICAL UNIVERSITIES WITH SYSTEMS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE WHEN PERFORMING INDEPENDENT EXTRACURRICULAR WORK

G. Vaulin
V. Sternin
D. Kolchugina

Summary: The paper is devoted to the study of the level of interaction of medical university students with artificial intelligence-based systems, including when students perform independent extracurricular work. The study found that medical students are currently studying in a changing environment: the «Industry 4.0» paradigm is being replaced by the next, fifth generation. In the course of the study, two groups of students were surveyed (one group consisted of students from SPbGPMU, the other from students from other educational institutions) using an appropriate online tool. It was found that most respondents were faced with the use of neural networks in the analysis of information. The percentage of medical students who consider the use of AI to be quite acceptable and those who do not see the need to use this tool has been determined. The conducted research makes it possible to expand the list of criteria proposed earlier for automating the process of evaluating the results of independent extracurricular work of medical university students.

Keywords: independent work, post-information society, DeepSeek, BANI-mir, content analysis.

Ваулин Георгий Федорович
Кандидат медицинских наук, Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
hiwa@mail.ru
Стернин Вадим Евгеньевич
Преподаватель, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
g249@inbox.ru
Кольчугина Дарья Валериевна
ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
daria.kolchugina2007@yandex.ru

Аннотация: Работа посвящена исследованию уровня взаимодействия студентов медицинского ВУЗа с системами на основе искусственного интеллекта, в том числе при выполнении обучающимися самостоятельной внеаудиторной работы. В ходе исследования установлено, что в настоящее время обучение студентов медицинских специальностей проходит в условиях смены окружающей среды: парадигма «Индустрия 4.0» сменяется следующим, пятым поколением. В ходе исследования проведено анкетирование двух групп обучающихся (одна группа составлена из обучающихся ФГБОУ ВО СПбГПМУ, другая — из студентов других учебных заведений) с помощью соответствующего онлайн-инструмента. Установлено, что большинство респондентов сталкивались с применением нейросетей при анализе информации. Определено процентное соотношение студентов медицинских специальностей, считающих использование ИИ вполне приемлемым, и тех, которые не видят необходимости пользоваться данным инструментом. Проведённое исследование позволяет расширить перечень критериев, предложенных ранее для автоматизации процесса оценивания результатов самостоятельной внеаудиторной работы студентов медицинского ВУЗа.

Ключевые слова: самостоятельная работа, постинформационное общество, DeepSeek, BANI-мир, контент-анализ.

Введение

Место высшего медицинского образования в подготовке медицинских кадров очевидно. Постоянно решаемой важной задачей является обеспечение качества медицинского образования с учетом требований меняющейся окружающей среды, которую специалистами предлагается считать BANI-миром. Этот последний воспринимается как преемник SPOD- и VUCA-мира. SPOD-мир (Steady – устойчивый, Predictable — предсказуемый, Ordinary — простой, Definite — определенный) существовал относительно давно, ему на смену пришёл мир, связанный с ускоренной сменой технологий и характеризующийся такими понятиями, как Volatility (нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность), Ambiguity (неоднозначность). BANI-мир заявил о себе в период пандемии COVID-19, для него характерны хрупкость (Brittle), беспокойство (Anxious), нелинейность (Nonlinear), непостижимость (Incomprehensible) [1–3]. По крайней мере три последние характеристики имеют большое значение для подготовки и практической деятельности врача-

специалиста, поскольку они предполагают уменьшение времени реагирования, необходимость стратегического планирования и потребность в постоянно растущем объёме информации соответственно.

Основные подходы к обучению в медицинском высшем учебной заведении (далее - ВУЗ) требуют не только технических компетенций, но и готовности учиться в условиях ускоренного взаимодействия с окружающей средой, а методы наблюдения за работой обучающихся в основном сводятся к контролю посещаемости. Необходимо учесть, что подготовка медицинских кадров в настоящее время проходит в условиях четвёртой промышленной революции, «Индустрии 4.0», о которой сообщалось в 2011–2016 годах. Основными характеристиками условий Индустрии 4.0 являются ускорение меняющегося мира и такие термины, как «оптимизация», «контроль», «управление», что в целом предполагает повышение эффективности как требование к технологическим процессам, и, что более важно, к персоналу. В области здравоохранения технологии и инструменты Индустрии 4.0 анализируют данные пациентов, хранят цифровые медицинские данные и изображения, повышают качество и точность оказания медицинской помощи, оптимизируют затраты, создают и поддерживают централизованные медицинские информационные системы, способствуют внедрению элементов цифровизации в медицинское образование, в том числе с использование машинного обучения и интернета вещей [4, 5].

С другой стороны, ускорение развития современного общества, ускорение взаимодействия его внутри себя и с окружающей средой связано с несколькими типами информационно-интеллектуальных систем, среди которых основными являются основанные на искусственном интеллекте (далее - ИИ) и машинном обучении. Наиболее вероятно такое развитие событий, при котором информация становится задачей «самой в себе» с одной стороны, а ИИ-связанные системы будут играть важную роль, участвуя в ускоренном обмене информацией помимо человека и становясь в конечном счёте формально признанным инструментарием, - с другой. Таким образом, мы присутствуем при развитии не только пост информационного общества, но и превращения «Индустрии 4.0» в следующее, пятое поколение. В условиях развития пост информационного общества, в том числе поступательного развития у обучающихся компетенций работы с информацией, что особенно важно для подготовки врачей-специалистов, будет иметь значение такое качество информационного поиска, как пертинентность, соответствие выдачи материала информационным потребностям пользователя, в нашем случае — обучающегося медицинского ВУЗа. Применительно к пост информационному обществу и Индустрии 5.0 – это возможность полноценного учёта индивидуальных приоритетов и предпочтений, внедрение искусственного интеллекта и связанных с ним систем в качестве стандартного рабочего инструмента [6, 7].

Как уже говорилось, Индустрия 4.0 постепенно смещается влево по оси истории, сменяясь Индустрией 5.0. Эта последняя предполагает курс на технологический гуманизм, затрагивающий только тех людей, которым предложены две роли: творческих личностей и клиентов [8, 9]. И если место врача-специалиста в обоих этих случаях, очевидно, расположено с творческой стороны, это само по себе уже следует рассматривать как необходимость ускоренно получать и обрабатывать информацию. Речь не идёт только о прогрессе экономики потребления, но о повышенной точности работы с информацией, и, повторим, об ускорении этой работы.

Учёт индивидуальных предпочтений, ускорение работы с информацией, возможность применения средств и инструментов Индустрии 4.0, а тем более Индустрии 5.0, способны вновь поставить перед участниками образовательного процесса вопросы готовности к смешанной модели образовательной деятельности и восприятию учебного материала в цифровом формате, как это было при переходе на дистанционное обучение в период пандемии Covid-19 [9].

Необходимо признать, что процесс подготовки врачей-специалистов формируется одновременно с развитием пост информационного общества. Анализ научных достижений, представление результатов своей деятельности, включённость в окружающий информационный процесс, творческое взаимодействие в рамках своей малой группы [4] — та часть требований, предъявляемых к современным студентам медицинских специальностей и врачам-специалистам, которая выполняется практически в условиях Индустрии 5.0 или близких к ним.

Цель работы — оценка уровня взаимодействия студентов младших курсов медицинских ВУЗов с системами на основе искусственного интеллекта при выполнении внеаудиторной работы.

Материалы и методы исследования

Исследование, являющееся следующим этапом работы по формированию модели, позволяющую оптимизировать весь процесс оценивания результатов внеаудиторной работы студентов медицинского ВУЗа [4] и позволяющее оценить уровень взаимодействия обучающихся с системами на основе искусственного интеллекта при анализе информации, проведено в I семестре 2025-2026 учебного года по результатам опроса 27 студентов первого курса, обучавшихся на кафедре медицинской информатики ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России и 15 студентов той же возрастной группы, обучавшихся в других ВУЗах. Анкетирование проведено с использованием конструктора для создания онлайн-опросов,

анкет и форм обратной связи, что позволяет идентифицировать респондента. Обозначим студентов ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России как респондентов группы «А», студентов других ВУЗов — как группы «Б».

Основные результаты

В результате исследования установлено, что на вопрос об использовании нейросетей для анализа информации более 50 % участников группы «Б» ответили утвердительно. Примерно столько же опрошенных (точнее — 53,33 %) высоко оценили целесообразность использования ИИ, остальные относятся скорее нейтрально. Об этом свидетельствует выбор такого варианта ответа, как «Нейтрально. В некоторых случаях можно справиться самому». Отрицательного отношения высказано не было.

В свою очередь, более 80 % респондентов группы «А» сталкивались с использованием нейросетей при проведении контент-анализа, и более 90 % - при анализе информации вообще. Следует уточнить, что в опросе для студентов ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России контент-анализ и анализ информации разделены. Наиболее часто респондентами группы «А» используется современная нейросеть, представляющая собой мощную открытую языковую модель (large language model, LLM), специализирующуюся на программировании, математике и логических задачах: её выбрали 70,4 % опрошенных. По 3,7 % получили вариант универсальной нейросети для решения повседневных задач и «затрудняюсь ответить». В группе «Б» та же нейросеть на основе LLM не вышла за отметку 50%, уступив место другим достаточно распространённым продуктам. Интересно, что роль ИИ положительно оценивают только 59,3 % опрошенных группы «А», тогда как вариант «Нейтрально. Без ИИ в данной сфере вполне можно обойтись» выбрали 37 %.

Учитывая специфику обучения, в анкету для обучающихся в ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России был добавлен вопрос о возможности, с их точки зрения, использовать ИИ при обучении врача-специалиста. Однозначно согласны с таким предложением лишь 25,9 % респондентов, вариант «по ситуации» выбрали 51,9 %.

Необходимо уточнить, что с некоторых пор многие обучающиеся на кафедре медицинской информатики ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России считают возможным использовать ИИ в качестве «помощника» при выполнении самостоятельной внеаудиторной работы. Масштабы такого использования чаще всего остаются неизвестными, а результаты его обнаруживаются лишь на финальных этапах выполнения самостоятельной внеаудиторной работы. Так, часть работ отклоняются на этапах предварительного обсуждения по причинам технического характера, в том числе ненадлежащего оформления, указания несуществующих источников. Некоторые работы выглядят правильно оформленными, проходящими по формальным критериям, но при обсуждении выясняется, что писались они частично, или в основном, с помощью ИИ. Наряду с очевидными достоинствами использования ИИ в написании текста работы, её оформлении, есть и недостатки. Самый очевидный заключается в том, что обучающиеся слишком полагаются на искусственный интеллект, оказываясь неспособны обсудить выбранную ими тему по крайней мере в рамках ими же сформированной работы. Возможное появление такого недостатка при использовании ИИ вполне может быть предусмотрено, как видно из текста Положения, принятого в ГАОУ ВО МГПУ. Применение обучающимися средств ИИ допускается, но:

- полученная с помощью ИИ информация должна подтверждаться,
- информация о модели и версии ИИ должна быть указана в сносках, тексте работы, списке источников [11].

Представляется достаточно важным повторить в текущем семестре 2025–2026 учебного года опрос обучающихся, проводившийся в рамках предыдущей части исследования [4], расширив его за счёт вопросов, связанных с внедрением ИИ в самостоятельную внеаудиторную работу и оценивание её результатов.

Выводы

Результаты анкетирования обучающихся и обсуждения проблемы выполнения самостоятельной работы позволяют предложить некоторые изменения в учебный процесс. Так, можно предложить обучающимся маркировать свои работы, указывая оценочные масштабы использования ИИ, название конкретной нейросети и т.п. Поскольку список тем и направлений для самостоятельной внеаудиторной работы фиксирован, можно предложить сравнение промптов, использованных при написании работ на одну и ту же тему, оценивая их по тем же расчётным формулам, что и рефераты. В таком случае перечень ранее предложенные критерии для формирования требований для автоматизации контроля качества результатов внеаудиторной работы студентов медицинского ВУЗа расширятся за счёт хотя бы трёх: доля участия ИИ в написании работы, доля его участия в оформлении, оценка текста промпта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каграманян И.Н., Тарасенко А.И., Купеева И.А. и др. Исторические аспекты трансформации системы медицинского образования. Национальное здравоохранение. 2021;2(1):32-40. https://doi.org/10.47093/2713-069X.2021.2.1.32-40

2. Шулепова М.В. BANI-мир: эффективные стратегии жизни. URL: https://psy.su/feed/9919/ (дата обращения: 01.01.2026)
3. Ильин И. Концепции VUCA и BANI: как мы воспринимаем реальность. URL: https://uprav.ru/blog/kontseptsii-vuca-i-bani/ (дата обращения: 01.01.2026)
4. Ваулин Г.Ф. О формировании требований для автоматизации контроля качества результатов внеаудиторной работы студентов медицинского ВУЗа / Г.Ф. Ваулин, В.Е. Стернин // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — №5 (155). — URL: https://research-journal.org/archive/5-155-2025-may/10.60797/IRJ.2025.155.90 (дата обращения: 01.01.2026). — DOI: 10.60797/IRJ.2025.155.90
5. Итинсон К.С. Технологии четвертой промышленной революции в обучении медицинским специальностям // АНИ: педагогика и психология. 2020. №2 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-chetvertoy-promyshlennoy-revolyutsii-v-obuchenii-meditsinskim-spetsialnostyam (дата обращения: 02.01.2026)
6. Gakh D. A Look into the Future: Post-Information Society. — 2022. — DOI: 10.13140/RG.2.2.18163.40481
7. Приказ Минздрава РФ № 193н от 11.04.2025 «Об утверждении Порядка организации и оказания медицинской помощи с применением телемедицинских технологий». URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505150033 (дата обращения: 10.01.2026)
8. Прохоров-Малясов Г.С. Постинформационное общество – ключевая ступень социальной трансформации. Прогностический аспект // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2022. Том 11. № 6А. С. 137–147. DOI: 10.34670/AR.2022.22.49.026
9. Фурс В.А. Образ постинформационного общества в промышленной парадигме «Индустрия 5.0»: синергия человеко-машинных систем как экзистенциальная основа новой социальной реальности // КиБ. 2024. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-postinformatsionnogo-obschestva-v-promyshlennoy-paradigme-industriya-5-0-sinergiya-cheloveko-mashinnyh-sistem-kak (дата обращения: 02.03.2026).
10. Некоторые проблемы использования цифровых технологий в учебном процессе медицинского вуза в период после карантина COVID-19 и направления их решения / А.А. Тихомирова, П.Е. Котиков, М.А. Дохов [и др.] // Children's Medicine of the North-West. – 2021. – Т. 9, № 1. – С. 336–337. – EDN YJASTB.
11. Приказ Ректора ГАОУ ВО МГПУ № 633общ. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2023/08/04.09.2023_633obshh_Remorenko_I.M._Safronova_E.S.-1.pdf (дата обращения: 11.02.2026).

© Ваулин Георгий Федорович (hiwa@mail.ru), Стернин Вадим Евгеньевич (g249@inbox.ru),
Кольчугина Дарья Валериевна (daria.kolchugina2007@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.13

РАЗРАБОТКА И ЗАЩИТА КОНЦЕПЦИИ ДИССЕРТАЦИИ НА ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ СТАДИИ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

DEVELOPMENT AND PROTECTION OF THE DISSERTATION CONCEPT AT THE PRELIMINARY STAGE OF PREPARATION AS A CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF SCIENTIFIC RESEARCH

O. Karpova

Summary: The concept of a dissertation at the preliminary stage of preparation is shown in the article as a strategic guideline that determines the success of further research activities. The essence and structure of the concept as a research idea are clarified. Criteria and indicators for evaluating the concept are formulated, which can be used for both expert review and self-analysis. The article emphasizes the need to organize scientific events for the defense of the concept of a dissertation at the preliminary stage of its preparation.

Keywords: concept, dissertation, quality, methodological culture, research concept.

Карпова Ольга Леонидовна
Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО Уральский государственный университет физической культуры, (г. Челябинск)
karpova_ol174@mail.ru

Аннотация: Концепция диссертации на предварительной стадии подготовки показана в статье как стратегический ориентир, от которого зависит успех дальнейшей исследовательской деятельности. Уточнена сущность и структура концепции как замысла исследования. Сформированы критерии и показатели ее оценки, которые в дальнейшем могут быть использованы как для проведения экспертизы, так и для самоанализа. Отмечается необходимость организации научных мероприятий по защите концепции диссертации на предварительной стадии ее подготовки.

Ключевые слова: концепция, диссертация, качество, методологическая культура, замысел исследования.

Введение

Проблема качества диссертаций вне времени и актуальна будет всегда. Она безусловно тревожит научное сообщество и, на протяжении многих лет, на страницах ведущих журналов регулярно появляются публикации ученых, академиков РАО, поднимающих вопросы о качестве диссертационных исследований. Среди них, публикации Е.Б. Весна, С.В. Ивановой, А.А. Орлова, В.В. Серикова, Д.И. Фельдштейна и др. ученых.

В силу того, что проблема повышения качества научных работ является многофакторной, в данной статье мы рассмотрим один из ее аспектов, в частности разработку и обоснование концепции диссертации на предварительной стадии подготовки как условие повышения качества научного исследования.

Несмотря на то, что концепция выступает стратегическим ориентиром и от нее во многом зависит успех дальнейшей исследовательской деятельности, все же приходится констатировать, что концепции как замыслу диссертационного исследования не всегда уделяется должное внимание в процессе подготовки аспирантов и соискателей. Проблема усугубляется еще и тем, что на сегодняшний день крайне мало работ, освещающих теоретические основания процесса концептуализации диссертационного исследования по педагогическим наукам как замысла исследования на предварительной стадии подготовки, а также недостаточно раскрыты организационно-методические аспекты проведения научно-практических семинаров по презентации и обсуждению концепции.

Цель: уточнить сущность, структуру и критерии оценки концепции диссертации на предварительной стадии подготовки.

Методология и методы исследования

В статье использовались методы анализа и синтеза литературы, экспертная оценка и обобщение собственного опыта научно-исследовательской деятельности.

Результаты исследования, обсуждение

В психолого-педагогической литературе представлены единичные публикации по данной проблеме, которые представляют для нас особую ценность и выступают теоретическим фундаментом для уточнения сущности, структуры и критериев оценки концепции диссертации на предварительной стадии подготовки. Среди них ра-

боты В.И. Загвязинского, С.В. Ивановой, А.В. Лубского, В.В. Серикова и др. ученых.

Прежде чем переходить к сущности и характеристике самой концепции, назовем организационные моменты, которые присущи первому году обучения в аспирантуре: утверждение темы диссертационного исследования; составление индивидуального плана; работа над диссертационным исследованием; организация и проведение опытно-экспериментальной работы (констатирующий этап); апробация результатов; написание статей.

Важно отметить, что утверждению темы диссертационного исследования предшествует серьезная работа, от которой во многом зависит дальнейший успех. Сюда можно отнести следующее:

1. в ходе тесного взаимодействия соискателя и научного руководителя определяется направление и замысел исследования. Этот процесс сопряжен с выявлением информации о самом соискателе (его образование, место работы, сфера научных интересов и т.д.);
2. по выбранному направлению выявляются актуальные проблемы. Соискатель совместно с научным руководителем обращаются к паспорту научной специальности, перечню актуальных тематик, программе фундаментальных научных исследований, изучают нормативно-правовые стратегические документы, например Стратегию развития физической культуры и спорта до 2030 г., Национальные проекты и др.;
3. формулируется тема;
4. изучается вопрос выбора объекта и предмета исследования, базовых понятий, основных задач, гипотезы и предполагаемых результатов.

Далее происходит утверждение темы диссертационного исследования на кафедре, затем на экспертном и на ученом совете. А после ее утверждения и, на основе проделанной работы, разрабатывается концепция диссертационного исследования.

Как отмечает А.В. Лубский, термин «концепция» используется в двух смыслах: «во-первых, как замысел; во-вторых, как результат научно-исследовательской деятельности. На предварительной стадии диссертационного исследования разрабатывается концепция как замысел, т.е. проект логически взаимосвязанных научно-исследовательских действий, связанных с производством нового научного знания» [5, с. 29].

При этом, особое значение, как показывает практика, имеет не только разработка концепции, но и демонстрация, обоснование и обсуждение ее проекта с коллегами в ходе специально организованных научных мероприятий (конференций, научно-практических семинаров, научных школ и т.п.).

В этой связи, наиболее целесообразным представляются определения концепции, представленные В.И. Загвязинским: «концепция – система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска» [2, с. 199]; «концепция – система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим фактором конкретного поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию» [3, с. 40].

При этом, «концепция должна содержать зерно преобразования – мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему» [3, с. 40]. Ответ на этот ключевой вопрос и предстоит раскрыть аспирантам и соискателям в ходе специально организованного научно-практического мероприятия по защите концепции диссертации на предварительной стадии ее подготовки.

Эксперты ВАК, в частности С.В. Иванова и В.В. Сериков в статье «Методические рекомендации по организации подготовки кандидатской диссертации для обучающихся и их научных руководителей» отмечают, что «в конце первого года обучения у аспирантов:

1. должен быть представлен аналитический обзор научной литературы;
2. должен сложиться первичный замысел исследования в виде гипотезы методологической идеи, представление о будущей модели исследуемого педагогического процесса. Замысел исследования должен выражать ясное понимание вопроса, ответ на который ищется в диссертации, а также обоснованное представление о путях получения педагогического знания, о том, за счет каких методологических, организационных и исследовательских ресурсов могут быть найдены решения поставленных в работе задач;
3. сформулированы цель, задачи, гипотеза исследования (в начальном, рабочем варианте);
4. разработана исследовательская программа с указанием ориентировочных сроков и результатов;
5. представлена в общих чертах методология исследования (философско-категориальные основания, методологические подходы и соответствующие им регулятивы исследования);
6. создан а́брис концепции исследуемого процесса (педагогической системы) или явления, например исторического развития одной из педагогических практик, содержания образования, метода, технологии и т.п.;
7. осмыслена эмпирическая составляющая, ее специфика в зависимости от вида исследования, начат поиск эмпирической базы;
8. положено начало апробации в виде научных статей и докладов по теме исследования на конференциях, научно-методологических семинарах и т.п.» [7, с. 15-16].

В указанных рекомендациях также представлено концептуальное ядро исследования в виде «описания исследуемого процесса» – предполагаемой «связки»: «цель – содержание – условия – методики – технологии – критерии» [7, с. 21].

Адаптируя эту схему исходя из собственного опыта научно-педагогической и исследовательской деятельности, представим концептуальное ядро исследования в виде следующей алгоритмической связки (рисунок 1).

Рис. 1. Концептуальное ядро исследования

Данная схема была несколько скорректирована, в частности добавлен заключительный компонент в виде результата. Это связано с тем, что соискателю необходимо иметь четкое представление о конечном продукте своего исследования в виде обобщенного, конкретного результата. При этом, цель и результат не должны дублировать друг друга.

Роль и значение концепции в диссертационном исследовании с абсолютной точностью определил В.И. Загвязинский [3, с. 40]: «иметь свою концепцию необходимо всегда. Во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска. Во-вторых, отобрать актуальные для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты. В-третьих, позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта. В-четвертых, открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы».

Отдельно следует выделить последний пункт, т.к. именно приращение нового научного знания является частью научной новизны и значимым результатом диссертационного исследования, за которое, в том числе присваивается ученая степень.

Таблица 1.

Критерии и показатели оценки концепции диссертационного исследования.

Критерии	Показатели	Баллы (1–10)
Тема исследования	Соответствует ли паспорту научной специальности? Содержится ли в теме исследования проблема? Отражает ли тема предмет и цель исследования?	
Введение. Обоснование актуальности темы	«Отражен ли социальный заказ на тему исследования? Отражено ли состояние реальной практики в исследуемой области? Отражены ли результаты предыдущих исследований в данной области?» [4] Имеются ли факты, статистика?	
Ключевые понятия	«Все ли понятия имеют отношение к теме исследования? Имеют ли они системный характер? Совокупность понятий целостно описывает предмет исследования, включая способы его преобразования?» [1]	
Основные характеристики исследования		
Объект и предмет	Соответствуют теме, проблеме и рамкам исследования? Предмет не выходит за рамки объекта? Предмет не дублирует тему?	
Цель и задачи	«Сформулирована ли цель исследования ясно и конкретно? Раскрывают ли поставленные задачи цель исследования?» [4]	
Ведущая идея	Какова степень обобщенности, конкретности и инновационности ведущей идеи?	
Рабочая гипотеза	Является ли гипотеза обоснованной и проверяемой?	
Этапы исследования	Отражают ли этапы логику исследования? Соответствуют ли общим принципам научного познания?	
Предполагаемые результаты (научная новизна, теоретическая и практическая значимость)	«Являются ли результаты исследования новыми и оригинальными?» [4]	
Структура диссертационного исследования (содержание ДИ и развернутый план каждого параграфа первой главы)	Соответствует ли структура диссертации задачам исследования?	

Что же включает в себя концепция?

Четких указаний о том, что должна содержать в себе концепция диссертации на предварительной стадии ее подготовки в научной педагогической литературе не выделено.

Ключевым ориентиром, на который мы можем опираться в разработке ее структуры, является позиция В.И. Загвязинского о том, что «концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть – направления и идеи преобразования». При этом, «оформить концепцию можно в виде отдельного документа или исследовательского проекта» [3].

Интегрируя различные подходы к разработке концепции диссертации [2; 3; 5; 6; 7], мы предлагаем следующий вариант ее структуры:

1. тема исследования;
2. введение. Обоснование актуальности темы;
3. ключевые понятия;
4. основные характеристики исследования: объект, предмет, цель, ведущая (или ключевая) идея, рабочая гипотеза, задачи, этапы исследования, предполагаемые результаты (научная новизна, теоретическая и практическая значимость);
5. структура диссертационного исследования (содержание диссертации и развернутый план каждого параграфа первой главы).

На основе собственного опыта и ряда исследований [1; 4; 7], были сформированы критерии и показатели оценки концепции диссертационного исследования, которые в дальнейшем использовались как для проведения экспертизы, так и для самоанализа (таблица 1).

Согласно представленной таблице, оценка проводится по 10 критериям и соответствующим им показателям по 10-балльной шкале, где 10 – наивысший балл. Особенно полезен такой инструментарий для самооценки аспирантами собственной концепции, а также взаимооценки.

Выводы

Таким образом, разработка и защита концепции диссертации на предварительной стадии подготовки выступает важным условием повышения качества научного исследования. Являясь неотъемлемым компонентом подготовки диссертации, концепция имеет логически выстроенную структуру, включающую тему, актуальность, ключевые понятия, основные характеристики исследования (объект, предмет, цель, ведущая идея, рабочая гипотеза, задачи, этапы исследования, предполагаемые результаты), структуру диссертационного исследования.

Материалы исследования могут быть использованы для организации и проведения научных мероприятий (конференций, научно-практических семинаров, научных школ и т.п.), направленных на получение аспирантами опыта презентации первичного научного продукта, повышения уровня методологической культуры, обретения навыка коммуникации в научно-профессиональной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галактионова Т.Г., Торхова А.В. Терминологический анализ в педагогических исследованиях как показатель культуры чтения // Педагогика. 2025. Т. 89, № 1. С. 17–28.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 175 с.
4. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Развитие способности к критическому анализу научных достижений в процессе подготовки аспирантов // Педагогика. 2022. Т. 86, № 8. С. 94–106.
5. Лубский А.В. Как не следует писать диссертацию, или зачем надо разрабатывать концепцию диссертационного исследования // Здравоохранение (Минск). 2022. № 6(903). С. 28–35.
6. Карпова О.Л. Педагогические условия в структуре понятийного аппарата диссертационного исследования // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: сборник научных трудов молодых ученых, посвященный Дню российской науки. Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2024. С. 51–56.
7. Методические рекомендации по организации подготовки кандидатской диссертации для обучающихся и их научных руководителей / С.В. Иванова, И.М. Логвинова, М.Г. Победоносцева, В.В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 5(54). С. 13–23.
8. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / Под науч. ред. В.М. Филиппова. М.: РАО. 2023. 22 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie-rekomendacii-primenenie-kriteriev-dokazatelnosti.pdf (дата обращения: 17.09.2025).

© Карпова Ольга Леонидовна (karpova_ol174@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.17

ПРОБЛЕМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЭТИКО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПЕРЕДОВЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE PROBLEM OF REPRESENTING MORAL AND HUMANISTIC IDEAS OF PROGRESSIVE RUSSIAN EDUCATORS IN MODERN EDUCATION

A. Kyuregina

Summary: The actuality of the analysis of ideas expressed by leading Russian educators and devoted to the development of critical thinking and to ethical basis of education relates to the fact that, despite the declared priority of humanistic values and preference of constructive activity approach, in practice there are difficulties with drawing a line between authoritarianism and permissiveness, and pragmatism prevails. It is found out that progressive Russian educators substantiate the idea about the importance of broadening views on the world, of analytical attitude towards authorities in terms of scientific and ethical imperatives; that they point out to understanding the conflict of needs as to the regulator of norms of daily activity; that they prove the importance of examining the phenomenon from different sides in order to understand its sources and senses; that they prove the importance of educator's methodological culture for solving these problems. It is revealed that pedagogical works of Russian scholars stress the danger of expanding the volume of knowledge if it occurs separately from ethics and actualize the issue of priority meaning of values when the question of determining the content of education and the concept of social development is discussed. It is ascertained that fostering bioethical values, which naturally contributes to developing empathy, understanding the sources of many actual problems, urges to humanization of everyday life, is discussed in several works, but currently is mainly on the periphery of educational process. That is why an important step for overcoming the contradiction consisting in declared priority of humanistic values and inhumane tendencies observed in practice may relate to professional development of educators aimed at their acquaintance with bioethical themes.

Keywords: humane pedagogy, authoritarian pedagogy, bioethical values, critical thinking, humanism of personality, interscientific connections, methodological culture of an educator.

Кюрегина Анна Викторовна
Кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский университет Московский энергетический институт
Annie_kyuregyan@mail.ru

Аннотация: Актуальность анализа идей, высказываемых передовыми отечественными педагогами и посвященных формированию критического мышления и этическим основам образования, связана с тем, что, невзирая на декларируемый приоритет гуманистических ценностей и предпочтительность конструктивно-деятельностного подхода, на практике наблюдаются проблемы с установлением грани между авторитаризмом и вседозволенностью, а в социуме происходит рост жестокости и превалирует прагматизм. Определяется, что прогрессивные отечественные педагоги обосновывают идею о важности расширения взглядов на окружающий мир, аналитического отношения к авторитетам, исходя из научных и этических императивов, в качестве регулятора норм осуществления повседневной деятельности указывают понимание конфликта потребностей; доказывают важность рассмотрения явлений с разных сторон для понимания их истоков и смыслов; отмечают необходимость методологической культуры педагога для решения этих проблем. Выявляется, что педагогические труды отечественных ученых подчеркивают опасность расширения объема знаний, происходящего в отрыве от этики, и актуализируют вопрос о приоритетном значении ценностей, когда речь идет об определении содержания образования и концепции общественного развития. Устанавливается, что формирование биоэтических ценностей, которое естественным образом способствует развитию эмпатии, осознанию истоков многих актуальных проблем, подталкивает к гуманизации каждодневной жизни, обсуждается в ряде трудов, но в настоящее время преимущественно находится на периферии учебно-воспитательного процесса. Поэтому важным шагом для преодоления противоречия, которое заключается в декларируемом приоритете гуманистических ценностей и негуманными тенденциями, наблюдаемыми на практике, может служить повышение квалификации среди педагогов, направленное на их знакомство с биоэтической проблематикой.

Ключевые слова: гуманная педагогика, авторитарная педагогика, биоэтические ценности, критическое мышление, гуманизм личности, межпредметные связи, методологическая культура педагога.

Общеизвестно, что в настоящее время связь образования и воспитания неоспорима, при этом ведущие педагоги обосновывают ключевое место гуманистических ценностей в учебно-воспитательном процессе и предпочтительность конструктивно-деятельностного подхода перед рецептивно-отражательным. Между тем, во многих случаях в педагогике средней и высшей школы наблюдаются сложности в нахождении баланса между авторитаризмом и вседозволенностью; в социуме превалирует ориентация скорее на получение краткосрочной прибыли, нежели на перспективы долгосрочного устойчивого развития; происходит рост детской жестокости. Чтобы проследить истоки данного противоречия, обратимся к трудам ведущих российских педагогов, где раскрываются проблемы трансляции знаний вкупе с этическими ценностями и подходы к фор-

мированию взглядов на реальность, и соотнесем их с собранными нами сведениями, касающимися современного введения биоэтической тематики в среднее и высшее образование.

Выполненный нами анализ литературы показал, что философские основания становления метода критического мышления исследуют Н.А. Некрасова и С.И. Некрасов [28], Т.А. Акимова [2] и др. Социальную роль преподавателей вузов в Российской Федерации анализируют Е.Н. Августа, Ю.М. Белозерова и др. [1] Этические аспекты образовательной деятельности исследуются А.В. Богачевым и Л.Б. Захаровой [3]. Вопросы биоэтической культуры в подготовке педагогов изучает А.Н. Магомедова [26]. Мы исследовали проблемы трансформации антропоцентрической парадигмы в образовании [22], направления исследований, обусловленные развитием биоэтических ценностей [23]. Практические вопросы, касающиеся расширения круга этических ценностей, рассматривает А.Ю. Шелковников [39]. Но мы не нашли материалов, где бы исследовалась связь прогрессивных идей ведущих отечественных педагогов с проблематикой, касающейся биоэтических принципов.

Научная новизна исследования заключается в том, что устанавливается связь между традиционно малым использованием биоэтической тематики при выработке навыков критического мышления, в нравственном воспитании и распространенным невыполнением на практике императивов гуманной педагогики.

Цель – проанализировать идеи, высказываемые ведущими педагогами XVIII–XXI вв.., и находящиеся на стыке с идеями уважения к жизни как таковой, стремлением к минимизации жестокости.

Обозначенная цель конкретизируется в задачах определить позицию ведущих педагогов XVIII–XXI веков, касающуюся отношения к авторитетам и общепризнанным истинам; исследовать высказываемые ими идеи, касающиеся этического фундамента образования; определить корреляцию прогрессивной педагогической мысли, направленной на гуманизацию образования, с биоэтическим мировоззрением.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней исследуются идеи ведущих педагогов, касающиеся взаимосвязи получения знаний и формирования этических принципов, трансформации взглядов на реальность и роли биоэтического мировоззрения в данных процессах.

Практическая значимость заключается в том, что настоящее исследование раскрывает ограниченное использование предлагаемых ведущими отечественными педагогами идей, касающихся выработки критического мышления и гуманизации мировоззренческих парадигм, когда речь идет о вопросах взаимодействия человека и живой природы и формировании биоэтических ценностей.

При исследовании генезиса идей, касающихся формирования критического мышления и связи образования с этикой, мы будем опираться на труды ведущих отечественных ученых. Для анализа того, насколько представлены идеи, касающиеся биоэтического отношения к окружающему миру, в отечественном образовании, и какие проблемы встречаются на пути их интеграции в учебно-воспитательный процесс, мы обратимся к выполненным нами трудам. Нами будут использоваться такие методы как индукция, дедукция, синтез, сравнение.

Обращение к истории педагогики показывает, что издавна ведущие ученые уделяли внимание проблемам отношения к признанным авторитетам. Так, у М.В. Ломоносова прослеживается идея о том, что в образовании приоритетное значение имеет поиск объективной истины [25]. Н.И. Новиков обосновывает идею о бесконечности познания, в особенности, когда на задаваемый вопрос нет однозначного ответа [30], не только с позиции развития познавательного интереса учащихся, но и с позиции расширения и трансформации взглядов на реальность. Одновременно он указывает на необходимость стремления к тому, чтобы для обучаемых критерием истины было не уважение к личности учителя, а аргументированность доводов, и считает немаловажным научить детей самостоятельному суждению об истинной ценности той или иной вещи.

В XIX веке новое развитие идее о первичности истины по отношению к авторитетам и устоям дает Н.А. Добролюбов. Он высказывает мысль о том, что зачастую для подлинного совершения добра требуется коренная перестройка существующего порядка, и сознательный и нравственный человек не должен этого бояться, особенно если речь идет об изменении его жизни [13]. Более того, он выражает отрицательное отношение к распространенной педагогической ситуации, когда положительные стремления поддерживаются лишь в той мере, в которой они могут быть достижимы без изменений устоявшегося положения дел [13, с. 499].

Закономерно, что обсуждение вопросов о свободе совести, отношении к авторитетам и трансляции ценностей неразрывно связано с проблемами допустимых и недопустимых действий, и, в нашем представлении, в этой связи особый интерес представляют труды сторонников свободного воспитания.

В частности, последователь данного направления С.Н. Дурылин обосновывает идею, что во многих случаях в учебном процессе воспитание оказалось заменено на

дисциплину. Он подчеркивает, что первое подразумевает создание условий, способствующих гармоничному развитию учеников, и естественным путем подталкивает к следованию правилам за счет понимания их сути, тогда как второе преимущественно имеет в своей основе страх, зачастую приучает детей к притворству, обману, ожесточению, в перспективе делает затруднительной жизнь, по совести, [15]. Анализируя вопрос о причинах дегуманизации личности, С.Н. Дурылин также акцентирует внимание на превалирующей ориентированности школы на конкретные прагматические задачи, прежде всего на сохранение устоев, вместо установки на совершенствование жизненных реалий и поиск истины; в качестве примера он приводит обсуждаемые в учебном процессе рассказы и ситуации, где делается вывод о первенстве закона перед соображениями гуманизма к незащищенным категориям людей. В результате, по мнению педагога, массово не выполняется детская потребность познать добро [14, с. 57–58].

Другой апологет свободного воспитания, К. Вентцель, с одной стороны, указывал на вред абсолютных истин и авторитетов, видя в них преграду для развития и рефлексии, считал единственной неоспоримой ценностью поиск истины, полагал, что важная задача педагога состоит в обеспечении материалов и условий для таких размышлений, с другой – был убежден, что регулятором существования человека в социуме является соблюдение прав и свобод окружающих [9, с. 27-28].

Примечательно, что способы осуществления этого принципа, включающие в себя расширенный подход к этике, обозначаются в трудах сторонников свободного воспитания Л.Н. Толстого и И.И. Горбунова-Посадова. Л.Н. Толстой среди идей, которые должны лежать в основе педагогической деятельности, указывает не только необходимость помнить про божественные законы, жить по совести и проявлять альтруизм к людям, но и действовать милосердно по отношению к животным. При этом любовь к Богу, по убеждению Л.Н. Толстого, возможна только при условии любви к людям и заключается она прежде всего в соблюдении правила поступать с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой. А основой для безусловной христианской любви служит милосердие к слабейшим [37].

Философские идеи Л.Н. Толстого о непротивлении злу насилием и о ценности всего живого отразились на видении педагогической культуры в труде И.И. Горбунова-Посадова «Сострадание к животным и воспитание наших детей. В данном труде способность педагога понимать живой мир представляется и как условие нравственного становления детей, выработки у них альтруизма, и как путь к расширению нравственного долга человека – от ценностного отношения к своему роду к универсальной этике, направленной на всю природу [12].

Бесспорно, ключевой предпосылкой для осмысления транслируемых в учебном процессе положений и идей является подход к преподнесению фактической информации. Так, уже в XVIII веке И.И. Бецкой указывал на потенциальную возможность использования знаний во вред обществу, если не сформировано стремление к этически сообразному образу действий [5; 6]. Тогда же педагог Н.И. Новиков анализирует вопрос о вреде распространенного общественного императива, заключавшегося в поверхностной просвещенности, и отличии последней от основательного образования, включающего в себя осознание причинно-следственных связей между явлениями. То есть, разрозненным знаниям о существовании большого количества предметов и феноменов он противопоставляет интегральные связи об истоках происходящего в окружающем мире, культуру мышления, неразрывно связанную с этикой [30].

В дальнейшем, в XIX веке, врач и педагог Н.И. Пирогов подчеркивает неотъемлемость гуманитарной, общечеловеческой базы от всякой профессиональной подготовки и считает ее необходимой предпосылкой для того, чтобы знания использовались во благо общества. Потребность в изучении наук, связанных с гуманизмом, то есть, общечеловеческих, Н.И. Пирогов объясняет тем, что именно они способствуют развитию людской натуры и открывают дорогу как к познанию своей сущности, так и к пониманию действительности за пределами измерения здесь и сейчас [31].

В тот же период основоположник российской научной педагогики К.Д. Ушинский, указывая на необходимость общегуманитарного образования для любого человека, отмечает, что при отсутствии чувства собственного достоинства и системы ценностей у представителей науки с большой вероятностью возникнет стремление отвечать на запросы промышленности ради получения от нее поддержки вместо следования объективной истине, и такое положение дел будет неизбежно иметь негативные последствия [38, с. 353].

Во второй половине XIX века на проблемы воспитания, возникающие при изолированном знакомстве учащихся с фактологической информацией, внимание обращает П.Ф. Лесгафт. Он указывал на то, что современное ему образование сосредотачивалось на внешних проявлениях культуры, и именно поэтому, как убежден данный педагог, «внутренний человек» оказывался не задействован, сохраняя способность к проявлению жестокости. П.Ф. Лесгафт видел решение проблем, связанных с интеллектуальным и нравственным развитием обучаемых, в том, чтобы научить его выведению общих истин и образов из полученных знаний в разных сферах. Он подчеркивал, что при отсутствии в сознании представлений и принципов человек не может наблюдать за окружающим миром, оценивать происходящее вокруг него, более

того, в подобном случае отсутствуют критерии, руководящие выбором и действиями, и нет условий для развития справедливости и человеколюбия [24, с. 288].

То есть, в XVIII–XIX вв. обозначается понимание взаимосвязи между комплексными знаниями о человеке и окружающем мире, сформированными этическими ценностями, использованием образования во благо общества, способностью оценивать долгосрочные последствия действий. В педагогической науке начинается обсуждение вопроса, с одной стороны, о создании предпосылок для оценки этической приемлемости совершаемых действий с позиции научных знаний, с другой – об использовании достижений науки с целью поиска более оправданных с гуманистической позиции возможностей практического выбора. Более того, постепенно начинает закладываться идея об использовании межпредметных связей как одной из предпосылок формирования гуманизма личности.

Впоследствии, в первой половине XX века, в период коренных изменений жизненных реалий и значительного расширения объема знаний о человеке и окружающем мире, ведущие педагоги закономерным образом продолжают обсуждение вопросов, касающихся пересмотра мировоззренческих парадигм. П.П. Блонский, исследуя недостатки народной школы предреволюционных лет, отмечает в том числе превалировавший в ней догматический подход к обучению, особенно передачу идей, в большой степени недоступных учащимся и потому зачастую принимаемых на веру [7, с. 20]. Одновременно он затрагивает вопрос о межпоколенческой передаче штампов, касающихся образа жизни, указывает, что в условиях следования авторитетам и отсутствия умения действовать иначе затруднительным оказывается приспособление к меняющимся условиям, и отмечает, что задача народной школы должна состоять в формировании творца, обладающего способностью к самоопределению и могущего преобразовывать жизнь. С этой целью особое значение П.П. Блонский придавал выработке навыка постоянного наблюдения и оценке авторитетов [7, с. 29], прежде всего путем проверки информации, при этом учебный процесс он видел как упражнение учащихся как в методах как познания, так и труда, и считал необходимым развивать у учащихся привычку называть и классифицировать наблюдаемые предметы и явления, находить между ними взаимосвязи [7, с. 35].

С.И. Гессен, рассуждая о роли личности в социуме, указывает, что общество служит базой для развития индивидуальности, имеющей свое мышление и оптимальный образ действий, способной к поиску собственной истины. При этом он отмечает, что доминирование в среде конформизма является признаком доминирования организации и утрату духовной общности, так как объединение, призванное составлять фундамент, становится самоцелью [11, с. 49–50].

И.А. Ильин подчеркивает вред полуобразованности, и указывает, что такой человек зачастую склонен верить авторитетам и науке, не осознавая при этом сути явлений, объявляя ложными феномены, которые не соответствуют их взглядам [18, с. 30-31). Немаловажно, что в качестве важной причины догматизма, присущего образованию и науке, И.А. Ильин указывает распространенное противопоставление материального и духовного, традиционную материализацию науки и как следствие – ограниченность ее методологии [18, с. 35-38]; он отмечает, что людской культурный потенциал раскрывается тогда, когда человек оказывается способен сосредотачиваться на духовных смыслах сущего и происходящего, что задача образования и воспитания состоит в обеспечении возможности для такого переживания и осмысления [18, с. 39].

То есть, среди прогрессивных педагогов первой половины XX века продолжается развитие идеи о том, что формирование ценностей, поиск истины и отказ от догматического подхода к природе и обществу сопряжены с комплексным наблюдением за окружающим миром и осознанием взаимосвязей между парадигмами, которые во многих случаях противопоставляются, более того, производится исследование корреляции подобных понятий.

В условиях научно-технической революции все большую актуальность стала обретать уже обсуждавшаяся в предшествующие периоды времени проблема отрицательных сторон накопления знаний в случае, когда оно происходит изолированно от развития этических ценностей. Так, И.А. Ильин связывал такое положение дел со злоупотреблением растущими техническими возможностями и вседозволенностью [19, с. 676-682, с. 800]. На взаимосвязанности науки и жизни, в том числе этического развития человека, внимание заострял В.И. Вернадский. Он подчеркивал, что ученые преимущественно черпают материал из окружающей жизни, и наука является проявлением совокупности человеческой мысли [10, с. 56–57]. В.В. Зеньковский видел вред в изолированности интеллектуального развития и нравственного воспитания, так как считал, что важная задача педагогики состоит в направлении человека на гуманизацию жизни [17, с. 31-32, 38-39, 42-43].

Иными словами, в этот период педагоги обращают внимание как на то, что в целом наука развивается бок о бок с эволюцией общества, и, следовательно, что гуманизация общества и запрос на соответствующие этические преобразования задают соответствующий вектор науке, так и на опасность научного познания, происходящего в отрыве от развития моральных ценностей не только в научной среде, но и в широких массах.

Бесспорно, ключевую роль в развитии отечествен-

ной гуманной педагогики сыграл В.А. Сухомлинский, видевший задачу учебно-воспитательного процесса в становлении всесторонне развитого человека [36, с. 105-107]. С позиции установки на самостоятельный поиск истины, на осознание многомерности окружающего мира и его взаимосвязей, на преобразование и гуманизацию среды значение имеет то, что в качестве важного умения для педагога указывается поиск необходимых для запоминания узлов знаний, от которых зависит умение пользоваться информацией [36, с. 105–107]. В этой же связи внимания достойна отмечаемая В.А. Сухомлинским целесообразность избегать повторения материала в вопросах – это открывает путь к тому, чтобы происходило углубление в знания, их трансформация, видение в фактах нового [36, с. 105-107]. По этой же причине он придавал большое значение различным формам внеклассной деятельности, не связанной с обучением и позволяющей раскрыть многообразие жизни [36, с. 24, 116].

Исследуя тему гуманизма, В.А. Сухомлинский особое внимание уделял сегментированию неприятия самих жестоких действий и отношения к детям, совершающим их [35, с. 21]. Поэтому он придавал важность защитному воспитанию, направленному на охрану детей от негативного влияния среды. Немаловажно, что с этой целью для воспрепятствования дегуманизации личности использовалось в том числе привлечение детей к уходу за животными, нуждающимися в помощи человека [35, с. 32].

Как известно, в последние десятилетия XX – начале XXI века обозначается аксиологический, ценностно-ориентированный подход к образованию. Жизнь и формирование личности представляются как феномен, парадоксальное явление (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич [8], Н.Е. Щуркова [340, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [34]). Указывается на вторичность задач воспитания, по сравнению с ценностями [29, с. 161]. Проводится связь между традиционной ориентированностью образования преимущественно на формирование системы знаний, умений и навыков с его дегуманизацией и утилитарным характером; по этой причине предлагается уделять больше внимания целостному развитию личности [34, с. 85]. Обсуждается вопрос как непреходящих, терминальных ценностей-целей, так и ценностей-средств (В.А. Ядов [41, с. 60], В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [34, с. 35-50], В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова [16, с. 119-148] и др.). Затрагивается проблема соотношения низших и высших ценностей, связывается их сущность с культурными достижениями, подчеркивается, что аксиологический подход не направлен исключительно на идеалы, а представляет собой связующее звено между теорией и практикой; ценностные установки же выполняют роль стратегии общества, в том числе в экономике и в образовании [32].

Закономерно, что в настоящее время ввиду постоянно меняющихся реалий и императивов, накопления знаний о человеке и окружающем мире, соприкосновения разных мировоззренческих позиций возрастающее значение для формирования всесторонне развитой личности имеет методологическая культура педагога. Обращение к трудам современных ученых показывает, что обоснованная в более ранние периоды времени необходимость аналитически относиться к авторитетным мнениям и позициям нашла отражение в таких выделяемых ими характеристиках методологической культуры как стремление решать задачи без опоры на существующие в педагогической среде стереотипы, диалектический подход к учебно-воспитательному процессу, способность отличать научные утверждения о человеке и окружающем мире от антинаучных, понимание гуманистических задач педагогики (Е.В. Бережнова [4], В.К. Кириллов [20], В.А. Мосолов [27], В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [33, с. 87-90]). Мы считаем, что проработанность данной проблематики в педагогической науке и сформированность этого аспекта педагогической культуры служат важнейшей предпосылкой для исследования вопросов, которые касаются интеграции в учебный процесс тематики, затрагивающей смену научной и мировоззренческой парадигмы, но могущей вызвать неоднозначную реакцию в обществе из-за расхождения с устоявшейся картиной мира.

Примечательно, что внимание обращается на распространенное расхождение между декларируемым гуманистическим характером образования и превалирующей на практике авторитарной педагогикой. При этом неспособность многих педагогов выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы обучаемые являлись целью образования, а не средством внедрения и освоения учебных программ, политических преобразований и т.д. [21, с. 54] объясняется в том числе тем, что они сами имели лишь опыт пребывания в роли объекта воспитания. Одновременно в качестве важнейшей предпосылки гуманистического воспитания указывается эмпатия, позволяющая увидеть мир глазами другого человека [21].

С другой стороны, в ходе более раннего исследования [22] мы выявили, что в современном среднем и высшем образовании потенциал доказанной взаимосвязи между этичным отношением к животным и гуманизмом личности используется ограниченно и в основном по инициативе отдельных заинтересованных педагогов либо по разовым запросам обучаемых. Более того, мы установили, что при рассмотрении данной проблематики преимущественно отсутствует обоснованная ведущими педагогами установка на необходимость аналитического подхода к стандартным практикам и поиск истины. Например, нами выявлено, что многие педагоги убеждены в безальтернативности утилитарного антропоцентрического подхода к окружающему миру.

Кроме того, в ранее проведенном исследовании мы установили, что в большинстве случаев проблемы защи-

ты людей, животных и охраны окружающей среды воспринимаются и преподносятся изолированно и зачастую как противоречащие друг другу парадигмы, невзирая на общепризнанную целесообразность рассматривать явления в контексте и с позиции разных наук, и на наличие большого объема данных об их взаимообусловленности. Такие обсуждаемые мировым научным сообществом проблемы как, например, отрицательные стороны экспериментирования на животных с позиции науки, преимущества современных гуманных методов исследования, взаимосвязь промышленного животноводства с проблемами экологии и экономики рассматривались в основном на специализированных просветительских мероприятиях – конференциях, круглых столах и т.д., – ориентированных в том числе на педагогов. Между тем, преимущественно малое знакомство педагогических работников с данной тематикой делает затруднительным рассмотрение возникающих проблемных ситуаций, их истоков и последствий, с позиции восприятия жизни как таковой.

Не меньшую важность имеет тот факт, что, как нами было установлено, при наиболее распространенном педагогическом подходе к вопросам взаимодействия человека и других живых существ внимание заостряется на сегментировании так называемой санкционированной и излишней жестокости. Мы выявили, что такое положение дел вызывает у многих учащихся и студентов потребность в дистанцировании от данной проблематики и даже ожесточение, так как традиционно одобряемые промышленные негуманные действия по своему масштабу многократно превышают осуждаемую бытовую жестокость. Кроме того, многочисленные беседы с педагогами, ознакомление с дискуссиями в социальных сетях и других интернет-ресурсах показали, что в большой мере по причине несопоставимости объемов первой и второй негуманные проявления у детей и подростков зачастую недооцениваются, и должных мер для их пресечения не предпринимается. В результате это способствует жестокости к людям. Более того, подход, имеющий в своей основе деление практик обращения с животными на санкционированные и несанкционированные, не мобилизует молодежь на целенаправленную разработку новых научных и технологических решений, призванных использовать возрастающий объем знаний для гуманизации науки и системы производства.

В ходе выполненного нами исследования мы установили, что, начиная с XVIII века, ведущие отечественные педагоги обосновывали идею о важности расширения и в ряде случаев коренного изменения взглядов на окружающий мир, аналитического отношения к признанным авторитетам как ввиду постоянного накопления межнаучных знаний, так и исходя из гуманистических императивов. Ими отмечается, что регулятором норм осуществления повседневной деятельности должно быть понимание конфликта потребностей и интересов, требующее эмпатии и оценки долгосрочных последствий действий. Одновременно обосновывается идея о том, что для понимания истоков и смыслов явлений, происходящих в окружающем мире, требуется анализ их с позиции разных наук и умение устанавливать взаимосвязи. При этом в эпоху соприкосновения мировоззрений, национальных и религиозных культур, важнейшей предпосылкой, позволяющей педагогу успешно формировать навык критического мышления у обучаемых, является развитая методологическая культура.

Нами было выявлено, что передовые педагоги разных периодов времени указывали на опасности, связанные с расширением объема знаний, если оно происходит вне формирования этических ценностей. Ими подчеркивались как возможность искажения истины в угоду краткосрочных прагматических целей, так и проблема ее установления, обусловленная отсутствием жизненных принципов и общечеловеческой культуры. Поэтому закономерно, что ставится вопрос о приоритетном значении ценностей, призванных определять содержание образования и формировать концепцию общественного развития.

Мы выявили, что формирование биоэтических ценностей, занимающее ключевое место в выработке эмпатии, целенаправленной гуманизации каждодневной жизни, осознании истоков многих социальных проблем, обсуждалось в ряде педагогических трудов, но в настоящее время эта задача находится преимущественно на периферии учебно-воспитательного процесса. Более того, в педагогическом сообществе распространено антропоцентрическое видение вопросов взаимодействия человека и живой природы, и использование развивающего потенциала, присущего материалам на биоэтическую тематику, оказывается затруднительным.

Поэтому для преодоления разрыва между декларируемыми гуманистическими задачами образования и реальностью, связанной с дегуманизацией, мы считаем целесообразным повышение квалификации среди педагогов, направленное на их знакомство с биоэтической тематикой, и отражение данного опыта в научных исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А. и др. Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации: монография. М.: Русайнс, 2022. 120 с.
2. Акимова Т.А. Сущность критического мышления: от Сократа до нашего времени //Kazakhstan Science Journal. 2019. №5. Т. 2. С. 31–45.

3. Богачев А.В., Захарова Л.Б. Этические аспекты образовательной деятельности: история и современность // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. №3. С. 36–41.
4. Бережнова Е.В. Преодоление образовательных стереотипов как одна из целей формирования методологической культуры учителя // Открытая школа. 2014. №2. С. 13–15.
5. Бецкой И.П. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Вступ. ст., сост. и примеч. И.А. Соловкова. М.: Педагогика, 1985. С. 150–152.
6. Бецкой И.П. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до их юношества (в сокращении) // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Вступ. ст., сост. и примеч. И.А. Соловкова. М.: Педагогика, 1985. С. 189–202.
7. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Антология гуманной педагогики. Блонский. / Сост. и авт. предисл. Л.И. Богомолова. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. С. 18–62.
8. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Москва — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
9. Вентцель К.Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании. М.: Тип. Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1909. 44 с.
10. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // Антология гуманной педагогики. Вернадский. / Сост. и авт. предисл. И.Д. Чечель. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. С. 27–72.
11. Гессен С.И. В защиту педагогики // Антология гуманной педагогики. Гессен. / Сост. и авт. предисл. Е.Г. Осовский. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. С. 39–61.
12. Горбунов-Посадов И.И. Сострадание к животным и воспитание наших детей. М.: Типолитография Т-ва И.Н. Кушнерев и Л. Пименовская ул., соб. д., 1910. 60 с.
13. Добролюбов Н.А. Новый кодекс русской практической мудрости // Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения / вводная статья проф. В.З. Смирнова. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. С. 494–510.
14. Дурылин С.Н. Вечные дети // Антология гуманной педагогики. Дурылин. / Сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. С. 52–66.
15. Дурылин С.Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и в той школе, которая должна быть? // Антология гуманной педагогики. Дурылин. / Сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. С. 78–102.
16. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. М.: Высшая школа, 2008. 390 с.
17. Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского Богословского Института, 1996. 153 с.
18. Ильин И.А. Путь духовного обновления / Антология гуманной педагогики. Ильин. / Сост. и авт. предисл. Ю.А. Огородников. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. С. 19–113.
19. Ильин И.А. Путь к очевидности. // И.А. Ильин. Путь к очевидности: сочинения. М.: ЭКСМО-пресс, 1998. С. 671–846.
20. Кириллов В.К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза // Новые исследования в педагогических науках. 1991. №1. С. 29–34.
21. Корнетов Г.Б., Салов А.И. Подготовка гуманистического и демократического учителя в России. М.: АСОУ, 2011. 95 с.
22. Кюрегина А.В. Трансформация антропоцентрической парадигмы в современном российском просвещении и образовании: монография. СПб: Лань, 2025. 252 с.
23. Кюрегина А.В., Сажина Е.В. Направления лингвистических и педагогических исследований, связанные с развитием биоэтических ценностей // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: Материалы XV Международной научной конференции (Гомель, 24 октября 2025 года). Гомель: Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, 2025. С. 28–31.
24. Лесгафт П.Ф. О педагогической литературе последнего времени // П.Ф. Лесгафт. Собрание педагогических сочинений. Т. 1–5. / Сост., авт. вступ. ст., отв. ред. Г.Г. Шахведов. М.: Физкультура и спорт, 1953. Т. 4. С. 285–298.
25. Ломоносов М.В. Рассуждения об обязанности журналистов при изложении ими сочинений, предначертанное для поддержания свободы философии // Ломоносов М.В. Избранные произведения / Сост. и автор коммент. Ю.Ф. Галкин. Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1980. С. 148–153.
26. Магомедова А.Н. Роль «биоэтической культуры» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №83–1. С. 154–158.
27. Мосолов В.А. Формировать методологическую культуру учителя // Советская педагогика. 1990. №3. С. 67–69.
28. Некрасова Н.А., Некрасов С.И. Философские основания становления метода критического мышления // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2021. №3. С. 5–15.
29. Никандров Н.Д. Ценности как основа социализации и воспитания // В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. С. 160–173.
30. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Вступ. ст., сост. и примеч. И.А. Соловкова. М.: Педагогика, 1985. С. 289–346.
31. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост., авт. вступ. ст. и коммент. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 112–143.
32. Равкин З.И. Ценностная ориентация как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований/ В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. С. 173–178.
33. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2014. 608 с.
34. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 185 с.
35. Сухомлинский В.А. Как любить детей // Антология гуманной педагогики. Сухомлинский. / Сост. и авт. предисл. Г.Д. Глейзер. М.: Издательский Дом Шалвы

Амонашвили, 2002. С. 19–33.
36. Сухомлинский В.А. Учить учиться // Антология гуманной педагогики. Сухомлинский. / Сост. и авт. предисл. Г.Д. Глейзер. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. С. 74–124.
37. Толстой Л.Н. В чем главная задача учителя? // Толстой Л.Н. Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени / Под ред. П.И. Бирюкова. М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1912. С. 418–422.
38. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 1–11. Редколл. Е.Н. Медынский и др. М. –Л., 1948. Т. 2. С. 333–361.
39. Шелковников А.Ю. Аскетизм как образ жизни современного человека // Духовные стратегии устойчивого развития: институт семьи, антропология, экотеология. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Владимир: ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2025. С. 335–342.
40. Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника (Методическое пособие для педагогов школы). Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1995. 62 с.
41. Ядов В.А., Семенов А.А., Водзинская В.В. и др. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция: коллективная монография. 2-е расширенное изд. М.: ЦСП и М, 2013. 376 с.

© Кюрегина Анна Викторовна (Annie_kyuregyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.18

НЕЙРОСЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ГЕНЕТИКИ У СТУДЕНТОВ-КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES IN TEACHING MEDICAL GENETICS TO STUDENTS OF CLINICAL PSYCHOLOGY

S. Levitsky
A. Khromova
D. Fedotov
N. Bebyakova

Summary: The article presents the results of a study on the possible use of text models of generative artificial intelligence in the development of practical classes in medical genetics for students studying in the specialty «Clinical Psychology». Using the example of neural networks created in the USA, China and Russia, a comparative analysis of the results of text generation of genetic tasks is given.

Keywords: neural networks, medical genetics, and clinical psychology.

Левицкий Сергей Николаевич
Кандидат биологических наук, доцент, Северный государственный медицинский университет, (г. Архангельск)
sergeylevitski@yandex.ru
Хромова Анна Владимировна
Кандидат медицинских наук, доцент, Северный государственный медицинский университет, (г. Архангельск)
medbio@nsmu.ru
Федотов Денис Михайлович
Кандидат медицинских наук, доцент, Северный государственный медицинский университет, (г. Архангельск)
medbio@nsmu.ru
Бебякова Наталья Александровна
Доктор биологических наук, профессор, Северный государственный медицинский университет, (г. Архангельск)
nbebyakova@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования о возможном применении текстовых моделей генеративного искусственного интеллекта при разработке практических занятий по медицинской генетике у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология». На примере использования нейросетей, созданных в США, Китае и России, дан сравнительный анализ результатов генерации текстов генетических задач.

Ключевые слова: нейронные сети, медицинская генетика, клиническая психология.

Интеграция искусственного интеллекта в медицинское образование в настоящее время является неотъемлемой частью педагогической деятельности [1], что соответствует концепции «цифрового перехода» в высшем образовании, где технологические инновации призваны усилить традиционные педагогические методы [2].

Преподавание медицинской генетики студентам-психологам имеет ряд методологических и дидактических сложностей. С одной стороны, необходимо понимание биологических основ поведения и психических процессов, с другой – у студентов-психологов часто отсутствует фундаментальная подготовка в области естественных наук, что создаёт разрыв при изучении сложных тем медицинской генетики. Традиционные подходы к преподаванию генетики, разработанные для биологов и медиков, оказываются недостаточно релевантными для будущих клинических психологов, которым требуется не столько глубокое понимание молекулярных механизмов, сколько умение применять генетические знания в клинической практике и психотерапии [3, 4].

Искусственные нейронные сети (ИНС) предлагают уникальные возможности для образовательных технологий, создавая условия для индивидуального обучения, визуализации и симуляции генетических процессов.

Преподавание медицинской генетики для клинических психологов должно быть спланировано с учётом их профессиональных потребностей и наличия ключевых тем: генетике психических расстройств, генотип-средовые взаимодействия, эпигенетике [5-7]. Клинический психолог должен быть готов к обсуждению этих вопросов с пациентами. При этом ИНС могут создавать реалистичные клинические сценарии, иллюстрирующие различные аспекты генетики в психологии: консультирование семьи с наследственной отягощённостью, работа с последствиями неверной интерпретации результатов генетического тестирования. Кроме того, работа с ИНС развивает у буду-

щих психологов цифровую грамотность - ключевую компетенцию для специалистов, которым предстоит работать в эпоху персонализированной медицины и цифрового здравоохранения [8].

Однако, внедрение нейросетевых технологий в образовательный процесс сопряжено с рядом сложностей [9]. Использование ИНС в преподавании генетики для клинических психологов является перспективным. Ключевым условием их успешного использования является педагогическая обоснованность внедрения. ИНС должны использоваться в соответствии с конкретными образовательными целями и задачами преподаваемой дисциплины.

Цель

Цель данного исследования – проанализировать возможность использования различных ИНС при подготовке дидактических материалов для практического занятия по медицинской генетике у студентов – клинических психологов. На примере решения генетических задач разного уровня сложности продемонстрировать возможности ИНС в интерпретации полученных результатов и их возможного использования в профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Для работы были отобраны три популярные текстовые модели генерации искусственного интеллекта, разработанные в США (ИНС-1), Китае (ИНС-2) и России (ИНС-3), которые сочетают возможности искусственного интеллекта и поисковой системы, анализируют запросы, ищут актуальную информацию в открытых источниках и формируют ответ в виде краткого, структурированного объяснения со ссылками на первоисточники.

Для работы с ИНС был сформулирован промпт: вы преподаватель медицинского университета, который преподает медицинскую генетику у студентов – клинических психологов. Необходимо разработать 5–10 генетических задач разного уровня сложности для проверки знаний по различным типам наследования признаков и взаимодействию генов с учетом данной специальности. Необходимо представить вопросы на понимание использования полученных при решении результатов в своей профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение

Сгенерированные ИНС тексты задач первоначально были проанализированы на соответствие определенному уровню. Данные представлены в таблице 1.

Полученные данные показали, что в соответствии с используемыми в дидактике уровнями сложности генетических задач [10], наиболее точная генерация, в соответствии с заданным промптом, была выполнена ИНС-1 и ИНС-2, которые и были подвержены дальнейшему анализу.

Был проведен анализ комментариев, представленных ИНС, вместе с текстами задач. ИНС-1 не представила комментариев. ИНС-2 обосновала выбор текстов тем, что задачи по генетике для клинических психологов должны делать акцент на признаках, релевантных для понимания человека, его развития и потенциальных рисков и сформулировал задачи разного уровня сложности (от базовых понятий до интеграции с факторами среды), что позволит студентам-психологам увидеть в генетике важный инструмент для понимания биопсихосоциальной модели психических процессов и расстройств.

Затем были проанализированы непосредственно тексты задач на возможность использования полученных результатов в профессиональной деятельности. Для наглядности приведем несколько примеров задач.

Пример из ИНС-1 (продвинутый уровень): *Шизотипические черты требуют наличия двух доминантных аллелей: A_ B_ - выраженный шизотип (9/16), A_ bb или aa B_ - нормальная психика (6/16), aabb - скрытая предрасположенность (1/16). У AaBb × AaBb определите вероятность шизотипа и объясните генетический консалтинг для семей с психическими рисками.* Ответ: Шизотип (A_B_) - 9/16 ≈ 56%. Комплементарность: оба гена нужны для фенотипа, полезно в прогнозировании терапии.

В данной задаче мы видим нарушение стилистики, некорректную формулировку вопроса и его неясность. В представленном ответе не ясна связь полученного результата с предполагаемой генетической терапией.

Пример из ИНС-2 (один из вариантов интегративного уровня): Мутация гена HTRA2 и обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) - влияние зиготности: *предположим, обнаружена редкая мутация в гене HTRA2. В исследовании установлено, что у гомозиготных носителей (две мутантные копии гена) пенетрантность для клинически выраженного ОКР составляет 85%. У гетерозиготных носителей (одна мутантная копия) пенетрантность для того же фенотипа равна 20%. Объясните, почему пенетрантность зависит от зиготности. В практике клинического психолога к вам обратились монозиготные (идентичные) близнецы, оба гетерозиготные носители данной мутации. У одного диагностировано тяжелое ОКР, у второго - лишь легкая тревожность. Как, зная о пенетрантности, вы объясните эту ситуацию семье? Какие негенетические факторы стоит обсудить?*

Данная ИНС вместе с ответом предложила ключевые точки для обсуждения (элементы, на которые могут опираться студенты при интерпретации результата задачи):

Таблица 1.

Уровни сложности дидактических заданий, определенные ИНС.

Уровни сложности сгенерированных заданий	ИНС-1	ИНС-2	ИНС-3
Базовый уровень	Полное доминирование	Полное доминирование	Названия уровней не выделены. 1 - менделевская генетика, 2-сцепленное наследование, 3–5 уровни –аутосомное и сцепленное наследование.
Уровень ниже среднего	-	Сцепленное наследование	
Средний уровень	Неполное доминирование и эпистаз	Полигенное наследование и пороговый эффект	
Уровень выше среднего	-	Эпигенетика и влияние среды	
Продвинутый уровень	Комплементарность	-	
Высокий уровень	Множественный аллелизм	-	
Интегративный уровень	-	Генотип-средовое взаимодействие	
Пример задачи самого высокого уровня сложности	Интеллект (IQ) - аддитивное действие 3 аллелей одного гена (A>B>C): AABBCC - высокий IQ (140+), меньше аллелей A - ниже. У AaBbCc × AaBbCc средний IQ потомства ~110. Рассчитайте вероятность гомозигот AA (максимум) и распределение (1:4:6: 4:1), связав с когнитивно-поведенческой терапией.	Исследуется связь между полиморфизмом в промоторе гена переносчика серотонина (5-HTTLPR) и риском депрессии. Выделяют "короткий" (S) и "длинный" (L) аллели. Носители S-аллеля (генотипы S/S или S/L) имеют более низкую транскрипционную активность гена. Классическое исследование Каспи и др. (2003) показало, что связь этого генотипа с депрессией проявляется только при наличии стрессовых жизненных событий. Проанализируйте гипотетические данные исследования: L/L, низкий стресс: риск депрессии — 10% S/S или S/L, низкий стресс): риск депрессии - 11% L/L, высокий стресс: риск депрессии - 17% S/S или S/L, высокий стресс: риск депрессии - 43% Какой тип взаимодействия генотипа и среды здесь наблюдается (диатез-стресс, дифференциальная восприимчивость)? Обоснуйте. Сравните этот подход с упрощёнными моделями "генетической предопределённости" депрессии.	Существует 3 сцепленных гена, определяющие склонность к психическим расстройствам (I), чувствительность к боли (P) и прочность зубной эмали (T). Предположим, родители гетерозиготны по всем трем генам, расположены в одном участке хромосомы. Определите вероятность рождения ребенка с психическими расстройствами, низким болевым порогом и крепкими зубами, учитывая частоту перекреста около 5%.

А) Зиготность влияет на «дозу» патогенного эффекта. Две копии гена чаще преодолевают порог развития заболевания.

Б) Объяснение для семьи: «Ген создает уязвимость (предрасположенность), но не определяет болезнь на 100%. Даже при одинаковых генах (у близнецов) и одинаковой степени риска (гетерозиготность), заболевание реализуется не всегда. Различие в их состояниях - наглядный пример работы других факторов: возможно, различных стрессовых событий, микросреды, эпигенетических изменений или случайных событий в развитии нервной системы. Ген – не судьба, а один из параметров риска.

Таким образом, с нашей точки зрения, ИНС-2 не только более близко сгенерировала уровни сложности заданий, но и представила более четкое, полное и правильное содержание заданий.

На заключительном этапе сравнения изучаемых ИНС было изменено содержание промпта: Ты – преподаватель медицинской генетики у студентов - клинических психологов. Составь 3 задачи по медицинской генетике с учетом специальности студентов. Используй таксономию Блума. Уровень сложности базовый и продвинутый. Изменяя промпт, мы заранее задали определенные уровни классификации образовательных целей по уровням когнитивных процессов (от простого запоминания до создания нового знания). Таксономия обеспечивает четкий подход к формулировке целей, позволяя переходить от базовых навыков (запоминание, понимание) к высшим (анализ, оценка, синтез) (табл. 2).

Анализируя полученные данные, следует отметить, что оптимальной генерации текстов задач в соответствии с промптом не получилось. Обе ИНС предложили содержание задач, которое не содержало все необходимые элементы таксономии, хотя тексты соответствовали заявленной специальности студентов.

Заключение

Таким образом, использование ИНС в процессе обучения может адаптировать учебный материал под

Таблица 2.

Примеры генерации ИНС заданий с измененным промптом.

Примеры сгенерированных заданий	ИНС-1	ИНС-2
Уровень: «Знание»	**Задача «Запоминание»:** Назовите ключевые генетические факторы риска шизофрении и укажите риски для родственников первой степени родства (родители, сиблинги, дети).	**Клинический контекст:** В вашу консультацию обратилась семья. У супругов есть 6-летний сын с диагностированной фенилкетонурией (ФКУ) - наследственным заболеванием, связанным с нарушением обмена аминокислоты фенилаланина. При отсутствии диеты ФКУ приводит к тяжелой необратимой интеллектуальной недостаточности, поведенческим проблемам и судорогам. Родители здоровы. Сейчас они ждут второго ребенка и испытывают сильную тревогу относительно его здоровья, что сказывается на семейной атмосфере и их психологическом состоянии. **Вопросы:** **Знание:** Какой тип наследования (аутосомно-доминантный, аутосомно-рецессивный, сцепленный с полом) демонстрирует фенилкетонурия, исходя из описания семьи (больной ребенок у здоровых родителей)? Понимание: Объясните родителям на доступном языке, какова вероятность рождения у них второго ребенка с ФКУ? Постройте простую решетку Пеннета для наглядности. **Применение:** Как вы, как клинический психолог, можете использовать эту генетическую информацию? Какое ключевое психообразовательное сообщение о профилактике тяжелых последствий ФКУ вы дадите семье, чтобы снизить их тревогу?
«Понимание»	**«Понимание»:** Объясните, почему наследуемость шизофрении составляет около 80%, но конкордантность у монозиготных близнецов — лишь 40-50%.	
«Применение»	-	
«Анализ»	**Задача «Анализ и оценка»:** Проанализируйте случай: в семье у отца и одного из двух сыновей шизофрения (другие здоровы). Оцените тип наследования и роль среды; предложите подход к консультированию.	**Клинический контекст:** На приеме у психотерапевта мужчина 30 лет с повторяющимися эпизодами большой депрессии. Он узнал, что его отец и родная сестра также лечились от депрессии. Пациент задается экзистенциальным вопросом: «Значит ли это, что я обречен болеть из-за плохой наследственности, и все лечение - лишь борьба с симптомами?» В научной литературе депрессия рассматривается как типичное мультифакториальное заболевание. **Вопросы:** **Анализ:** Проанализируйте концепцию «наследственности» (heritability) для мультифакториальных признаков. Чем принципиально отличается риск для родственников при таком типе заболеваний от менделевского наследования? Синтез: Синтезируйте модель «Генетическая предрасположенность х Стрессовый фактор» (диатез-стресс) для объяснения этиологии депрессии у этого пациента. Приведите гипотетические примеры как генетических факторов (не конкретные гены, а их возможные функции), так и средовых триггеров. **Оценка:** Как вы, основываясь на этом анализе, ответите на главный вопрос пациента о «предопределенности»? Сформулируйте тезисы для психообразования, которые переведут его фокус с фатализма на ресурсный подход. Тезисы для ответа: «Гены задают не диагноз, а диапазон чувствительности к среде. Ваша семейная история указывает на повышенную уязвимость нервной системы к стрессу, но не на предопределенность.
«Синтез»	-	
«Оценка»	-	

конкретную специальность и уровень знаний, умений и навыков каждого обучающегося, предлагая персонализированные задания. Это способствует более эффективному усвоению материала и достижению образовательных целей каждым учащимся. Однако необходимо проводить корректировку сгенерированных заданий с целью более точного их понимания и получения оптимальных результатов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Wartman S.A., Combs C.D. Medical Education Must Move from the Information Age to the Age of Artificial Intelligence. Acad Med.- 2018. – Vol. 93 (8). – P. 1107-1109. doi: 10.1097/ACM.0000000000002044.

2. Bates A.W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. 2019. BCcampus. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/ (lfnf j,hfotybz^ 13/10/25)/
3. Plomin R., DeFries J.C., Knopik V.S., Neiderhiser J.M. Top 10 Replicated Findings from Behavioral Genetics. Perspect Psychol Sci. - 2016. - Vol. 11 (1). – P. 3-23. doi: 10.1177/1745691615617439.
4. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access. - 2020. – Vol. 8. – P. 75264–75278.
5. Schizophrenia Working Group of the Psychiatric Genomics Consortium. Biological insights from 108 schizophrenia-associated genetic loci. Nature. – 2014. – Vol. 511 (7510). – P. 421-4277. doi: 10.1038/nature13595.
6. Belsky J., Pluess M. Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. Psychol Bull. – 2009. –Vol. 135 (6). – P. 885-908. doi: 10.1037/a0017376/
7. Hoge S.K., Appelbaum P.S. Ethics and neuropsychiatric genetics: a review of major issues. International Journal of Neuropsychopharmacology. - 2012. – Vol. 15 (10). – P. 1547-1557.
8. Reich J. Failure to Disrupt: Why Technology Alone Can't Transform Education. Harvard University Press. 2020. https://doi.org/10.2307/j.ctv322v4cp.
9. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles, and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100001 (2020). DOI: 10.1016/j.caeai.2020.100001.
10. Sedykh T.A., Sagitov S.T., Sattarov V.N., Amirova L.A., Sukhanova N.V., et al. Modern problems and ways of development genetic education in Russia. Modern problems of science and education. – 2021. – № 6 – P. 96–96.

© Левицкий Сергей Николаевич (sergeylevitski@yandex.ru), Хромова Анна Владимировна (medbio@nsmu.ru), Федотов Денис Михайлович (medbio@nsmu.ru), Бебякова Наталья Александровна (nbebyakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.19

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

READINESS OF PEDAGOGICAL PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR EFFECTIVE INTERACTION WITH THE FAMILIES OF STUDENTS

O. Lipunova

Summary: The article examines the interaction between preschool teachers and their students' families, using scientific knowledge as a basis. An empirical study presents the main challenges of preschool teachers' interactions with parents. The article analyzes the deficits in teachers' professional knowledge necessary for effective interaction with parents. The article also presents the results of a study examining the readiness of preschool teachers to effectively interact with their students' families.

Keywords: teacher, parent, interaction, interaction with family, preschool educational organization, teacher of a preschool educational organization.

Липунова Ольга Владимировна
ФГБОУ ВО Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, (г. Комсомольск-на-Амуре)
belousowa29@mail.ru

Аннотация: Рассмотрена проблема взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников на основе использования педагогами научных знаний. На основе эмпирического исследования представлены основные проблемы взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями. Проанализирован дефицитов профессиональных знаний педагогов, необходимых для организации эффективного взаимодействия с родителями воспитанников. Представлены результаты исследования готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников.

Ключевые слова: педагог, родитель, взаимодействие, взаимодействие с семьей, дошкольная образовательная организация, педагог дошкольной образовательной организации.

Реализация достижений и разработок психолого-педагогической науки педагогами дошкольных образовательных организаций является важной составляющей готовности педагога к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников.

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) главными целями взаимодействия педагогов с семьями обучающихся являются:

— обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей раннего и дошкольного возрастов;
— обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях ДОУ и семьи; повышение воспитательного потенциала семьи [8].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников, направленное на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [9].

В соответствии с профессиональным стандартом педагога, педагог дошкольного образования должен владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, уметь выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач, в результате такой работы предполагается высокая активность и вовлеченность родителей в решение образовательных задач и жизнь дошкольного учреждения [7].

Важнейшим условием реализации поставленных задач становится включение родителей в образовательный процесс в качестве активных субъектов образовательного процесса. Инициаторами такого сотрудничества должны выступать педагоги, организующие взаимодействие с семьей, которое должно обеспечить сотрудничество – эффективное взаимодействие [1].

Эффективное взаимодействие педагогов с семьями воспитанников обеспечивается рядом условий. Наряду с такими условиями, как единство в понимании задач, средств и методов воспитания детей дошкольного возраста, реализация комплексного подхода к воспитанию ребенка, психолого-педагогическая компетентность воспитателей и родителей, взаимное уважение и

взаимное доверие в отношениях между воспитателем и родителями, современные исследователи особо подчеркивают готовность педагогов к распространению и внедрению достижений и разработок психолого-педагогической науки, опыта семейного воспитания, транслирование и распространение опыта [4].

В психолого-педагогических исследованиях готовность рассматривается как интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков, мотивов и личностных характеристик, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций [2].

В контексте работы с родителями готовность педагогов дошкольного образования определяется как способность эффективно организовывать деятельность, направленную на повышение педагогической культуры родителей, формирование у них осознанного отношения к воспитанию детей и установление партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением [5].

В современных исследованиях готовность педагогов к взаимодействию с родителями рассматривается как совокупность компонентов.

1. Мотивационный компонент, включающий заинтересованность педагога в работе с родителями, понимание значимости эффективного взаимодействия для образовательного процесса.
2. Когнитивный компонент, включающий знания педагога о формах, методах и технологиях эффективного взаимодействия с семьями воспитанников.
3. Деятельностный компонент, включающий умения педагога организовывать мероприятия для родителей (родительские собрания, консультации, мастер-классы), использовать современные информационные технологии и эффективно решать конфликтные ситуации.
4. Эмоционально-волевой компонент, включающий эмпатию, способность к рефлексии, самоконтролю в процессе взаимодействия с родителями [3;5;10].

Таким образом, готовность педагога к работе с родителями включает в себя совокупность его личностных, профессиональных и мотивационных характеристик.

Нами организовано и проведено исследование готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников. Целью исследования явился анализ дефицитов профессиональных знаний педагогов, необходимых для организации эффективного взаимодействия с родителями воспитанников. Исследованием было охвачено 160 педагогов дошкольных образовательных организаций г.Комсомольска-на-Амуре.

Мы использовали метод письменного опроса – анкетирование. Для исследования была специально разработана анкета, вопросы которой составлены на основе выделенных нами показателей готовности педагогов к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников [6].

В анкету включили вопросы двух типов – по содержанию и по форме. Вопросами по содержанию выступили вопросы по исследуемому феномену – готовности к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников, которые позволили оценить дефициты знаний исследуемых педагогах о методах, формах эффективного взаимодействия с семьей, теоретических знаний у педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере работы с семьей, дефициты коммуникативных навыков у педагогов дошкольных образовательных организаций при работе с семьей. По форме вопросы разработанной анкеты - закрытые, в которых дается полный перечень ответов на выбор.

Также нами осуществлен ретроспективный анализ педагогического опыта взаимодействия воспитателей и родителей для изучения опыта сотрудничества педагогов и родителей воспитанников. Нами проанализированы используемые педагогами традиционные и нетрадиционные формы сотрудничества, вовлечение педагогами родителей в воспитательно-образовательный процесс, готовность педагогов к активному поиску и использованию различных форм организации общения с семьями воспитанников, готовность педагогов расширять свои знания в области дошкольной педагогики психологии и частных методик [6].

В результате проведенного исследования мы проанализировали готовность педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию семьями воспитанников.

Анализ результатов исследования свидетельствует в целом о том, что значительная часть исследуемых педагогов – 53% испытывает потребность в теоретических знаниях для организации эффективного взаимодействия с родителями воспитанников. Также, согласно анализу результатов проведенного анализа, ряд испытуемых – 61 % отметили наличие дефицитов коммуникативных навыков при работе с семьями воспитанников. Дефициты знаний о методах, формах эффективного взаимодействия с семьей отметили 34% исследуемых педагогов.

Ответы педагогов на вопрос «Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?» свидетельствуют о том, что наиболее интересной для исследуемых педагогов является сфера инновационной педагогической деятельности (отметили 73,4% педагогов). Методические знания представляют интерес для 33,5 % педагогов, теоретиче-

ские знания являются важными для 37,8%, научно-популярные психолого-педагогические знания представляют интерес для 11,7% испытуемых. При этом, согласно анализу полученных результатов исследования, только 29,6% опрошенных педагогов считают, что владеют современными научными знаниями, позволяющими эффективно взаимодействовать с семьями воспитанников. Значительная часть испытуемых педагогов - 77,3% считают, что частично владеют необходимыми знаниями, ряд исследуемых педагогов - 5,2% ответили, что не владеют необходимыми знаниями. Оценивая свой уровень владения необходимыми для эффективного взаимодействия с родителями детей знаниями, педагоги отмечают минимальный (7,3%), достаточный (38,2%), средний (39,6%), выше среднего (8,8%) и высокий (6,1%) уровни.

Анализ ответов на вопросы анкеты о самообразовании педагогов, например, «Если вам родители задают вопросы, на которые вы сразу не можете дать ответ вследствие недостаточности знаний, что вы предпринимаете?» показал, что 74,2% исследуемых педагогов систематически осуществляют поиск необходимой информации, однако 25,8% педагогов осуществляют поиск периодически.

Анализ активности в обращении исследуемых педагогов к профессиональной методической, психолого-педагогической литературе показал, что регулярно используют профессиональную литературу 8,1 % испытуемых, часто - 28,5% испытуемых, по ситуации – 49,2% испытуемых, редко – 13% испытуемых, очень редко – 1,2% испытуемых.

Согласно анализу результатов проведенного исследования, для получения необходимых для эффективного взаимодействия с родителями воспитанников знаний педагоги используют различные каналы и источники. Наиболее распространенными каналами являются: научно-практические конференции (отметили 62,4% педагогов), форум (57,1% испытуемых), презентация (44,2% испытуемых), проект (31,2% испытуемых), конкурс (22,7% испытуемых), лекторий (26,9% испытуемых), встречи с известными людьми (23,6% испытуемых). В качестве используемых источников педагоги отметили следующие: вебинары (78,5% испытуемых), книги (53,7% испытуемых), научно-популярные сайты (66,4% испытуемых), научные статьи (47,2% испытуемых), журналы (29,8% испытуемых), фильмы (18,5% испытуемых), компьютерные программы (43,5% испытуемых), научно-популярные телеканалы (24,6% испытуемых).

При этом большинство исследуемых педагогов отметили, что необходимо постоянное самообразование для эффективной организации профессиональной деятельности вне зависимости от актуальности направления работы (77,5% испытуемых), ряд педагогов подчеркнули, что это необходимо в зависимости от ситуации (22,5% испытуемых). Трудности самообразования в вопросах взаимодействия с семьями воспитанников не испытывают 29,3% исследуемых; 54,4% педагогов не ставили перед собой задачу анализировать данные затруднения; 16,3 % испытуемых затруднились ответить на данный вопрос.

Анализ дефицитов педагогов в необходимых профессиональных знаниях для эффективного взаимодействия с семьями воспитанников представлен в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, наибольшие дефициты педагоги испытывают в разных аспектах: теоретических, методах взаимодействия, формах взаимодействия с родителями, реализации коммуникативных навыках. Эти дефициты приводят к трудностям в организации общения с родителями, например, к трудностям дифференцирования условий семейного воспитания, к отсутствию установки на сотрудничество, стихийности построения общения. Это, в свою очередь, приводит к тому, что общение строится стихийно, без опоры на систему теоретически обоснованных методов, соответственно, беседы с родителями не всегда конкретны и содержательны. Можно предположить, что педагоги испытывают трудности установления контакта с родителями, не стремятся понять родителей, не обладают эмпатией, могут быть замкнуты, избирательны в общении, сводить его к минимуму, допускают категоричность в общении с родителями, что может препятствовать созданию доверительных отношений.

Анализ трудностей педагогов при получении необходимой методической, психолого-педагогической информации для эффективного взаимодействия с семьями

Таблица 1.

Показатели испытываемых педагогами дефицитов профессиональных знаний (в %).

Знание специфики семейного воспитания	Владение методами психолого-педагогической диагностики проблем семейного воспитания	Умение ставить конкретные задачи в организации взаимодействия с родителями, выбирать адекватные методы	Умение анализировать уровень педагогической культуры родителей и особенности воспитания детей	Использование нетрадиционных форм взаимодействия с семьей	Использование инновационных технологий взаимодействия с родителями	Умение устанавливать контакт с родителями
38,3	17,1	21,1	17,8	17,1	42,1	56,9

воспитанников показал, что 56,8% испытуемых затрачивают много времени на поиск необходимой информации, 41,6 % педагогов испытывают трудности с поиском необходимых источников, литературы, ряд исследуемых педагогов - 12,9 % испытывают проблемы с копированием и сохранением нужных источников.

Полученные результаты исследования свидетельствуют в целом о готовности исследуемых педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников, положительном отношении исследуемых педагогов к необходимым методическим, психолого-педагогическим знаниям, готовность обращаться к научным источникам, надежным информационным ресурсам для овладения действенными методами, приемами и педагогическими средствами взаимодействия с родителями воспитанников. Но при этом педагоги испытывают затруднения в получении необходимой информации, затрачивают много времени на поиск необходимой литературы, что, несомненно, оказывает влияние на накопление методических, теоретических психолого-педагогических знаний и внедрение этих знаний в образовательную практику.

Количественный анализ результатов исследования готовности использовать профессиональные знания в проблемной педагогической ситуации при взаимодействии с родителями воспитанников представлен в таблице 2.

Как видно из представленных в таблице 2 данных, исследуемые педагоги достаточно высоко оценивают свою готовность использовать профессиональные знания в проблемной педагогической ситуации при при взаимодействии родителями.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о готовности исследуемых педагогов использовать профессиональные знания для предупреждения, разрешения конфликтных ситуаций с родителями воспитанников, находить эффективные приемы взаимодействия с семьями воспитанников.

Ряд вопросов анкеты по содержанию позволил осуществить анализ готовности к реализации исследуемыми педагогами профессиональных знаний для повышения эффективности взаимодействия с семьями воспитанников.

В качестве причин, которые мотивируют педагогов максимально использовать профессиональные знания, испытуемые назвали следующие: желание повысить эффективность и результативность деятельности (72,4% испытуемых), желание перейти на более высокий уровень в развитии, воспитании детей (38,2% испытуемых), желание самореализоваться (38,3% испытуемых), желание создать что-то новое (19,8% испытуемых), желание получить материальное вознаграждение (29,6% испытуемых), желание получить признание (13,1% испытуемых), желание повысить авторитет (12,6% испытуемых), просьба руководителя (7,8% испытуемых), неудовлетворенность имеющимися результатами (4,8% испытуемых).

При этом, согласно анализу результатов исследования, ряд педагогов испытывают потребность обсудить и поделиться информацией, полученной путем изучения профессиональной литературы: испытывают 17,5 % педагогов, скорее испытывают, чем нет – 36,3%, в зависимости от ситуации - 39,6% испытуемых, не испытывают такой потребности - 12,8 % исследуемых педагогов.

Например, при ответе на вопрос «Участвуете ли Вы в обмене опытом и профессиональными знаниями для повышения эффективности взаимодействия с родителями воспитанников?», ряд испытуемых - 15,6 % педагогов ответили, что регулярно делятся опытом и накопленной информацией с коллегами, ряд - 64,2% испытуемых имеют опыт периодической трансляции опыта, и не имеют такого опыта 20,2% педагогов.

Таким образом, испытуемые продемонстрировали осознанное, устойчивое стремление совершенствовать свои профессиональные навыки для повышения эффективности взаимодействия с родителями воспитанников.

Ряд вопросов анкеты по содержанию был направлени на выявление наиболее частых трудностей и проблем, испытываемых педагогами дошкольных образовательных организаций при взаимодействии с родителями воспитанников.

Анализ ответов на вопрос «С какими трудностями чаще всего Вам приходится сталкиваться при работе с семьей воспитанников?» показал, что для ряда - 46,7% испытуемых педагогов - это недостаток взаимопонимания и доверия, ряд педагогов – 22,8 % назвали нежелание

Таблица 2.

Показатели использования педагогами психолого-педагогических знаний в проблемной педагогической ситуации.

Готовность использовать профессиональные знания в проблемной педагогической ситуации при взаимодействии родителями	Ответы педагогов, %				
	«нет»	«скорее нет, чем да»	«в зависимости от ситуации»	«скорее да, чем нет»	«да»
	0	5,5	27,4	47,5	19,6

родителей анализировать методы воспитания и обучения, реализуемые в дошкольном образовательном учреждении, что не позволяет должным образом поддержать эти процессы дома, ряд – 18,2% испытуемых видят основную проблему в недостаточной подготовленности родителей к участию в образовательном процессе из-за отсутствия образования, культуры или других социально-экономических факторов, ряд – 12,3% испытуемых назвали низкий уровень активности и вовлеченности родителей в образовательный процесс, когда родители воспринимают образование детей как исключительно ответственность воспитателей.

Анализ ответов педагогов на вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, основные причины трудностей взаимодействия педагога с родителями воспитанников» показал следующее: ряд испытуемых - 21,7 % - назвали различие ценностных ориентаций педагогов и родителей, ряд испытуемых - 31,5% - назвали недостаток времени у родителей для общения, их профессиональная занятость, ряд испытуемых педагогов - 33,1 % – трудности убедить родителей в том, что воспитатель способен оказать им помощь в воспитании ребенка, ряд испытуемых - 13,7% акцентировали внимание на перекладывании обязанностей в воспитании детей полностью на воспитателей.

Анализ ответов на вопрос «Какие формы Вы используете для эффективного взаимодействия с семьями воспитанников» показал, что 74,1% испытуемых проводят родительские собрания; 18,4 % испытуемых используют совместные досуговые мероприятия; 7,5 % педагогов проводят регулярные просветительские мероприятия.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о готовности большей части исследуемых нами педагогов дошкольных образовательных организаций к эффективному взаимодействию с семьями воспитанников, обобщению своего педагогического опыта, обмену опытом и самообразованию при решении сложных проблем взаимодействия с родителями.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования, а также анализ опыта работы педагогов образовательных организаций позволяет говорить о том, что педагоги испытывают трудности взаимодействия с семьями воспитанников, связанные с проектированием и моделированием эффективного взаимодействия с родителями, что, в свою очередь, обусловлено трудностями использования научных знаний в практической педагогической деятельности, при этом использование научных знаний составляет основу большинства трудовых функций педагогов образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братчикова Ю.В., Водяха Ю.Е. Взаимодействие педагогов и родителей в современных условиях: способы решения основных проблем // Проблемы современной науки. - 2013. - Вып. 9. - С. 64–69.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Издательство БГУ, 1976. - 173 с.
3. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. - Москва: ТЦ Сфера, 2007. - 80 с. - ISBN 978-5-89144-864-3
4. Кощиенко И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема // Знание. Понимание. Умение. - 2011. - Вып. 1. - С. 209–212.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - Москва: Академия, 1999. - 232 с.
6. Липунова О.В. Повышение педагогической компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций для эффективного взаимодействия с семьями воспитанников // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (Инсайт). - № 3 (23). - С.76-85.
7. Приказ Минтруда РФ № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/.
8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». - Москва: Мозаика-Синтез, 2023. - 253 с.; ISBN 978-5-4315-3687-8.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.
10. Ярушина Т.И. Работа с родителями детей дошкольного возраста по вопросам конфликтологии / Т.И. Ярушина, И.Ю. Иванова // Психология семьи в современном мире: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18-19 октября 2017 года. - Екатеринбург: [б. и.], 2017. - С. 380–383.

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.20

ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

LIFESTYLE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

V. Lunev
T. Luneva
N. Bezrukova
A. Modestova
D. Rakhinsky

Summary: The article traces the evolution of the concept of «lifestyle» from ancient philosophy to the modern pedagogical category. Initially, it was studied by sociology as an external phenomenon that describes the way of life of large social groups. The methodological turn to pedagogy is associated with the ideas of L.S. Vygotsky about the role of the environment and the research of L.I. Novikova, who applied this concept to the educational system of a collective. A fundamentally new understanding is proposed within the framework of the environmental approach by Yu.S. Manuylov, where the lifestyle is viewed as a link between the individual and the environment, with both external (activities, communication) and internal (values, attitudes) aspects. In modern pedagogy, the lifestyle is established as a key tool for purposeful education and training, managed through the design of the environment.

Keywords: pedagogical concepts, environmental approach, lifestyle, systemic approach, pedagogical design, learning, environment, dialectics of the external and the internal, cultural, and historical theory.

Лунев Владимир Викторович
Кандидат социологических наук, доцент, ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
vladimirL1@yandex.ru
Лунева Татьяна Анатольевна
Кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, (г. Красноярск)
luneva@sibsau.ru
Безрукова Наталья Петровна
Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО Красноярский государственный аграрный университет, (г. Красноярск)
bezrukova.natalia2011@yandex.ru
Модестова Анжелика Владимировна
ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
angelika0609@inbox.ru
Рахинский Дмитрий Владимирович
Доктор философских наук, доцент, ФГБОУ ВО Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, (г. Красноярск); ФГБОУ ВО Красноярский государственный аграрный университет, (г. Красноярск); ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
siridar@mail.ru

Аннотация: Статья прослеживает эволюцию понятия «образ жизни» от античной философии – до современной педагогической категории. Вначале оно изучалось социологией как внешний феномен, описывающий уклад больших социальных групп. Методологический поворот к педагогике связан с идеями Л.С. Выготского о роли среды и разработками Л.И. Новиковой, применявшей это понятие к воспитательной системе коллектива. Принципиально новое понимание предложено в рамках средового подхода Ю.С. Мануйлова, где образ жизни рассматривается как связующее звено между личностью и средой, имеющее внешние (деятельность, общение) и внутренние (ценности, отношение) аспекты. В современной педагогике образ жизни утверждается как ключевой инструмент целенаправленного воспитания и обучения, управляемый через проектирование среды.

Ключевые слова: педагогические концепции, средовой подход, образ жизни, системный подход, педагогическое проектирование, обучение, среда, диалектика внешнего и внутреннего, культурно-историческая теория.

Вопросы образа жизни человека и его роли в процессе формирования и развития личности находятся в поле зрения целого ряда гуманитарных наук: философии, социологии, психологии и педагогики. При этом сам термин этимологически восходит к античной философской традиции, в которой существовало понятие modus vivendi или «способ существования». Так, историк философии Пьер Адо показал, что в античности философия была не просто системой идей, а именно выбором определенного modus vivendi. Мудрец жил в со-

ответствии со своими принципами, и его жизнь была воплощением его философии [1].

Впервые к научному изучению образа жизни обратились социологи. На протяжении XX века образ жизни изучался в основном именно как социологическая категория – применительно к обществу и большим группам людей. Так, например, известный немецкий социолог М. Вебер в процессе социологического анализа религии описывает образ жизни людей (хотя и не использует термин «образ жизни»), как социокультурное явление - исторически сложившуюся систему жизнедеятельности, основанную на определенных ценностных установках. М. Вебер показал, что аскетический, методичный и рациональный образ жизни, предписанный протестантизмом, сыграл ключевую роль в формировании капиталистического хозяйствования [4].

Сам термин «образ жизни» получил распространение в социологии во второй половине XX века и использовался для описания относительно устойчивых форм организации жизни людей, которые формируются под влиянием внешних природных и социокультурных условий. Системный характер образа жизни проявляется через взаимосвязанные элементы, охватывающие все сферы человеческой жизни: труд, образование, быт, досуг, общественную активность и т.д. В середине XX века в социологии сформировалась концепция «американского образа жизни», объясняющая устойчивые формы жизни, порожденные экономическими, социальными и культурными особенностями США. В рамках этой концепции выделялись следующие аспекты образа жизни: материальное благополучие как основа жизни, индивидуализм как ведущий принцип существования, мобильность, потребительское поведение и демократические ценности [11, 13, 14]. В это же время в отечественной социологии начинается изучение «советского образа жизни», которому приписывали коллективизм, уважительное отношение к труду, социальное равенство, социальную защищенность и др. [5, 16].

Анализ связи образа жизни со средой, в которой формируется человек, хорошо показал в своих работах французский социолог Пьер Бурдье. Пьер Бурдье связал образ жизни с таким концептом, как габитус. Габитус – это система устойчивых, приобретенных диспозиций (установок, привычек, стратегий поведения), которые формируются под воздействием социальных условий индивида и среды, это «социальное, ставшее телом». Пьер Бурдье показал, что вкусы, предпочтения и повседневные практики людей – не просто индивидуальный выбор, а отражение социальной структуры, среды, в которой социализировался человек. По Бурдье габитус – очень устойчивая структура, часть которой носит бессознательный характер [3].

Основания для изучения психологического и педагогического аспекта образа жизни во многом были заложены культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, которая определила ключевую роль среды в формировании человека. У Л.С. Выготского культура, среда, обстановка выступают в качестве главного, доминирующего источника развития личности. Он обосновал, что высшие психические функции интериоризуются из внешней социальной деятельности, а значит, организованный образ жизни, представляющий собой систему таких деятельностей и взаимодействий, становится мощнейшим педагогическим инструментом. Эти идеи сместили акцент с изучения только внутренних процессов формирования личности – на анализ внешних, культурно организованных форм жизни индивида, тем самым заложив методологическую основу для рассмотрения образа жизни как объекта целенаправленного проектирования и педагогического влияния [10].

В педагогике понятие «образ жизни» стало разрабатываться с 70-х годов XX века в работах Л.И. Новиковой и ее научной школы в рамках теории воспитательных систем. Л.И. Новикова предложила применять это понятие к учебному коллективу, включив в его содержание такие компоненты, как деятельность, общение, игру. Введение этого понятия в педагогику дало возможность систематизировать воспитательную работу, сделав управление ее процессом более целенаправленным – через формирование соответствующего образа жизни [9, 15].

Необходимо отметить, что в социологии и в педагогических работах Л.И. Новиковой под образом жизни понималось в основном внешнее, наблюдаемое в социуме и коллективе явление. Принципиально иной педагогический взгляд на это понятие предложил Ю.С. Мануйлов, применяя его в рамках средового подхода. Он рассматривает образ жизни человека, как целостное, системное понятие, представляющее собой синтез форм и способов бытия человека, как способ существования индивида [6]. Представитель научной школы Ю.С. Мануйлова – Е.В. Боровская определяет образ жизни как относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными «способами бытия в событии» [2].

Ю.С. Мануйлов утверждает, что образ жизни – это центральное понятие средового подхода в педагогике, которое связывает воедино личность и среду. Образ жизни выполняет формирующую функцию, как в отношении личности, так и в отношении среды, являясь одной из основных точек приложения педагогических усилий и становясь системообразующим звеном в триединстве: личность – образ жизни – среда. Согласно средовому подходу, педагог не воздействует на уча-

щегося напрямую, а действует через среду, которая, в свою очередь, формирует определенный образ жизни, который уже влияет на личность. Это превращает понятие в рабочий инструмент педагогического управления: чтобы воспитать определенные качества личности или сформировать компетенции, педагог должен спроектировать среду, которая закономерно порождает и поддерживает соответствующий образ жизни учащихся. В этом понимании образ жизни – это педагогическая категория, интегрирующая как внешнее проявление жизни, так и внутренние смыслы и установки человека [7].

Подход Ю.С. Мануйлова позволяет выделить в образе жизни два взаимосвязанных фокуса: внешний и внутренний. Внешний фокус (объективно наблюдаемый план бытия) проявляется через деятельность (целенаправленные действия и практики), общение (систему социальных контактов и коммуникаций) и преобразование (воздействие человека на окружающую среду). Это видимая, процессуальная сторона жизни. Внутренний фокус (субъективно-личностный план бытия) составляет его смысловое наполнение и включает ценности (смысловые ориентиры, убеждения, установки), сопереживание (эмоциональный отклик) и отношение (избирательную позицию к среде, ее нишам) к той среде, в которой происходит социализация и обучение человека. Это внутренний, мотивационный уровень [8].

Исходя из этих допущений, формирование образа жизни должно учитывать диалектику внешнего и внутреннего – устойчивый и осмысленный образ жизни возникает там, где внешние практики совпадают с внутренними убеждениями и эмоциональным отношением человека к тем возможностям, которые предоставляет среда. При этом формирование новых установок обязательно связано с практическим опытом – накоплением компетенций, социальных связей, сопереживаний (выражения отношения к процессу воспитания и обучения).

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что понятие «образ жизни» прошло существенную теоретическую эволюцию – от социологического описания внешних форм коллективного бытия до центральной, интегрирующей категории средового подхода. Исходные методологические основания для рассмотрения образа жизни как объекта педагогического проектирования были заложены в теории воспитательных систем Л.И. Новиковой. Принципиально новым можно считать подход Ю.С. Мануйлова, который предложил трактовать образ жизни как системную педагогическую категорию, связывающую в диалектическое единство личность и среду. Понимание образа жизни в педагогике, обогащённое идеями средового подхода, позволяет говорить о нём как о стратегическом инструменте воспитания и обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адо П. Духовные упражнения и античная философия / П. Адо, пер. с франц // Санкт-Петербург: Коло, 2005. 448 с.
2. Боровская Е.В. Образ жизни школьника как условие становления его личности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Е.В. Боровская // Нижний Новгород, 2009. 22 с.
3. Бурдье П. Практический смысл / П. Бурдье // Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 562 с.
4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Москва: Директ-Медиа, 2011. 178 с.
5. Касьяненко В.И. Советский образ жизни История и современность / В.И. Касьяненко // Москва: Политиздат, 1985. 167 с.
6. Мануйлов Ю.С. Образ жизни как синтез форм и способов бытия / Ю.С. Мануйлов // Материалы I Международных образовательных чтений, посвященных памяти доктора педагогических наук Н.Е. Щурковой (28 января 2022 г.) Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2022. С. 19–23.
7. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Москва; Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. 155 с.
8. Мануйлов Ю.С. Лингвистический ключ к осмыслению «образа жизни» в педагогике / Ю.С. Мануйлов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010. № 4 (2). С. 625–627.
9. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова / Под ред. Н.Л. Селивновой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – Москва, 2010. 335 с.
10. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский / В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология, 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14.
11. США глазами американских социологов: социальные аспекты американского образа жизни / Отв. ред. Ю.Н. Давыдов, Г.В. Осипов. Кн. 1 // А.И. Чупрынин, Ю.Н. Давыдов, М.С. Мацковский и др. – Москва: Наука, 1982. 264 с.
12. Гуманитарные проблемы современности: человек и общество / Ю.С. Воротникова, К.А. Гаврилов, Е.Э. Дробышева, Л.Г. Король, И.В. Малимонов [и др.]. // Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2010. 146 с.
13. Рахинский Д.В. Россия в глобальном мире: информационные ресурсы воздействия / Д.В. Рахинский // Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. 183 с.
14. Рахинский Д.В. Особенности информационного потенциала современной глобализации / Д.В. Рахинский // Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2015. 206 с.
15. Рахинский Д.В. Глобальное образование: отечественные аспекты проблемы / Д.В. Рахинский // Научно-информационный журнал Армия и общество,

2015. № 3(46). С. 122–126.
16. Илларионов Г.А. Традиционные ценности: соотношение научного понятия и политического проекта / Г.А. Илларионов, Ю.В. Грицков, О.Ф. Морозова, Д.В. Рахинский // Социально-гуманитарные знания, 2023. № 10. – С. 71–74.

© Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru , Лунева Татьяна Анатольевна (luneva@sibsau.ru),
Безрукова Наталья Петровна (bezrukova.natalia2011@yandex.ru), Модестова Анжелика Владимировна (angelika0609@inbox.ru),
Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.22

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ДО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN FROM FOSTER FAMILIES IN A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION: FROM PROCESS MODELING TO STAFF TRAINING

L. Metlyakova

Summary: This article examines the relevance of supporting foster families in the education system. The author emphasizes the family-preserving approach, recognized as a fundamental one in preventing child and family distress. As a solution to this problem, the author proposes the implementation of a model that has been piloted in educational institutions in Perm as part of a social partnership with the Center for Assistance to Children Left Without Parental Care. Key organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of this model are identified.

Keywords: Foster family, educational institution, orphans and children left without parental care, social partnership, model of psychological and pedagogical support, family education, training of specialists to interact with families.

Метлякова Любовь Анатольевна
Кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет
Lmet-13@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается актуальность проблемы сопровождения замещающих семей в системе образования. Автор акцентирует внимание на семейно-сберегающем подходе, признанным одним их основополагающих в системе профилактики детского и семейного неблагополучия. В качестве механизма решения проблемы предлагается внедрение модели, которая прошла апробацию в образовательных организациях г. Перми в рамках социального партнерства с Центром помощи детям, оставшимися без попечения родителей. Определены ведущие организационно-педагогические условия эффективности реализации данной модели.

Ключевые слова: замещающая семья, образовательная организация, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, социальное партнерство, модель психолого-педагогической поддержки, семейное воспитание, подготовка специалистов к взаимодействию с семьей.

Актуальность настоящего исследования обусловлена внедрением семейно-сберегающего подхода на федеральном уровне, который рассматривает семью как главную ценность и основной ресурс развития личности ребёнка: каждый ребёнок имеет право жить и воспитываться в семье, а условия, максимально приближенные к семейным, признаются наиболее благоприятными для его эмоционального, психологического и социального развития. Увеличение числа замещающих семей – усыновителей, опекунских и приёмных семей – делает задачу обеспечения их квалифицированной психолого-педагогической поддержкой со стороны учреждений и профильных ведомств особенно значимой. Дети, пришедшие в семью из государственных организаций, пережившие утрату, травматический опыт или длительное пребывание вне семейной среды, часто имеют специфические образовательные и эмоциональные потребности. Это требует от специалистов образовательных организаций готовности к созданию семейно-сберегающей среды, поддерживающей ребёнка и укрепляющей ресурсы замещающих родителей [7, с. 209]. Немаловажен факт готовности самих специалистов системы образованию к проектированию профессиональной поддерживающей среды в этом направлении [5, с. 121].

В исследовании Э.И. Чугуновой отмечается, что образовательные учреждения также оказались не готовы к взаимодействию с замещающими родителями и решению семейных проблем. Это обусловлено недостаточным кадровым и программно-методическим обеспечением, отсутствием у педагогов четких представлений об особенностях развития детей в учреждениях интернатного типа и задач их семейного жизнеустройства, а, следовательно, несогласованностью действий замещающих семей и образовательных учреждений в обеспечении системной социально-педагогической реабилитационной работы [10, с. 4].

В контексте современных требований к обеспечению прав и благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Пермском крае создается

и развивается комплексная система поддержки семей и детей, направленная на сокращение социального сиротства и повышение качества сопровождения семей с детьми [7, с. 209]. Значительная часть эффективности реализации данной системы обеспечивается через согласованную работу органов опеки и попечительства, общеобразовательных организаций, законных представителей, профильных социально-ориентированных организаций и служб сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимися без попечения родителей, что требует четкого механизма единой подведомственности и межведомственного взаимодействия. Органы опеки и попечительства выступают ключевыми субъектами, ответственными за учет детей, организацию семейных форм воспитания, контроль условий жизни и образования детей, а также за направление детей в учреждения или сопровождение семей в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации [4, с. 40].

Е.С. Ресслер справедливо отмечает, что анализ состояния проблемы исследования позволил установить, что в современной психолого-педагогической литературе рассматриваются вопросы отбора и подготовки, сопровождения замещающих профессиональных семей (приемная и патронатная семья), формирование их из специалистов различных учреждений (центры социальной помощи семье и детям, реабилитационные учреждения и т.д.). В то же время нет единого мнения относительно содержания и структуры компетентности родителей, воспитывающих приемных детей, не раскрыты ее критерии и уровни, незначительное внимание уделено возможностям образовательных организаций по сопровождению замещающих семей, исследования в области управления данным процессом практически отсутствуют [8, с. 20].

При реализации программ поддержки замещающих семей особое внимание следует уделять воспитанникам. Г.В. Семья, В.Н. Ослон, Г.О. Зайцев, У.В. Колесникова доказали в своем исследовании, что существует взаимосвязь между субъективным благополучием детей и типом семейного контекста, в котором они проживают. Также подтверждается и дополнительная гипотеза: подростки, проживающие в кровных семьях, демонстрируют более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с их сверстниками из замещающих форм устройства и условий институционального воспитания [9, с. 160]. В исследовании А.А. Архиповой обосновывается ряд положений: необходимо обеспечить корректировку содержания деятельности специалистов, включающей в качестве основных стратегических направлений создание условий для компенсации последствий семейной депривации, для расширения возможностей проявления ребенком разнообразной социальной активности, создание условий для развития навыков конструктивного общения и другими, в связи с необходимостью учета недостатка семейного воспитания, характера личностной идентификации «мы», потребности детей в поддержке и помощи со стороны педагога, негативных эмоциональных переживаний в восприятии собственного «я», особенностей среды проживания ребенка, его прошлого жизненного опыта и др. [1, с. 6–7].

Ж.А. Захарова отмечает, что необходимыми для реализации замещающей семьей своих субъектных функций являются следующие педагогические условия: активность каждого субъекта замещающей семьи, направленность подготовки приемного ребенка, замещающих родителей, специалистов служб сопровождения и системы образования, волонтеров к взаимодействию друг с другом, к решению конкретных задач воспитания и помощи, ее адресности, открытость социокультурной среды обитания такой семьи, заинтересованное отношение к ней со стороны социума, качество научно-методического обеспечения [3, с.14].

Проанализировав существующие программы, можно отметить, что поддержка семей из замещающих семей реализуется, но не системно. Основная часть их деятельности представлена разовыми мероприятиями в рамках проектов. Лишь небольшое число программ направлено на оказание целенаправленной помощи семьям по наиболее значимым и актуальным вопросам, с которыми сталкиваются дети.

Под моделью мы понимаем теоретическое обоснование системы психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации в партнерстве со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей в обеспечении профилактики детского и семейного неблагополучия. На проверку вынесены организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию модели.

Представленная нами структурно-содержательная модель организации психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации в партнерстве со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в обеспечении профилактики детского и семейного неблагополучия, включает в себя шесть компонентов: целевой, компонент научного обеспечения, содержательный, процессуально-технологический, оценочно-результативный, блок условий.

Целевой компонент

В качестве конкретной *цели*, определяющей результат модели, мы рассматриваем содействие профилак-

тике детского и семейного неблагополучия через организацию психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации в партнерстве со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Реализация поставленной цели предполагает постановку следующих задач:

1. Определить актуальный уровень психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации (ОО) в партнерстве со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей.
2. Создать оптимальные организационно-педагогические условия для эффективного партнерства ОО со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей и для успешной социализации и развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и потребностей.
3. Разработать и внедрить модульные программы деятельности специалистов (педагог, педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель) общеобразовательных организаций при взаимодействии с детьми из замещающих семей для профилактики и предупреждения детского и семейного неблагополучия.

Компонент научного обеспечения отражает методологию исследования и включает в себя *подходы*: компетентностный подход, восстановительный подход, семейно-ориентированный подход, семейно-сберегающий подход.

При реализации *компетентностного* подхода одной из отличительных черт результата обучения является самостоятельность специалиста, его готовность к самоорганизации и исследовательской деятельности. Для реализации компетентностного подхода в занятиях с обучающимися из замещающих семей, в повышении педагогической компетентности замещающих родителей и обучении специалистов по работе с замещающими семьями предлагается использование новых и специфических для данной категории семей форм, методов, технологий и средств обучения, в том числе с использованием электронного обучения.

Восстановительный подход предполагает систему принципов и практик, направленных на восстановление нарушенных отношений и создание поддерживающей и конструктивной образовательной среды. Он фокусируется не на наказании за нарушения, а на понимании причин конфликтов и поиске способов их разрешения через диалог и сотрудничество.

Семейно-ориентированный подход заключается в признании недостаточности воздействия исключительно на ребенка и как можно более широком вовлечении семьи в программу оказания ему помощи.

Семейно-сберегающий подход заключается в признании семьи важнейшей ценностью общества. Он направлен на сохранение и укрепление семейных традиций и отношений. Данный подход предполагает заботу о физическом, психологическом и духовном благополучии всех членов семьи и ориентирован на воспитание уважения, взаимной поддержки и ответственности.

Компонент научного обеспечения отражает методологию исследования и включает в себя принципы: учета ресурсов, педагогической поддержки, активности детей и взрослых, событийности во взаимодействии, социального партнерства.

В качестве научного обоснования мы выделяем принципы:

- *учета ресурсов*: под ресурсами семьи понимается вся совокупность факторов, имеющих реальное или потенциальное положительное влияние на благополучие семьи в настоящем и будущем. Поиск ресурсов осуществляется совместно с родителями в семье и вовне.
- *педагогической поддержки семьи*: оказание практической помощи замещающей семье в преодолении трудностей и проблем, решении конкретных задач воспитания приемного ребенка, реализации его прав как личности, использовании потенциальных возможностей сопротивления семьи воздействию негативных факторов, устремленности к преодолению жизненных и педагогических трудностей.
- *активности детей и взрослых*: возможность её проявления и формирования у детей из замещающих семей и их родителей участия в создании своего предметного окружения. Для того, чтобы это стало возможным, окружающая их обстановка должна давать возможность разнообразных изменений, легко трансформироваться.
- *событийности во взаимодействии*: специалист должен обеспечить превращение мероприятий модели в цепь связанных между собой событий, которые будут переживаться участниками как целостность, единство, неразрывность изменений, происходящих в них и в окружающем.
- *социального партнерства*: характеризуется общностью позиции и согласованными действиями субъектов процесса взаимодействия (семья + школа); (школа + службы сопровождения).

Содержательный компонент модели представлен тремя модулями разработанной программы.

Цель модульной программы: содействие профилактике детского и семейного неблагополучия посредством создания организационно-педагогических условий для психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации в партнерстве со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Задачи программы:

1. Повысить уровень медико-психологической, педагогической, правовой компетенции (уровня знаний, умений, навыков) замещающих родителей по вопросам воспитания, обучения и развития детей.
2. Оказать комплексную психолого-педагогическую замещающим семьям (родителям и приемному ребенку) в преодолении трудностей развития, адаптации и в налаживании детско-родительских отношений.
3. Осуществлять профилактику и коррекцию девиантного поведения обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, в условиях образовательной организации.
4. Содействовать повышению учебной мотивации и учебной успеваемости детей из замещающих семей.

Способствовать оказанию психолого-педагогической помощи замещающим семьям в развитии воспитательного потенциала и решении конкретных проблем личностного развития детей и семейного воспитания.

Модуль «Классное руководство»

1) *методическая поддержка* со стороны психологической службы ОО по вопросам психолого-поддержки детей из замещающих семей.
2) *«скорая педагогическая помощь» классным руководителям* по актуальным направлениям взаимодействия с замещающими семьями в условиях ОО.

Цель: Оптимизация и систематизация знаний классных руководителей во взаимодействии с замещающими семьями

Задачи:

- Содействовать повышению компетентности классных руководителей по взаимодействию с обучающимися и родителями (законными представителями) из замещающих семьей.
- Оказать помощь классным руководителям в построении эффективного общения с родителями, в конкретных «случаях» (оказание супервизорской помощи).

Тематическое планирование в рамках модуля включает: тематический педагогический совет для классных руководителей, семинар-практикум «Понимание замещающих семей и специфика работы в классе»; дискуссия «Роль классного руководителя в работе с замещающими семьями»; практикум «Совместное решение сложных школьных ситуаций», консультация педагогов по возникающим вопросам и др.

«Семейный модуль»

1) *Программа школьного семейного клуба «Гармония»* (для родителей и детей из замещающих семей с целью повышения компетентности родителей и содействия сплоченности семей).

Цель: оказание психолого-педагогической поддержки семье, повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Задачи:

- содействовать повышению педагогической культуры родителей в вопросах развития и воспитания детей;
- наладить взаимодействие между педагогами, родителями и детьми;
- создать условия для возможности поделиться опытом в общении с ребенком с другими родителями;
- содействовать приемным родителям, опекунам, попечителям в практическом использовании полученных знаний, в овладении навыками эффективного межличностного взаимодействия с детьми;
- вовлечь родителей в жизнь образовательной организации на принципах сотрудничества.

В рамках тематического планирования предусмотрены мероприятия: знакомство с участниками клуба, постановка цели на год; круглый стол для замещающих семей «Рецепты счастья»; тренинг «Как повысить школьную мотивацию ребенка»; родительский тренинг по профилактике эмоционального выгорания «В гармонии с собой»; мастер-класс «Арт терапия - познай себя»; мини лекторий «Особенности подросткового возраста»; круглый стол «Выбор профессии – выбор будущего», круглый стол для замещающих семей «Мой ребенок особенный или счастливый», правовое занятие «Права, обязанности, ответственность подростка», спортивная семейная декада «Радость движения», мастер-класс «Навыки эффективной коммуникации», праздник «Наши достижения»: итоговая встреча членов клуба и др.

2) *Программа психокоррекционных занятий* для обучающихся из замещающих семей.

Цель: обеспечение наиболее благоприятных условий для успешной социализации и адаптации детей, воспитывающихся в замещающих семьях

Задачи:
- Создать условия для гармонизации психологического здоровья и эмоционального благополучия детей из замещающих семей;
- Сформировать умения управлять выражением своих чувств и эмоций;
- Способствовать снижению уровня тревожности у детей.

Тематическое планирование в рамках данного модуля включает: проведение сверки списка опекаемых детей, учет вновь прибывших; мини-лекторий «Адаптация ребенка в школе. Отношение с педагогами и со сверстниками», тренинг «Школьная тревожность: виды, причины, приемы снижения»; занятие для подростков по профориентации «Этот удивительный мир профессий: мое уверенное будущее»; участие в благотворительных акциях («День пожилого человека», «Неделя добра», «Поездка в приют для собак»); вовлечение обучающихся в участие в конкурсах и мероприятиях школы " Грани моего Я», арт-терапевтическое занятие «Групповой рисунок», «Киноклуб (просмотра фильма с обсуждением)», анализ успеваемости и посещаемости обучающихся, тренинг «Способы разрешения конфликтных ситуации» Шаг за шагом (повышение адаптационных возможностей) и др.

«Партнерский модуль»

Р*еализация плана совместных мероприятий* отделений сопровождения семей при ЦПД и психолого-педагогической службы ОО.

План мероприятий на межведомственное взаимодействие (взаимоподдержку) отделений сопровождения семей при ЦПД и психолого-педагогической службы предполагает важные направления сотрудничества.

Цель: создание эффективной системы межведомственного взаимодействия между отделениями сопровождения семей при ЦПД и психолого-педагогической службой, направленной на комплексную поддержку семей и детей из замещающих семей

Задачи:
- Обеспечить координацию деятельности специалистов отделений сопровождения семей при ЦПД и психолого-педагогической службы.
- Разработать и реализовать совместные профилактические, коррекционные и развивающие мероприятия для семей и детей.
- Содействовать повышению профессиональной компетентности специалистов через проведение совместных консультаций, семинаров, круглых столов и супервизий.

Тематическое планирование предполагает: межведомственный консилиум по обеспечению психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей (ЦПД — Школа); межведомственный супервизионный консилиум для специалистов с целью профессиональной поддержки сотрудников, разбор сложных профессиональных ситуаций, профилактика выгорания; совместный практикум «Роль классного руководителя в работе с замещающими семьями», содействие участия в конкурсе для замещающих семей «Наши семейные традиции» (на базе ЦПД) и др.

Процессуально-технологический компонент представлен следующими составляющими. При организации работы применяются *методы*: информационные, интерактивные, практические, рефлексивные, наглядные диагностические. *Формы*: семейный клуб, занятия с элементами тренинга, игра, практические занятия, круглые столы, мастер-классы, консультации и т.д. *Технологии*: проектные, личностно-ориентированные, коллективной творческой деятельности, педагогические технологии поддержки и сопровождения детей и взрослых. Средства: диагностические (тесты, опросы, анкеты и т.д.), информационно-педагогические (информационный стенд, информационные буклеты, памятки; публикации;), материально-технические (обновление образовательного пространства и технического оснащения), методические.

Оценочно-результативный компонент модели представлен через следующие показатели:

1) *у замещающих родителей:*
   - повышение педагогической компетентности замещающих родителей; активная позиция и участие в мероприятиях Семейного клуба;
2) *у детей из замещающих семей:* повышение уровня адаптации в замещающей семье и к условиям обучения в ОО; стабилизация психоэмоционального состояния несовершеннолетнего; снижение уровня тревожности; интерес и активное участие в мероприятиях программы;
3) *у педагогов и специалистов:* повышение компетентности педагогов по взаимодействию с обучающимися и родителями (законными представителями) из замещающих семьей.

Важнейшим результатом модели является снижение показателей детского и семейного неблагополучия в образовательной среде: сокращение числа фактов возвратов детей из замещающих семей; социальное партнерство школы и ЦПД с целью своевременного реагирования на решение проблем по поддержке ребенка.

Эффективность рассматриваемой модели обеспечивается реализацией *организационно-педагогический условий*.

Мы предположили, что процесс психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях партнерства общеобразовательной организации со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, будет содействовать минимизации рисков деструктивных форм поведения у обучающихся и сокращению числа фактов детского и семейного неблагополучия в том случае, если эта деятельность будет построена на основе модели, включающей следующие *организационно-педагогические условия*, обеспечивающие эффективность её реализации [6, с. 137]:

1 условие: создание в условиях образовательной организации объединения для замещающих семей в формате семейного клуба, включающего 2 модуля (детский и родительский) с целью создания условий для эффективной адаптации к условиям обучения в школе;

2 условие: организация деятельности методического объединения для классных руководителей с целью повышения их компетентности по вопросам адаптации и социализации детей из замещающих семей на принципах педагогической поддержки;

3 условие: содействие организации социального партнерства отделений сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и психолого-педагогической службы ОО для выстраивания индивидуального плана психолого-педагогической поддержки и сопровождения замещающих семье.

Замещающая семья выполняет не только функцию воспитания, но и играет ключевую роль в социализации ребенка, его эмоциональном, личностном и психологическом развитии. Особенности замещающего родительства, такие как осознанное принятие ответственности, необходимость взаимодействия со специалистами и открытость семьи к сопровождению, существенно отличают замещающую семью от традиционной и требуют специальной психолого-педагогической поддержки. Анализ опыта образовательных организаций (исследование проведено на базе образовательных организаций Перми) показал, что, несмотря на наличие отдельных практик работы с детьми из замещающих семей, в большинстве образовательных организаций отсутствуют системные и комплексные программы сопровождения. Деятельность часто носит фрагментарный характер и реализуется в рамках отдельных мероприятий или проектов, что снижает эффективность помощи и не позволяет в полной мере учитывать специфику данной категории детей.

Проведенный нами экспертный опрос для педагогов ОО, в котором участвовало 33 педагогических работника из общеобразовательных организаций Перми, из них 19 специалистов и 14 учителей, позволяет сделать вывод о высокой осознанности необходимости работы с детьми из замещающих семей и выявляют ключевые направления для организации психолого-педагогической поддержки, применения комплексных методов диагностики и сопровождения, а также налаживания взаимодействия со службами сопровождения семей при Центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Ответы на вопросы позволили оценить готовность педагогов к признанию необходимости целенаправленной психолого-педагогической работы с детьми, воспитывающимися в замещающих семьях, и определить наличие запроса на разработку и внедрение специальных программ сопровождения в образовательной организации. Однако, результаты показали, что лишь небольшая часть педагогов взаимодействует с Центрам помощи детям: очень часто (9%) или регулярно (12%), тогда как значительная часть (36%) делает это периодически или редко, что может свидетельствовать о недостаточном системном взаимодействии образовательных организаций со службами и необходимости налаживания постоянного сотрудничества.

Педагоги, специалисты ОО и специалисты служб сопровождения Центров помощи детям стремятся к повышению качества взаимодействия и укреплению партнерства. Они заинтересованы в обмене опытом, выработке эффективных практик поддержки детей из замещающих семей. Налаживание постоянного сотрудничества позволит оперативно реагировать на потребности детей из замещающих семей, обеспечивать непрерывность образовательного и воспитательного процесса, согласованно решать эмоционально-поведенческие и социальные проблемы, а также создавать условия для более успешной социализации и личностного развития воспитанников. Поэтому регулярные встречи, разработка совместных программ поддержки являются приоритетными задачами. Как отмечает А.В. Григорьева в своем исследовании, особого внимания заслуживает личностно-ориентированная модель педагогического взаимодействия, характеризующаяся высоким уровнем эмпатийного понимания и акцентом на эмоционально-социальном развитии учащихся. Для детей-сирот, испытывающих дефицит социальной поддержки, такой подход имеет особую значимость, так как способствует созданию психологически безопасной образовательной среды, оптимальной для реализации их личностного потенциала и успешной социальной адаптации [2, с. 562].

Эти общие выводы и частные обобщения по некоторым вопросам были взяты за основу при разработке структурно-содержательной модели и составлении программы формирующего эксперимента [6, с. 137]. Мы счи-

таем, что риск детского и семейного неблагополучия в замещающих семьях будет минимизирован, если наряду с другими социальными институтами и организациями (КДНиЗП, социально-ориентированные НКО, службы сопровождения при ЦПД и СРЦН и т.д.) в образовательной организации будет осуществляться: 1) привлечение родителей из замещающих семей к участию в образовательном процессе ОО (в формате семейного клуба) с целью повышения их педагогической компетентности и коррекции детско-родительских отношений; 2) содействие повышению уровня адаптации ребенка к условиям проживания в замещающей семье и обучению в школе; содействие стабилизации психоэмоционального состояния несовершеннолетнего через систему психокоррекционных занятий; 3) повышение уровня компетентности педагогов по взаимодействию с обучающимися и родителями (законными представителями) из замещающих семей, формирование готовности педагогов к работе с данной категорией [5, 126–127].

Таким образом, подводя итог, можно сформулировать предложения в решении проблем поддержки детей из замещающих семей в условиях ОО:

На уровне образовательных организаций: разработка и внедрение модели психолого-педагогической поддержки детей из замещающих семей в условиях образовательной организации. Модель учитывает особенности и специфику контингента обучающихся и существующие традиции взаимодействия с семьями.

На уровне межведомственного взаимодействия: рассмотрение вопроса о необходимости партнерства Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и образовательных организаций; разработка соответствующих механизмов и регламентов в этом направлении.

На уровне подготовки профессионально-педагогических кадров: разработка и внедрение специальных дисциплин, повышающих качество подготовки к взаимодействию с замещающими семьями в условиях ОО; внедрение единой региональной программы повышения квалификации педагогического состава ОО по направлениям сотрудничества с замещающими семьями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005. 22 с.
2. Григорьева А.В. Специфика отношения учителей общеобразовательных школ к ученикам из группы детей-сирот, обучающихся в различных условиях (в замещающих семьях и учреждениях для детей-сирот) // Молодой ученый. 2025. № 22 (573). С. 558–562.
3. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приёмного ребенка в замещающей семье: автореф. дис. … докт. пед. наук. Кострома, 2009. 43 с.
4. Метлякова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей в деятельности социально-психологических служб образовательных организаций: ключевые подходы к проектированию программы повышения квалификации специалистов (на примере Пермского края) // Развитие воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2022. С. 39–46.
5. Метлякова Л.А. Социально-педагогическое партнёрство образовательной организации с замещающими семьями как одно из условий профилактики детского и семейного неблагополучия // Образование в сложном нестабильном мире: материалы общеуниверситетской (открытой) конференции по педагогике для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры (15 декабря 2022 г.) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2023. С. 121–127.
6. Педагогические и правовые аспекты защиты семьи и родительства в современном образовательном пространстве: проблемы, тенденции развития: монография / В.В. Коробкова, В.К. Довгяло, Л.А. Метлякова [и др.]; научный редактор В.К. Довгяло. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2024. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82860667_32182443.pdf (дата обращения: 30.04.2026 г.).
7. О соблюдении и защите прав и законных интересов ребенка и деятельности Уполномоченного по правам ребенка в Пермском крае в 2024 году. Ежегодный доклад. [Электронный ресурс]. – URL: https://zakon.zsperm.ru/data/docs/2024/8810784/364278.pdf (дата обращения: 24.04.2026 г.).
8. Весслер М.С. Управление сопровождением замещающих семей в муниципальной системе образования: автореферат дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 2015. 23 с.
9. Семья Г.В., Ослон В.Н., Зайцев Г.О., Колесникова У.В. Взаимосвязь семейных контекстов и субъективного благополучия подростков // Психология и право. 2025. № 15 (4). С. 147–165.
10. Чугунова Э.И. Педагогические условия взаимодействия образовательных учреждений и замещающих семей в воспитании приёмных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2008. 23 с.

© Метлякова Любовь Анатольевна (Lmet-13@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.25

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ТРАДИЦИОННОЙ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЕ

FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL WORK IN A SECONDARY SCHOOL TO DEVELOP STUDENTS' VALUES TOWARDS TRADITIONAL FAMILY CULTURE

A. Naumova

Summary: This article highlights the need for educational work in secondary schools to develop students' value systems toward traditional family culture. This approach stems from the government's increased focus on family issues and the development of traditional values among today's youth. The article examines the key components of the concept of «traditional family culture.» The results of a survey of senior students in Stavropol secondary schools, conducted by the author, demonstrate the importance of family in the younger generation's value system and their understanding of the significance and characteristics of traditional family culture. The article also examines the development of traditional family culture as an aspect of students' spiritual and moral development. As part of a review of educational experiences with students, forms, and methods for developing a traditional family culture are proposed.

Keywords: family, family values, traditional family culture, enculturation, comprehensive school, students, educational work.

Наумова Анастасия Витальевна
Учитель МБОУ СОШ №45, (г. Ставрополь);
Аспирант, Северо-Кавказский социальный институт
nastua.naumova.1999@list.ru

Аннотация: В статье актуализируется необходимость организации воспитательной работы общеобразовательной школы по формированию ценностного отношения учащихся к традиционной семейной культуре. Такая постановка вопроса объясняется усиленной концентрацией государства на проблемах семьи и формировании традиционных ценностей у современной молодежи. Рассматриваются основные составляющие понятия «традиционная семейная культура». Приведены результаты анкетирования учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Ставрополя, проведенного автором статьи, показывающие значимость семьи в системе ценностей молодого поколения, понимание значимости и особенностей традиционной семейной культуры. Рассматривается такой аспект духовно-нравственного развития учащихся как формирование традиционной семейной культуры. В рамках обобщения опыта воспитательной работы с учащимися предложены формы и методы формирования традиционной семейной культуры.

Ключевые слова: семья, ценности семьи, традиционная семейная культура, инкультурация, общеобразовательная школа, учащиеся, воспитательная работа.

Актуальность данного исследования

Актуальность данного исследования определяется тем, что в настоящее время различные программы и проекты в России направлены на всестороннюю помощь семье: укрепление материального базиса, реализацию адресных социальных контрактов, формирование ответственного отношения к родительству, укрепление преемственности поколений, популяризацию традиционной семейной культуры и пр. Важный фактор современной социальной политики – брачно-семейные отношения на традиционной основе. Тенденция их негативной трансформации в современном мире усиливает значимость осуществляемой деятельности особенно в сфере организации работы с подрастающим поколением.

Как подчеркивается в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению российских духовно-нравственных ценностей», среди национальных приоритетов государства – сохранение и распространение семейных ценностей [1]. Фокусировка государства на проблемах семьи и традиционных ценностях семейной культуры прослеживается и в том, что с 2006 года по настоящее время реализуется федеральный проект «Крепкая семья». Проводимая на государственном уровне работа по сохранению и укреплению традиционных семейных ценностей и культуры семейных отношений обусловила объявление 2024 года Годом семьи с последующим проведением актуальных мероприятий. На разных уровнях неоднократно подчеркивалась мысль о взаимосвязи развития гуманности всего общества с ценностями традиционной культуры семейных отношений. Соответственно изменяется и роль социальных институтов образования, усиливается ориентированность воспитательной работы на формирование

традиционной семейной культуры.

Как отмечено в «Стратегии развития воспитания до 2030 года», в приоритетах современного образования – формирование уникальности накопленного предшествующими поколениями культурного опыта, передача традиционных норм, ценностей и образцов поведения народов России. С учетом национальных приоритетов государства, прежде всего, это касается традиционной семейной культуры [2].

Духовно-нравственное развитие личности гражданина России как обязательную составляющую включает формирование традиционной семейной культуры (аксиологический подход к семье как фундаменту общества, принятие и выполнение традиционных семейных ролей, интериоризация норм/образцов поведения, мотивированное следование традициям, знание и соблюдение правил взаимоотношений в семье и пр.

Традиционная семейная культура русского народа основана на ценностях стабильного гармоничного брака, рождении и воспитании детей, многопоколенности семьи и в преемственности семейных отношений, взаимоуважении членов семьи разного возраста и эмоциональной привязанности между членами семьи, взаимопомощи и ответственности в организации семейного уклада, выполнении семейных ролей, организации досуга семьи и пр. С позиций современности все это соответствует идеалу брачно-семейных отношений.

Ощеобразовательными школами накоплен обширный опыт формирования ценностного отношения к семье у учащихся. Так, в советской педагогике (Ю.П. Азаров, И.А. Арабов, К.К. Баздырев, И.В. Бестужев-Лада, Л.И. Божович, И.В. Гребенников, И.В. Дубровина, С.В. Ковалев и др.) ставился вопрос о подготовке подрастающего поколения к браку и семейной жизни посредством нравственного воспитания. В XXI веке формирование культуры семейных отношений являлось объектом научной рефлексии в педагогических исследованиях (А.А. Конокотин, Т.А. Уварова, А.Р. Шавалеева и др.). Культура семьи рассматривалась в работах Л.Н. Когана, Б.С. Павлова, Л.М. Панковой и др. Культура семьи с позиций православия отражена в исследованиях Г.Г. Алексеевой, А.А. Сараевой, Н.Г. Храмовой и др. Но, как показывает анализ научной литературы, работе общеобразовательной школы по формированию ценностного отношения учащихся к традиционной семейной культуре уделено недостаточно внимания.

Цель статьи

Цель статьи заключается в рассмотрении нацеленности воспитательной работы общеобразовательной школы на формирование у учащихся традиционной семейной культуры, выявлении форм и методов этой работы.

Для достижения цели необходимо решить несколько задач:

- рассмотреть основные составляющие понятия «традиционная семейная культура»;
- выявить место и значимость семьи в системе ценностных ориентаций современных старшеклассников и понимание ими основ традиционной семейной культуры;
- показать формы и методы воспитательной работы общеобразовательной школы по формированию традиционной семейной культуры.

Используемые **методы**:

- анализ научной литературы в соответствии с заявленной целью;
- проведение анкетирования старшеклассников с целью диагностики ценностного восприятия семьи и понимание основ традиционной семейной культуры;
- обобщение опыта воспитательной работы общеобразовательных школ по формированию у учащихся традиционной семейной культуры.

Научная новизна статьи

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней представлены авторские изыскания о составляющих понятия «традиционная семейная культура»; отражены результаты опроса современных старшеклассников о понимании ими ценности семьи и основ традиционной семейной культуры; описаны формы и методы воспитательной работы общеобразовательной школы по формированию традиционной семейной культуры.

Теоретическая значимость

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных знаний о понятии «традиционная семейная культура», формах и методах работы с учащимися с целью ее формирования и развития.

Практическая значимость

Практическая значимость статьи обусловлена возможностью использования в воспитательном процессе общеобразовательной школы предлагаемых материалов.

Традиции изучения феномена культуры насчитывают десятки столетий, выступая объектом исследования философов, социологов, психологов, педагогов и объединяя в научном контексте понятия «человек», «семья», «культура», «традиции», «ценность» (С.И. Левикова, Л.Н. Коган, В.К. Сергеев, Г.А. Ферапонтов, Н.Е. Щуркова и др.). В работах русских философов традиционным было постижение культуры через духовную сущность народа, соответствие ценностных воззрений личности всей социальной общности [3].

Культура – это, в узком смысле, поведение человека, рассматриваемое в тесной связи с материальными объектами. Она состоит из языка, идей, верований, институтов, традиций, церемоний и т.д.

В переводе с латинского языка «культура» означает «возделывание» [4]. Исходя из этого толкования, культура семейных отношений – это не просто создание семейного коллектива и сосуществование в нем, а постоянная работа по совершенствованию семейного уклада, потребления, совместные достижения внутри семьи во взаимодействии с социумом, формирование семейных ценностей, разделяемых ее членами, т.е. говоря образным языком – ежедневное возделывание «семейного поля»,

Ключевыми компонентами культуры семейных отношений являются: нравственность и ценности; позитивное эмоционально окрашенное общение; семейные традиции и ритуалы; конструктивное разрешение конфликтов; обеспечение условий для личностного роста каждого члена семьи [5].

Культура семейных отношений (подвид нравственно-бытовой культуры, стиль общения и характер семейного взаимодействия) складывается из этических норм, традиций и ценностей, влияя на гармоничность семейной атмосферы, обеспечивая стабильность семейной жизни и удовлетворенность ее качеством. Среди основных составляющих культуры семейных отношений: принятие ценностных основ семейной жизни, следование этическим нормам, добровольное соблюдение традиций и ритуалов, согласование ролевых ожиданий.

Три базовых аспекта понимания семьи (потребность, интерес, ценность) лежат в основе понимания культуры брачно-семейных отношений.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что одна из традиционных социальных ролей, выполняемых личностью, является роль семьянина, реализуемая в семье на основе нормативно одобренных форм поведения при активном взаимодействии всех членов семьи. Патриархальная семья и эгалитарная (современная) семья имеют две различные системы распределения семейных ролей, но основы традиционной семейной культуры одинаковы в этих типах семьи: ощущение родства и семейного «Мы», опосредующих жизнь семьи и принятие решений; позитивные эмоциональные привязанности членов семьи (любовь, уважение, приятие); преемственность поколений; психологическая и бытовая взаимопомощь и взаимоподдержка; соблюдение определенного жизненного уклада, наличие и соблюдение традиций и обычаев семьи и др. [6].

В научной литературе встречается определение культуры брачно-семейных отношений, как:

- совокупности взаимосвязей (культурных, личностных, психологических, социальных, экономических), опосредующих взаимодействия членов семьи, в основе которых реализация разнообразных потребностей членов семьи [7];
- определенный уровень исторического развития и способа социального воспроизводства жизни человека, выражающиеся, как через реализацию духовных ценностей, так и в материально-духовных отношениях: восприятие семьи как ценности, реализация принятых стереотипов поведения, наличие необходимых навыков организации ежедневного быта семьи, комфортного сосуществования ее членов [8];
- единство ценностно-нормативных основ брачно-семейной жизни (супружеские, детско-родительские, межпоколенческие, семейно-родственные), детерминирующих в конкретных социально-исторических условиях матримониальное поведение человека [9].

В отношении формирования культуры семейных отношений значимой является инкультурация, в процессе которой происходит приобщение человека к конкретной культуре, интериоризация разделяемых в ней ценностей, норм и паттернов поведения в сфере брачно-семейных отношений. Инкультурация происходит в рамках функционирования социальных институтов и, может быть, стихийная (познание, отождествление, подражание) и организованная (обучение – освоение навыков и воспитание, формирование ценностных ориентаций).

В современных условиях необходимо констатировать, что в российском обществе:

- несмотря на признание большинством членов общества ценностных основ семейной формы организации жизни современного человека, молодое поколение в большей степени приоритет отдает самореализации, иногда в ущерб семейной жизни, повышая тем самым, высокий уровень конфликтности в семейных отношениях;
- не соответствуют традиционной семейной культуре некоторые нетипичные модели брачно-семейного поведения (незарегистрированное сожительство; материнство вне брака; однодетность семьи; отказ от рождения детей – «чайлд-фри»);
- существуют глубокие межпоколенческие разрывы;
- усиливается эклектизация знаний молодежи об основах и культуре брачно-семейных отношений на фоне процессов феминизации и маскулинизации;
- видоизменяется система статусно-ролевых отношений в семье, перераспределение главенства и полоролевых функций (от взаимодополняемости к взаимозаменяемости мужа и жены) [10].

Проведенный осенью 2025 года опрос среди учащихся 10–11 классов школ г. Ставрополя (выборка случайная, число опрошенных – 500 человек, соблюдены пропорции по гендерному типу) позволяет констатировать:

— более 95% старшеклассников ориентированы в будущем на создание традиционной семьи, которая ассоциируется у большинства опрошенных со словами: любовь, регистрация брака, дети, ответственность, взаимоподдержка;
— при этом на вопрос «Нужна ли современному человеку семья?» ответили: «Да» (54 %); «Нет» (14 %); «Желательно, но не обязательно» (10 %); «Только благополучная» (22 %). Осознанно не планируют в будущем создавать семью 3 % юношей и 2 % девушек;
— среди значимых мотивов для вступления в брак указаны: любовь и наличие подходящего человека, материальный интерес, возможность обретения самостоятельности/отделение от родителей;
— среди наиболее значимых жизненных ценностей названы: здоровье, семья, любовь, самореализация;
— отказаться от личных интересов в пользу семьи согласны только 25% старшеклассников и только в исключительном случае;
— среди наиболее важных качеств личности-семьянина, определяющих культуру семейных отношений старшеклассники указывали: умение понять другого человека; умение идти на компромисс в спорных вопросах и достигать консенсуса; умение зарабатывать и рационально тратить деньги;
— не хотели бы повторять модель родительской семьи 25% старшеклассников.

Проведенное анкетирование подтвердило необходимость ориентированности воспитательной работы общеобразовательной школы на формирование ценностного отношения учащихся к традиционной семейной культуре. Такая ориентированность достигается решением следующих задач:

— расширение знаний о семье, закономерностей ее функционирования и развития, о психологии пола, особенностей традиционной культуры семейных отношений;
— формирование нравственно-ценностных воззрений на брак, семью и культуру семейных отношений;
— поддержание, закрепление и популяризация положительного опыта современной семьи;
— культивирование стабильных и успешных семейных отношений в системе воспитания и социализации учащихся.

Достижение указанных задач возможно в системе воспитательной работы общеобразовательной школы с помощью следующих мероприятий:

— включение в образовательную программу уроков «Семьеведение», а также контекстного обучения по истории России, обществознании, литературе об основах традиционной семейной жизни русского человека, составляющих социального статуса, этике взаимоотношений в семье с дискуссионным обсуждением ролевых моделей семейного поведения и семейных обязанностей, написание эссе о традиционной культуре семейных отношений;
— проведение тематических классных часов, встреч с родителями, популяризирующих культуру семейных отношений, формирующих ценностное отношение к семье;
— мотивация учащихся к изучению родословной своей семьи, организация праздников «Моя семья – моя гордость»;
— проведение традиционных мероприятий «День матери», «День семьи, любви и верности», «День пожилого человека», «День защиты детей» с ориентацией на традиционную культуру семейных отношений;
— проведение диспутов о любви и счастье в браке;
— организация тренингов бесконфликтного семейного общения;
— проведение творческих конкурсов на тему «Традиционная культура семьи»;
— организация совместного семейного досуга на базе школы;

Выводы

Подводя итоги исследования, отметим одну из актуальных задач современного образования – формирование человека культуры, интериоризирующего основы традиционной культуры семейных отношений. Именно благодаря культуре у человека формируется система мировоззренческих представлений, своеобразная ориентировочная система указателей (должного и запрещенного), выступающая основой его действий и поступков, в социальной жизни, и, в том числе, в брачно-семейных отношениях. К подобным указателям относятся социальные нормы (обычаи, нравы, законы, традиции), ценности и пр.

Происходящая в последние 30 лет активная трансформация российского общества спровоцировала девальвацию традиционной семейной культуры, что негативно повлияло на изменение восприятия семейных отношений, их ценностного содержания у молодого поколения. Данные обстоятельства актуализируют потребность научной рефлексии традиционной культуры семейных отношений, поиск социокультурных механизмов формирования у традиционной культуры семейных отношений у молодежи в соответствии с запросами общества и государства и существующими реалиями жизни.

В основу формирования традиционной культуры семейных отношений положены совокупность общепри-

нятых норм и форм жизнедеятельности семейного человека, его нравственные ценности, целесообразность определенного поведения, а также народные традиции и обычаи, проверенные временем и доказавшие свою состоятельность в создании благополучной семьи. От уровня развития семейной культуры зависят особенности функционирования современной семьи.

В современных условиях формирование традиционной семейной культуры в процессе воспитательной работы – важный ориентир общеобразовательной школы. Среди широко используемых форм: образовательно-воспитательные, социально-активные, психологические, семейные традиции и ритуалы. Среди методов: диагностические, диалоговые, формирование опыта, убеждения и примера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению российских духовно-нравственных ценностей».
2. Стратегии развития воспитания до 2030 года. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. В ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701.
3. Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен; Дисс. . . докт. философ. наук. – Ставрополь, 1996. – 253 с.
4. Словарь русского языка в 4 томах. Т. 2. // Главный ред. А.П. Евгеньева. — М.: Русский язык. 1986. — 736 с.
5. Панкова Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений: Дисс. . . канд филос. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – С 386.
6. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: Дисс. . . докт. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – С. 415.
7. Шавалеева А.Р. Теоретические аспекты проблемы формирования культуры семейных отношений в условиях реализации Российской государственной семейной политики // Вестник КазГУКИ. – 2016. – №3. – С. 32–36.
8. Алексеева Н.Д. Влияние элементов традиционной русской культуры на семью и семейно-брачные отношения. Философия в XXI веке // Международный сборник научных трудов под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 9. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 316 с.
9. Орлова Е.М. Формирование культуры брачно-семейных отношений в условиях общества постмодерна (философский анализ): Дисс. . . канд. филос. наук. – Курск, 2021. – С. 176.
10. Торопыгина М.В. Институт семьи в современной России: социально-философский анализ: Дисс. . . канд. филос. наук. – м., 2011. – С. 198.

© Наумова Анастасия Витальевна (nastua.naumova.1999@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.28

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

A STUDY OF THE FORMATION OF THE PROSODIC SIDE OF SPEECH IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH A MILD FORM OF DYSARTHRIA

T. Parfenova

Summary: This article examines prosodic speech disorders (intonation, tempo, rhythm, voice strength, and pitch) in preschool children with mild dysarthria. An analysis of psychological and pedagogical literature explores the impact of these disorders on communicative activity, emotional development, and educational success. The article presents the results of an experimental study conducted at Preschool Kindergarten No. 103 in Ulyanovsk. These findings confirm that this group of children exhibit systemic difficulties in both perceiving and reproducing intonation patterns, as well as in controlling voice modulations. The intervention was conducted in stages, beginning with developing the physiological foundation of breathing and basic vocal characteristics and integrating them into complex speech activity. Classes included exercises to develop breathing, voice strength and pitch, tempo-rhythmic organization, stress, and intonation. The children's successful application of these skills during the performance of «The Mitten» confirmed the effectiveness of a systems approach as a key condition for achieving positive change.

Keywords: prosodic aspect of speech, dysarthria, senior preschool age, tempo, rhythm, intonation, voice, breathing, formation.

Парфёнова Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, (г. Ульяновск)
blus73@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблема нарушений просодической стороны речи (интонации, темпа, ритма, силы и высоты голоса) у дошкольников со стёртой формой дизартрии. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновывается влияние этих нарушений на коммуникативную деятельность, эмоциональное развитие и успешность обучения ребёнка. Представлены результаты экспериментального исследования, проведённого на базе МБДОУ детского сада №103 г. Ульяновска, которые подтверждают наличие у данной категории детей системных трудностей как в восприятии, так и воспроизведении интонационных конструкций, а также в управлении голосовыми модуляциями. Коррекционная работа строилась поэтапно: от формирования физиологической базы дыхания и базовых голосовых характеристик к их интеграции в сложную речевую деятельность. Занятия включали упражнения на развитие дыхания, силы и высоты голоса, темпо-ритмической организации, ударения и интонации. Успешное применение этих навыков детьми во время показа спектакля «Рукавичка» подтвердило эффективность системного подхода как ключевого условия для достижения положительных изменений.

Ключевые слова: просодическая сторона речи, дизартрия, старший дошкольный возраст, темп, ритм, интонация, голос, дыхание, формирование.

Просодическая сторона речи играет ключевую роль в создании красивой и правильной речи, поскольку позволяет структурировать высказывание, передавая синтаксические отношения, выражать эмоциональное состояние говорящего и придавать речи необходимую выразительность и ясность. Именно поэтому важно уделять достаточно внимания развитию данного компонента у детей старшего дошкольного возраста, чтобы обеспечить им полноценное речевое развитие и подготовить к успешному общению и обучению.

Особую группу риска составляют дети со стёртой формой дизартрии, у которых нарушения интонационной стороны речи усугубляются лёгкими дефектами произношения и артикуляции. Это в совокупности затрудняет формирование речевых навыков и коммуникативную деятельность. Нечёткая дикция в сочетании с интонационной невыразительностью осложняют взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В связи с этим приоритетной целью коррекционной работы становится формирование правильной, грамотной и выразительной речи.

Исследователи (В.С. Старченко, М.В. Шорохова, ссылаясь на работы Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой; Д.Д. Ломаева), отмечают, что при дизартрии проблемы с речевым дыханием, обусловленные нарушением регуляции дыхательных мышц, лежат в основе целого комплекса просодических нарушений. Это проявляется в поверхностном, ключичном типе дыхания и судорожных вдохах, которые нарушают плавность и ритмичность речи, делая её прерывистой и лишая выразительности. Кроме того, неспособность создать сильную и направленную воздушную струю приводит к монотонности, искажению тембра (часто с назальным оттенком) и трудностям с изменением высоты голоса. В совокупности дефекты звукопроизношения и просодические нарушения создают серьёзные барьеры для дальнейшего успешного обучения [5, 3].

Согласно данным Ю.О. Филатовой и К.В. Реймера (основанным на работах Г.В. Бабиной и Р.Е. Идес), исследование речевого голоса выявило ряд характерных особенностей: трудности с произвольным управлением высотой и громкостью, ригидность голосового аппарата, которая приводит к «застреванию» на одном варианте звучания и резким переходам при переключении. Эта неспособность к модулированию распространяется и на темп речи, что делает голос монотонным и невыразительным [6].

А.В. Консур и М.В. Шорохова, основываясь на исследования О.В. Правдиной и Е.Ф. Архиповой, утверждают, что у данной категории дошкольников часто возникают проблемы с темпом речи (тахилалия или брадилалия), что дополнительно ухудшает восприятие речи слушателями. Нарушения интонации и мелодики усугубляют проблему, затрудняя понимание смысла высказываний и снижая эмоциональную выразительность речи [2].

Наблюдения А.А. Осинской, А.Б. Гурьевой и А.А. Мутовиной показывают, что речь детей характеризуется невыразительностью, монотонностью, неясностью и отсутствием голосовых модуляций. Это затрудняет общение как со сверстниками, так и со взрослыми, негативно влияя на развитие мышления, эмоциональную сферу и личностный рост ребёнка [4].

По утверждению Е.В. Жулиной и Н.М. Рожковой, дети 5-7-летного возраста с дизартрией сталкиваются с серьёзными речевыми проблемами, связанными с неверным использованием просодических компонентов языка. Их речь недостаточно выразительна, замедлена, с нарушенной интонацией и ограниченной речевой активностью. Это затрудняет общение, сдерживает познавательное развитие и препятствует гармоничному формированию личности [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что у дошкольников с дизартрией наблюдается системное нарушение просодической стороны речи, являющееся следствием неврологической симптоматики, в частности – недостаточной регуляции дыхательных мышц. В совокупности эти дефекты делают речь неясной, невыразительной и монотонной, что создаёт серьёзные барьеры для общения, затрудняет познавательное развитие и препятствует успешной социализации ребёнка.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №103» г. Ульяновска. В нём приняли участие 12 детей с заключением ПМПК: общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня, стёртая форма дизартрия. Для оценки просодической стороны речи использовалась методика и критерии, разработанные Е.Ф. Архиповой. В рамках диагностики исследовались ключевые параметры: способность ребёнка к восприятию и воспроизведению интонационных конструкций, а также его умение модулировать голос по высоте и силе звучания.

Результаты количественного анализа свидетельствуют о том, что ни один из участников исследования не продемонстрировал просодических навыков, соответствующих возрастной норме. Уровень сформированности просодики у всех детей был оценён как недостаточный: у 42% (5 детей) он был определён как низкий, а у 58% (7 детей) – как ниже среднего.

Качественный анализ выявил особенности просодической стороны речи у данной категории детей: 1) процесс восприятия интонации характеризуется замедленностью – требуется больше времени для обработки звуковой информации, особенно при распознавании интонаций, что отражает дефицит обработки акустической информации и её эмоционального содержания; 2) при распознавании интонации дети испытывают трудности с определением эмоциональной окраски речи, допускают ошибки при фиксации конечного акцента во фразе и не могут отличить интонационный рисунок вопросительных и восклицательных предложений; 3) при воспроизведении интонации дошкольники в основном используют повествовательную интонацию, прибегая к механическому повторению образца, испытывают значительные трудности с переключением между разными типами интонаций, особенно это заметно при различении и воспроизведении вопросительной интонации; 4) модуляция голоса по силе нарушена, голосовой аппарат быстро утомляется, сила голоса истощается в процессе речи, диапазон громкости ограничен, дети практически не могут изменять интенсивность, сохраняя монотонный, средний уровень без плавных динамических переходов; 5) модуляции голоса по высоте у детей ограничены, они не могут произвольно менять высоту голоса, интонировать мелодии (на материале гласных), имитировать голоса животных и следовать инструкции взрослого по изменению высоты звучания. Проведённое исследование выявило существенные недостатки просодической стороны речи, что подтверждает необходимость проведения целенаправленной логопедической работы.

Методологической базой для проведения коррекционной работы послужили труды ведущих специалистов в области логопедии и коррекционной педагогики (Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская, М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова и др.). Коррекционная работа была направлена на формирование у детей навыков произвольного управления всеми компонентами просодики: дыханием, силой и высотой голоса, тембром, темпом, ритмом, ударением и интонацией. Вся работа была выстроена поэтапно.

На подготовительном этапе проводилась работа по формированию базовых компонентов, служащих основой для дальнейшей коррекции. Приоритетными направлениями стали развитие физиологического дыхания, голосовых характеристик и темпо-ритмической организации речи.

Работа по развитию речевого дыхания строилась поэтапно и была направлена на формирование сильного, целенаправленного и длительного выдоха. Сначала формировалась физиологическая база дыхания. Этот этап включал три ключевых направления: постановку носового дыхания (отработка плавных и толчкообразных выдохов), освоение диафрагмального типа дыхания с помощью упражнений «Рыбка» и «Бегемотик», а также укрепление дыхательной мускулатуры по методике А.Н. Стрельниковой («Ладошки», «Поясок», «Кошка», и др.). Затем переходили к развитию качеств воздушной струи, работая над физическими характеристиками выдоха. На этом этапе отрабатывалась техника различных типов выдоха («Фиксированный выдох», «Фиксированный выдох с мысленным счётом», «Форсированный выдох», «Тройной выдох», «Тёплый выдох», «Свисток» и др.) и развивалась способность создавать сильную, направленную и, что особенно важно, длительную воздушную струю. Это достигалось, в том числе, через упражнения на добор дыхания во время произнесения звуков, слоговых цепочек и счёта.

Работа над голосом была направлена на формирование навыков произвольного управления основными акустическими характеристиками: силой (громкостью), высотой (мелодикой) и тембром. Работа по развитию силы голоса была направлена на формирование у ребёнка умения произвольно управлять громкостью речи. Сначала велась отработка навыка на фонетическом материале, где дети учились усиливать и ослаблять голос при произнесении отдельных звуков (гласных, согласных), слогов (слоговых сочетаний (АУ, УИ, АУИ) по заданным схемам), а также на прямых и обратных счётных рядах (от 1 до 5 и обратно) и последовательностях (дни недели). Затем навык закреплялся в игровых упражнениях и координации с движением. С помощью игр с наглядным материалом (например, «Тихо-громко», «Гудок паровоза», «Вьюга») и упражнений на соотнесение силы голоса с амплитудой движения («Звук и жест») ребёнок учился применять управление громкостью в практической деятельности.

Для развития высоты голоса велась работа по расширению его диапазона и повышению гибкости. Это позволило сформировать у дошкольников навык плавного и произвольного изменения высоты звучания в соответствии с речевой задачей. С этой целью применялись специальные голосовые упражнения, направленные на отработку этого навыка на базовых звуковых единицах – гласных и слогах. В работе использовались упражнения «Лестница», «Ступеньки», «Укачивание» и работа со звуковыми последовательностями. Формирование звонкого, гибкого и выносливого голоса требует снятия мышечных зажимов в области шеи и гортани. Работа по достижению этой цели велась в трёх направлениях. Во-первых, это координация голоса с движением и артикуляцией, где снятие зажимов происходит за счёт согласования дыхания, звука и движения, как, например, в упражнении «Гласные и жесты». Во-вторых, велась работа над силой и стабильностью выдоха, поскольку ровный и устойчивый голосовой поток формируется на основе длительного выдоха. Этому способствовали упражнения «Долгий выдох» и «Протяжные слоги». В-третьих, проводилась работа над формированием резонанса для придания голосу звонкости и снятия напряжения с голосовых связок. Для этого активизировались резонаторные полости с помощью упражнения «Мычание».

Работа по развитию темпо-ритмической организации была направлена на формирование умения произвольно управлять скоростью речи (темпом), воспроизводить и анализировать ритмические структуры, а также правильно расставлять ударения в словах и фразах. Развития темпа речи строится по принципу перехода от внешнего контроля к внутреннему. Первоначально дети учатся управлять скорость речи, опираясь на амплитуду и скорость движений. С этой целью используется упражнение «Медленная ходьба», где ходьба на месте или по кругу сочетается с произнесением звуков и слогов, и «Карусель», в которой темп речи и ходьба меняется в соответствии с текстом (от медленного к быстрому и обратно). На следующем этапе навык переносится на смысловое содержание высказывания. Дети учатся произвольно изменять темп речи для имитации звуков или передачи динамики сюжета, как в упражнениях «Дождик» (постепенное ускорение) и «Стихотворения с движением».

Основой работы над ритмом является развитие двух ключевых навыков: слухового анализа и двигательного воспроизведения. На этапе восприятия важно научить ребёнка не просто слышать, но и анализировать ритмический рисунок: считать количество ударов, определять их последовательность и выделять сильные доли (акценты). На этапе воспроизведения задача – научить точно воспроизводить услышанный или увиденный ритм с помощью движений или голоса. Процесс усложняется постепенно: от простого подражания к самостоятельному созданию и расшифровке ритма. Сначала дети осваивают воспроизведение изолированных ударов и простых серии (например, в упражнениях «Круговые игры или «Прыжки»), затем переходят к более сложным ритмическим последовательностям (например, упражнения «Паровозик», «Музыкальный ритм»). Следующий шаг – воспроизведение ритма с акцентами, то есть с выделением ударных долей голосом или движением, как в упражнениях «Ритм в словах», «Ритмизированное произ-

несение», «Стихотворный ритм» или «Дирижирование». Завершающим этапом является работа со зрительной опорой, которая включает в себя как самостоятельную графическую запись ритма условными знаками, так и его воспроизведение по предложенной схеме (например, в упражнении «Расшифруй ритм»).

Работа над ударением была направлена на формирование навыка его правильного распределения в словах. Проводилась отработка ритмической структуры односложных и двусложных слов, чтобы закрепить базовый ритм и научить ребёнка переносить ударение. Работа велась в двух направлениях: отработка произнесения односложных слов (включая простые слова и слова со стечением согласных), а также двусложных слов с разным ударением для освоения основных ритмических моделей (например, слова с ударением на первом слоге в противовес словам с ударением на втором).

На основном этапе велась целенаправленная работа по формированию просодики. Ключевой задачей было не только исправление нарушений, но и развитие у детей самостоятельности в применении полученных навыков.

На этом этапе работа над дыханием была интегрирована в речевую деятельность. Основной задачей стала отработка слитного произнесения слов и фраз на одном выходе, для чего использовались упражнения разной степени сложности – от пропевания слогов до фраз с союзами. Упражнения были сгруппированы по функциональным целям: 1) выработка сильной и целенаправленной воздушной струи (например, упражнения «Задуй свечу», «Пастушок», «Кто громче»); 2) тренировка длительного выдоха в сочетании с движением (например, упражнения «Паровоз», «Аист», «Маятник»); 3) работа над коротким вдохом и длительным выдохом (например, упражнения «Шарик», «Каша»); 4) сочетание речевого дыхания с общей моторикой и звукопроизношением (например, упражнения «Ворона», «Дровосек», «Сбор урожая»); 5) развитие направленной воздушной струи для тонких дифференцированных движений (например, упражнения «Покати карандаш», «Кораблики», «Футбол», «Бульбульки»); 6) формирование правильного уклада губ и щёк при выдохе (например, упражнения «Снег», «Жук», «Трубач», «Дудочка», «Шину прокололи»).

Для закрепления навыка управления силой голоса работа велась с речевым материалом. Дети учились произвольно изменять громкость, произнося короткие фразы, чистоговорки, поговорки и загадки с разной интенсивностью (громко, умеренно, тихо). Этот же навык отрабатывался при чтении стихов, потешек и считалок, где требовалось не только поддерживать заданный уровень громкости, но и плавно менять его по ходу повествования.

Закрепление навыка изменения высоты голоса отрабатывалось в игровой форме и при работе с текстом, например, в игре «Вопрос-ответ» или при проговаривании стихотворений. Для дальнейшего развития высоты голоса и музыкального слуха подключались музыкально-ритмические упражнения, такие как пропевание мелодий без слов и исполнение песен.

Работа над тембром включала артикуляционную гимнастику на материале речи. Эти упражнения были направлены на тренировку мышц артикуляционного аппарата и закрепление навыков правильного речевого дыхания и звучания непосредственно в речи. Примером такой работы служит упражнение «Слова и пословицы», которое выполнялось в движении.

Работа над темпом речи также включала отработку речевого материала в умеренном темпе для автоматизации навыка. С этой целью использовались скороговорки, чистоговорки, поговорки и пословицы, которые дети произносили сначала сопряжено с логопедом, а затем отражённо, добиваясь чёткости и плавности. Кроме того, велась работа над ритмической структурой слова и фразы. Дошкольники учились выделять ударный слог в словах разной сложности, а также правильно расставлять логическое ударение в словосочетаниях и предложениях (например, «Утром холодно», «Домашнее задание», «Задать вопрос»). Повторение предложений различной сложности помогало отработать их плавность и ритмичность.

Работа над ударением была направлена на формирование навыка его правильного распределения в словах и фразах и включала два направления. Во-первых, велась работа над редукцией гласных, в рамках которой ребёнка учили правильно изменять гласные звуки в безударных позициях в зависимости от их удалённости от ударного слога. Во-вторых, проводилась отработка ритмики фраз и предложений, где формировался навык логического ударения. Дети работали с фразами разной длины и структуры, в которых ударение падало на разные по счёту слоги (первый, средний, последний), а также с более сложными конструкциями из трёх-четырёх слов и более.

Работа над интонацией велась последовательно и включала отработку трёх основных коммуникативных типов предложений (повествовательных, вопросительных и восклицательных), а также их дифференциацию в связной речи. Работа над повествовательной интонацией была направлена на формирование интонации завершённости, которая характеризуется понижением мелодики в конце предложения. Сначала дети учились правильно интонировать предложение, где смысловой (интонационный) центр находится в конце фразы, например, «Я спешу домой». Затем навык усложнялся: отрабатывались предложения с логическим ударением в неконечной позиции, когда интонационный центр смещается. Примером может служить фраза: «И мой друг

ходит в детский сад».

Работа над вопросительной интонацией была направлена на обучение резкому повышению тона на слове, несущем логическое ударение. Сначала отрабатывался общий вопрос (без вопросительного слова), где дошкольники учились повышать тон на словах разной слоговой структуры и в разных позициях во фразе. Затем переходили к специальному вопросу (с вопросительным словом), тренируясь правильно интонировать предложения, в которых оно стоит в начале или в середине. На этапе закрепления навыка для автоматизации интонации использовались стихотворные тексты, например произведения К.И. Чуковского «Что такое? Что случилось?» и др.

Работа над восклицательной интонацией была направлена на формирование интонационной конструкции, которая характеризуется резким повышением тона на логически главном слове с последующим его понижением. Сначала дети учились передавать её при произнесении междометий и звукоподражаний (например, «Ай-ай-ай!», «Ха-ха-ха!», «Ква-ква-ква!») во время чтения стихов К.И. Чуковского). Затем навык закреплялся при работе с восклицательными предложениями, выражающими обращение, требование или восторг, такими как «Катя, смотри!», «Пусть всегда будет солнце!». На заключительном этапе для автоматизации интонации использовались стихотворные тексты, в частности произведения Э. Мошковской, Ф. Бобылёва и др.

На этапе дифференциации и закрепления интонационных навыков ребята учились делать правильный выбор интонации в зависимости от цели высказывания и контекста. Работа велась в двух направлениях. Сначала проводилась дифференциация интонационных конструкций, в ходе которой дошкольники учились различать на слух и воспроизводить интонацию вопроса, ответа и повеления (например, в упражнениях «Вопрос-ответ», «Интонационные пары», «Чем мы пользуемся?». Затем навык закреплялся в игровой форме и связной речи. Для этого использовались упражнения «Эхо», имитация голосов животных, разыгрывание диалогов по ролям, а также работа над сказками («Дядя Степа», «Телефон», «Айболит», «Три поросёнка» и русские народные сказки), где дети подражали голосам героев.

Для формирования навыков распознавания и произвольного проявления эмоций, а также для повышения общей выразительности речи, в занятия были включены этюды и игры на развитие мимики и пластики. Работа велась в двух основных направлениях: 1. Развитие эмоциональности через этюды. Дошкольники учились передавать широкий спектр состояний: от базовых эмоций (радость, грусть, страх, удивление) до сложных социальных навыков (вежливость, уважение, помощь другим) и физических ощущений (холод). Каждый этюд представлял собой игровую ситуацию (например, «Солнышко улыбнулось», «Потеря любимой игрушки», «Огромная собака», «Помощь пожилому человеку»), в которой ребёнок выражал эмоцию через мимику и жесты. 2. Развитие невербальной выразительности через игры. Занятия проходили в игровой форме и включали: игры-имитации – воспроизведение конкретных действий и состояний (например, «Изобрази вкус яблока», «Походка и настроение»), игры-перевоплощения – проба себя в разных ролях, изображение животных или персонажей (например, «Угадай, кого покажу», «Изобрази животное»).

На заключительном этапе коррекционной работы основной задачей стала автоматизация приобретённых навыков во фразовой речи. В качестве итогового мероприятия был организован показ спектакля «Рукавичка», ставший наглядной демонстрацией успехов детей и результатов всей проделанной работы. В ходе выступления дошкольники успешно применяли полученные знания на практике, продемонстрировав уверенное владение речевым дыханием, чёткую дикцию и развитое чувство ритма. Особенно важным результатом стала их способность передавать эмоциональные оттенки речи.

Проведённое исследование показало, что у дошкольников со стёртой формой дизартрии страдает вся система просодического оформления речи. Нарушения проявляются как на сенсорном уровне (замедленное восприятие, трудности дифференциации интонаций), так и на моторном (стереотипная интонация, неспособность к переключению, слабый немодулированный голос). Выявленный комплекс нарушений подчёркивает необходимость целенаправленной логопедической коррекции.

Коррекционная работа, выстроенная по принципу «от простого к сложному», подтвердила свою эффективность. На подготовительном этапе был заложен фундамент за счёт формирования физиологического дыхания и базовых голосовых характеристик (сила, высота, тембр). Основной этап был посвящён интеграции этих навыков в речевую деятельность и непосредственной коррекции просодики (ударение, интонация, ритм), а также развитию самостоятельности детей. Для повышения общей выразительности активно использовались этюды и игры на развитие мимики и пластики. Успешным завершением коррекционной работы стал показ спектакля «Рукавичка», который наглядно продемонстрировал способность детей применять полученные навыки на практике. Таким образом, системный подход к коррекции позволил достичь поставленных целей и доказал свою состоятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жулина Е.В. Экспериментальное исследование просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией / Е.В. Жулина, Н.М. Рожкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №54–1. – С. 117–120. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-prosodicheskoy-storony-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-dizartriey (дата обращения: 22.03.2026).
2. Консур А.В. К вопросу выявления нарушений просодической стороны речи у дошкольников с речевыми нарушениями / А.В. Консур, М.В. Шорохова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практической конференции, Новосибирск, 20–21 февраля 2018 года; под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 153–155.
3. Ломаева Д.Д. Экспериментальное исследование просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией / Д.Д. Ломаева // Вестник науки. – 2023. – №5 (62). – С. 284–288. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-prosodicheskoy-storony-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-dizartriey-1 (дата обращения: 22.03.2026).
4. Осинская А.А. Эффективность проведения целенаправленных занятий по формированию просодических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии / А.А. Осинская, А.Б. Гурьева, А.А. Мутовина // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – №9. – С. 194–198. DOI: https://doi.org/10.17513/snt.38240. – Режим доступа: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38240 (дата обращения: 22.03.2026).
5. Старченко В.С. К проблеме формирования просодической стороны речи при дизартрии / В.С. Старченко, М.В. Шорохова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – №4. – С. 85–89. – Режим доступа: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2318 (дата обращения: 22.03.2026).
6. Филатова Ю.О. Объективные характеристики голоса при дизартрии у младших школьников / Ю.О. Филатова, К.В. Реймер // Специальное образование. – 2018. – №2 (50). – С. 100–111. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obektivnye-harakteristiki-golosa-pri-dizartrii-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 22.03.2026).

© Парфёнова Татьяна Александровна (blus73@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.29

ЛОГИКА ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ У М.Н. СКАТКИНА И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В РАЗРАБОТКЕ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Паршутина Людмила Александровна
Кандидат педагогических наук, ФГБНУ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
parshutina@pirao.ru

Аннотация: Статья посвящена реконструкции дидактической логики построения содержания обучения, сформулированной М.Н. Скаткиным совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским в рамках культурологической концепции, и анализу степени её присутствия в современных рабочих программах основного общего образования, выстроенных на основании обновлённых ФГОС ООО (2021) и федеральных образовательных программ (ФОП). Актуальность обращения к данной проблематике определяется противоречием между декларируемым в нормативных документах деятельностным подходом и фактическим доминированием знаниево-тематического принципа при структурировании программного материала. Цель исследования — выявить, в какой мере четырёхкомпонентная модель содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностные отношения) воспроизводится или деформируется при переходе от теоретического уровня к уровню учебного предмета и далее — к уровню рабочей программы. Методологическую базу составил сравнительно-дидактический анализ нормативных и программных документов (42 федеральные рабочие программы по 14 учебным предметам ООО), дополненный контент-анализом формулировок планируемых результатов и тематических блоков. Установлено, что третий и четвёртый компоненты модели Скаткина–Лернера–Краевского систематически редуцируются: опыт творческой деятельности представлен фрагментарно, а эмоционально-ценностный компонент практически вытеснен из программной архитектуры. Показано, что унификация содержания посредством ФОП усилила воспроизводимость первых двух компонентов, однако не решила проблему интеграции продуктивных видов учебной деятельности в структуру программ. Предложена схема дополнения рабочих программ блоками, реализующими полноту культурологической модели, с опорой на уровневую логику Краевского. Результаты вносят вклад в дискуссию о соотношении нормативного и реально реализуемого содержания школьного образования и могут быть использованы при проектировании рабочих программ нового поколения.

Ключевые слова: содержание образования, М.Н. Скаткин, культурологическая концепция, рабочие программы, основное общее образование, ФГОС, дидактика.

M.N. SKATKIN'S LOGIC OF BUILDING THE CONTENT OF EDUCATION AND ITS APPLICATION IN THE DEVELOPMENT OF WORKING PROGRAMS FOR GENERAL EDUCATION

L. Parshutina

Summary: The article is devoted to the reconstruction of the didactic logic of building the content of education, formulated by M.N. Skatkin together with I.Ya. Lerner and V.V. Kraevsky within the framework of the cultural concept, and the analysis of the degree of its presence in modern working programs of basic general education, built based on the updated Federal State Educational Standards for Basic General Education (2021) and Federal Educational Programs (FOP). The relevance of addressing this issue is determined by the contradiction between the activity-based approach declared in regulatory documents and the actual dominance of the knowledge-based principle in structuring the program material. The purpose of the study is to identify the extent to which the four-component model of educational content (knowledge, methods of activity, creative experience, and emotional and value-based attitudes) is reproduced or distorted when moving from the theoretical level to the level of a subject and then to the level of a working program. The study used a comparative-didactic analysis of regulatory and program documents (42 federal working programs for 14 subjects in the general education curriculum), supplemented by a content analysis of the wording of the planned results and thematic blocks. It has been established that the third and fourth components of the Skatkin–Lerner–Kraevsky model are systematically reduced: the experience of creative activity is presented in fragments, and the emotional and value component is practically excluded from the program architecture. It has been shown that the unification of content through the FOP has increased the reproducibility of the first two components but has not solved the problem of integrating productive types of educational activity into the structure of programs. A scheme has been proposed for supplementing working programs with blocks that implement the fullness of the cultural model, based on Kraevsky's level-based logic. The results contribute to the discussion on the relationship between the normative and actual content of school education and can be used in the design of new-generation curricula.

Keywords: content of education, M.N. Skatkin, cultural studies concept, working programs, basic general education, Federal State Educational Standard, didactics.

Введение

Проблема построения содержания обучения занимает центральное положение в отечественной дидактике с середины XX столетия, когда усилиями М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского была сформирована концепция, переосмыслившая содержание образования не как сумму подлежащих заучиванию сведений, а как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте [1, с. 55]. Эта теоретическая рамка, получившая в литературе обозначение «культурологическая концепция содержания общего среднего образования», предполагает выделение четырёх взаимосвязанных элементов: знаний о природе, обществе, технике и способах деятельности; опыта осуществления известных способов деятельности; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к миру [2, с. 352]. Принципиально то, что ни один из названных элементов не может быть заменён другим и не сводится к остальным — полнота содержания обеспечивается лишь при совокупной их реализации в учебном процессе.

Между тем практика конструирования школьных программ демонстрирует устойчивую асимметрию: при переходе от общетеоретического уровня к уровню учебного предмета и далее — к уровню учебного материала, где содержание приобретает конкретную текстовую и задачную форму, происходит редукция, затрагивающая прежде всего третий и четвёртый компоненты модели [3, с. 30]. Об этом свидетельствуют как результаты международных мониторингов, фиксирующих дефицит продуктивных заданий в российских учебниках, так и данные отечественных исследований, указывающих на «знаниевый крен» действующих программ [4, с. 3]. Реконтекстуализация — содержательная и смысловая трансформация дидактического наполнения при переходе от запланированного к проверяемому и далее к реально осуществляемому в классе — описана как устойчивый феномен, присущий любой системе образования [5, с.19], однако в российском контексте его масштаб и механизмы остаются малоизученными применительно к документам нового поколения. Введение с 1 сентября 2023 года федеральных образовательных программ (Приказ Минпросвещения от 18.05.2023 № 370, № 371, № 372), а затем их корректировка Приказом от 09.10.2024 № 704 создали ситуацию, в которой содержание обучения впервые за постсоветский период получило нормативно-единообразную фиксацию на федеральном уровне [6, с. 7]. Конструктор рабочих программ (edsoo.ru), ставший инструментом массового использования, унифицировал тематическую структуру, перечень планируемых результатов и форму представления содержания по каждому учебному предмету. Подобная унификация ставит вопрос: способствует ли стандартизация воспроизведению полноты дидактической модели содержания, разработанной Скаткиным–Лернером–Краевским, или, напротив, закрепляет тенденцию к усечению её компонентов?

В ряде работ последних лет подчёркивается, что культурологическая концепция не утратила методологического потенциала и может быть адаптирована к условиям цифровой образовательной среды [7, с. 248]. Показано, что отечественная дидактическая традиция содержит ресурс для проектирования обучения, совместимого с компетентностными рамками, при условии последовательного удержания всех четырёх компонентов содержания [8, с. 64]. Вместе с тем конкретный дидактический анализ федеральных рабочих программ ООО сквозь призму модели Скаткина не проводился, что обусловливает наличие исследовательской лакуны. Цель исследования — выявить степень присутствия и формы трансформации четырёхкомпонентной модели содержания образования М.Н. Скаткина в действующих федеральных рабочих программах основного общего образования и определить дидактические условия, при которых рабочая программа может обеспечить полноту культурологической модели.

Задачи: 1) реконструировать логику уровневого построения содержания образования в трудах Скаткина–Лернера–Краевского; 2) провести контент-анализ федеральных рабочих программ ООО по критерию представленности четырёх компонентов содержания; 3) определить типичные паттерны редукции и дидактические факторы, их обусловливающие; 4) разработать рекомендации по дополнению рабочих программ элементами, реализующими полноту культурологической модели.

Методы исследования

Исследование проведено в 2024–2025 гг. и опирается на комплекс теоретических и эмпирических процедур. Теоретическую основу составил историко-дидактический анализ ключевых текстов М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, позволивший реконструировать исходную логику уровневого построения содержания образования [9, с. 96; 10, 303; 11, с. 36]. Центральным эмпирическим методом стал контент-анализ федеральных рабочих программ (ФРП) основного общего образования, размещённых на портале edsoo.ru, по 14 учебным предметам обязательной части учебного плана (42 программных документа с учётом вариантов для 5–9 классов). Единицами анализа служили: формулировки планируемых предметных результатов; наименования тематических разделов и подразделов; перечни видов учебной деятельности, зафиксированные в программе; указания на формы контроля. Для каждой единицы устанавливалась атрибуция к одному из четырёх компонентов культурологической модели (знания — К1; способы

деятельности — К2; опыт творчества — К3; эмоционально-ценностные отношения — К4) на основе разработанного кодировочного протокола. Межкодерная согласованность (коэффициент Коэна к) составила 0,81, что квалифицируется как высокий уровень. Дополнительно использован сравнительно-нормативный анализ текстов ФГОС ООО (Приказ Минпросвещения от 31.05.2021 № 287) и ФОП ООО с текстами теоретических работ 1975–1984 гг. Базой исследования послужили материалы портала «Единое содержание общего образования» (edsoo.ru) в редакции, актуальной на декабрь 2025 г.

Результаты

1. Логика уровневого построения содержания в дидактике Скаткина–Лернера–Краевского

Концепция, оформившаяся в работах 1970–1980-х годов, исходит из того, что содержание образования не тождественно совокупности учебных предметов и тем более не сводится к «основам наук». М.Н. Скаткин последовательно критиковал предметоцентризм, при котором логика науки автоматически переносится в школьную программу без учёта задач общего развития личности [9, с. 96]. Совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским он обосновал иерархию уровней формирования содержания, каждый из которых решает собственные задачи и использует специфические процедуры отбора и структурирования материала. На уровне общего теоретического представления содержание определяется как педагогическая интерпретация социального опыта; на уровне учебного предмета оно конкретизируется через предметную структуру; на уровне учебного материала приобретает текстовую, задачную и деятельностную форму [10, с. 303]. Существенно, что между уровнями действует не механический перенос, а процедура дидактической переработки, предполагающая сохранение структурной полноты: каждый уровень обязан включать все четыре компонента, пусть и в различном соотношении. Краевский впоследствии расширил иерархию до пяти уровней, добавив уровень педагогической действительности — реально присвоенного учащимися содержания [11, с. 36], что сделало модель чувствительной к разрыву между замыслом и исполнением.

Четырёхкомпонентная модель задаёт не произвольную таксономию, а функциональную систему: знания (К1) обеспечивают ориентировочную основу деятельности; способы деятельности (К2) — воспроизведение культурных образцов; опыт творческой деятельности (К3) — перенос усвоенного в нетиповые ситуации; эмоционально-ценностные отношения (К4) — мотивационное и смысловое регулирование поведения [2, с. 352]. М.Н. Скаткин специально подчёркивал, что К3 не формируется механическим увеличением числа упражнений: для него необходимы задачи с неочевидным способом решения, допускающие множественные пути и результаты. Аналогичным образом К4 не сводится к декларации воспитательных задач — он требует включения учащегося в деятельность, в ходе которой ценностное отношение возникает как личностно переживаемый опыт [9, с. 96].

Дидактическая значимость этой логики для конструирования программ состоит в том, что каждый тематический блок программы должен быть проверен на присутствие всех четырёх компонентов. Если программа целиком выстроена как перечень подлежащих усвоению понятий и фактов (К1) с набором типовых операций (К2), она структурно неполна — независимо от объёма охваченного материала.

2. Представленность компонентов модели в федеральных рабочих программах ООО

Контент-анализ 42 федеральных рабочих программ показал выраженную неравномерность в реализации четырёх компонентов. Результаты агрегированы в табл. 1.

Из табл. 1 следует, что суммарная доля К1 и К2 устойчиво превышает 70 % практически во всех предметных областях, за исключением «Искусства», где доля К3 и К4 заметно выше среднего. Математика и естественные

Таблица 1.

Доля формулировок планируемых результатов, атрибутированных к компонентам модели Скаткина–Лернера–Краевского (%, средние по предметным областям).

Предметная область	К1 (знания)	К2 (способы деят.)	К3 (опыт творч.)	К4 (эмоц.-ценн.)
Русский язык и литература	38,2	42,5	12,1	7,2
Иностранные языки	29,4	54,8	10,3	5,5
Математика и информатика	41,7	46,1	9,8	2,4
Общественно-научные предметы	43,6	33,0	8,7	14,7
Естественно-научные предметы	44,3	40,2	11,6	3,9
Искусство	22,4	31,5	26,8	19,3
Технология	25,6	47,3	21,4	5,7
Физическая культура и ОБЖ	30,1	55,7	6,9	7,3

науки демонстрируют наиболее выраженный перекос: К4 в программах по математике составляет лишь 2,4 %, что фактически означает отсутствие этого компонента в планируемых результатах. Общественно-научные предметы показывают относительно высокую долю К4 (14,7 %), обусловленную тем, что программы по истории и обществознанию содержат формулировки, связанные с отношением к историческим событиям и гражданской позицией, однако при ближайшем рассмотрении значительная часть этих формулировок носит декларативный характер и не подкреплена конкретными видами деятельности.

Анализ видов учебной деятельности, рекомендованных в программах, подтверждает выявленную диспропорцию. Репродуктивные виды деятельности (чтение параграфа, запоминание определений, решение по образцу, заполнение таблиц) составляют от 55 до 72 % всех рекомендованных видов деятельности в зависимости от предмета. Продуктивные виды (проектирование, учебное исследование, создание оригинального продукта, дискуссия с открытым результатом) не превышают 18 % и в ряде программ (информатика 5–6 класс, ОБЖ 8–9 класс) отсутствуют вовсе.

3. Паттерны редукции и порождающие их факторы

Анализ позволил выделить три устойчивых паттерна редукции культурологической модели при конструировании рабочих программ.

Первый паттерн — «тематическое замещение». Логика программы выстраивается как линейная последовательность тем, каждая из которых привязана к определённому фрагменту предметного знания. Тема формулируется через понятие или группу понятий («Дробные рациональные выражения», «Внутренняя среда организма»), а планируемые результаты — через глаголы когнитивного регистра («знает», «объясняет», «различает», «определяет»). В подобной конструкции К3 и К4 не имеют «логического адреса»: для них нет ни тематической рубрики, ни процедурного механизма. Этот паттерн преобладает в программах по математике, физике, химии и биологии.

Второй паттерн — «дублирование деятельностной терминологии без содержательного наполнения». Программа использует формулировки вроде «проводит учебное исследование», «создаёт проект», «аргументирует собственную позицию», однако ни тематический план, ни рекомендуемые виды деятельности не конкретизируют, в рамках какого материала, какими средствами и с каким продуктивным результатом эти действия осуществляются. Деятельностный глагол присутствует, но дидактическая инструментовка отсутствует. Паттерн характерен для программ по обществознанию и географии.

Третий паттерн — «воспитательная надстройка». К4 реализуется не через структуру содержания, а через отдельный раздел программы — «Воспитательный потенциал учебного предмета» или через отсылку к рабочей программе воспитания школы. Тем самым ценностный компонент отчуждается от учебного содержания и переносится в параллельную плоскость, не интегрированную с логикой тематического планирования. Этот паттерн обнаружен во всех обследованных программах без исключения.

Факторы, порождающие редукцию, носят как нормативный, так и дидактический характер. К нормативным относится сам формат ФРП, в котором содержание структурировано по тематическому принципу, а планируемые результаты разделены на предметные, метапредметные и личностные. Метапредметные и личностные результаты формулируются преимущественно на уровне ФГОС, а не на уровне конкретного предмета и темы, что создаёт «зазор» между требованием и его предметной реализацией. К дидактическим факторам относится отсутствие в действующей нормативной базе операционализированных критериев для К3 и К4: программа может быть признана соответствующей стандарту без явной представленности этих компонентов.

4. Сопоставление уровневой модели Краевского с архитектурой действующей нормативной системы

Краевский выделял пять уровней формирования содержания: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности, личностного присвоения [11, с. 36]. Действующая нормативная система воспроизводит эту иерархию частично (табл. 2).

Из табл. 2 видно, что наибольшие потери происходят при переходе от первого уровня ко второму и от третьего — к пятому. ФГОС содержит целевые ориентиры, совместимые с полнотой культурологической модели (требования к личностным и метапредметным результатам корреспондируют с К3 и К4), однако на уровне предметной программы эти ориентиры не разворачиваются в конкретные дидактические конструкции. Контрольно-измерительные процедуры (ОГЭ, ВПР) сконцентрированы на проверке знаний и типовых умений, что замыкает обратную связь исключительно на К1 и К2 и делает К3 и К4 «невидимыми» для системы оценки качества.

5. Дидактические условия реализации полноты модели в рабочей программе

Проведённый анализ позволяет сформулировать

Таблица 2.

Соответствие уровней модели Краевского элементам нормативной системы (2023–2025).

Уровень по Краевскому	Нормативный аналог	Степень соответствия
Общее теоретическое представление	ФГОС ООО (Приказ № 287)	Частичная: системно-деятельностный подход декларирован, но четырёхкомпонентная модель не воспроизведена в явном виде
Учебный предмет	ФОП ООО, ФРП	Существенная для К1 и К2; фрагментарная для К3; формальная для К4
Учебный материал	Учебники из федерального перечня	Зависит от авторского коллектива; систематическая проверка на полноту модели не предусмотрена
Педагогическая действительность	Практика учителя	Не регулируется нормативно; определяется профессиональной компетентностью
Личностное присвоение	Результаты ОГЭ, ВПР, текущий контроль	Контролируется преимущественно по К1 и К2; К3 и К4 не диагностируются стандартизированными инструментами

комплекс условий, при которых рабочая программа способна обеспечить представленность всех четырёх компонентов культурологической модели. Первое условие — структурная интеграция: К3 и К4 должны быть включены не в отдельный раздел программы, а непосредственно в тематическое планирование каждого раздела в виде конкретных видов деятельности и планируемых результатов. Второе условие — операционализация: для К3 необходимо описание типов заданий с открытым результатом, проектных форм, учебных исследований с указанием критериев оценивания продуктивности; для К4 — фиксация ситуаций выбора, рефлексии, ценностного самоопределения. Третье условие — диагностическая обеспеченность: программа должна включать инструменты оценки, чувствительные к К3 (экспертная оценка проектов, портфолио, взаимооценка) и К4 (рефлексивные эссе, анкеты ценностных ориентаций, анализ включённости в социально значимую деятельность).

Данные условия не противоречат действующей нормативной рамке и могут быть реализованы в пределах вариативной части рабочей программы, которую образовательная организация формирует самостоятельно. Конструктор рабочих программ на портале edsoo.ru допускает дополнение шаблонов собственными элементами, что создаёт техническую возможность для включения блоков К3/К4, при условии методического сопровождения со стороны школьных дидактических служб.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило, что логика построения содержания обучения, разработанная М.Н. Скаткиным в сотрудничестве с И.Я. Лернером и В.В. Краевским, сохраняет статус методологически релевантной рамки для анализа и проектирования школьных образовательных программ. Четырёхкомпонентная структура содержания — знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностные отношения — задаёт критерий полноты, отсутствие которого в нормативных документах приводит к систематической деформации программного материала в сторону знаниево-операционального минимума. Культурологическая концепция, вопреки её формальному признанию в академическом дискурсе, не транслируется на уровень массовой школьной практики из-за разрыва между теоретическим уровнем и уровнем конкретных программных документов.

Контент-анализ 42 федеральных рабочих программ основного общего образования зафиксировал, что доля формулировок, соотносимых с К3 и К4, не превышает 25–30 % в программах по предметам «Искусство» и «Технология» и падает до 5–12 % в программах по математике, физике, информатике. Три выявленных паттерна редукции — тематическое замещение, дублирование деятельностной терминологии, отчуждение воспитательного компонента — носят системный характер и воспроизводятся независимо от предмета, что указывает на их нормативно-инструментальную, а не предметно-специфическую природу. Формат ФРП, ориентированный на тематический перечень и когнитивные глаголы в описании результатов, объективно сужает пространство для К3 и К4, делая их «программно бездомными». Контрольно-измерительные процедуры (ОГЭ, ВПР) замыкают обратную связь на К1 и К2, усиливая давление в сторону знаниево-репродуктивной модели.

Вместе с тем исследование показало, что введение федеральных образовательных программ и обновлённых ФГОС создало условия для более последовательной работы с содержанием: единообразие тематической структуры снимает вариативность как источник хаотичности и позволяет сосредоточить дидактическое внимание на качественных параметрах программы — в том числе на полноте культурологической модели. Вариативная часть рабочей программы, формируемая образовательной организацией, является нормативно легитимным пространством для интеграции блоков К3 и К4, однако для реализации этой возможности необходимо методическое сопровождение, включающее типовые конструктивные решения и примеры операционали-

зации. Перспективным направлением представляется разработка диагностического инструментария, чувствительного к продуктивным и ценностным компонентам содержания, что позволит включить К3 и К4 в систему оценки качества образования и тем самым снять эффект их «невидимости» для управленческих решений. Развитие цифровых инструментов (конструктор рабочих программ) открывает техническую возможность встраивания шаблонов, поддерживающих полноту модели, непосредственно в процесс программопроектирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4. — С. 55–62.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, В.В. Краевский и др.; Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - Москва: Педагогика, 1983. - 352 с
3. Осмоловская И.М. Взаимосвязь дидактики и педагогической практики // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — Т. 1, № 1 (82). — С. 30–42. — doi: 10.24412/2224–0772-2022-82-30-42.
4. Перминова Л.М. ФГОС общего образования: декларации и реализация // Педагогика. — 2015. — № 7. — С. 3–12. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fgos-obschego-obrazovaniya-deklaratsii-i-realizatsiya
5. Баженов О.А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — Т. 1, № 6 (88). — С. 19–32. — doi: 10.24412/2224–0772-2022-88-19-32.
6. Гукаленко О.В., Сериков В.В., Ускова И.В. Внедрение федеральных общеобразовательных программ в условиях единого образовательного пространства: научные основы и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 1, № 5. — С. 7–20.
7. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности: монография. — М.; СПб.: Нестор-История, 2020. — 248 с.
8. Иванова Е.О. Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально-ориентированном обучении // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — Т. 1, № 1 (82). — С. 64–77. — doi: 10.24412/2224–0772-2022-82-64-77.
9. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
10. Дидактика средней школы [Текст]: Некоторые проблемы соврем. дидактики: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. - Москва: Просвещение, 1975. - 303 с.
11. Краевский В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 36 с.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
13. Осмоловская И.М. Создание культурологической теории содержания образования и её развитие в современных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 5. — С. 28–37.
14. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Т15. - № 1. – 2021. - С 68–76.
15. Осмоловская И.М. О конструктивно-технической функции дидактики // Проблемы Современного Образования — 2015. — № 4 с.74–87.
16. Паршутина Л.А. Общая стратегия обучения биологии в школе в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ образ действия. 2023. № 2. с. 118–127.
17. Паршутина Л.А. Основы методики преподавания естественнонаучных предметов, заложенные в отечественной педагогике, как основа развития содержания подготовки современного учителя Паршутина Л.А., Заграничная Н.А. Управление образованием: теория и практика. 2025. №8–2. С. 41–51.

© Паршутина Людмила Александровна (parshutina@pirao.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.42

ТРАДИЦИОННЫЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНО-МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ[1]

Фетисов Александр Сергеевич
Доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Воронежский государственный педагогический университет
asfet-2011@mail.ru
Шевцова Мария Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Воронежский государственный педагогический университет
shevmar@rambler.ru
Прядко Юлия Павловна
Кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко
priadko.555@mail.ru

Аннотация: В статье обосновывается роль традиционных российских духовно-нравственных ценностей как фундаментальной основы формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки учителя, способного к конструктивному межкультурному диалогу в условиях современной образовательной среды при сохранении общероссийской гражданской идентичности. Методологическую базу составляют аксиологический, личностно-развивающий и синергетический подходы. Раскрыто содержание понятия «поликультурно-медиативная компетенция», предложена ее структура (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты). Показано, как ценности коллективизма, гуманизма, патриотизма, исторической памяти и единства народов России определяют целевые и этические ориентиры медиативной деятельности педагога. На основе обобщения опыта педагогических вузов выделены эффективные условия формирования исследуемой компетенции: создание воспитывающей поликультурной среды, интеграция учебных дисциплин и учебных и производственных практики, применение личностно-развивающих ситуаций поликультурной медиации.

Ключевые слова: : традиционные российские духовно-нравственные ценности, поликультурно-медиативная компетенция, будущий педагог, подготовка учителя, аксиологический подход, диалог культур, личностно-развивающие ситуации.

TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF MULTICULTURAL MEDIATION COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER IN RUSSIAN EDUCATION[2]

A. Fetisov
M. Shevtsova
Yu. Pryadko

Summary: The article substantiates the role of traditional Russian spiritual and moral values as a fundamental basis for the formation of future teachers' polycultural-mediative competence. The relevance of the research is determined by the need to train teachers capable of constructive intercultural dialogue in the modern educational environment while preserving the all-Russian civic identity. The methodological framework includes axiological, personality-developing, and synergetic approaches. The content of the concept "polycultural-mediative competence" is revealed, and its structure (motivational-value, cognitive, activity-behavioral, reflective-evaluative components) is proposed. The article shows how the values of collectivism, humanism, patriotism, historical memory, and the unity of the peoples of Russia determine the target and ethical guidelines of a teacher's mediative activity. Based on the generalization of the experience of Pedagogical Universities, effective conditions for the formation of the competence under study are identified: the creation of an educational polycultural environment, the integration of academic disciplines with curricular and work placements, and the use of personality-developing situations of polycultural mediation.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, multicultural mediation competence, future teacher, teacher training, axiological approach, dialogue of cultures, personality-developing situations.

1 Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026–0023).

2 This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state assignment in the field of science (topic number OTGE-2026-0023).

Введение

Современная система образования Российской Федерации функционирует в условиях сложной социокультурной динамики, характеризующейся поликультурностью информационно-образовательной среды. В этих условиях ключевой фигурой, обеспечивающей не только трансляцию знаний, но и сохранение гражданского единства, выступает педагог. Государственная политика, закрепленная в Указе Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [16], задает четкий вектор нравственным ориентирам, на которых должно неразрывно базировать образование и воспитание подрастающего поколения.

Одновременно с этим, перед высшей педагогической школой стоит задача подготовки учителя, способного к конструктивному взаимодействию с участниками образовательных отношений в условиях культурного разнообразия. Решение этой задачи требует формирования у будущих педагогов особого личностно-профессионального качества, которое определяется как поликультурно-медиативная компетенция [23]. Данная компетенция предполагает не просто знание особенностей различных культур, а готовность к предупреждению и разрешению конфликтов, выстраиванию диалога на основе уважения и эмпатии с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности всех субъектов образовательного процесса информационно-образовательной среды организации (далее ИОС).

Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью формирования у будущих педагогов поликультурно-медиативной компетенции и недостаточной теоретической и методической разработанностью этого процесса в контексте опоры на традиционные российские духовно-нравственные ценности. Вопросы медиации рассматриваются в технологическом ключе, вне связи с ценностно-смысловой сферой личности учителя. Вопросы поликультурности часто связаны с «толерантностью» как безразличным отношением к деструктивной идеологии - основная потенциальная угроза для традиционных ценностей среди подрастающего поколения. Цель данной статьи – теоретически обосновать роль российских духовно-нравственных ценностей (далее традиционные ценности) как фундаментальной основы для формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога и определить эффективные условия этого процесса.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

— аксиологический подход, который фокусирует будущего учителя на передаче и присвоении базовых ценностей через контент и коммуникацию на основе уважительного диалога с иными культурами, сохраняя гражданскую идентичность в ИОС (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) [8];
— культуро-контекстный подход – интегрирует этнокультурный контент в программы педагогического образования, обеспечивая наращивание персонализированного опыта этнической идентификации личности будущего педагога через эффективно организованные ситуации проектной деятельности (М.И. Алдошина, А.С. Фетисов) [1];
— концепция личностно-развивающего образования, согласно которой формирование профессионально важных качеств будущего учителя происходит в специально создаваемых ситуациях, востребующих его личностные функции (В.В. Сериков) [14];
— синергетический подход в контексте метамодернистской парадигмы, представляющий собой нелинейный процесс самоорганизации личности, суть которого заключается в способности будущего педагога удерживать баланс между полярными состояниями: единство - множественность, ясность - неоднозначность, характерными для поликультурной среды (Л.Б. Райхельгауз) [13];
— концепция поликультурного образования как консолидирующий фактор в становлении нового поля национального согласия и конструктивного компромисса между различными этнокультурными, религиозными и социальными группами на основе гуманистического содержания (О.В. Гукаленко, И.В. Вагнер, В.В. Сериков) [4];
— исследования в области медиации, рассматривающие ее как коммуникативную технологию принципа диалога культур, интегрированную в ценностно-смысловую сферу личности будущего педагога (О.Г. Смольянинова) [9].

В работе использовались методы теоретического анализа, синтеза, обобщения научной литературы и нормативных документов, а также изучение и обобщение опыта на примере педагогических вузов.

Результаты и обсуждение

Вся логика нашего исследования, включая трактовку ключевых понятий, базируется исключительно на российском нормативном и научно-педагогическом дискурсе. Базовым документом для нас является Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Именно этот документ задает ценностный вектор, который выстраивает профессиональную подготовку будущего педагога. Традиционные ценности рассматриваются как аксиологическая основа педагогической деятельности,

формирующая мировоззрение, общероссийскую идентичность и гражданское единство [16].

Анализ современных исследований показывает, что традиционные российские духовно-нравственные ценности сегодня выступают не просто декларативными ориентирами, определенными нормативной базой, а реальной аксиологической основой образования. Они определяют целевые установки через «образ должного», на который должен равняться педагог, содержание и способы организации педагогического процесса [4, с. 72]. В.В. Сериков подчеркивает, что ценность не может быть сообщена студенту как знание. Она становится регулятором поведения, когда обретает для него личностный смысл [15]. Для будущего педагога это означает, что такие ценности, как уважение к личности ученика независимо от его происхождения, справедливость, милосердие, должны быть не просто выучены, а глубоко пережиты и приняты. Именно они становятся тем внутренним стержнем, который направляет поведение учителя в сложных ситуациях межкультурного взаимодействия. В противном случае возникает разрыв между знанием ценностей и их реальным воплощением, что ведет к профессиональной не идентичности и оттоку из профессии, по утверждению Н.И. Чуркиной [19].

Вслед за О.В. Гукаленко, И.В. Вагнер и В.В. Сериковым мы утверждаем, что подлинное взаимоуважение и диалог возможны только тогда, когда у всех субъектов ИОС есть общая ценностная платформа. Для России это ценности: жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья, коллективизм, взаимопомощь, историческая память, единство народов. Они противостоят деструктивным идеологическим воздействиям, насаждению эгоизма, вседозволенности, отрицанию патриотизма и традиционной семьи [4; 5].

В этой связи понятие «культурное разнообразие» трактуется нами не в духе западноевропейского мультикультурализма, который зачастую абсолютизирует различия и ведет к фрагментации общества, а как исторически сложившееся богатство России – единство в многообразии. В частности, в исследовании Ж.М. Макажановой подчеркивается принципиальное различие между поликультурностью и мультикультурализмом. Оба феномена восходят к идее культурного плюрализма, однако векторы их развития противоположны: поликультурность ориентирована на диалог и интеграцию в общее социальное пространство, тогда как мультикультурализм закрепляет изоляцию культурных групп, где «другая» культура остается «чужой» и существует обособленно [7].

Мы рассматриваем культурное разнообразие как объективную реальность российского государства, которое всегда существовало и развивалось как полиэтническое и поликонфессиональное. Задача педагога заключается не в простом «принятии» любых форм различий, включая те, что противоречат российским традиционным ценностям, а в воспитании уважения к культуре, языку и традициям всех народов России при одновременном укреплении общероссийской гражданской идентичности и патриотизма. Именно об этом гласит Приказ № 704 Минпросвещения РФ, вступивший в силу 1 сентября 2025 года, согласно которому следует заменить «толерантные отношения» на более понятную формулировку «уважительные отношения», а «толерантность» на термины «уважение», «дружба между народами», «дружба», «уважение к другим народам», «взаимоуважение», что исключает двусмысленность [11].

Понятие «умение жить вместе» в контексте российского образования наполняется нами следующим содержанием: это не просто «толерантность» в ее европейском понимании как индифферентное или безоценочное отношение к любым проявлениям «инаковости». В нашем исследовании это понятие означает:

- способность к конструктивному, добрососедскому диалогу и сотрудничеству с представителями разных национальностей, социальных групп и конфессий, объединенных российским гражданством и общими ценностями;
- готовность к предупреждению и разрешению конфликтов на основе традиционных для российского общества принципов справедливости, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения, а не на основе абстрактных либеральных догм;
- созидательный характер взаимодействия, направленный на укрепление единства общества, а не на эскалацию различий.

Мы согласны с позицией, что «умение жить вместе» не может означать некритичное принятие всех существующих в мире моделей поведения и ценностных установок, особенно тех, которые противоречат российскому законодательству и традиционным ценностям. Напротив, это умение, базирующееся на осознании своей российской идентичности, любви к Родине и уважении к ее культурному коду. Таким образом, «культура разнообразия» в нашем понимании представлено в ИОС, где при безусловном доминировании традиционных российских ценностей обеспечивается уважение к этнокультурным и конфессиональным особенностям народов, составляющих единую российскую нацию, а также представителей разнообразных социальных страт с особыми образовательными потребностями.

Современная ИОС образовательной организации, особенно в поликультурных регионах, требует от педагога особых качеств. Для работы в таком регионе нужен педагог, готовый к межкультурному взаимодействию с детьми разных национальностей, знающий историю и культуру,

национально-культурные традиции, фольклор, ценности своего народа и народов, проживающих на территории субъекта Российской Федерации, поликультурного региона, считают Н.В. Горбунова, Э.П. Комарова, А.С. Фетисов [3].

Работа с поликультурным составом обучающихся (этнические и религиозные особенности школьников, участие родственников обучающихся в СВО, особые образовательные потребности детей) становится одной из ключевых профессиональных задач будущего педагога. Формирование поликультурно-медиативной компетенции, по мнению М.А. Шевцовой, ответ на этот вызов, а саму компетенцию мы определяем как профессионально важное качество будущего учителя, характеризующееся способностью и готовностью эффективно участвовать в поликультурной среде на основе стратегий межкультурной коммуникации, бесконфликтного взаимодействия и учета состава субъектов профессиональной деятельности [23; 24].

Учет различий ценностных российской и европейской парадигм отражен в структуре разрабатываемой нами компетенции, а именно:

— в мотивационно-ценностном компоненте через принятие традиционных российских духовно-нравственных ценностей как личностно значимых, внутреннюю мотивацию к диалогу и сотрудничеству, установку на предупреждение конфликтов;
— в когнитивном компоненте через освоение системы знаний о культурном многообразии, механизмах межкультурной коммуникации, сущности конфликтов и способах их медиации, необходимых для осуществления поликультурной медиации, при этом теоретические знания интерпретируются сквозь призму традиционных ценностей как основы межнационального мира и согласия;
— в деятельностно-поведенческий компонент через формирование умений поликультурной медиации, например, коммуникативное посредничество, организация диалога, предупреждение эскалации конфликта и т.д. Использование указанных умений в реальных педагогических ситуациях, основанных на традиционных ценностях, направленных на бесконфликтное взаимодействие в поликультурной среде через поиск точек соприкосновения и укрепление социальной солидарности в рамках российского правового и культурного поля;
— в рефлексивно-оценочный компонент через развитие способности анализировать и оценивать собственные и чужие поликультурно-медиативные действия, соотнося их с ценностными ориентирами.

Ключевым здесь является первый мотивационно-ценностный компонент, без которого все остальные личностно-развивающие технологии остаются лишь манипулятивными приемами при реализации других компонентов. Как отмечает В.В. Сериков, ценность должна стать «реально действующим мотивом поведения» [15, с. 20]. Именно поэтому формирование поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога не может происходить вне контекста ценностного воспитания.

Традиционные российские ценности напрямую коррелируют с содержанием поликультурно-медиативной компетенции.

Коллективизм, взаимопомощь и взаимовыручка выступают естественной основой для сотрудничества и диалогизма в студенческом сообществе, где представлены разные культуры, которые позже будущий педагог проецирует на ученический коллектив школы.

Гуманизм, милосердие и справедливость лежат в основе эмпатии и инклюзивности, понимания и принятия «иного», что является базой для бесконфликтного взаимодействия.

Уважение к личности и достоинству является важной составляющей любой медиативной процедуры.

Патриотизм и гражданственность формируют чувство принадлежности к единой российской нации, что создает над культурными различиями объединяющую ценностную платформу, позволяя конструктивно решать локальные разногласия. Педагог с патриотическими убеждениями эффективнее транслирует знания о стране, прививает учащимся гордость за ее достижения и уважение к традициям. Такие учителя осознают роль патриотического воспитания в формировании гражданской ответственности и понимают высокую миссию своей профессии в развитии общества [17].

Историческая память и преемственность поколений дают понимание глубины культурных корней и ответственности перед прошлым и будущим. Учитель-поликультурный медиатор, осознающий ценность исторического опыта, способен показать конфликтующим сторонам, что их разногласия могут быть незначительными на фоне общей истории и необходимости сохранения мира для потомков.

Единство народов России задает вектор поликультурной медиации на поиск точек соприкосновения и укрепления межнационального согласия как основы существования многонационального государства.

Таким образом, традиционные ценности служат своеобразным фильтром, не допускающим использования медиативных техник для манипуляции или достижения корыстных целей. Педагог, опирающийся на эти ценности,

воспринимает конфликт не как угрозу, а как ситуацию развития и возможность для укрепления взаимоуважения.

Обобщение актуальных практик педагогических вузов позволяет выделить ряд эффективных условий формирования исследуемой компетенции, где традиционные ценности являются смысловым ядром [20, 21].

Первое условие — это создание воспитывающей поликультурной ИОС на основе принципа диалога культур, где осуществляется понимание поликультурности как способности к взаимодействию в среде культурного разнообразия этнического, социального, конфессионального, профессионального, где медиация становится естественным механизмом согласования интересов разных субъектов. В вузе это реализуется через систему воспитательных событий поликультурной направленности (фестивали, конкурсы, дискуссионные площадки), которые создают эмоционально-ценностный фон, формирующий уважение к истории и культуре своей страны и других народов на основе ценностей исторической правды, преемственности поколений и единства народов России. Важным элементом являются дискуссионные площадки, где будущие педагоги осваивают способы ведения диалога в условиях культурного разнообразия, включая обсуждение сложных вопросов (цифровые границы, визуальные коды, инаковость как ресурс урока).

Второе условие - интеграция ценностно-смыслового содержания на предметно-содержательном и социально значимом уровнях, что формирует готовность видеть культурные смыслы в любом учебном материале, например, через реализацию социально-значимой деятельности в учебных и производственных практиках, включая проектную деятельность. Примером выступает программа «Обучение служением», в рамках которой студенты реализуют проекты, непосредственно связанные с ценностной проблематикой: обучение пожилых людей цифровой грамотности (милосердие, служение), сопровождение иностранных студентов (взаимоуважение, взаимопомощь), помощь детям из замещающих семей и инвалидам (гуманизм), поддержка участников СВО и их семей (служение Отечеству). Такая деятельность позволяет будущему педагогу не только применить знания, но и пережить ценности как личностно значимые.

Третье условие - владение технологиями педагогической поддержки и социально-культурной адаптации на основе использования личностно-развивающих ситуаций в рамках предметов гуманитарного цикла. Применительно к нашей теме эффективно использование ситуаций поликультурной медиации, которые описаны нами, как технологии формирования профессионально важных качеств будущего педагога [18].

Для мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов мы предлагаем личностно развивающие ситуации поликультурной медиации, раскрывающие ценностно-смысловые концепты, интерпретирующие ситуации линейных и нелинейных текстов поликультурно-медиативного характера. Указанные технологии позволяют сформировать у будущего педагога способность классифицировать тексты культуры, выявлять скрытые в них ценностные смыслы, критически оценивать информацию и объяснять её другим на основе герменевтического анализа [10].

Это могут быть ролевые игры, моделирующие конфликт «учитель – родитель-мигрант», «ученик – ученик другой национальности / ученик с особыми образовательными потребностями»; кейсы, требующие найти решение, основанное на справедливости и уважении. Ситуации актуализируют ценностный выбор, заставляя студента рефлексировать и вырабатывать собственную профессиональную позицию для формирования деятельностно-поведенческого и рефлексивно оценочного компонентов.

Вместе с тем, обозначенная тема связана с рядом трудностей.

К первой группе мы отнесем трудности, обусловленные поколенческими особенностями будущего педагога в профессионально-сетевой социализации ИОС педагогического вуза [22]. Современные исследования фиксируют существенные изменения в процессе взросления нынешней молодежи: социализация утрачивает линейный характер, становясь более длительной, фрагментированной и обратимой. Европейские авторы описывают это явление метафорой «йойоизации» [25] - подобно игрушке йо-йо, молодые люди совершают множественные переходы между статусами юности и взрослости, включающие как поступательное движение, так и неизбежные откаты, подъемы и спады. Эта нестабильность усугубляется дестандартизацией жизненных траекторий [26] и ростом требований к самостоятельному принятию решений в профессиональной и личностной сферах.

В таких условиях ключевыми качествами, входящими в состав поликультурно-медиативной компетенции, становятся адаптивность и педагогическая резильентность как способность сохранять устойчивые личностные результаты вопреки меняющимся обстоятельствам. Однако эффективность этих механизмов напрямую зависит от наличия у студентов ценностно-смыслового фундамента. Именно традиционные ценности выполняют функцию смысловых ориентиров, позволяющих молодому человеку интерпретировать собственный опыт, выстраивать траекторию взросления и преодолевать кризисные моменты. Юношеский возраст сензитивен для развития рефлексии, которая включает личностную составляющую на основе осознания эмоциональных состояний, моральных норм, ценностей и образа «Я» [6].

Именно через рефлексию происходит присвоение традиционных ценностей, которые становятся внутренней опорой в ситуациях неопределенности и помогают стабилизировать переход к взрослости.

Вторая группа трудностей логично вытекает из первой, и связана с неустойчивостью молодежи перед лицом жизненных вызовов, что порождает риски ценностного противостояния, поляризации и эскалации при обсуждении социально-чувствительных тем, таких как СВО, присоединение новых территорий, мигранты, религия, инклюзивная среда, что неизбежно вызывает столкновение ценностных установок. У студентов, в силу малого жизненного опыта и разной ценностно-смысловой составляющей, взгляды могут кардинально расходиться под влиянием деструктивных источников, таких как СМИ. В 99% случаев это приводит к серьезным конфликтам [2]. Если педагог не готов управлять такой дискуссией, обсуждение традиционных ценностей может спровоцировать не консолидацию, а открытый конфликт в группе, что дискредитирует саму идею диалога культур. О сложностях интеграции в российское образовательное пространство присоединенных территорий, включая воспитание на основе традиционных российских ценностей, указывает Прядко Ю.П. [12].

Без прочного усвоения традиционных ценностей поликультурная медиация теряет почву и становится формальным компромиссом. Однако без личностно-развивающих инструментов, трансляция этих ценностей в поликультурной среде неизбежно провоцирует конфликты, усиливая дезинтеграцию, а не единство народов России.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что традиционные российские духовно-нравственные ценности являются не просто фоном, а фундаментальной основой формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога. Они выполняют роль методологического регулятива, определяя ценностно-смысловое наполнение данной компетенции и превращая ее из набора технологических приемов в личностно-значимое профессиональное качество. Педагог, осознающий и принимающий ценности коллективизма, взаимоуважения, справедливости и служения, способен выстраивать подлинный диалог в поликультурной среде, превращая конфликты в точки роста и развития.

Опыт педагогических вузов демонстрирует эффективность системной работы, включающей создание воспитывающей среды, реализацию программ учебных и производственных практик, включая «Обучение служением» и использование технологий личностно-развивающих ситуаций. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке диагностического инструментария для оценки уровня сформированности поликультурно-медиативной компетенции в ее неразрывной связи с ценностными ориентациями будущих учителей, а также в разработке специального курса по формированию поликультурно-медиативной компетенции будущего учителя в информационно-образовательной среде педагогического вуза на основе использования личностно-развивающих ситуаций поликультурной медиации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина М.И., Фетисов А.С. Культуро-контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности // Язык и культура. 2025. № 70. С. 109–126. DOI 10.17223/19996195/70/6. EDN NXMCPG.
2. Алгоритм действий преподавателя в случае возникновения внештатных ситуаций в рамках образовательного процесса: методические рекомендации / Н.Н. Васягина, Р.А. Валиев, Ю.Н. Галагузова [и др.]; отв. ред. М. Л. Кусова. Екатеринбург: Ред. отд. Урал. гос. пед. ун-та, 2025. 53 с.
3. Горбунова Н.В., Комарова Э.П., Фетисов А.С. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе: культурологический и этнокультурный подходы // Язык и культура. 2022. № 60. С. 140–155. DOI 10.17223/19996195/60/8. EDN KYMNYS.
4. Гукаленко О.В., Вагнер И.В., Сериков В.В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 2 (104). С. 63–74. DOI: 10.24412/2224–0772-2025-104-63-74.
5. Гукаленко О.В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики. Москва: МАКС Пресс, 2022. 303 с. – ISBN 978-5-317-06535-5. – DOI 10.29003/m3466.978-5-317-06535-5. – EDN VKXTBY.
6. Калиниченко О.В., Назмутдинов Р.А. Онтологическая уникальность студенческого возраста. Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве. 2018. С. 110–115. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36892223 (дата обращения: 26.02.2026).
7. Макажанова Ж.М. Поликультурность в современном образовании, или чем отличается поликультурность от мульти-культурализма // Непрерывное образование: XXI век. 2018. №3 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-v-sovremennom-obrazovanii-ili-chem-otlichaetsya-polikulturnost-ot-multikulturalizma (дата обращения: 26.02.2026).
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. М.: Масс-Медиа, 2012. 540 с.
9. Практики поликультурной медиации в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии): учеб. пособие / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. 188 с.

10. Пискунова С.И., Виноградова И.Б. Герменевтика как педагогическая технология исследования текстов культуры // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Том 8. № 6А. С. 45–53.
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (Зарегистрирован 11.02.2025 № 81220). URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502120007?index=2 (дата обращения: 26.02.2026).
12. Прядко Ю.П. Подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образовательной системы исторических регионов в образовательное пространство РФ: вызовы и проблемы // Kant. 2025. № 3(56). – С. 362–368. DOI 10.24923/2222-243X.2025–56.55. EDN XTHJMK.
13. Райхельгауз Л.Б. Интеллектуальная гибкость педагога в условиях образовательных трансформаций // Красноярское образование: вектор развития. 2025. № 2(11). С. 86–92. EDN MLOGCP.
14. Сериков В.В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. 2018. № 2. С. 11–21.
15. Сериков В.В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично развитой личности на основе традиционных российских ценностей // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сб. докладов и тезисов. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 18–26.
16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 26.02.2026).
17. Фетисов А.С. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 3(144). – С. 66–74. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-3-144-66. – EDN TGXCPY.
18. Фетисов А.С., Шевцова М.А. Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 1. С. 110–120. DOI 10.15293/1813–4718.2501.09. EDN VMWQTA.
19. Чуркина Н.И. Методология формирования ценностных ориентаций будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 4 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-buduschih-uchiteley-na-raznyh-etapah-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 26.02.2026).
20. Шевцова М.А. Диалог культур как основа воспитательной среды педагогического вуза // Иностранные языки в школе. 2026. № 1. С. 11–16. EDN CZBHMG.
21. Шевцова М.А. Теоретико-методологические обоснования реверсивной модели формирования профессионально важных качеств будущих педагогов средствами программы «Обучение служением» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, Вып. 12. URL: https://doi.org/10.30853/ped20250235 (дата обращения 26.02.2026).
22. Шевцова М.А. Учет поколенческих особенностей будущего педагога в профессионально-сетевой социализации // Педагогический вестник. 2025. № 40. С. 116–118. EDN PMARYM.
23. Шевцова М.А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции будущего учителя // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. № 2. С. 96–99.
24. Шевцова М.А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию // Ярославский педагогический вестник. 2025. №5 (146). DOI 10.20323/1813-145X-2025-5-146-109. EDN NGCBJH. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturno-mediativnoy-kompetentsii-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu (дата обращения: 26.02.2026).
25. European Group of Integrated Social Research. Misleading trajectories: Transitional Dilemmas of Young Adults in Europe // Journal of Youth Studies 4 (1). 2001. P. 101-180.
26. Jones A., Bennett R. Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design // Technology, Pedagogy and Education. 2017. Т. 26. № 2. С. 193–210.

© Фетисов Александр Сергеевич (asfet-2011@mail.ru), Шевцова Мария Александровна (shevmar@rambler.ru),
Прядко Юлия Павловна (priadko.555@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.44

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АНАЛИТИКИ ДАННЫХ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DATA ANALYTICS IN INDIVIDUALIZED LEARNING

G. Khorokhorina
O. Teplikov
K. Hakobyan
I. Son
N. Kharchenko

Summary: This article examines the potential of artificial intelligence (AI) and data analytics for the individualization of the educational process. Theoretical foundations of adaptive learning, learning analytics, and personalized learning trajectories are discussed. The empirical study includes an analysis of learners' interactions with adaptive platforms, as well as survey and interview results from teachers and students. The results demonstrate that the use of intelligent systems improves academic performance, reduces cognitive load, decreases task completion time, and supports the formation of individualized learning trajectories. The study emphasizes the importance of pedagogical support, algorithm transparency, and teacher training for effective integration of these technologies. Prospects for future research include the development of pedagogically oriented AI algorithms and the scaling of data analytics application in educational practice.

Keywords: artificial intelligence, data analytics, individualized learning, adaptive educational systems, learning analytics, personalized learning.

Хорохорина Галина Анатольевна
Кандидат исторических наук, доцент, Российский биотехнологический университет, (г. Москва)
galina_rgsu@mail.ru
Тепликов Олег Владиславович
Преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, (г. Москва)
teplikov-ov@rguk.ru
Акопян Ксения Борисовна
Кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, (г. Москва)
Akopyan.KB@rea.ru
Сон Людмила Петровна
Доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет МЭИ, (г. Москва)
luciason@mail.ru
Харченко Николай Леонидович
Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
m-rh@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию возможностей применения искусственного интеллекта и аналитики данных для индивидуализации образовательного процесса. Рассматриваются теоретические основы адаптивного обучения, образовательной аналитики и персонализированных образовательных траекторий. Представлены материалы эмпирического исследования, включающие анализ данных взаимодействия обучающихся с адаптивными платформами, а также результаты опросов и интервью с преподавателями и студентами. Полученные результаты показывают, что использование интеллектуальных систем повышает успеваемость, снижает когнитивную нагрузку, сокращает время выполнения заданий и способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий. Подчеркивается роль педагогического сопровождения, прозрачности алгоритмов и подготовки преподавателей для эффективной интеграции технологий. Выявлены перспективы дальнейших исследований в области разработки педагогически ориентированных алгоритмов ИИ и масштабирования применения аналитики данных в образовательной практике.

Ключевые слова: искусственный интеллект, аналитика данных, индивидуализация обучения, адаптивные образовательные системы, образовательная аналитика, персонализированное обучение.

Современная система образования находится в условиях глубокой цифровой трансформации, обусловленной активным внедрением информационных технологий и распространением интеллектуальных систем. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема индивидуализации обучения, направленной на учёт образовательных потребностей, когнитивных особенностей и темпов усвоения учебного материала каждым обучающимся. Традиционные педагогические подходы в значительной степени ограничены в возможностях гибкой адаптации образовательного процесса, что обуславливает необходимость поиска новых инструментов и методологических решений.

Искусственный интеллект и аналитика данных рассматриваются сегодня как перспективные технологические ресурсы, способные обеспечить переход от усреднённых моделей обучения к персонализированным образовательным траекториям [1; 2; 4; 6; 9]. Алгоритмы машинного обучения, интеллектуальные рекомендательные системы, средства образовательной аналитики позволяют собирать, обрабатывать и интерпретировать большие массивы данных об учебной деятельности обучающихся, прогнозировать результаты обучения и своевременно корректировать содержание, формы и методы педагогического воздействия. В результате педагог получает возможность принимать решения на основе объективных данных, а обучающийся — осваивать учебный материал в соответствии со своими индивидуальными особенностями.

В то же время внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную практику сопровождается рядом педагогических, методологических и этических проблем. Среди них — вопросы интерпретации данных, сохранения педагогической субъектности обучающегося и преподавателя, обеспечения прозрачности алгоритмов, а также риски формализации образовательного процесса. Требуется научное осмысление возможностей и ограничений применения искусственного интеллекта и аналитики данных именно в контексте индивидуализации обучения, а не только с позиций технологической эффективности. Особенно актуальной является задача определения дидактических условий, при которых использование таких технологий действительно способствует индивидуализации обучения, а не подменяет её формальными цифровыми процедурами.

Исследования подчеркивают потенциал интеллектуальных систем для создания персонализированных образовательных траекторий. Так, ряд работ демонстрирует, что адаптивные образовательные платформы, основанные на алгоритмах машинного обучения, способны учитывать уровень знаний, темпы освоения материала и предпочтения обучающихся, повышая эффективность усвоения учебного содержания [2, с. 685; 12, с. 111]. В частности, отмечается, что такие интеллектуальные системы позволяют моделировать индивидуальные траектории обучения, обеспечивая мгновенную обратную связь и корректировку учебных заданий в соответствии с когнитивными потребностями студента.

Одновременно важным направлением является образовательная аналитика (learning analytics), которая предполагает сбор, обработку и интерпретацию больших массивов данных о процессах обучения и позволяет выявлять закономерности в учебной деятельности, прогнозировать результаты обучения и формировать рекомендации для преподавателя и обучающегося [6, с. 37; 9, с. 183].

В других работах отмечается, что внедрение интеллектуальных систем в школах и вузах России способствует повышению мотивации обучающихся и эффективности усвоения учебного материала, однако связано с рядом методологических и организационных проблем. В частности, отмечается необходимость педагогического сопровождения процесса использования ИИ, адаптации алгоритмов к образовательным стандартам и сохранения педагогической субъектности обучающихся [1, с. 329; 8, с. 12].

Среди ключевых направлений исследований по интеграции ИИ и аналитики данных в индивидуализацию обучения выделяют несколько систем и моделей:

- адаптивные образовательные системы, которые на основе данных о текущем уровне знаний обучающегося формируют персонализированные задания и рекомендации [3, с. 164];
- системы интеллектуального анализа учебной деятельности, позволяющие преподавателю принимать решения на основе визуализации и интерпретации данных о прогрессе группы и отдельных студентов [11, с. 237];
- прогностические модели, ориентированные на предсказание учебных результатов и своевременное выявление рисков отставания обучающихся [7, с. 222].

Еще одним из направлений современной педагогической науки является исследование возможностей цифровых технологий для повышения гибкости образовательного процесса. В условиях цифровой трансформации образования формируется новая парадигма обучения, в которой значительное внимание уделяется персонализации образовательных стратегий и учёту индивидуальных особенностей обучающихся. В этой связи технологии искусственного интеллекта рассматриваются как инструмент, позволяющий анализировать образовательные данные и на их основе формировать адаптивные механизмы управления учебной деятельностью. В отличие от традиционных педагогических моделей, ориентированных на усреднённые показатели группы, интеллектуальные системы позволяют учитывать динамику индивидуального прогресса обучающегося и оперативно корректировать образовательные стратегии [4, с. 129; 10, с. 277].

Важным аспектом современных исследований является развитие концепции data-driven education — образования, основанного на анализе данных. Данный подход предполагает использование больших массивов образовательной информации для выявления закономерностей учебной деятельности, оценки эффективности педагогических методов и прогнозирования образовательных результатов. Аналитика данных позволяет не только фиксировать результаты обучения, но и анализировать

сам процесс усвоения знаний, включая временные параметры выполнения заданий, частоту ошибок, последовательность действий обучающегося и характер взаимодействия с образовательной средой, что открывает новые возможности для более точного понимания когнитивных процессов и формирования индивидуализированных образовательных траекторий [1, с. 329; 5, с. 51].

Отдельное направление научных исследований связано с изучением трансформации роли преподавателя в условиях внедрения интеллектуальных образовательных технологий. Использование систем искусственного интеллекта не предполагает замещения педагогической деятельности, а, напротив, усиливает значение педагогической интерпретации данных и принятия обоснованных дидактических решений. Преподаватель выступает в роли медиатора между аналитическими результатами цифровых систем и образовательными потребностями обучающихся, осуществляя педагогическое сопровождение и обеспечивая осмысленное использование технологических инструментов [8, с. 12].

Кроме того, в научной литературе активно обсуждается вопрос о дидактических моделях персонализированного обучения, реализуемых на основе технологий искусственного интеллекта. Такие модели предполагают сочетание адаптивных алгоритмов, образовательной аналитики и педагогического сопровождения. В рамках данных моделей образовательная среда рассматривается как динамическая система, способная реагировать на изменения в учебной активности обучающегося. Персонализированные рекомендации, автоматическая корректировка сложности заданий и формирование индивидуальных образовательных маршрутов позволяют повысить эффективность усвоения знаний и поддерживать устойчивую учебную мотивацию [6; 9].

Дополнительно исследователи обращают внимание на необходимость обеспечения прозрачности и педагогической интерпретируемости алгоритмов искусственного интеллекта. Одной из задач современной педагогической науки становится разработка таких интеллектуальных систем, которые не только обеспечивают высокую точность анализа данных, но и позволяют преподавателю понимать логику принимаемых системой решений, что особенно важно в контексте индивидуализации обучения, поскольку педагог должен иметь возможность контролировать образовательный процесс и корректировать рекомендации системы с учётом содержательных и дидактических целей обучения [1; 2; 7].

Для анализа возможностей применения искусственного интеллекта и аналитики данных в индивидуализации обучения в настоящем исследовании использовалась комбинация нескольких типов материалов, включающих как эмпирические данные, так и существующие цифровые образовательные ресурсы. Эмпирическая часть исследования проводилась на базе образовательных организаций, использующих адаптивные образовательные платформы и инструменты аналитики данных. В выборку были включены три учебных заведения, где применяются интеллектуальные образовательные системы для индивидуализации учебных траекторий студентов. Общая численность участников составила 312 человек.

Критерий включения – активное использование цифровых образовательных платформ на протяжении не менее одного учебного семестра, согласие на участие в исследовании и наличие базовой компьютерной грамотности.

В результате анализа лог-файлов образовательных платформ было показано, что использование адаптивных систем способствует повышению успеваемости и ускорению освоения учебного материала. Данные свидетельствуют о повышении результативности обучения: средний балл студентов и школьников увеличился на 17%, среднее время выполнения заданий сократилось на 18%, а количество повторных попыток снизилось на 33%.

Анализ анкет и интервью выявил следующие ключевые тенденции:

- повышение мотивации обучающихся — 76% участников отметили, что индивидуализированные задания стимулируют интерес к учебе, так как они соответствуют уровню их подготовки и темпу освоения материала;
- снижение когнитивной нагрузки — обучающиеся отмечали, что адаптивные системы позволяют фокусироваться на слабых местах и постепенно наращивать сложность, что облегчает усвоение сложных тем;
- педагогическая ценность — преподаватели отметили, что аналитические отчеты платформ помогают выявлять проблемные зоны группы и каждого студента, что облегчает корректировку учебного процесса и подбор методов обучения.

Несмотря на положительные результаты, выявлены и ограничения: 21% участников указали на недостаточную прозрачность алгоритмов платформ, а 14% — на потребность в дополнительной технической подготовке для эффективного использования систем.

Анализ количественных и качественных данных показывает, что использование адаптивных образовательных систем способствует повышению результативности обучения, сокращению времени выполнения заданий и уменьшению числа повторных попыток. Качественные данные подтверждают, что ИИ-платформы повышают мотивацию обучающихся и снижают когнитивную нагрузку.

Результаты исследования показывают:

- адаптивные системы и аналитика данных могут стать эффективным инструментом индивидуализации обучения;
- педагогический контроль и интерпретация данных обеспечивают максимальную пользу от внедрения технологий;
- персонализированные траектории обучения способствуют повышению мотивации, снижению когнитивной нагрузки и улучшению учебных результатов.

Таким образом, интеграция ИИ и аналитики данных в образовательный процесс позволяет создавать более гибкие и эффективные модели обучения, адаптированные под потребности каждого обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еськин Д.Л. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении / Д.Л. Еськин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 329–331. – DOI 10.24412/1991–5497-2023-6103-329-331. – EDN JOPIAA.
2. Жданов А.С. Использование искусственного интеллекта в процессе обучения: сравнительный анализ эффективности обучения с использованием ИИ и без него / А.С. Жданов // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы - 2023 : Материалы X Международной молодежной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, Казань, 13–15 апреля 2023 года. – Казань: ИП Сагиев А.Р., 2023. – С. 685–686. – EDN QDMOZZ.
3. Инструменты электронного обучения и технология их применения в аспекте цифровизации образования / Н.Л. Харченко, С.С. Федорцова, Ю.В. Власова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12. – С. 164–168. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.12.44. – EDN XMJMPO.
4. Коповой А.С. Искусственный интеллект (ии) в профессиональном образовании / А.С. Коповой, В.М. Смирнов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 129–132. – DOI 10.24412/1991–5497-2025-4113-129-132. – EDN VDPLGW.
5. Обухова Н.И. Soft-skills и навыки бережливой личности, как элементы наполнения содержания образования VUCA-МИРА / Н.И. Обухова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3, № S (81). – С. 51–60. – EDN UXGNIV.
6. Огурцова Е.Ю. Большие данные и цифровая аналитика в университетском образовании / Е.Ю. Огурцова, Р.Н. Фадеев // Ноосферные исследования. – 2021. – № 4. – С. 37–44. – DOI 10.46724/NOOS.2021.4.37-44. – EDN EGVOIN.
7. Трегубов В.Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения / В.Н. Трегубов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 222–227. – DOI 10.18500/1819–7671-2021-21-2-222-227. – EDN GKSCWP.
8. Формирование готовности будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / А.Б. Жаркой, В.В. Савгачев, Ю.А. Беляева [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 10. – С. 12–18. – EDN VJNDOZ.
9. Хамзатова Э.А. Оценка качества образования с использованием больших данных и аналитики / Э.А. Хамзатова, З.М. Акиева, К.Д. Шахдуллаева // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 14, № 11(152). – С. 183–188. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2024.11.14.023. – EDN EXBIKC.
10. Шестерина А.М. Потенциал использования технологий искусственного интеллекта в обучении креативным профессиям / А.М. Шестерина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. – 2023. – № 1(52). – С. 277–282. – DOI 10.17308/law/1995–5502/2023/1/277-282. – EDN TIPNKC.
11. Эффективность внедрения онлайн-платформ и инструментов дистанционного обучения в российских вузах / В.В. Томин, А.А. Гайнутдинова, И.Е. Плещев [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 6. – С. 237–244. – EDN RWPWVD.
12. Эффективность применения цифровых образовательных сервисов в обучении магистров гуманитарных специальностей / С.С. Усов, О.Г. Безрукова, В.А. Симановская, А.С. Курнакова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: Сборник материалов XXIV Международной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 111–117. – EDN PTKWSY.

© Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru), Тепликов Олег Владиславович (teplikov-ov@rguk.ru), Акопян Ксения Борисовна (Akopyan.KB@rea.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru), Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.45

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ И ИИ НА РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: THE IMPACT OF ONLINE PLATFORMS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE ROLE OF UNIVERSITY TEACHERS

G. Khorokhorina
L. Son
E. Mishina
K. Hakobyan
N. Kharchenko

Summary: This article examines the digital transformation of higher education in the context of the introduction of online platforms and artificial intelligence technologies and their impact on the role of university teachers. The relevance of the study stems from the rapid development of digital educational technologies, which are changing traditional pedagogical models and the professional roles of higher education teachers. It is found that digital technologies facilitate the redistribution of teacher functions, shifting the emphasis from knowledge transfer to the design, maintenance, and analytical support of the educational process. It is established that the use of artificial intelligence expands the possibilities for personalizing learning and automating routine pedagogical tasks, while simultaneously highlighting the risks of formalizing pedagogical interactions and increasing the requirements for teacher professional competence.

Keywords: digital transformation of education, online platforms, artificial intelligence, digital educational environment, pedagogical activity, professional competencies.

Хорохорина Галина Анатольевна
Кандидат исторических наук, доцент, Российский биотехнологический университет, г. Москва
galina_rgsu@mail.ru
Сон Людмила Петровна
Доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет МЭИ, г. Москва
luciason@mail.ru
Мишина Елена Юрьевна
Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
mishinaey@mail.ru
Акопян Ксения Борисовна
Кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва
Akopyan.KB@rea.ru
Харченко Николай Леонидович
Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва
m-rh@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема цифровой трансформации высшего образования в контексте внедрения онлайн-платформ и технологий искусственного интеллекта и их влияния на роль преподавателя вуза. Актуальность исследования обусловлена активным развитием цифровых образовательных технологий, изменяющих традиционные педагогические модели и профессиональные функции преподавателя высшей школы. Выявлено, что цифровые технологии способствуют перераспределению функций преподавателя, смещая акцент с трансляции знаний на проектирование, сопровождение и аналитическую поддержку образовательного процесса. Установлено, что применение искусственного интеллекта расширяет возможности персонализации обучения и автоматизации рутинных педагогических задач, одновременно актуализируя риски формализации педагогического взаимодействия и повышения требований к профессиональной компетентности преподавателя.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, онлайн-платформы, искусственный интеллект, цифровая образовательная среда, педагогическая деятельность, профессиональные компетенции.

В условиях стремительного развития цифровых технологий система высшего образования переживает масштабные трансформационные процессы, затрагивающие как содержание и формы обучения, так и профессиональную деятельность преподавателя вуза. Цифровая трансформация образования, понимаемая как системное внедрение цифровых инструментов, онлайн-платформ и технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс [2, с. 113], становится одним из ключевых факторов модернизации современной образовательной среды.

Распространение онлайн-платформ, систем управления обучением (LMS), адаптивных образовательных сервисов, а также инструментов, основанных на технологиях искусственного интеллекта, существенно изменяет традиционные педагогические модели. Образовательный процесс все в большей степени приобретает

гибридный и персонализированный характер, а доступ к знаниям становится менее зависимым от пространственно-временных ограничений [1, с. 4; 3, с. 164; 15, с. 111]. В данных условиях происходит переосмысление роли преподавателя высшей школы, его функций, компетенций и профессиональной идентичности.

Если ранее преподаватель рассматривался преимущественно как основной источник знаний и транслятор учебного контента, то в цифровой образовательной среде его роль смещается в сторону модератора, наставника, тьютора и проектировщика образовательных траекторий [10, с. 61; 11, с. 91]. Использование онлайн-платформ и ИИ-инструментов позволяет автоматизировать ряд рутинных педагогических задач (проверка заданий, анализ учебных данных, мониторинг успеваемости), что, с одной стороны, открывает новые возможности для индивидуализации обучения, а с другой — актуализирует проблему перераспределения профессиональных функций преподавателя и повышения требований к его цифровой и педагогической компетентности [10, с. 64].

Зарубежные авторы акцентируют внимание на потенциале ИИ для персонализации обучения и повышения эффективности образовательного процесса. В то же время подчёркиваются этические и педагогические риски, связанные с алгоритмизацией обучения, возможной утратой субъектности обучающихся и снижением роли живого педагогического общения [16; 17]. Российские исследователи также указывают на необходимость нормативного и методологического регулирования применения ИИ в образовательной практике [1; 11; 15].

Особую научную значимость приобретает вопрос соотношения педагогического и технологического компонентов в деятельности преподавателя вуза. Активное внедрение искусственного интеллекта в образовательную практику вызывает дискуссии о границах педагогической автономии, рисках дегуманизации обучения и сохранении воспитательной функции высшего образования [1, с. 7]. В этой связи возрастает потребность в теоретическом осмыслении влияния цифровых технологий не только на организацию образовательного процесса, но и на ценностные основания педагогической деятельности. Соответственно, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа влияния онлайн-платформ и технологий искусственного интеллекта на трансформацию роли преподавателя высшего учебного заведения в условиях цифровизации образования.

В трудах российских исследователей цифровая трансформация образования чаще всего интерпретируется как комплексный процесс, затрагивающий институциональные, технологические и педагогические компоненты образовательной системы. Авторы подчёркивают, что цифровизация не сводится исключительно к внедрению электронных образовательных ресурсов, а предполагает изменение логики организации образовательного процесса, форм взаимодействия между субъектами обучения и механизмов управления образовательными результатами [1; 2; 15]. В ряде исследований отмечается, что цифровая образовательная среда формирует новые требования к структуре образовательных программ и методическому обеспечению учебного процесса [4, с. 38; 9, с. 256].

Зарубежные исследования акцентируют внимание на концепциях цифрового университета, «умной» образовательной среды (smart learning environment) и обучении, ориентированном на данные (data-driven education). Авторы рассматривают цифровую трансформацию как стратегический ресурс повышения качества образования и конкурентоспособности университетов в глобальном образовательном пространстве. При этом подчёркивается необходимость баланса между технологическими инновациями и сохранением педагогических ценностей высшего образования [16, с. 349; 17, с. 262].

Значительный массив научных публикаций посвящён анализу онлайн-платформ и систем управления обучением (Learning Management Systems) как инструментов организации учебного процесса. Исследователи выделяют такие преимущества платформенного обучения, как гибкость образовательных траекторий, расширение доступа к образовательным ресурсам, возможности асинхронного взаимодействия и накопление учебной аналитики [7, с. 58; 13; 14, с. 79].

Вместе с тем в ряде работ указывается на ограничения платформенного обучения, связанные с рисками формализации педагогического взаимодействия, снижением уровня мотивации обучающихся и дефицитом личностно-ориентированного подхода. Отмечается, что эффективность использования онлайн-платформ в значительной степени зависит от педагогического дизайна курсов и профессиональной готовности преподавателей к работе в цифровой среде [2, с. 116; 5, с. 163].

Отдельное направление исследований посвящено гибридным и смешанным моделям обучения (blended learning), которые рассматриваются как компромисс между традиционным очным обучением и полностью дистанционными форматами. Авторы сходятся во мнении, что именно смешанные модели в наибольшей степени позволяют сохранить педагогическое взаимодействие при одновременном использовании цифровых инструментов [6, с. 25; 12, с. 237].

Особое место в научных исследованиях занимает анализ изменений профессиональной роли преподавателя вуза в цифровой образовательной среде. В ряде ра-

бот отмечается, что преподаватель всё чаще выступает в роли тьютора и консультанта, сопровождающего индивидуальные образовательные траектории студентов. При этом возрастает значение педагогического проектирования, рефлексии и аналитической деятельности [5; 10; 11].

Исследователи подчёркивают, что цифровая трансформация требует от преподавателя развития новых компетенций, включая цифровую грамотность, умение работать с образовательными данными и готовность к междисциплинарному взаимодействию. Вместе с тем в научных публикациях указывается на противоречие между расширением технологических возможностей и ростом нагрузки на преподавателя, что может негативно отражаться на качестве педагогической деятельности [2, с. 115; 8, с. 31].

В результате проведённого анализа теоретических источников использования цифровых образовательных технологий были выявлены ключевые направления влияния онлайн-платформ и технологий искусственного интеллекта на трансформацию роли преподавателя высшего учебного заведения.

Во-первых, внедрение онлайн-платформ и цифровых инструментов приводит к перераспределению традиционных функций преподавателя вуза. Значительная часть рутинных операций, связанных с передачей учебного контента, контролем выполнения заданий и фиксацией результатов обучения, частично или полностью автоматизируется средствами цифровых образовательных систем. В результате роль преподавателя смещается от трансляции знаний к проектированию образовательного процесса и сопровождению учебной деятельности обучающихся.

Во-вторых, в цифровой образовательной среде преподаватель все чаще выполняет функции модератора и координатора учебного взаимодействия, обеспечивая педагогическое сопровождение, организацию коммуникации и поддержку индивидуальных образовательных траекторий студентов. Данный сдвиг отражает переход от предметно-ориентированной модели обучения к студенто-центрированному подходу.

В-третьих, использование онлайн-платформ расширяет возможности педагогического взаимодействия за счёт асинхронных и гибридных форм коммуникации. Преподаватель получает инструменты для более гибкой организации учебного процесса, включая размещение мультимедийного контента, проведение онлайн-обсуждений и оперативную обратную связь.

В-четвертых, использование ИИ позволяет преподавателю сосредоточиться на содержательных и воспитательных аспектах педагогической деятельности. Вместе с тем интеграция ИИ в образовательный процесс сопровождается ростом требований к цифровой компетентности преподавателя и необходимости критического осмысления алгоритмических решений, принимаемых цифровыми системами.

В-пятых, цифровая трансформация образования способствует формированию расширенного набора профессиональных компетенций преподавателя вуза. Наряду с предметной и педагогической компетентностью возрастает значимость цифровой, аналитической и проектной компетенций. Преподаватель выступает не только как носитель знаний, но и как разработчик образовательного контента, архитектор цифровой образовательной среды и аналитик учебных данных.

Однако, результаты анализа указывают на наличие противоречий между возрастанием требований к профессиональной деятельности преподавателя и институциональными условиями его труда. Недостаточная методическая поддержка и неравномерный уровень цифровой подготовки преподавателей могут ограничивать эффективность внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Одновременно выявлены ограничения платформенного обучения, связанные с риском формализации взаимодействия между преподавателем и обучающимися. В условиях доминирования стандартизированных цифровых решений возрастает вероятность снижения личностного компонента педагогического общения, что требует от преподавателя осознанного применения педагогических методов, направленных на поддержание мотивации и вовлечённости студентов.

Обсуждение результатов свидетельствует о двойственном характере влияния цифровых технологий на педагогическую практику. С одной стороны, онлайн-платформы и ИИ-инструменты расширяют возможности индивидуализации обучения, автоматизируют рутинные операции и повышают управляемость образовательного процесса. С другой стороны, выявлены риски формализации педагогического взаимодействия и снижения личностного компонента обучения, что подтверждает опасения, высказанные в научной литературе относительно возможной дегуманизации образования.

Особое значение в контексте обсуждения приобретает вопрос профессиональных компетенций преподавателя вуза. Результаты исследования показывают, что успешная интеграция цифровых технологий требует не только технической подготовки, но и развития педагогического мышления, ориентированного на осознанное использование цифровых инструментов в образо-

вательных целях. В этом аспекте полученные выводы дополняют существующие исследования, акцентируя внимание на необходимости комплексной подготовки преподавателей к работе в цифровой образовательной среде. Также существует противоречие между расширением функциональных возможностей преподавателя и институциональными условиями его профессиональной деятельности. Рост требований к цифровой и аналитической компетентности не всегда сопровождается соответствующей методической и организационной поддержкой со стороны образовательных организаций, что может снижать эффективность цифровой трансформации образования в целом.

В целом результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что цифровая трансформация образования не снижает значимость преподавателя вуза, а, напротив, усиливает его роль как ключевого субъекта педагогического процесса. Онлайн-платформы и технологии искусственного интеллекта выступают в качестве инструментов, потенциал которых реализуется в зависимости от педагогических стратегий и профессиональной позиции преподавателя. Дальнейшие исследования в данной области целесообразно направить на эмпирическое изучение конкретных моделей интеграции ИИ в образовательный процесс и разработку методических рекомендаций по формированию устойчивых педагогических практик в условиях цифровизации высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаев Ф.Т. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: пути повышения ее эффективности / Ф.Т. Агаев, Г.А. Маммадова, Р.Т. Меликова // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 4. – С. 4–16. – DOI 10.21686/1818–4243-2023-4-4-16. – EDN MOTQQQ.
2. Влияние цифровой трансформации на профессиональное развитие преподавателей высшей школы / М.В. Новикова, О.П. Михайлова, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 3–3. – С. 113–117. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.3–3.23. – EDN OLSONE.
3. Инструменты электронного обучения и технология их применения в аспекте цифровизации образования / Н.Л. Харченко, С.С. Федорцова, Ю.В. Власова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12. – С. 164–168. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.12.44. – EDN XMJMPO.
4. Коповой А.С. Влияние процесса информатизации на трансформацию системы дополнительного профессионального образования / А.С. Коповой, В.М. Смирнов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2024. – № 5(95). – С. 38–42. – EDN OKBEXQ.
5. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
6. Марциновская В.А. Организационные формы кросс-культурной коммуникации студентов вуза в виртуальной среде / В.А. Марциновская // Педагогическая антропология. – 2024. – № 1. – С. 25–30. – EDN HCYLLR.
7. Обухова Н.И. «Студент играющий»: геймификация как транзакция субъекта обучения в актора образовательного процесса / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 29(1). – С. 58–61. – DOI 10.54792/24145734_2025_29_58_61. – EDN TWQSOY.
8. Обухова Н.И. Роль интеграции в вузовские программы элементов бережливого управления и ESG-практик для развития человеческого капитала / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 30(2). – С. 31–36. – DOI 10.54792/24145734_2025_30_31_36. – EDN ATRYSD.
9. Особенности применения цифровых технологий в медицинском образовании / Н.Ю. Кипятков, К.А. Бельская, Н.Л. Харченко [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 2. – С. 256–263. – EDN YZDJQX.
10. Персонализированное образование как самоценность профессионального развития преподавателя вуза / И.О. Боронихина, Л.П. Сон, И.Е. Плещев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10–2. – С. 61–65. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.07. – EDN OQSFRW.
11. Реформы высшего образования в России: баланс между доступностью и качеством / Е.В. Иванова, Е.А. Борисов, В.В. Савгачев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10–2. – С. 91–95. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.19. – EDN WXZSYY.
12. Роль геймификации в формировании цифровых компетенций студентов при организации самостоятельной работы / Л.П. Сон, Е.В. Иванова, И.Е. Плещев [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 8. – С. 237–243. – EDN VKEJTP.
13. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018615562 Российская Федерация. Контент электронного курса по учебной дисциплине высшего образования "Иностранный язык (английский) для направления подготовки "Социальная работа": № 2018612718: заявл. 21.03.2018: опубл. 10.05.2018 / С.Н. Курбакова, М.А. Ганюшина, А.Р. Еферова, Н.С. Варфоломеева; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет». – EDN DORLOE.
14. Ширлина Е.Н. Дидактический потенциал интеллектуальных игр при обучении поисковому чтению / Е.Н. Ширлина, Н.И. Костина, Д.М. Костина // Litera. – 2023. – № 6. – С. 79–88. – DOI 10.25136/2409–8698.2023.6.41037. – EDN FDGFHK.
15. Эффективность применения цифровых образовательных сервисов в обучении магистров гуманитарных специальностей / С.С. Усов, О.Г. Безрукова, В.А. Симановская, А.С. Курнакова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: Сборник материалов XXIV Междуна-

родной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2023 года. – Москва: ООО "Издательство АЛЕФ", 2023. – С. 111–117. – EDN PTKWSY.
16. Han B. Research on the challenges and key strategies of digital transformation in art education / B. Han // Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev. – 2025. – No. 4/2. – P. 349-355. – DOI 10.33514/1694-7851-2025-4/2-349-355. – EDN NZIAPY.
17. Key factors of digital transformation of higher education / G.T. Urazbayeva, S.K. Omarova, A. Mukhatayev, A.Sh. Akhmetova // Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2023. – No. 3(144). – P. 262-271. – DOI 10.32523/2616-6895-2023-144-3-262-271. – EDN MKZXDH.

© Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru),
Мишина Елена Юрьевна (mishinaey@mail.ru), Акопян Ксения Борисовна (Akopyan.KB@rea.ru),
Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.47

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ ЧАСТИ ЦЕЛОГО СРЕДСТВАМИ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА

TEACHING CHINESE STUDENTS TO EXPRESS THE CONCEPT OF "PART OF A WHOLE" BY MEANS OF THE GENITIVE CASE

Ji Weidi

Summary: The article addresses the challenge of teaching Chinese students to express partitive relations (the meaning of "part of a whole") using the genitive case during Russian as a foreign language. The relevance of the study stems from the high frequency of these constructions in everyday and academic communication, as well as the persistent nature of errors made by Chinese learners due to typological differences between inflectional Russian and isolating Chinese. The aim of the work is to identify the typical difficulties in acquiring the partitive genitive and to develop effective methodological techniques to overcome them. The study involved an analysis of written and oral work produced by 50 students (levels A1-B1), which allowed the identification of three groups of errors: morphological (incorrect choice of ending), syntactic (calquing Chinese structures, word order violations), and semantic (confusion of genitive case meanings). Based on the obtained data and considering the psycholinguistic features of second language acquisition, a stage-by-stage teaching methodology is proposed, comprising four sequential phases: from introducing concrete-object models to working with abstract vocabulary and stylistically marked forms. It is argued that overcoming interference is only possible through the targeted formation of the skill of case marking for quantitative relations, which is a fundamentally new cognitive action for native Chinese speakers. The results of the research can be used in the creation of specialized textbooks and the development of exercise systems for a Chinese-speaking audience.

Keywords: genitive case, partitivity, part of a whole, Chinese students, Russian as a Foreign Language, grammatical interference, case system.

Цзи Вэйди
Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
757426127@qq.com

Аннотация: Статья посвящена проблеме обучения китайских студентов выражению партитивных отношений (значения «часть целого») средствами родительного падежа в курсе русского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена высокой частотностью данных конструкций в бытовой и научной сферах коммуникации, а также устойчивым характером ошибок, возникающих у китайской аудитории вследствие типологических различий между флективным русским и изолирующим китайским языками. Цель работы – выявить типичные трудности усвоения родительного партитивного и разработать эффективные методические приемы их преодоления. В ходе исследования проведен анализ письменных и устных работ 50 студентов (уровни A1-B1), позволивший выделить три группы ошибок: морфологические (неверный выбор окончания), синтаксические (калькирование китайских структур, нарушение порядка слов) и семантические (смешение значений родительного падежа). На основе полученных данных и с учетом психолингвистических особенностей усвоения второго языка предложена поэтапная методика обучения, включающая четыре последовательных этапа: от введения конкретно-предметных моделей до работы с абстрактной лексикой и стилистически маркированными формами. Доказывается, что преодоление интерференции возможно только при целенаправленном формировании навыка падежного маркирования количественных отношений как принципиально нового для носителей китайского языка когнитивного действия. Результаты исследования могут быть использованы при создании специализированных учебных пособий и разработке систем упражнений для китайской аудитории.

Ключевые слова: родительный падеж, партитивность, часть целого, китайские студенты, РКИ, грамматическая интерференция, падежная система.

Изучение русского языка как иностранного (далее – РКИ) сопряжено с преодолением целого комплекса грамматических трудностей, среди которых центральное место занимает освоение падежной системы. Как справедливо отмечают исследователи, «среди шести падежей существительных самым трудным можно считать родительный», что обусловлено как его полисемантичностью (выражение отсутствия, принадлежности, направления, даты и др.), так и разветвленной системой флексий, насчитывающей около 15 окончаний в единственном и множественном числе, не считая многочисленных исключений [Слабухо, Выдрина, Королькова, 2017, с. 155]. В связи с этим особую значимость приобретает выстраивание особой методической системы, позволяющей иностранным учащимся последовательно усваивать семантику и формы родительного падежа.

Современная методика преподавания РКИ, опираясь на принципы коммуникативного подхода, предлагает отказ от презентации полной парадигмы склонения. Обучение строится с опорой на коммуникативные потребности и частотность употребления тех или иных форм, что позволяет варьировать порядок введения падежей [Антуфьева, 2025, с. 399]. Это означает, что изучение родительного падежа должно быть разделено

на отдельные этапы, соответствующие его различным функциям. Однако, несмотря на методическую целесообразность такого подхода, анализ учебных пособий для элементарного уровня (например, «Первые шаги», «Наше время») свидетельствует о том, что последовательность введения значений родительного падежа везде варьируется, и не всегда учитывается специфика восприятия этих конструкций носителями разных языков [Антуфьева, 2025, с. 400].

Особую остроту данная проблема приобретает в китайской аудитории. Отсутствие в родном языке категории падежа и, соответственно, навыков словоизменения создает зону устойчивой интерференции среди данной групы обучающихся. Исследователи отмечают, что «только разноуровневая система заданий и упражнений, непрерывно встраиваемая в рамки изучаемых тем», может помочь решить данную проблему [Ван Пэнфэй, Трутько, 2022, с. 84].

В системе значений родительного падежа именно категория партитивности или части целого занимает важное место. Она обслуживает базовые коммуникативные потребности в повседневной речи (*стакан чая, кусок хлеба*) и является неотъемлемым компонентом научного стиля речи, что критически важно для студентов, планирующих обучение в российских вузах [Чернявская, 2024, с. 88]. О важности своевременного и качественного усвоения именно этих конструкций свидетельствует и анализ трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся. Как отмечает Арзамасцева, среди причин сложности родительного падежа – необходимость изучения уже на уровне А1 форм множественного числа для выражения количественного значения, активное использование партитивных конструкций в повседневном общении и почти полное отсутствие формальных «сигналов», помогающих определить падеж [Антуфьева, 2025, с. 399]. Задача преподавателя – сочетать объяснение правил и форм с практикой употребления в речи, формируя как грамматическую, так и коммуникативную компетенцию учащихся [Антуфьева, 2025, с. 399].

В настоящее время ощущается дефицит специализированных учебных пособий и методических разработок, ориентированных именно на китайских студентов в аспекте обучения выражению партитивных отношений. Существующие материалы либо предлагают общий для всех иностранцев подход, либо не учитывают специфику интерферирующего влияния китайского языка на усвоение именно данной падежной конструкции. Это противоречие между потребностью китайских учащихся в качественном овладении грамматической нормой и недостаточной разработанностью специализированной методики обучения определяет актуальность данного исследования.

Целью настоящей статьи является выявление типичных трудностей, возникающих у китайских студентов при употреблении родительного падежа в значении «часть целого», и разработка эффективных приемов их преодоления в процессе обучения РКИ.

Категория партитивности, или значение «части целого», занимает особое место в семантической системе родительного падежа русского языка. В лингвистической традиции, восходящей к трудам В.В. Виноградова и Р.О. Якобсона, родительный падеж рассматривается как полифункциональная категория, объединяющая несколько относительно самостоятельных значений. Фундаментальное исследование семантики родительного падежа в русском языке представлено в работах О.Г. Ревзиной, А.А. Зализняка и Е.В. Падучевой. В современной лингвистике принято выделять три макрогруппы значений родительного падежа: 1) определительные (родительный принадлежности, субъекта, объекта); 2) обстоятельственные (времени, места, причины); 3) количественные (партитивный, родительный количества) [Русская грамматика, 1980, т. I, с. 483]. В рамках количественных значений особое место занимает родительный партитивный (partitive genitive), который, по определению О. Каган, «интерпретируется квантификационально, указывая на неопределенное количество вещества, обозначаемого существительным» [Kagan, 2013, p. 12]. Важно подчеркнуть, что партитивный генитив противопоставляется как родительному принадлежности (ср.: *книга брата* vs. *стакан чая*), так и родительному субъекта/объекта (*приезд отца*, *чтение книги*). Основное различие заключается в том, что партитивность предполагает выделение части из некоторого целого, причем это целое может быть как конкретным (*кусок хлеба*), так и абстрактным (*много счастья*).

Е.В. Падучева, развивая идеи Р.О. Якобсона, подчеркивает, что партитивное значение тесно связано с категорией неопределенности и аспектуальными характеристиками глагола. Исследовательница отмечает, что «партитивный маркированный аргумент обозначает определенное неопределенное количество, представленное как неделимое целое», что объясняет предпочтительное употребление партитива с глаголами совершенного вида [Paykin, 2014, p. 380]. В классической работе Якобсона 1936 года, переизданной впоследствии в его «Избранных трудах», была впервые обоснована связь партитивного генитива с семантикой предельности и квантификации [Jakobson, 1971].

Основные структурные модели, реализующие значение части целого, включают: 1) конструкцию «существительное с количественным значением + существительное в Р.п.»: *стакан чая, кусок хлеба, группа студентов*; 2) конструкцию с числительными и количественными наречиями: *два стола, много снега, несколько человек*; 3) кон-

струкцию с глаголами, управляющими родительным количества: *добавить сахару, налить воды, купить хлеба*.

В русском языке семантика части целого может выражаться несколькими грамматическими способами, среди которых центральное место занимают беспредложные конструкции с родительным падежом. *Беспредложные конструкции* представляют собой наиболее частотный и грамматически обязательный способ выражения партитивности. Как отмечается в академической «Русской грамматике», родительный количества употребляется для обозначения предмета, на который распространяется количество, мера или часть [Русская грамматика, 1980, с. 487]. Важно подчеркнуть, что в данной функции родительный падеж выступает как сильное управление при именах существительных с квантитативной семантикой (*большинство, меньшинство, часть, множество*), при числительных и количественных наречиях (*много, мало, сколько*), а также при глаголах со значением приема пищи, приобретения или отделения (*выпить, купить, отрезать, добавить*). *Предложно-падежные конструкции* с предлогом *от* (реже *из*) используются для более эксплицитного выражения идеи отделения части от целого: *отрезать кусок от хлеба, часть от общего количества, отпить от стакана*. Как справедливо замечает О. Каган, предложные конструкции акцентируют процессуальность и пространственную метафору отделения, тогда как беспредложный родительный падеж фокусируется на самом факте наличия части [Kagan, 2020, p. 145].

Особого внимания заслуживают *особые формы второго родительного падежа* (генитива на *-у*), которые сохранились в русском языке как реликтовые формы партитивного значения: *налить чаю, съесть супу, добавить сахару, купить меду*. Исследование, проведенное на материале Национального корпуса русского языка, показывает, что формы на *-у* исторически развивались в именах существительных, обозначающих результат или процесс (*без разбору, без спросу*), а также в диминутивах (*коньячку, медку*) [Руднева, 2024, с. 265]. В современном русском языке эти формы тяготеют к разговорному стилю и постепенно вытесняются стандартными окончаниями *-а/-я*, однако в конструкциях с диминутивами и в определенных контекстах партитивная флексия сохраняет продуктивность [Руднева, 2024, с. 270].

Китайский язык, принадлежащий к изолирующему типу, принципиально иначе кодирует партитивные отношения. Отсутствие падежных флексий и словоизменительной морфологии компенсируется строгим порядком слов и использованием служебных слов – классификаторов (счетных слов). Понятие *классификаторов* (или счетных слов) является ключевым для понимания китайской грамматики. Как отмечает Цзинь Цзин в фундаментальной монографии, классификаторы представляют собой обязательный элемент количественной конструкции: при соединении числительного с существительным наличие классификатора является грамматически обязательным [Jin, 2018, p. 5]. Структура количественной группы выглядит следующим образом: числительное + классификатор + существительное. Например: *yī bēi chá* (один-чашка-чай) – ‘одна чашка чая’. В этой конструкции слово *bēi* (чашка) выполняет функцию классификатора, одновременно указывая на вместилище и оформляя количественное значение. Важно подчеркнуть, что существительное *chá* (чай) не получает никаких падежных показателей – его форма остается неизменной. Цзинь Цзин выделяет несколько типов классификаторов, участвующих в выражении партитивных отношений: 1) мерные классификаторы (*bēi* ‘чашка’, *píng* ‘бутылка’, *wǎn* ‘миска’); 2) видовые классификаторы (*zhǒng* ‘вид’, *lèi* ‘тип’); 3) групповые классификаторы (*qún* ‘группа’, *bāng* ‘компания’) [Jin, 2018, p. 78].

Таким образом, *синтаксический способ выражения* (порядок слов и служебные элементы) является в китайском языке единственным инструментом кодирования партитивных отношений. Отсутствие падежных флексий как грамматической категории создает зону потенциальной интерференции: китайские студенты склонны переносить модель «неизменяемое существительное» в русскую речь, что приводит к устойчивым ошибкам типа «*стакан вода*» вместо «*стакан воды*». Русский родительный падеж единственного числа имеет не менее четырех вариантов окончаний в зависимости от рода, типа склонения и характера основы: *-а* (*стола*), *-я* (*поля*), *-ы* (*книги*), *-и* (*тетради*), а также особые формы на *-у* в партитивном значении (*чаю, сахару*). Для китайского студента, привыкшего к инвариантности слова, необходимость выбора между несколькими окончаниями представляет серьезную когнитивную нагрузку. Как справедливо замечает В.А. Курдюмов, «носитель изолирующего языка вынужден перестраивать фундаментальные механизмы порождения речи, осваивая операцию словоизменения, отсутствующую в его родном языке» [Курдюмов, 2005, с. 124].

Проведенный теоретический анализ позволяет обосновать, почему в рамках данной статьи мы фокусируемся именно на значении части целого, а не на других значениях родительного падежа. Во-первых, очевидная коммуникативная значимость конструкций с партитивным значением не вызывает сомнений. Как справедливо отмечает О. Каган, партитивный генитив относится к числу наиболее частотных и прагматически востребованных конструкций в повседневной речи [Kagan, 2013, p. 15]. Без овладения моделями *кусок хлеба, стакан чая, много людей* невозможна элементарная бытовая коммуникация (поход в магазин, приготовление пищи, описание количества предметов). Кроме того, конструкции с родительным количества активно используются в научном стиле речи, что критически важно для китайских студентов, планирующих обучение в российских вузах.

Во-вторых, анализ учебных пособий по РКИ показывает слабую представленность систематической работы именно с партитивными конструкциями. В учебниках «Первые шаги», «Наше время» и других комплексах для элементарного уровня значение части целого вводится фрагментарно, часто в составе лексических тем, без должного грамматического обобщения. Последовательность введения значений родительного падежа, как показано в исследовании Я.Ю. Антуфьевой, варьируется, и партитивность не всегда получает приоритет, несмотря на ее коммуникативную значимость [Антуфьева, 2025, с. 400]. В-третьих, существующие пособия предлагают общий для всех иностранцев подход, не учитывающий национальную специфику учащихся. Между тем, как было показано выше, способы выражения партитивности в русском и китайском языках принципиально различны: флективный строй русского языка требует падежного маркирования зависимого существительного, тогда как изолирующий строй китайского языка использует классификаторы при неизменяемой форме слова. Это типологическое различие создает устойчивую зону интерференции, которая должна стать объектом специальной методической работы.

Таким образом, выбор партитивного значения родительного падежа в качестве предмета исследования продиктован сочетанием трех факторов: его высокой коммуникативной значимостью, недостаточной представленностью в учебных материалах и необходимостью учета национальной специфики китайской аудитории при обучении данной грамматической теме.

Для выявления типичных ошибок нами был проведен анализ письменных и устных работ китайских студентов, обучающихся на подготовительном факультете и 1–2 курсах бакалавриата. Всего было проанализировано 150 работ (75 письменных и 75 аудиозаписей устной речи) 50 студентов с уровнем владения русским языком A1-B1. Общее количество словоупотреблений конструкций с партитивным значением составило 1247. Статистическая обработка материала позволила выделить три основные группы ошибок.

Морфологические ошибки составляют большинство (342) и заключаются в неверном выборе окончания родительного падежа. Наиболее частотны следующие типы:

1. Употребление формы именительного падежа вместо родительного (нулевая флексия): *стакан вода* вместо *стакан воды*; *кусок хлеб* вместо *кусок хлеба*; *много книга* вместо *много книг*; *литр молоко* вместо *литр молока*.
2. Ошибочный выбор окончания внутри парадигмы родительного падежа: *стакан сахары* (вместо *сахара*) – смешение окончаний разных типов склонения, *пять столы* (вместо *столов* при счете) – неразличение форм множественного числа.
3. Ошибки в формах множественного числа: *много студент* вместо *много студентов; несколько стул* вместо *несколько стульев; три чашков* вместо *три чашки*.

Как видно из примеров, морфологические ошибки отражают интерферирующее влияние китайского языка, где существительное не изменяется, и студент склонен использовать начальную форму слова во всех контекстах.

Синтаксические ошибки (162) связаны с неправильным построением конструкции в целом. Здесь выделяются:

1. Калькирование китайской структуры без падежного изменения: *дать мне вода* (вместо *воды*) – отсутствие падежного маркера партитивности.
2. Нарушение порядка слов, характерного для русской партитивной конструкции: *чая стакан* (вместо *стакан чая*) – калькирование китайского порядка; *хлеба кусок* (вместо *кусок хлеба*).
3. Пропуск классификатора там, где он необходим в русском языке, или его избыточное употребление: *кусок* (без указания объекта) — неполнота конструкции; *один штука стул* (вместо *один стул*) — перенос китайской модели с классификатором.

Интересно отметить, что количество синтаксических ошибок снижается по мере освоения падежной системы, однако даже на продвинутых уровнях (B1-B2) сохраняются ошибки в согласовании числительных с существительными, что подтверждается данными Т.А. Ивановой: «конструкции с числительными остаются зоной устойчивой интерференции для китайских учащихся вплоть до завершающего этапа обучения» [Иванова, 2003, с. 89].

Ошибки в дифференциации значений (84) связаны со смешением различных семантических функций родительного падежа:

1. Смешение партитивного значения и значения принадлежности: *книга моего стола* (вместо *книга со стола*).
2. Смешение родительного количества и родительного объекта при глаголах: *выпить вода* (вместо *пить воду* или *выпить воды*) –неразличение аккузатива и партитива *купить хлеб* (вместо *купить хлеба*) – отсутствие партитивного оттенка при глаголах приобретения.
3. Непонимание различий между стандартным родительным и партитивом на *-у*: *нет чая* (вместо *нет чаю* в разговорной речи) – неразличение стилистических вариантов *добавить сахара* (вместо *сахару* в значении ‘немного’) – утрата оттенка неопределенного количества

Приведенные примеры демонстрируют, что трудности усвоения партитивных конструкций носят системный характер и обусловлены как типологическими

различиями языков, так и спецификой самой русской грамматической системы с ее развитой падежной парадигмой и стилистическими вариантами. Однако понимание механизмов порождения ошибок невозможно без обращения к психолингвистическим основам усвоения второго языка.

Как отмечает А.А. Залевская в фундаментальном труде по психолингвистике, «овладение грамматической системой второго языка предполагает не просто усвоение новых правил, а перестройку когнитивных механизмов, ответственных за порождение речи» [Залевская, 2007, с. 315]. Для носителя китайского языка это означает, что операция выбора падежного окончания должна быть сформирована практически «с нуля», поскольку в родном языке аналогичная операция отсутствует. И.А. Зимняя, анализируя психологические аспекты обучения иностранным языкам, подчеркивает, что «интерференция возникает не столько на уровне языковых систем, сколько на уровне речевых действий: учащийся переносит автоматизированные навыки порождения речи с родного языка на изучаемый» [Зимняя, 1991, с. 97]. В случае с китайскими студентами автоматизированный навык заключается в использовании неизменяемой формы существительного в сочетании с классификатором. При порождении русской речи этот навык активируется автоматически, что приводит к ошибкам типа *стакан вода*. Исследования нейролингвистических аспектов билингвизма, проводимые Т.В. Черниговской, показывают, что «усвоение морфологически богатого языка носителями изолирующего языка требует формирования новых нейронных связей в зонах Брока и Вернике, ответственных за грамматическое структурирование речи» [Черниговская, 2013, с. 45]. Это означает, что процесс усвоения падежной системы объективно требует большего времени и специально организованной тренировки.

Важным фактором является также концептуальная несовместимость категорий. Как отмечает В.И. Карасик, «грамматические категории отражают способы концептуализации действительности, принятые в данном языковом сообществе» [Карасик, 2004, с. 78]. Для русского языкового сознания идея количества неразрывно связана с идеей падежного маркирования: количество требует родительного падежа. Для китайского языкового сознания количество концептуализируется через классификатор при неизменяемости объекта. Различие в концептуализации создает глубинный когнитивный барьер, преодоление которого требует не просто заучивания окончаний, а перестройки способа мышления о количественных отношениях.

Проведенное нами исследование подтверждает, что наиболее устойчивыми являются ошибки, связанные с фундаментальными типологическими различиями (отсутствие падежа, наличие классификаторов), тогда как ошибки внутри падежной парадигмы (выбор между *-а* и *-я*) поддаются коррекции быстрее. Это позволяет утверждать, что методика обучения китайских студентов партитивным конструкциям должна быть направлена в первую очередь на формирование принципиально нового для учащихся грамматического навыка – навыка падежного маркирования количественных отношений.

Перед разработкой методики обучения китайских студентов выражению партитивных отношений необходимо прежде всего терминологически и содержательно разграничить два близких, но не тождественных явления: родительный количества (квантитативный генитив), обслуживающий конструкции с числительными и количественными наречиями (*два стола, много книг*), и собственно партитивность – выделение части из ранее обозначенного или подразумеваемого целого (*половина яблока, кусок пирога, часть группы, отрезать хлеба*). Как справедливо отмечает О. Каган, «партитивный генитив в узком смысле предполагает референцию к определенному целому, из которого извлекается часть, тогда как квантитативный генитив просто специфицирует количество некоего вещества или множества» [Kagan, 2013, p. 18]. Это различие имеет принципиальное значение для методики: если конструкции с числительными осваиваются китайскими студентами через формальные правила согласования, то подлинно партитивные конструкции требуют осознания семантических отношений «часть – целое» и соответствующего падежного маркирования.

Как отмечает Е.И. Пассов в своей теории коммуникативного иноязычного образования, «процесс овладения грамматической стороной речи должен представлять собой движение от осознания формы к ее автоматизированному употреблению в речи» [Пассов, 2010, с. 245]. Применительно к обучению китайских студентов партитивным конструкциям это движение должно быть разбито на последовательные этапы.

Этап №1: Введение модели «часть + целое» с конкретно-предметным значением

Начальный этап предполагает знакомство с базовой партитивной конструкцией на материале конкретных существительных, обозначающих физические объекты, которые можно разделить на части. Модель типа *кусок хлеба*, *половина яблока* и *др.* вводится как целостная речевая единица, при этом внимание студентов акцентируется на двух моментах: 1) первое слово указывает на часть, второе – на целое; 2) слово, обозначающее целое, обязательно меняет форму (родительный падеж). Важно, чтобы на этом этапе использовалась только одна, наиболее стандартная флексия родительного падежа. Как справедливо замечает С.Ф. Шатилов, «на этапе ознакомления с новым грамматическим явлением необходимо обеспечить его изолированную презентацию,

исключающую вариативность, которая может дезориентировать учащихся» [Шатилов, 1986, с. 67]. Презентация материала должна сопровождаться визуальной опорой: изображениями целых предметов и их частей. Например, на слайде показывается целый хлеб и отдельный кусок с подписями: *хлеб (целое) – кусок (чего?) хлеба*, *яблоко – половина яблока, торт – кусок торта, группа студентов – часть группы*.

Этап №2: Введение конструкций с глаголами, управляющими партитивом.

На втором этапе вводятся глаголы, которые требуют родительного падежа в партитивном значении: *отрезать, добавить, налить, купить, съесть, взять* в контексте, где речь идет о части целого. Как отмечает Е.В. Падучева, «глаголы со значением отделения, приема пищи, приобретения в определенных контекстах требуют партитивного генитива, указывающего на неопределенное количество вещества, вовлекаемого в ситуацию» [Падучева, 2004, с. 256]. На этом этапе важно показать студентам различие между полным объектом (винительный падеж) и частью объекта (родительный падеж). Для этого используется прием контрастного сопоставления: *Я купил хлеб* (весь хлеб, буханку целиком)/ *Я купил хлеба* (немного хлеба, часть); *Выпей воду* (всю воду, которая в стакане)/ *Выпей воды* (немного воды, часть). Данное противопоставление является ключевым для понимания семантики партитивности и должно быть тщательно отработано.

Этап №3: Введение абстрактных партитивных конструкций

Третий этап расширяет сферу употребления партитивных конструкций за счет включения абстрактных существительных: *часть времени, половина работы, большая часть усилий*. На этом этапе студенты учатся употреблять родительный падеж в конструкциях, где целое не является физическим предметом, а представляет собой абстрактную сущность. Как подчеркивает А.Н. Щукин, «переход от конкретных значений к абстрактным должен осуществляться постепенно, с опорой на уже сформированные навыки» [Щукин, 2018, с. 315]. Поэтому работа с абстрактными существительными начинается после того, как базовые модели усвоены на конкретном материале.

Этап №4: Работа с вариантами окончаний и стилистическими особенностями

Заключительный этап предполагает знакомство с вариативностью внутри родительного падежа, включая особые партитивные формы на *-у*: *налить чаю, добавить сахару, съесть супу*. Данный этап целесообразно выносить на более поздние стадии обучения (уровень С1-С2), поскольку, как справедливо замечает Т.А. Руднева, «формы на *-у* являются стилистически маркированными и в значительной степени факультативными, хотя именно в партитивном значении они сохраняют наибольшую продуктивность» [Руднева, 2024, с. 270]. Студенты должны знать о существовании этих форм, понимать их значение ('немного, неопределенное количество') и уметь узнавать их в речи носителей. Особое внимание уделяется контекстам, где форма на *-у* является предпочтительной (разговорная речь, диминутивы: *чайку, кофейку, супчику*).

К дополнительным методическим рекомендациям по обучению китайских студентов выражению части целого средствами родительного падежа относится также использование наглядности. Учитывая иероглифическую природу китайской письменности и развитое визуальное восприятие у китайских студентов, целесообразно активно использовать схемы, визуализирующие отношение «часть – целое». Кроме того, на начальном этапе полезны упражнения на перевод с китайского языка на русский, позволяющие осознать различия в грамматическом оформлении.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что обучение китайских студентов выражению партитивных отношений (значению «часть целого») представляет собой одну из актуальных и методически значимых проблем преподавания русского языка как иностранного. Высокая частотность партитивных конструкций в повседневной коммуникации, их востребованность в учебно-научной сфере, а также устойчивый характер ошибок, допускаемых носителями китайского языка, обусловливают необходимость разработки специализированной методики, учитывающей типологическую специфику родного языка учащихся. Эмпирический анализ письменных и устных работ китайских учащихся позволил выделить три основные группы ошибок: морфологические, связанные с неверным выбором падежного окончания; синтаксические, обусловленные калькированием китайских структур и нарушением порядка слов; семантические, проявляющиеся в смешении различных значений родительного падежа. Наиболее устойчивыми и трудно корректируемыми оказались ошибки, вызванные фундаментальными типологическими различиями в русском и китайском языке, что подтверждает необходимость целенаправленной методической работы. Разработанная в исследовании поэтапная методика обучения китайских студентов партитивным конструкциям включает четыре этапа, от введения базовой модели «часть + целое» на конкретно-предметном материале до работы с абстрактными существительными и стилистическими вариантами окончаний, которые обеспечивают постепенное формирование грамматического навыка. Практическая значимость исследования заключается в возможности

использования его результатов при создании специализированных учебных пособий для китайских студентов, в разработке системы упражнений, направленных на предупреждение и коррекцию типичных ошибок, а также в чтении лекций по методике преподавания РКИ в китайской аудитории. Перспективы дальнейшей работы связаны с экспериментальной апробацией предложенной методики в условиях реального учебного процесса, уточнением последовательности введения грамматического материала с учетом уровня владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слабухо О.А., Выдрина В.В., Королькова Я.В. Образование форм родительного падежа существительных в аспекте русского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. 2017. №10 (187).
2. Чернявская Я.Л. Первый косвенный падеж: к вопросу выбора // Балтийский гуманитарный журнал. 2024. Т. 13, № 4(49).
3. Антуфьева Я.Ю. Обучение родительному падежу в преподавании РКИ на элементарном уровне // 2025.
4. Иванова Т.А. Имя существительное в аспекте РКИ. М., 2003.
5. Ван Пэнфэй, Трутько В.В. Проблемы в освоении грамматической категории рода в китайской студенческой аудитории и способы их устранения // Актуальные вопросы филологического образования в XXI веке. Минск, 2022.
6. Kagan O. Semantics of Genitive Objects in Russian: A Study of Genitive of Negation and Intensional Genitive Case. — Dordrecht: Springer, 2013. — 186 p.
7. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 608 с.
8. Пассов Е.И. Теория и методика коммуникативного иноязычного образования. — М.: Русский язык, 2010. — 540 с.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Флинта, 2018. — 512 с.
11. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. — М.: Наука, 1980. — Т. I. — 783 с.
12. Jakobson R. Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre: Gesamtbedeutungen der russischen Kasus // Selected Writings. — The Hague: Mouton, 1971. — Vol. II. — P. 23-71.
13. Kagan O. The Genitive/Accusative Alternation in Balto-Slavic // The Semantics of Case. — Cambridge: Cambridge University Press, 2020. — P. 140-175.
14. Paykin K. The Russian partitive and verbal aspect // Partitive Cases and Related Categories / Ed. by S. Luraghi, T. Huumo. — Berlin: De Gruyter, 2014. — P. 379-398.
15. Руднева Т.А. Kon'jačku by, da do domu: о развитии некоторых форм второго родительного падежа в русском языке // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. — 2024. — № 2 (40). — С. 261–282.
16. Jin J. Partition and Quantity: Numeral Classifiers, Measurement, and Partitive Constructions in Mandarin Chinese. — London: Routledge, 2018. — 246 p.
17. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. — М.: Цитадель-трейд, 2005. — 576 с.
18. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М.: РГГУ, 2007. — 560 с.
19. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
20. Черниговская Т.В. Нейролингвистические основы билингвизма // Вопросы психолингвистики. — 2013. — № 2 (18). — С. 42–51.
21. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.

© Цзи Вэйди (757426127@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.49

ФОРТЕПИАННЫЕ ЦИКЛЫ Р. ШУМАНА КАК ВОПЛОЩЕНИЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ РОМАНТИЗМА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

R. SCHUMANN'S PIANO CYCLES AS AN EMBODIMENT OF ROMANTICISM'S NEW APPROACHES TO MUSIC PEDAGOGY

Yu Ning

Summary: The article is devoted to new approaches in musical pedagogy of the Romantic era, with its central idea of the moral and educational focus of art. It examines the consistent principles of training professional performers, which were embodied in the piano cycles of Robert Schumann, the most prominent representative of Romanticism. The focus of the analysis is the «Album for Youth,» which is considered as a program for the humanistic education of individuals. Special attention is given to the gradual development of technical skills in young musicians.

Keywords: music pedagogy, Robert Schumann, stage-by-stage preparation, and performing arts.

Юй Нин
Преподаватель, Цзилиньский педагогический университет
236504721@qq.com

Аннотация: Статья посвящена новым подходам в музыкальной педагогике эпохи романтизма, с её центральной идеей о нравственно-воспитательной направленности искусства. Разбираются последовательные принципы обучения профессиональных исполнителей, получившие воплощение в фортепианных циклах ярчайшего представителя романтизма Роберта Шумана. В центре аналитического рассмотрения – «Альбом для юношества», который рассматривается как программа гуманистического воспитания личности. Отдельное внимание посвящено поэтапной работе над технической подготовкой молодого музыканта.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, Роберт Шуман, поэтапная подготовка, исполнительское искусство.

Важным этапом в становлении принципов музыкальной педагогики в сфере музыкально-исполнительского искусства является период музыкального романтизма. В первой половине XIX столетия происходит окончательная дифференциация функций композитора и музыканта-исполнителя. Одним из ведущих и востребованных публикой форм искусства становятся выступления музыкантов-виртуозов. Параллельно в профессиональном музыкальном сообществе закрепляется идея о необходимости последовательного профильного обучения музыкантов, начиная с детского возраста.

Одним из первых композиторов и пианистов, обратившим внимание в своем творчестве на специфику последовательного освоения педагогического репертуара юным исполнителем, стал Роберт Шуман (1810–1856) – ярчайший представитель западноевропейского романтизма.

Фортепианное наследие Шумана является своеобразной энциклопедией романтической фортепианной музыки эпохи романтизма, отражающей ключевые идеи, дух и настроения эпохи. Произведения композитора предназначены для исполнения виртуозами музыкальной эстрады, но отдельное внимание Шумана было обращено к юным музыкантам.

Ключевой особенностью фортепианных циклов композитора-романтика является обращение к программному замыслу: наличие в каждом опусе общей поэтической идеи, романтических образов, литературных ассоциаций и даже скрытых автобиографических мотивов. Фортепианные циклы Шумана представляют собой не просто набор миниатюр, а целостные художественные «романы» в звуках. Расцвет фортепианного творчества Роберта Шумана приходится на 1830-е годы.

Цикл «Бабочки» (1829–1831) навеян финальной сценой романа Жана Поля «Озорные годы», где описан маскарадный бал. Музыка передает атмосферу карнавала, чередование танцевальных эпизодов, мимолетных настроений, лирических и гротескных сцен.

Цикл «Карнавал» (1834–1835) отразил переплетение автобиографических воспоминаний композитора с миром фантазий, результатом чего стало появление музыкальных портретов реальных (Шопен, Паганини, Кьярина – образ будущей супруги композитора Клары Вик) и вымышленных персонажей, в том числе альтер эго композитора – Флорестана и Эвзебия.

Творческий диалог Флорестана и Эвзебия продолжает фортепианный цикл Шумана «Танцы Давидсбюндлеров» (1837), посвященный творческому «Союзу Давида» – братству прогрессивных художников, борющихся с «филистерами» (как воплощением музыкальной рутины и мещанства).

Романтическими образами (в частности, литературными произведениями Э.Т.А. Гофмана) вдохновлен цикл «Фантастические пьесы» (1837), где преобладают тонкие лирическо-психологические оттенки.

Грани творческого мира книжного героя Гофмана – эксцентричного капельмейстера Иоганнеса Крейслера – отражены в шумановском цикле «Крейслериана» (1838), посвященном Фридерику Шопену.

Воплощением воспоминаний взрослого о детстве стал фортепианный цикл «Детские сцены» (1838), преподнесенный возлюбленной и будущей супруге – пианистке Кларе Вик. Данный опус объединил поэтические миниатюры, передающие наивность, нежность и светлую меланхолию детского мира.

Программные фортепианные циклы Роберта Шумана созданы композиторам концентрированно в 1830-е годы. В них музыка тесно переплетается с литературой, личными переживаниями и психологическими образами. Каждый цикл – это своеобразный дневник композитора, где фортепиано становится голосом его внутреннего мира: от маскарадной иронии «Карнавала» до интимной исповедальности «Детских сцен» и драматической «Крейслерианы».

Фортепианные циклы Шумана являются средоточением ключевых образов романтизма: отражение тонкого мира чувств лирического героя, который не боится бросить вызов обществу, окутанному мещанскими нравами и бездуховностью; погружение в мир грез и фантастики; двойничество и даже романтическая ирония.

Образно яркие и рассчитанные на исполнение концертирующим пианистом – фортепианные циклы Роберта Шумана 1830-х годов стали фундаментом для появления одного из первых образцов высокохудожественной педагогической музыки в эпоху романтизма – «Альбома для юношества» (1848).

Фортепианный цикл «Альбом для юношества» был написан Робертом Шуманом в период его особого внимания к педагогике и семейной жизни. Первоначально композитор сочинил несколько небольших пьес как рождественские подарки для своих детей. Позднее Шуман расширил замысел и оформил произведение в виде цельного цикла из 43 пьес, предназначенных для поэтапного обучения юных пианистов.

Цикл делится на две большие части: № 1–18 – «Для маленьких» (легкие, доступные пьесы для начинающих); № 19–43 – «Для более взрослых» (более сложные по фактуре и образному содержанию). Такое построение делает «Альбом для юношества» своеобразным педагогическим дневником, в котором ученик постепенно осваивает новые технические и художественные задачи.

Цикл адресован детям и юношеству, начинающим и продолжающим обучение игре на фортепиано. Он задуман как музыкальный путь взросления: от простых, наивных образов детского мира к более сложным, углубленным по настроению и содержанию пьесам, обращенным уже к внутреннему миру подростка.

Шуман стремился создать не просто «учебные этюды», а художественно полноценные миниатюры, в которых технические задачи соединяются с поэтическим содержанием.

«Альбома для юношества» Роберта Шумана по праву рассматривается как один из фундаментальных памятников романтической музыкальной педагогики и сохраняет актуальность в современном музыкальном образовании. В этом произведении с особой ясностью воплотились педагогические идеалы романтизма, для которых характерно внимание к внутреннему миру ребенка, развитию индивидуальности, воображения и эмоциональной отзывчивости.

Одним из ключевых принципов романтической педагогики является опора на художественный образ. Ребенок учится не только «правильно играть ноты», но и передавать характер, настроение, смысл музыкального образа. Важным педагогическим принципом романтизма является развитие эмоциональной сферы и эмпатии. В цикле представлены разнообразные настроения: радость, наивная веселость, задумчивость, печаль, чувство утраты, мечтательность. Такие пьесы, как «Первая утрата», «Вечерняя песня», «Ночная песня», приучают юного исполнителя к тонкому переживанию лирических состояний. Музыка становится средством воспитания эмоциональной чуткости и способности к внутреннему сопереживанию – качеств, которые романтики считали основой духовного развития личности.

Следующий важный принцип – индивидуализация обучения и постепенность развития. Структура цикла выстроена как путь взросления: от простых, технически доступных миниатюр к более сложным по фактуре и образному содержанию пьесам. Это отражает романтическое понимание воспитания как естественного процесса раскрытия личности, а не как насильственного навязывания форм и норм. Шуман учитывает психологические и возрастные особенности ребенка, предлагая материал, соответствующий уровню его восприятия и технических возможностей.

Существенным является и принцип синтеза воспитания техники и художественного мышления. В «Альбоме для юношества» технические задачи (развитие кантилены, артикуляции, ритма, координации рук, навыков

полифонического слуха) не выносятся в виде сухих упражнений, а «спрятаны» внутри художественно выразительных пьес. Тем самым реализуется романтическая идея целостного воспитания музыканта, в котором техника неотделима от образного мышления и музыкальной выразительности.

Характерной чертой романтической педагогики является также обращение к национально-жанровым и историческим традициям. В цикле присутствуют хорал, канон, марш, песенные и танцевальные жанры, элементы старинного контрапункта. Это приобщает ученика к культурной памяти музыки, формирует историческое мышление и уважение к традиции, что соответствует романтическому интересу к прошлому и духовным истокам искусства.

Обратимся к рассмотрению ключевых педагогических моментов при работе над техническими приемами в фортепианном цикле Роберта Шумана «Альбом для юношества».

Одним из базовых технических направлений в цикле является формирование певучего легато и кантилены. Во многих пьесах («Мелодия», «Песенка», «Вечерняя песня», «Первая утрата») ведущую роль играет напевная мелодия в правой руке при мягком, поддерживающем аккомпанементе в левой. Работа над этими пьесами развивает умение вести мелодическую линию, ощущать дыхание фразы, контролировать звукоизвлечение и баланс между руками.

Важное место занимает развитие артикуляционной дифференциации – умения различать и сочетать легато, нон легато и стаккато. В маршевых и жанрово-двигательных пьесах («Солдатский марш», «Веселый крестьянин», «Марш», «Триумфальный марш») ученик осваивает четкий ритмический рисунок, упругий штрих, точность акцентов. Контрастные эпизоды внутри одной пьесы приучают к гибкости артикуляции и смене характера звучания.

В цикле последовательно формируются навыки работы с аккомпанементными фигурациями: простые альбертиевы басы, аккордовые сопровождения, переложения в виде арпеджио. Это развивает плавность движения кисти, равномерность звучания, умение не «перегружать» фактуру и сохранять прозрачность сопровождения при ведущей мелодии.

Важным элементом технической работы является также динамическая культура и звуковая палитра. Шуман требует от исполнителя тонкой градации динамики, нюансировки, работы с мягкими переходами между piano и forte. Пьесы лирического характера учат контролю веса руки, глубины погружения в клавишу, разнообразию тембровых оттенков – качествам, которые составляют основу фортепианного звукоизвлечения.

Одной из важных педагогических задач при изучении «Альбома для юношества» становится освоение различных ритмических моделей и метрических типов, что позволяет системно развивать чувство пульса, устойчивость темпа, координацию и ритмическую точность в условиях художественно осмысленного музицирования.

В маршевых и жанрово-двигательных пьесах («Солдатский марш», «Марш», «Триумфальный марш») ритмическая организация отличается четкой периодичностью и акцентностью. Работа над этими пьесами помогает выработать внутреннее ощущение доли, устойчивость темпа, умение точно соотносить акценты с метрической структурой. Педагогически важно добиваться осмысленного ощущения шага, походки, торжественного движения, соответствующего образу.

Существенной ритмической задачей в цикле является освоение танцевальных и песенных ритмоформул. В вальсовых, песенных и жанровых пьесах ученик сталкивается с характерными синкопированными оборотами, пунктирными ритмами, типовыми акцентными моделями. Осмысление жанровой природы ритма помогает избежать ритмической однообразности и формирует чувство стилистической точности: ритм начинает восприниматься не абстрактно, а как носитель характера и движения.

В более сложных номерах второй части цикла появляются задачи, связанные с координацией различных ритмических рисунков в правой и левой руках. Сочетание протяженной мелодии с более подвижным аккомпанементом требует умения удерживать общий пульс при разной ритмической активности голосов. Это развивает чувство внутреннего «метронома», независимость рук и способность к полиритмическому слуховому контролю.

Отдельного внимания требует работа над ритмической выразительностью внутри фразы. В лирических пьесах («Вечерняя песня», «Ночная песня», «Первая утрата») Шуман использует гибкие ритмические интонации, предполагающие тонкое ощущение агогики – небольших, выразительных отклонений от строгого темпа. Здесь педагогическая задача состоит в том, чтобы научить ученика отличать живое, художественно оправданное дыхание фразы от ритмической неустойчивости и произвольных ускорений или замедлений.

Важным элементом является и освоение паузы как выразительного ритмического компонента. В ряде пьес паузы выполняют не только разделительную, но и смысловую функцию, создавая ощущение остановки, вздоха, ожидания. Осознанное проживание паузы воспитывает

внутренний счет, умение «держать время» в тишине, что является важнейшим показателем сформированного ритмического чувства. Кроме того, в цикле встречаются элементы пунктирного ритма, триольных делений, смены метрических акцентов, что расширяет ритмический кругозор учащегося. Работа над такими эпизодами способствует развитию точности ритмического чтения, навыков счета, а также формированию гибкости ритмического мышления.

Существенным техническим аспектом является развитие координации рук и независимости голосов. В связи с чем отдельно обратим внимание на педагогические принципы освоения полифонических приемов. В отличие от специально учебных полифонических сборников, в «Альбоме для юношества» освоение многоголосия происходит в художественно осмысленном контексте: элементы полифонии органично включены в жанрово-образные миниатюры и постепенно усложняются по мере продвижения от первых пьес к заключительным номерам цикла. Такой подход соответствует педагогическим принципам Шумана, стремившегося развивать у ученика не только технику, но и слух, мышление, чувство формы и стиля.

Первые шаги в освоении полифонии в «Альбоме для юношества» связаны с элементарным двухголосием и умением слышать и вести одновременно мелодию и аккомпанирующий голос. Даже в гомофонных пьесах ученик сталкивается с задачей дифференциации голосов: необходимо выделять ведущую мелодическую линию и осмысленно интонировать внутренние движения сопровождения. Это формирует первоначальные навыки голосоведения и слухового контроля. Более целенаправленная работа над полифоническими приемами начинается во второй части цикла, где появляются пьесы с имитационным изложением и элементами строгого многоголосия. В «Маленьком каноне» ученик знакомится с принципом канонического подражания, учится слышать вступление темы в разных голосах, выравнивать динамику и артикуляцию при их чередовании. Подобные задачи требуют активного внутреннего слуха и осознанного контроля над каждым голосом, что является важнейшим этапом в развитии полифонического мышления. Значительным этапом является работа над «Маленькой фугой» и «Каноном в старинном стиле», где Шуман вводит ученика в мир полифонии барочного типа, адаптированной к детскому и юношескому исполнительскому уровню. Здесь формируются навыки проведения темы, ее узнавания в различных регистрах, умения удерживать независимость голосов при одновременном движении.

В процессе разучивания полифонических пьес важнейшее значение имеет развитие полифонического слуха – способности осознанно воспринимать несколько самостоятельных голосов одновременно. Педагогическая работа включает раздельное проигрывание голосов, пропевание каждой линии, осмысление фразировки и логики голосоведения. Особое внимание уделяется динамическому балансу: каждый голос должен быть слышен и выразителен, но при этом не нарушать целостность музыкальной ткани.

Существенной задачей является и артикуляционная дифференциация голосов. В полифонических пьесах Шумана часто требуется различное штриховое оформление отдельных линий, что помогает подчеркнуть их характер и функциональную роль. Ученик учится «разводить» голоса по тембру и штриху, избегая слияния фактуры в неразличимую звуковую массу.

«Альбом для юношества» представляет собой продуманную систему работы над основными техническими приемами: кантиленой, артикуляцией, координацией рук, элементами полифонии, ритмом и динамикой. Главное педагогическое достоинство цикла состоит в том, что техническое развитие происходит не изолированно, а в неразрывной связи с художественным содержанием, формируя у юного пианиста целостный, музыкально осмысленный подход к исполнительству.

При всей важности последовательного освоения музыкально-исполнительских приемов ключевым принципом педагогики эпохи романтизма является нравственно-воспитательная направленность искусства.

Главная идея «Альбома для юношества» – воспитание личности через музыку. Шуман видел в искусстве не только средство обучения технике, но и путь к формированию вкуса, воображения и нравственных качеств ребенка. В цикле представлены: картины детской жизни (игры, песенки, наивные радости и первые печали); образы природы (весна, жатва, горы, времена года); мотивы странствий и романтической мечты; обращение к старинным жанрам (канон, хорал, фуга), что приучает юного музыканта к традициям классической музыки. В «Альбоме для юношества» каждая пьеса обладает ярким программным названием, связанным с миром детских переживаний. Благодаря этому обучение игре на фортепиано перестает быть механическим освоением приемов и превращается в осмысленное художественное переживание.

Хронологически «Альбом для юношества» написан позже других программных фортепианных циклов композитора, но он явился результатом педагогического осмысления работы над техническими приемами и пониманием необходимости подготовки юного музыканта к идейному восприятию шумановских циклов 1830-х годов.

«Альбом для юношества» Роберта Шумана объединил

в себе педагогические принципы как последовательного технического освоения романтических пианистических приемов, так и идейные константы романтической музыкальной педагогики, что нашло отражение также в прилагаемых к нотному тексту «Жизненных правилах для музыкантов». Тем самым «Альбом для юношества» становится не просто учебным пособием, а своеобразной программой гуманистического воспитания личности, вдохновленной принципами романтической музыкальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова О.Л. «Альбом для юношества» Р. Шумана и его значение в формировании исполнительского мастерства пианиста // Культурные тренды 2.0: Россия и Германия. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2020. С. 312–314.
2. Глазырина Е.Ю., Кирчанова Е.Г. Романтизм и развитие педагогической мысли в XIX веке // Новые педагогические исследования. 2006. № 6. С. 48–55.
3. Демченко Г.Ю. Феноменология романтизма в фортепианном творчестве Р. Шуман: аспекты музыкальной герменевтики: автореф. дис. ... канд. иск. Саратов, 2006. 22 с.
4. Латышева Н.А. Воспитание стилевого подхода при прочтении пьес Р. Шумана из «Альбома для юношества» // Искусство в образовании, образование в искусстве. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Пермь, 2023. С. 392–396.
5. Мелешкина Е.А. Педагогическое наследие великих романтиков в становлении личности музыканта XXI века // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 5–2. С. 142–146.
6. Мелешкина Е.А. Психолого-педагогические принципы постижения романтических сочинений // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 23. С. 265–270.
7. Мелешкина Е.А. Стилевой феномен романтизма в профессиональной подготовке учителя музыки: на материале учебной работы над произведениями Шумана в классе фортепиано: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 23 с.
8. Рзаева Ф.И.К. Искусство романтизма и переломный этап в музыкально-педагогических воззрениях // Проблемы педагогики. 2021. № 2 (53). С. 5–8.
9. Тазмиева А.Н. Шуман-педагог // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2012. С. 370–375.
10. Шикина А.Н. Стилевые формы творческого самосознания в культуре романтизма: на материале творчества Р. Шумана: автореф. дис. ... канд. культурологии. Кострома, 2010. 23 с.
11. Шуман Р. О музыке и музыкантах. Сборник статей. М.: «Музыка», 1975. 407 с.

© Юй Нин (236504721@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.04

СОПОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО РЕПРЕЗЕНТАНТА КОНЦЕПТА «ОБМАН» В АДЫГЕЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Атажахова Сайхат Туркубиевна
Кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, (г. Майкоп)
tatlok1970@mail.ru

COMPARISON OF THE LEXICAL REPRESENTATIVE OF THE CONCEPT "DECEIT" IN ADYGEI AND RUSSIAN LANGUAGES

S. Atazhakhova

Summary: The relevance of the topic is due to the high social significance of the phenomenon of deception, which is particularly important in intercultural communication at the present stage. Despite the interdisciplinary nature of the study of this phenomenon, the concept of "deception" remains underdeveloped in linguistics. The purpose of this study is to identify the semantic content of the concept of "deception" in the Adyghe and Russian languages through the analysis of lexicographic data, primarily from explanatory, phraseological, and synonym dictionaries. The objectives of the study include the identification and comparative analysis of the elements of conceptualization of deception in the linguistic consciousness of native speakers of the Adyghe and Russian languages. The starting point of the analysis is the assumption that the study of the semantics of a linguistic unit that represents a particular concept is a necessary step in revealing its content.

It should also be noted that the lexeme "deception" is characterized by an extensive synonymous paradigm and is part of a significant number of phraseological units identified during the study of lexicographic sources in the compared languages. The results of this research can be applied in both theoretical and applied linguistics, as well as in the practice of teaching the Adyghe and Russian languages.

Keywords: concept of deception, lexical-semantic analysis, psycholinguistic meaning.

Аннотация: Актуальность темы обусловлена высокой социальной значимостью феномена обмана, учет которого в межкультурной коммуникации приобретает особую значимость на современном этапе. Несмотря на междисциплинарный характер изучения данного феномена, концепт «обман» остается недостаточно разработанным в лингвистике.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении смыслового содержания концепта «обман» в адыгейском и русском языках посредством анализа лексикографических данных, представленных главным образом в толковых, фразеологических словарях и словарях синонимов. В задачи исследования входит определение и сопоставительный анализ элементов концептуализации обмана в языковом сознании носителей адыгейского и русского языков.

Исходной предпосылкой анализа выступает положение, согласно которому исследование семантики языковой единицы, репрезентирующей тот или иной концепт, является необходимым этапом на пути раскрытия его содержания. Следует также отметить, что лексема «обман» характеризуется разветвленной синонимической парадигмой и входит в состав значительного числа фразеологических единиц, выявленных в ходе работы с лексикографическими источниками по сопоставляемым языкам.

Результаты проведенного исследования могут найти применение как в области теоретической и прикладной лингвистики, так и в практике преподавания адыгейского и русского языков.

Ключевые слова: концепт обман, лексико-семантический анализ, психолингвистическое значение.

Введение

Феномен обмана является значимым фактором социальной регуляции, пронизывающим различные сферы общественной жизни, включая правовую, экономическую и политическую. В психологической науке обман квалифицируется как фундаментальное психическое состояние, тесно связанное с эмоциональной, трудно поддающейся рационализации сферой психики. Данный феномен играет существенную роль в процессах личностного генеза и способен детерминировать возникновение иных психических состояний и чувств [1, с. 131].

Руководствуясь данным положением, представляется возможным утверждать, что обман, наряду с иными социокультурными явлениями, занимает ключевое положение в ряду культурных концептов. Под культурными концептами в данном контексте понимаются базовые единицы культуры, репрезентированные в ментальном мире индивида [7, с. 43], а также ментальные образования, представляющие собой результат когнитивной деятельности, как отдельной личности, так и социума в целом [3, с. 34]. Индивидуальное восприятие обмана формируется на основе личного, опосредованного и коллективного опыта. Данный опыт подтверждает, что концепты не только являются объектом мыслительной деятельности, но и субъективно переживаются, выступая предметом эмоциональных оценок, предпочтений, антипатий и потенциальных конфликтов [7, с. 43].

А наиболее полное описание значения исследуемого слова осуществляется совокупностью определений, полученных из разных источников [8, с. 21]. Кроме име-

ни концепта (ключевого слова), в анализ включены его синонимы *надувательство* и глаголы *обмануть* (поступить недобросовестно, нечестно по отношению к кому-, чему-л.), *провести* разг., *обвести* прост., *надуть* прост., *оплести* прост., *одурачить* (обманув, поставить кого-л. в глупое положение), *обдурачить* разг., *обдурить* прост., *околпачить* прост., *оморочить* прост, *обжулить* прост. (ловко и хитро обмануть в денежных отношениях, расчетах) и т.д.

Русский язык располагает множеством синонимов к глаголу «лгать» (или «солгать»), включая фамильярные и просторечные регистры, такие как «врать» (в значениях «соврать», «наврать»), «плести» (в значении «наплести»), «брехать», «заливать», а также фразеологизм «вешать лапшу на уши». В отличие от этого, адыгейский фамильярно-разговорный регистр имеет в своем арсенале лишь три глагольных синонима: *гъэпцlэн, хэгъэукъон* и *гъэшэхъун*. Однако это ограничение компенсируется разнообразием фразеологических выражений, таких как *зи зэрымытым lэтишъэ регъэуцо, ащ ыlорэр пшахъом тетхагъ, игущыlэ шъоупсы, ишъуатэ псы из, иlорэ ишlэрэ зэтехьэрэп, пцlы ымыусымэ ышхырэр ыцагэ дахьэрэп, пцlыр ыныбэ къетэкъу, пцlыкlэ зещэн*.

Компонентный анализ глаголов *гъэшэхъун/дезинформировать* показывает, что семантическая структура этих слов демонстрирует изоморфизм. Н.К. Рябцева, рассматривая обман с точки зрения лингвокультурологии, отмечает: «Этика здравого смысла предупреждает о том, что самым опасным в поведении окружающих людей является обман. <…> Обман многолик и имеет множество форм и видов – обмануть можно словом и делом, явно и тайно, промолчав или не выполнив обещанного. Чтобы скрыть правду или истинные намерения, человек может кривить душой, вилять, запираться, заговорить зубы, морочить голову, пудрить мозги или втирать очки… Он совершает вводящие в заблуждение поступки: жульничает, устраивает подвохи, кормит обещаниями, плетет интриги и действует исподтишка. <…> Обман представляет собой самый драматичный способ взаимодействия между людьми» [5, с. 179–180].

Результаты исследования

В русском языке термин «обман» обозначает поведение индивида, в то время как в контексте речевых действий чаще употребляется слово «ложь». Адыгейский язык использует лексемы «пцlы» (означающие ложные слова или неправду) и «гъэпцlэн», «гъэшэхъун» (относящиеся к действиям, вводящим кого-либо в заблуждение) [4]. Это свидетельствует о том, что в адыгейском языке одна и та же лексема охватывает как поведенческий аспект, так и аспект лживой речи. Обман может преследовать различные цели, зависящие от намерений субъекта, прибегающего к данному поведению. Обычно слово «обман» несет негативный прагматический заряд, и в зависимости от контекста лжец может стать объектом критики со стороны общества, юридической системы или религиозных институтов. Тем не менее, в обеих культурах концепт «обман» не всегда воспринимается исключительно негативно. В некоторых исключительных ситуациях людям может быть необходимо, прибегнуть к обману. Например, органы опеки и попечительства, родители могут скрывать от ребёнка о том, что усыновлён (или удочерён), чтобы избежать моральных страданий, которое может отразиться на всей его жизни и во благо сохранения стабильности семейных отношений.

В рамках концептуализации обмана в русском языке было выделено множество глаголов, таких как: *обманывать, лгать, врать, проводить, обводить, обходить, объезжать, оплетать, надувать, обдурять, дурить, оболванивать, околпачивать, обжуливать, объегоривать, облапошить, обставить, охмурять, нагревать, обмишуливать и обмишуривать, обштопывать, обувать, подковывать*; а также *мошенничать, жульничать, плутовать, хитрить, лукавить, вилять, крутить и крутиться; оговорить, оклеветать, оболгать, наговаривать, запутать, подвирать и приукрасить* [6]. Количество адыгейских глаголов, входящих в семантическое поле обмана, не столь обширно, как в русском языке. Тем не менее, в адыгейском языке представлено разнообразие глаголов, связанных с данной концепцией. К ним относятся: *гъэпцlэн* (намеренно говорить неправду с целью сокрытия информации), *гъэшэхъун* (обмануть, вводить в заблуждение); *пцlы хэусыхьан* и *гъэпцlагъэкlэ зекlон* (мошенничать, жульничать); *мышъыпкъэу къэlон* (говорить неправду с конкретной целью); *пцlы телъхьан (теусэн)* (ложно обвинить, оклеветать) [4; 9].

В обоих языках глаголы, относящиеся к семантическому полю обмана, в основном имеют разговорно-сниженный характер. Однако в русском языке глаголы обмана метафорически представлены через образ круга и кругового движения. Например, такие выражения, как *обводить, обходить, обвести вокруг пальца* и *объехать на кривой*, создают образ того, как субъект-обманщик вводит объект обманутого в круг с помощью различных приемов, заставляя его заблудиться и поверить лжи.

Семантическое поле «обман» в русской лингвокультуре представлено множеством глагольных фразеологизмов, таких как *обводить* (обвести) *вокруг* (кругом) *пальца*, *обувать* (обуть) *на обе ноги*, *обувать* (обуть) *в лапти* и *напускать туману*. Эти выражения подчеркивают культурные представления о манипуляции и обмане, отражая сложные аспекты человеческого общения и взаимодействия.

В результате анализа глагольных фразеологических единиц с семантикой обмана в русской и адыгейской

лингвокультурах выделяются три типичных образных парадигмы, репрезентирующих исследуемый концепт.

Первую образную парадигму формируют фразеологизмы, репрезентирующие ситуацию обмана через метафору плетения/создания сети. В русском языке данная модель представлена единицами типа *плести (паутину)*. В адыгейском языке аналогичный образ ловушки также объективируется, однако с акцентом на позицию объекта обмана, что находит отражение в единице *пцIы къызэхэлъэшъон* (букв. плести ложь).

Вторую группу составляют фразеологизмы, апеллирующие к перцептивной сфере человека – органам чувств как каналам получения информации. К данной парадигме относятся: соматизм *нос* (рус. *водить за нос* / адыг. *пцIыкIэ зещэн*), соматизм *зубы* (рус. *заговаривать зубы* / адыг. *тегъэшэхъукIын*), соматизм *голова* (рус. *дурить голову* / адыг. *шъхьэ гъэунэзэн*).

Третья образная парадигма представлена соматическими компонентами, связанными с манипулятивной деятельностью. В русской лингвокультуре данная модель иллюстрируется фразеологизмом *обвести вокруг пальца*; в адыгейском языке ей коррелирует единица *Iапэкlэ къырещэкIы* (букв. обвести рукой).

Ключевое различие между единицами, входящими в семантические поля «обман» в сопоставляемых лингвокультурах, детерминируется тремя основными параметрами: интенсивностью проявления действия (степенью), интенциональной направленностью субъекта (целью) и характером последствий для объекта (результатом). Указанные параметры выступают в качестве дифференциальных признаков, формирующих национально-специфическую структуру исследуемых полей.

В современной лингвистике и философии языка разграничение понятий «ложь» и «обман» составляет предмет оживленной дискуссии. Согласно одной из точек зрения, обман не может быть сведен исключительно к вербальному коду, в отличие ото лжи, которая традиционно рассматривается как речевой акт, заключающийся в умышленном искажении истины [2, с. 14]. Обман, напротив, представляет собой более широкое понятие, поскольку, помимо вербального компонента, имплицитно или эксплицитно включает в себя поведенческий аспект – действие. Более того, обман может носить сугубо невербальный характер, реализуясь через жесты, умолчание или иные формы поведения, не связанные с произнесением ложных утверждений. В таких случаях дезинформирующий эффект достигается без использования языковых средств, что принципиально отличает обман от лжи как сугубо лингвистического феномена.

Однако, как справедливо отмечают некоторые исследователи, данное обстоятельство не дает оснований рассматривать обман в качестве гиперонима по отношению ко лжи. Логико-семантический анализ свидетельствует, что объем понятий «ложь» и «обман» пересекается лишь частично: существуют такие формы обмана, которые не содержат ложных утверждений, равно как и возможны случаи лжи, не приводящие к обману адресата.

Обобщая сказанное, можно заключить, что как неправда (объективно ложное высказывание), так и обман (ситуация введения в заблуждение) могут быть основаны на неполноте или искажении транслируемой информации. Ключевым дифференциальным признаком выступает интенциональный аспект: наличие или отсутствие у субъекта намерения исказить истину при передаче сообщения. Таким образом, разграничение данных феноменов должно проводиться по нескольким параметрам: модус передачи информации (вербальный/невербальный), характер интенции и соотношение с объективной истинностью высказывания.

Критерий разграничения лжи и обмана, как отмечается в специальной литературе, заключается в разнонаправленности их воздействия: ложь ориентирована на изменение референтного компонента знаний адресата (сведений о конкретной ситуации), тогда как обман обращен к концептуальной составляющей, т.е. к субъективной картине мира собеседника [2, с. 16].

Таким образом, ложь представляет собой намеренное искажение информации, которое не обязательно коррелирует с результатом коммуникативного акта (возможность/невозможность введения реципиента в заблуждение). Обман, в свою очередь, может не содержать ложных утверждений в строгом смысле слова, поскольку эффект искажения действительности конструируется непосредственно в сознании адресата. Помимо функциональных различий, исследуемые феномены демонстрируют дифференциацию в сферах реализации: ложь преимущественно локализуется в плоскости межличностной коммуникации, тогда как обман чаще сопряжен с материально-экономической сферой (мошенничество, нарушение договорных обязательств и т.п.), предполагающей наступление реальных имущественных последствий.

Анализируемая подгруппа глагольной лексики структурируется следующим образом: ядро составляют глаголы с семантикой «обман», далее следует центральная зона лексико-семантической группы, а периферийные области представлены фамильярно-разговорными и просторечными синонимами по отношению к доминантным единицам.

Обратимся к анализу ядерных лексических единиц, репрезентирующих понятие обмана. В «Русско-ады-

гейском словаре» глагол «обманывать» (адыг. *гъапцlэзэ шlын*) получает следующую дефиницию:

1. Обмануть «*гъэпцlэн, гъэделэн*»; 2. Перехитрить «*етхьагъэпцlэкlын, ехъорышэрэкlын, тхьагъэпцlыгъэкlэ (хъор-шэрыгъэкlэ) текlон*»; 3. Одурачить «*гъэделэн, гъэпцlэн, хэгъэукъон, гъэгъощэн*»; 4. Провести кого-л. «*гъэшэхъун, гъэпцlэн*» [4].

Словарь современного русского литературного языка дает такое определение русскому глаголу обманывать:

1. Сознательно вводить кого-либо в заблуждение словами или поступками. || Говорить (писать) не правду, лгать. ◊ Обманывать, обмануть словами (словом). Птицу кормом, а человека, словом, обманывают (пословица). || Не выполнять своих обещаний, нарушать слово. ◊ Обманывать, обмануть чье-либо доверие, доверчивость, дружбу и т.п.;
2. Вводить в заблуждение, отвлекая внимание от чего-либо, внушая ошибочное представление о чем-нибудь. ◊ Глаза обманывают, обманули кого-либо. При ошибке зрения при каком-либо сходстве. || Обманывать себя. Стараться уверить себя в чем-либо желательном, закрывая глаза на действительность. || Обманывать, обмануть чьи-либо ожидания, надежды, мечты, предчувствия и т.п.; ожидания, надежды, мечты, предчувствия и т.п. обманывают, обманут кого-либо. О несбывшихся ожиданиях, мечтах и т.п. ◊ Обмануты ожидания, надежды и т.п. ◊ Жизнь обманет, обманула кого-либо. || Погода обманывает, обманет кого-либо. О неустойчивой, ненадежной погоде;
3. Совершать плутовство, мошенничество по отношению к кому-либо;
4. Проявлять обман в любви; изменять (жене, мужу). ◊ Обманутый муж, обманутая жена. ◊ Обманывать мужа. Находиться в связи с чьей-либо женой втайне от мужа;
5. Обольщать, соблазнять (девушку, женщину). ◊ Обманутая девушка, женщина [6, с. 235].

Обман как явление находит свое выражение в поведенческих актах, а также в речевой и интеллектуальной деятельности человека. Совокупность лексических и фразеологических средств, объединенных в семантическое поле, служит для номинации понятия обмана (понимаемого как умышленное введение в заблуждение) и передачи сопутствующих ему смыслов. В центре внимания настоящего исследования находится фрагмент данного поля – лексико-семантическая группа существительных со значением ‘обман’ и коррелирующие с ними глаголы.

Выводы и заключение

Анализ синонимических рядов лексемы «обман» не выявил дополнительных смысловых компонентов, расширяющих содержание исследуемого концепта. Семантика слов, входящих в данные парадигматические объединения, либо дублирует значение имени концепта, либо актуализирует признаки, эксплицированные в ходе предшествующего анализа.

Содержательный объем концепта «обман» не ограничивается планом выражения соответствующей лексемы. Данный концепт объективируется в обширном корпусе лексико-фразеологических единиц, паремиологическом фонде, а также в прецедентных феноменах (именах и текстах). Сопоставительный анализ средств репрезентации концепта «обман» (или его отдельных когнитивных признаков) в адыгейской и русской лингвокультурах демонстрирует типологическое сходство. Наблюдается также общность в восприятии носителями данных лингвокультур способов невербального декодирования обманных действий и их метафорической репрезентации в рамках обыденного сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь. Издание 4-е / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: СПб, 2008. – 703 с.
2. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. – № 2. – С. 9–16.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
4. Русско-адыгейский словарь: в 2-х тт. Т. II.: О–Я / Ю.А. Тхаркахо. – Майкоп: ГУРИПП «Адыгея»; ООО «Качество», 2015. – 1025 с.
5. Рябцева Н.К. Этические знания и их предметное воплощение / Н.К. Рябцева // Логический анализ языка: Языки этики. – М., 2000. – С. 178–184.
6. Словарь современного русского литературного языка. Том 8. – Москва-Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1959. – 1839 с.
7. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
8. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.KG: Saarbrücken, 2011–192 с.
9. Тхаркахо Ю.А. Словарь синонимов адыгейского языка (на адыгейском языке). – Майкоп, Адыг. отделение Краснодарск. кн. изд-ва, 1988. – 144 с.

© Атажахова Сайхат Туркубиевна (tatlok1970@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.10

СПЕЦИФИКА НАРРАТИВНОГО ЭТОСА В ПОВЕСТИ А.М. РЕМИЗОВА «ПЯТАЯ ЯЗВА»

THE FEATURES OF NARRATIVE ETHOS IN A.M. REMIZOV'S NOVEL "THE FIFTH PLAGUE"

N. Demidov

Summary: The article explores the presentational features of the narrative ethos category in A.M. Remizov's novel "The Fifth Plague" by analysing the aspects of the literary work that most fully reveal the examined category as a moral and empathic characteristic of the narrative. According to the researcher, the components that reveal the writer's ethical intentions in the novel are represented by the category of the main character's image and the grotesque at the compositional level of the work, as well as the respective instances of the focaliser and narrative grotesque at the recountal level. The correlation between these two structures allows for a comprehensive view of Remizov's pronounced subjectivism and authorial position, characterised by profound pessimism, which manifests itself in the transformation of the literary ethos of conscience formerly established in the Russian belles-lettres' tradition. The author concludes that the communicative/targeted nature of the ethos category depends on both the poetological and narrative aspects of the description of the work's specifics.

Keywords: narrative, poetics, grotesque, narrative ethos, focaliser, implicit reader.

Демидов Никита Михайлович
Аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
josefkessler.vonwissenstein@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям воплощения категории нарративного этоса в произведении А.М. Ремизова «Пятая язва» при помощи анализа компонентов художественного произведения, которые в наибольшей степени раскрывают изучаемую категорию как нравственную и эмпатическую характеристику повествования. По мнению исследователя, компонентами, раскрывающими этические интенции писателя, в повести являются категория образа главного героя и гротеск на композиционном уровне произведения, а также соответствующие им инстанции фокализатора и нарративного гротеска на повествовательном уровне. Соотнесенность этих двух структур позволяет комплексно взглянуть на ярко выраженный субъективизм и авторскую позицию Ремизова, отличающуюся глубоким пессимизмом, что проявляется в трансформации закрепившегося в русской литературной традиции литературного этоса совести. Автор приходит к заключению, что коммуникативно-целевая природа категории этоса зависит как от поэтологической, так и нарративной стороны описания специфики произведения.

Ключевые слова: нарратив, поэтика, гротеск, нарративный этос, фокализатор, имплицитный читатель.

Путь к постижению содержания литературного произведения и анализ затронутых в нем проблем так или иначе оказывается отграничен двумя масштабными художественными категориями, касающимися эстетической завершенности произведения и его внутренней целостности. Первая – модус художественности, предполагающий объединенные в единую структуру творческие и ценностные установки автора с соответствующей организацией с учетом индивидуальных особенностей поэтики. Несмотря на то, что модус художественности как категория (как и синонимические ему понятия, выработанные другими исследователями [1, с. 80]) имеет ярко выраженную коммуникативную направленность, подразумевая четко заданную модель имплицитного читателя, реагирующего на тот или иной тип художественного мышления, он не задает конкретный нравственный итог художественного произведения как сообщения от автора к читателю. Этот аспект восполняет категория нарративного этоса, которая призвана не следовать, в отличие от модуса художественности, нравственным и эмоциональным интенциям произведения в их проекции на предполагаемого адресата, а наоборот – исходя от типической концепции адресатов высказывания, которую разработал еще М. Бахтин [2], с точки зрения читательской эмпатии и его состояния, возникшего в ходе воздействия на него прочитанного художественного произведения, выделить ценностно-смысловые типы художественной рефлексии в их законченном, сформировавшемся виде (как они были задуманы автором). Категория этоса, таким образом, опирается на наиболее суггестивные аспекты повествования, заставляющие реципиента «настраиваться» на определенную коммуникативно-целевую установку и реагировать на нее соответственно; за точку отсчета берется именно имплицитный читатель, а не автор. В «Пятой язве» Ремизова представлен достаточно необычный тип нарративного этоса, выбивающийся из существующей базовой классификации, для установления специфики которого необходимо пристально взглянуть на аспекты художественного мира повести, наиболее ярко задающие тон коммуникативному событию рассказывания.

Специфика функциональной реальности произведения продолжает свойственную Ремизову линию со-

пряжения библейских архетипов и аллюзий на тексты древнерусской литературы. Как справедливо замечает Е. Фадеева, автор «Пятой язвы» последовательно выстраивает оппозицию Закона и Благодати, ориентируясь прежде всего на «Слово…» митрополита Иллариона [13, с. 105]. Будучи не единственным древнерусским литературным источником, легшим в основу идейного содержания повести, именно «Слово…» выступает в качестве первоосновы нарративного этоса произведения, помогая выстраивать идейно-философскую концепцию Ремизова и сообразно с ней «задавать тон» ключевым нарративным инстанциям произведения, включая абстрактного автора и нарратора. При этом особая роль в формировании достаточно самобытного этоса произведения принадлежит такой инстанции, как фокализатор, чье влияние на повествовательную перспективу трудно переоценить: «голоса» Боброва и персонажей повести, находясь в постоянном противоречии друг с другом и акцентуируя приоритетное для себя содержание описываемой действительности, служат ключом к пониманию художественных особенностей произведения. Для того, чтобы понять, как особенности организации позиции фокализатора трансформируют нарративный этос произведения и сообщают повести композиционную цельность и самобытность, следует присмотреться к главному герою «Пятой язвы» – следователю Боброву.

Предварительно стоит уточнить, что, по мысли исследователя, в произведении отражены важнейшие принципы т.н. нарративного этоса совести, хотя и несколько в модифицированном виде, о чем пойдет речь ниже. Нарративный этос совести мыслится В.Тюпой как последовательное проецирование и проектирование некоторого нравственного итога рассказывания [12, с. 13] (оттого не случайно обильное использование Ремизовым при работе над повестью библейских и древнерусских источников с подчеркнуто назидательным, притчевым содержанием; так, А.М. Грачева справедливо указывает в качестве возможных, помимо упомянутого «Слова…», апокрифы «Хождение Богородицы по мукам», «Слово Мефодия Патарского» и «Слово о погибели Русской земли», «Слово о пленении и конечном разорении Московского государства», а также на мотивы Откровения Иоанна Богослова [3, с. 234]) и, что важно, имеет прочную связь с евангельской традицией повествования [12, с. 17]. Нарративный этос совести последовательно актуализируется как этический вектор в русском классическом романе преимущественно у таких мастеров психологизма, как Толстой и Достоевский, в 20-м веке – у Пастернака и т.д. Однако в случае «Пятой язвы» полифония голосов, отражающих не просто определенную точку зрения, но взгляд совести, внутреннего переживания, присутствует в ограниченном виде. Более того, важнейшее условие полифонии – переплетение различных точек зрения и их взаимодействие – оказывается нарушено. Этические аспекты проявляются в произведении через противостояние Боброва и горожан. Бобров является изгоем и как герой с точки зрения композиционно-сюжетной организации повести, и с позиции фокализатора в нарративной структуре произведения. Что делает его таким?

Следователь Бобров, биографии и становлению мировоззрения которого посвящена вторая глава повести («Концы земные»), показательно противопоставлен как жителям Студенца, так и эсхатологии самого города, будучи чуждым апокрифическим, неомифологическим основам бытия, которые горожанами воспринимаются и переживаются как нечто естественное и обыденное, что находит отражение в их реакции на загадочные, а подчас и совершенно абсурдные происшествия. Подчеркнуто странное событийное наполнение актуализирует апокрифический интертекст, который имеет не только важное содержательное значение, обрамляя Студенец одновременно и как замкнутую Вселенную, и как культурно-историческую проекцию самой России, но и определенным образом влияя на нарративную оформленность повести за счет специфики переживания героями связи исторической темпоральности с собственным индивидуальным опытом. Легендарное, историческое прошлое мыслится ими как единожды явившим свою историческую значимость, так что сознание многих жителей не так далеко уходит от мифологического, когда тот или иной загадочный случай, продолжающий летопись Студенца, не осмысляется как событийно значимый. Можно применимо к некоторым героям говорить лишь о подмечании ими эстетической ценности того или иного события и способности концептуализировать его с хроникальной точки зрения. Так, исправник Антонов, у которого выросли ослиные уши, больше переживает за то, как будет объясняться перед женой за такое красноречивое нарушение «воздвиженского зарока», не оценивая характер произошедшего конфуза как сверхъестественный. При этом данный случай никак не выделяется из ряда прочих, представленных в повести, и не образует события в узком смысли как базовой категории нарратива, на что дает указание как сам повествователь («Памятные книги времени – летопись студенецкая помнит события куда знаменательнее и не такое было деемо и творимо – и был мир и любы, порядок и благочиние». [8, с. 242]), так и один из героев – ветеринар Петруша, который пытается вспомнить подобный случай в прошлом, но перевирает имена и детали, дискредитируя таким образом его значимость и никак не выделяя среди прочих эпизодов из жизни городка.

Примечательно, что инаковость Боброва показательно строго противопоставляется его истории и быту жителей Студенца; например, применительно к вышеуказанной оказии с ослиными ушами достаточно очевидно вырисовывается образ изгоя: «Бобров не полюбопытствует, как другие, не спросит по приятельству, откуда, мол, Бог послал такое и по чьей милости, но зато уж так

посмотрит, а скорее всего просто обойдет, как обходят помёт, чтобы ногой не попасть, а уши тогда, как на грех, еще чего доброго, и зашевелятся.» [8, с. 243]. Формирование эстетической категории интереса, предполагающей некоторое развитие ситуации и предвосхищение ее составляющих элементов – а значит, и категории события – не происходит, как и целостной согласованности фактов происходящего в единую смысловую структуру в глазах Боброва. Иными словами, Бобров как фокализатор слабоактивен и практически не придает странным эпизодам из жизни Студенца ценностный смысл (в то время как как жители города просто слабо воспринимают их в естественной временной последовательности) – а без признания содержательной релевантности определенного факта и привнесения им значимых изменений говорить о событии как катализаторе нарратива не представляется возможным [14, с. 12]. Нарративная линия самого Боброва, обладающая высокой степенью событийности и подчеркнутой логичностью смены эпизодов (в особенности его биография, представляющая собой единственный тип такого вида нарратива в повести и неслучайно представленная как отдельная глава – «Концы земные», акцентируя обособленность персонажа не просто в рамках системы образов, но внутри композиционной и нарративной структуры), в достаточной степени автономна, но за счет столкновения с микрокосмом Студенца формирует важный для произведения конфликт. Несмотря на свой острый ум Бобров духовно слеп, что берет начало с раннего детства и находит отражение в образах его родителей. История заблуждений Боброва при этом впитала специфику как отцовского, так и материнского восприятия реальности: мудрая мать остро чувствовала правду о мире, но, страдая от открывшихся ей образов, пугалась сумятицы жизни и замыкалась в себе; отец же, близкий к типу маленького человека, не способен был интеллектуально объять странности жизни и обосновать их, испытывая страх перед женой. Маленький Бобров тогда чувствовал еще не осознанное, не прочувствованное желание изгнать тревогу из семейной жизни, и свое беспокойство и попытки хоть как-то повлиять на обстановку привносил в игру: «Что-то смутно копошилось в его детской душе, и было ему жалко, а выхода жалости не было. Он тихонько складывал кубики, строил печку, пока сама мать не замечала его» [8, с. 222]. Женившись, Бобров не обрел душевный покой уже в собственной семье, но idee fixe придать жизни размеренный, логичный ход без потрясений и изъянов раздулась до вселенских масштабов: «Хорош или дурен закон, но в законе видел он единственную крепкую узду, чтобы сдерживать людскую грубость, и в законе, только в законе видел он спасение России, без чего, казалось ему, России не быть» [8, с. 227]. Однако действительность Студенца – объекта, на который логичным образом и должна была быть направлена преобразующая сила главного труда героя и его кипучая интеллектуальная энергия, – оказывается столь отвратительна Боброву, что даже его противостояние этому миру представлено содержательно и композиционно скупо, а сам Бобров как актор может проявлять себя лишь в привычной событийной последовательности в рамках узкого биографического контекста, который по своему значению скромнее и локальнее контекста Студенца и истории Российского государства (которую он тщетно пытается объять своим умом). Таким образом, первый важный компонент нарративного этоса повести представлен точкой зрения главного персонажа, ценностная характеристика которой олицетворяет прямолинейный порядок, мировоззренчески негибкий и не приспособленный как элемент анализа действительности, в которой ему волей-неволей приходится присутствовать – как мы выяснили, на это указывает неполноценность носителя такой точки зрения как на содержательно-композиционном, так и на нарративном уровне.

Другим важным компонентом нарративного этоса повести является гротескное представление горожан Студенца и самого города, которое представляет собой камень преткновения для постижения её главным героем. Это представление, основанное на оппозиции «Закон – Благодать», отраженной сонмом голосов жителей Студенца, также ярко проявляется соотношением содержательно-композиционного и нарративного уровней (подобно разобранному нами взаимодействию содержательной ипостаси «герой» и сугубо повествовательной «фокализатор»). Такое соотношение представлено привычным читателю гротеском с одной стороны и нарративным гротеском с другой; обратимся к некоторым теоретическим выкладкам, чтобы лучше прояснить данный тезис.

В гротеске как сложно компонентном художественном приёме проявляется достаточно заметная подвижность наиболее фундаментальных его черт в связи как со спецификой исторического развития термина и постоянной реинтерпретацией составляющих его элементов (наиболее существенный вклад в которую был сделан эпохой Возрождения и немецкими романтиками), так и индивидуальными особенностями авторской стратегии. Уточнение содержательного наполнения в последнем случае зависит от авторского целеполагания и синтезирования им различных художественных подходов, которые привносят элемент стихийности и в природу гротеска как способа художественного формообразования, и в его транс историческое восприятие. Произведения раннего периода творчества А.М. Ремизова (тексты 1900–1921 гг.), к числу которых относится и повесть «Пятая язва» (1912), в плане эволюции литературного процесса во многом отталкиваются от гоголевской традиции в аспекте гротескного освоения художественной реальности, значительно при этом трансформируя подход классика. Эта трансформация связана с интерсубъективным творческим методом Ремизова, значительной –

по сравнению с Гоголем – экспансией личной субъективности на применение гротеска в художественном произведении, где «обнаруживается сущностная человеческая ипостась – идеальное «Я» как субъективное первоначало, ядро личности, независимое от внешнего мира, руководствующееся собственными внутренними императивами» [7, с. 28]. Представление гротеска у Ремизова отражает частный пример рецепции и литературной эволюции гоголевской специфики гротеска и наглядно иллюстрирует проблему соотношения художественного содержания и развития стилевых форм как ключевую при изучении теоретико-исторического своеобразия литературы за счет того, что сама сущность гротеска находится на перекрестье содержательных установок автора – в том числе и этических – и эстетического воплощения самого гротеска в художественном произведении. Структурная сложность гротеска основывается на комбинировании как формальных приемов (алогизм, преувеличение), так и содержательных – т.е. гротескной модификации тех деталей или событий фикциональной реальности, которые с точки зрения творческой стратегии автора должны быть подчеркнуты именно таким образом и отделены от иных форм художественной условности. Закономерность гротескных построений с точки зрения литературной эволюции у Ремизова, писателя модернистского, наследует двуплановость и иносказательность реалистического гротеска Гоголя и соединяется со спецификой художественного стиля автора «Пятой язвы». Ввиду существующих методологических проблем, связанных со сложностью цельного определения гротеска и многообразия способов его реализации, при решении поставленной задачи нам представляется актуальным исходить из творческого сознания и осмысления художественной антропологии самого Ремизова, его подхода к «искусству приложения гротеска» на художественную почву, где этос является категорией, оказывающей чрезвычайно сильное влияние на все составляющие поэтики произведения, включая гротеск.

Гротеск нарративный (в отечественной традиции впервые затронутый В.Ш. Кривоносом в связи с анализом «Записок сумасшедшего» Н.В. Гоголя [5]) помимо своих специфических черт развивает логику привычного нам явления гротеска и наследует его сложный по своему внутреннему устройству способ смысловой организации текста. Надо заметить, что сущность гротеска со времен его наиболее известных, «хрестоматийных» представлений в европейской культуре (Апулей «Золотой осел», Рабле) неизменна в части, как верно отмечал Ю. Манн применительно к вопросу о цельном восприятии произведения искусства и его переживании читателем, «утверждения и поддержании эстетического доверия» [6, с. 13]. Свойственная гротеску двуплановость алогизма изображаемой действительности и закономерностей художественного мира произведения, который подвергается гротескной «отделке» (обработке), абсолютно автономна и не зависит от элементов пародии, иронии, травестии и т.д. Гротеск «классический» и гротеск нарративный роднит прежде всего то, что они самостоятельно выстраивают нарочито неправдоподобную реальность, опираясь на различные комплексы средств художественной выразительности в зависимости от авторской стратегии и конкретного произведения, и представляют собой как практический прием, так и принцип отражения некоторых закономерностей фикциональной реальности, особый способ художественного формообразования. Это принципиально важно для отражения специфики гротеска нарративного, который многократно усиливает условность представленного художественного образа и связывает алогизм и абсурд его характеристик с планами повествования, выпадающими из привычной причинно-следственной связи, характеризующимися нарушением фабульной последовательности. В этом случае мы говорим не просто про гротескную реальность, но и про освоение гротеском событийного опыта, т.е. взаимодействие с событием как базовым элементом нарратива. Следует заметить, что об «интерференции» гротеска и события (как факта) в художественном произведении можно говорить и в контексте более привычных случаев нагромождения неестественных, странных деталей и подробностей как средства воспроизведения мира, который «вышел из колеи», но нарративный гротеск распространяется и на нарративную структуру произведения, выходя на иерархически более высокий уровень обобщения в рамках художественного произведения.

Именно гротескная характеристика пространственно-временного измерения Студенца, кратко обозначенная нами выше, служит мировоззренческим субстратом для его жителей, слабо ощущающих привычное линейное течение времени и ориентирующихся на хаотичные происшествия недавнего или легендарного времени. Бессмысленность происходящего в повести, противопоставленная привычному нарративному развертыванию событий (как справедливо замечает О.А. Ефремова, приводя в пример одну из интерпретаций названия города, Студенец – «застывший» город, который несет значения холода и стужи как атрибутики ада, и остановился в своем развитии [4, с. 125-128]), как мы выяснили, яростно отторгается Бобровым как героем, «встроенным» в композиционную структуру произведения и Бобровым как фокализатором на повествовательном уровне в том числе за счёт содержательной бессмысленности самих проявлений гротеска. Его элементы присутствуют в тексте настолько плотно, что не являются исчерпывающим свидетельством индивидуальности и оригинальности городского пространства, не придают повествованию информативность, а скорее подчеркивают зыбкость и миражность топологии Студенца. Многочисленные детали, подчеркивающие грязь, разруху и разрушения, только вторят семантике смерти и инфернальному коло-

риту места действия [11], благодаря чему в повести различие между обычными художественными деталями и гротескными подробностями сведено к минимуму. Подчеркнуто деструктивная роль гротеска в «Пятой язве» справедливо связывается у ремизоведов (А.М. Грачёва, Е.Р. Обатнина и др.) с мировоззренческим переломом её автора в начале 1910-ых годов, где авторский субъективизм (я-центризм) очевидным образом работает на разрушение фикциональной реальности – но если обычно гротеск просто тормозит наррацию, задерживая читательское внимание на определенном эпизоде или описательной характеристике, то Ремизов с помощью гротеска сознательно дискредитирует самую идею событийности – именно поэтому данный творческий инструмент принадлежит не только фикциональной реальности в целом, но и нарративному уровню. Можно сказать, что сам хронотоп повести предстаёт перед читателем абсурдным и несколько алогичным именно благодаря тому, что гротеск захватывает и нарративную плоскость. Нарративный гротеск неизбежно вбирает в себя такую важнейшую категориальную характеристику привычного гротеска, как неправдоподобие, несоответствие, однако переакцентуирует её в направлении событийной структуры произведения и, по нашему мнению, заслуживает самостоятельного рассмотрения в рамках нарратологии как науки, для которой крайне болезненным является вопрос, во-первых, об отграничении всего, что не является предметом ее исследования (т.е. того, что не относится напрямую к повествованию), а во-вторых – соотношения композиции повествовательного текста как составления и расположения подбираемых элементов в определенном порядке и понятия повествования как определенной последовательности (последовательности сообщения как акта коммуникации между нарратором и имплицитным читателем). В последнем случае возникает опасность смешивания собственно гротескной реальности художественного произведения и гротескного представления нарратива, что оказывается возможным избежать именно при обращении к гротеску нарративному. Имплицитный читатель в силу такой авторской стратегии трудно идентифицируем, что мы и наблюдаем в повести Ремизова. Автор, организовывая повествование, неизбежно предвосхищает этическую рефлексию и эмпатическую реакцию читателя (что отмечал еще П. Рикёр [9]), закладывая в самое повествование некий нравственный итог. Ремизов в «Пятой язве» действует в рамках специфически освоенного им нарративного этоса совести, где наиважнейшие его черты, характеризующие читательское восприятие и его самоидентификацию, – чувство сопричастности с дихотомией греховности и святости человеческой природы, а также ответственность перед собственным духовным миром и духовный такт по отношению к другим людям – отходят от евангельской риторики в силу указанных нами особенностей нарративной стратегии автора. Разрушению подвергается, при внешнем следовании евангельской доминанте, желаемое при нарративном этосе совести приобретение имплицитным читателем самоидентичности, предполагающей активное внутреннее переживание и нравственное обновление, неприятие собственного несовершенства – у Ремизова побеждает принцип, согласно которому «без греха нет покаяния», а некий высший суд (о божественной воле в контексте повести говорить затруднительно в принципе) снимает ответственность за любой проступок; этой силе и проиграл следователь Бобров, не поняв её стихийность и бессознательность, пытаясь приложить инструменты логики и изначально предвзятого отношения к недрам коллективного сознания жителей Студенца.

Таким образом, антагонизм Закона (Бобров) и Благодати (Студенец как проекция Святой Руси в концепции Ремизова, включая самих жителей города) только на первый взгляд близок к евангельской притчевости и порожденному ею нарративному этосу совести, предполагающему исследование внутренней ответственности перед другими людьми и соотнесение читателем (в т.ч. и имплицитным) внутренних выводов с правдой жизни, а именно с событиями, в рамках которых действует герой, составляющими канву повествования соответственно. Писатель не ставит напрямую вопрос о том, насколько сильно заблуждается Бобров в своих эгоцентричных желаниях перед лицом высшего морального идеала, такая дилемма не становится объектом его художественного и этического анализа. Если Достоевский, – вслед за Гоголем являющий важнейшим литературным предшественником Ремизова, – «привязывает» каждого героя к общей полифонии голосов, позволяя им раскрыться в событийном ряду (что и актуализирует читательскую эмпатию и рефлексию, позволяя реализоваться нарративному этосу совести), то мировоззренческий пессимизм автора «Пятой язвы», вскормленный философией Льва и послуживший поводом для развития собственной концепции «экзистенциальной неудачи» [10, с. 110-111], не даёт этого сделать. Этос как категория проявляет себя с опорой как на поэтику произведения, так и на его нарративную структуру. Позиция Закона в лице Боброва представлена как героем, ненавидящим реальность, в которой он присутствует, и отторгаемым ею, так и фокализатором со слабым кругозором, фактически отторгающим доступную ему часть художественной реальности, не присутствующим в ней полноценно; позиция же Благодати (сам Студенец и его жители) представлена разветвленной системой гротескных деталей, формирующих мифологию города, и гротеском на нарративном уровне, где привычная событийная последовательность подвергается редукции под давлением причудливых и фантастических подробностей, последовательно уничтожающих этическую категорию интереса как важнейшего условия перехода от одного события к другому в рамках повествования – привычный ход действия заменяется на разроз-

ненные отрывки с неопределенной хроникальностью и нагромождением гротескно окрашенных художественных деталей. Нарративный этос Ремизова, таким образом, наследует традицию этоса совести, широко представленного в русской литературе, но редуцирует его, играя с читательскими ожиданиями и не давая потенциальному читателю ни надежды на традиционное притчевое разрешение этической ситуации, отраженной в повести; оба участника мировоззренческого конфликта произведения остаются глухи друг к другу в силу заложенной автором специфики повествования и его глубокого мировоззренческого кризиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапонова О.С. Модусы художественности как проблема теоретического литературоведения // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2020. – № 2. – С. 79–84.
2. Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940–1960 гг. – с. 159–206.
3. Грачева А.М. Судьба России в литературе 1910-х гг. (Повесть А.М. Ремизова «Пятая язва») // Литература и история. – 1991. – С. 229–251.
4. Ефремова О.А. Нестабильность художественного пространства повести А.М. Ремизова «Пятая язва» // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 125–128.
5. Кривонос В.Ш. Гротескная реальность и нарративный гротеск в «Записках сумасшедшего» Гоголя // Известия РАН. Сер. лит. и яз. Т. 74, № 5. – 2015. – С. 45–50.
6. Манн Ю.В. О гротеске в литературе. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 145 с.
7. Обатнина Е.Р. Алексей Ремизов: личность и творческие практики писателя. – М.: НЛО, 2008. – 296 с.
8. Ремизов А.М. Собрание сочинений: В 10 т. – М.: Русская книга, 2001. – С. 211–269.
9. Рикёр П. Я-сам как другой. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
10. Слобин Г.Н. Проза Ремизова 1900–1921. – СПб.: Акад. проект, 1997. – 203 с.
11. Талалаева Е.В. Ад городка Студенец: инфернальная символика в повести А.М. Ремизова «Пятая язва» (1912) // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2011. – № 1–2. – С. 79–83.
12. Тюпа В.И. Нарративный этос совести // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2023. – № 5. – С. 12–21.
13. Фадеева Е. Библейские и древнерусские мотивы в повести А. Ремизова «Пятая язва» // Алексей Ремизов: Исследования и материалы: Сборник научных статей. – 2003. – С. 105–111.
14. Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

© Демидов Никита Михайлович (josefkessler.vonwissenstein@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.11

БЕСПРИЗОРНИКИ НА СТРАНИЦАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. СЕЙФУЛЛИНОЙ И Г.Ш. ЯХИНОЙ

HOMELESS CHILDREN IN THE WORKS OF L.N. SEIFULLINA AND G.SH. YAKHINA

Jang Eunjae

Summary: This article examines the artistic techniques of character representation and analyzes the role of emotionality in the upbringing of children as a means of forming the "new Soviet man" in L.N. Seifullina's novella *The Lawbreakers* (1922) and G. Sh. Yakhina's novel *Train to Samarkand* (2021).

In the historical context in which emotionality was rejected as a manifestation of "nature", its emphasis by both authors makes it possible to speak of a distinctive female gaze in the representation of homeless children. The differences between the texts reflect a shift in historical perspective: from a formative revolutionary project to a reflective engagement with the past.

While depicting a harsh reality, Seifullina both adheres to and implicitly challenges the Soviet educational program, revealing the significance of emotionality. Yakhina, by contrast, approaches the past from a position of historical distance and presents emotionality as a universal and significant value.

Keywords: homelessness, female gaze, new man, emotionality, soviet educational program.

Джан Ынджэ

Аспирант, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

eunjae0701@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена выявлению художественных приёмов изображения персонажей и анализу роли эмоционального начала в воспитании детей как способа формирования «нового человека» в повести Л.Н. Сейфуллиной «Правонарушители» (1922) и романе Г.Ш. Яхиной «Эшелон на Самарканд» (2021).

В историческом контексте, когда эмоциональность отвергалась как проявление «стихийного», её акцентирование обеими писательницами позволяет говорить о своеобразии женской оптики в изображении беспризорников. Различие между текстами отражает смену исторической перспективы: от формирующегося революционного проекта – к рефлексии над прошлым. Сейфуллина, изображая суровую действительность, одновременно следует советской воспитательной программе и полемизирует с ней, выявляя значимость эмоционального начала. Яхина обращается к прошлому с позиции исторической дистанции и представляет эмоциональность как универсальную и значимую ценность.

Ключевые слова: беспризорность, женская оптика, новый человек, эмоциональность, советская воспитательная программа.

В годы Гражданской войны и кризисной исторической ситуации начала 1920-х годов в России беспризорность стала одной из острейших социальных проблем. Реальное число беспризорных детей в 1922 году приближалось к 7 млн [2, с. 786].

Это явление нашло отражение в литературе. Было написано довольно много произведений о судьбах беспризорников: «Ташкент – город хлебный» (1923) А. Неверова, «Жертва» (1923) И.А. Новикова, «Педагогическая поэма» (1931) А.С. Макаренко, «Республика ШКИД» (1927) Г. Белых и Л. Пантелеева и др. Но одной из первых это явление отразила женщина – писательница Л.Н. Сейфуллина, написавшая повесть «Правонарушители» (1922), и это произведение заняло важное место в литературе, можно сказать, что оно стало толчком к формированию советской литературной традиции изображения безнадзорности.

Спустя почти сто лет к этой же теме обратилась писательница Г.Ш. Яхина, создав роман «Эшелон на Самарканд» (2021) (далее в тексте «Эшелон…»). Оба произведения посвящены судьбам детей, оказавшихся беззащитными перед лицом глобальных катаклизмов. Поэтому сопоставление повести Сейфуллиной и романа Яхиной является закономерным. Несомненно, интересно было понять, изменилась ли «женская оптика» за такой временной отрезок, насколько специфичен женский взгляд на события. Для этого понадобилось выявить художественные приемы описания персонажей и роль эмоционального начала в воспитании детей как способа формирования нового человека. В центре произведений – способы спасения беспризорников. Это колония Мартынова в «Правонарушителях» и поезд под руководством Деева в «Эшелоне».

1. Культурно-исторический контекст противопоставления «разума» и «стихии» в воспитательной программе «нового человека» 1920-х годов

Обсуждая данную проблему, необходимо предварительно учитывать культурно-исторический контекст второго десятилетия XX века в советской России. Уже в начале 1920-х годов в руководстве страны возникло требование создать «нового человека», который сам может становиться строителем нового советского мира. Однако в это время модель «нового человека» не

была чётко определена, и, следовательно, конкретная методология его воспитания отсутствовала. Педагогическая система того времени была еще основана на буржуазной программе прежней эпохи [10, с. 12]. Более того, в то же самое время возникла беспризорность, которая стала одной из самых серьёзных социальных проблем послереволюционной эпохи. Она потребовала особого подхода, т.к. ранее такой проблемы в таком масштабе не наблюдалось. В педагогической программе не учитывалось, что придется воспитывать детей, которые долгое время жили без попечения взрослых. Поэтому стала активно развиваться педагогическая теория, развернулась горячая дискуссия о советской воспитательной программе. Этой дискуссии сопутствовали практические меры по ликвидации беспризорности: формировались государственные учреждения, создавались различные общественные организации. К исходу 1920-х годов проект формирования «нового человека» более или менее сформировался. Как идеал предлагался образ В.И. Ленина, а коллективизм объявлялся важнейшей ценностью «нового человека» [5, с. 166–171]. Личность, готовая к жертве во имя коллективизма ради «надличностной» цели, стала основой формирования «нового человека».

Однако в ходе развития дискуссии о воспитании выяснилось, что в основе противостояния «коллектива» и «индивидуалиста» лежит более глубокая, ценностно-ориентированная оппозиция «разума» и «стихии». Именно на этом во многом строилась идеология 1920-х годов. В ней разум связывается с ценностями революции – коллективизмом, трудом, дисциплиной, а стихия соотносилась с ценностями старого мира – индивидуализмом, беспорядочностью, иррациональностью. По мере утверждения приоритета коллективизма над индивидуализмом закреплялось представление о господстве разума над стихией. Важно отметить, что ценности, связанные с личностью индивидуума, предполагали то, что трудно поддаётся контролю. Среди них – эмоциональность, являющаяся одной из наиболее личных и интимных потребностей. Именно поэтому данная «стихийная» ценность воспринималась как то, что необходимо контролировать и дисциплинировать, а иногда и нивелировать.

В «Правонарушителях» и «Эшелоне…» роль эмоционального начала в воспитании беспризорников выдвинута на первый план. Это особенно показательно, поскольку такие взгляды в той или иной мере расходятся с революционными ценностями. В историческом контексте, когда эмоциональность отвергалась как проявление «стихийного», общее подчёркивание ценности чувств обеими писательницами позволяет говорить о своеобразии женской оптики в изображении беспризорников, что обращает на себя особое внимание.

2. Маленькие новые люди в «Правонарушителях»

Известно, что «Правонарушители» были тепло встречены критикой. Сейфуллина сразу стала известной писательницей. Повесть воспринималась как произведение, которое показывает, что с помощью новой педагогической методологии беспризорников можно превращать в активных деятелей нового мира. «Тема „Правонарушителей“ – жизнь идущего вслед нам поколения» [1, с. 80], – писал Н. Асеев. Подчеркивалось, что повесть явилась «оригинальным» [11, с. 55] в жанровом отношении произведением, так как в ней изображались не только дети, но был создан и образ «нового педагога», т.е. в ней находили черты «методического пособия» [8, с. 81] для педагогов. Впоследствии она действительно использовалась как учебник.

Сейфуллина, говоря о своем творчестве, утверждала, что «из общего социального заказа <…> писатель берет тот, на который он живо может ответить и своей мыслью, и своими устремлениями, и накопленными сюжетами» [6, с. 265–266]. В данном случае – ее больше всего затронула проблема беспризорности.

Сейфуллина выбирает особую позицию нарратора. В соответствии с данными современной нарратологии, нарратор, сохраняя внешнюю позицию как субъект повествования, нередко принимает внутреннюю фразеологическую и психологическую позицию персонажа. В данном случае происходящее мы видим глазами мальчика Гришки, который и стал главным героем произведения. Ребенок как бы слит рассказчик, что помогает ощутить своеобразие обстановки, ситуаций, пространства, в которое он помещён.

Повествование начинается с задержания Гришки и движется прерывисто, останавливаясь в определённых «точках»: служение у Колчака, дни на улице, в приюте и т.д. Описывая отношение к детям в приюте через фиксацию восприятия Гришки, Сейфуллина показывает, что пропагандируемая модель перевоспитания бездомных детей не учитывает внутреннего мира ребенка. Обращение с детьми там было жестоким и не обеспечивало детям подлинной заботы.

Эти главы отражают особенности реальной организации борьбы с беспризорностью в начале 1920-х годов, когда важно было забрать детей с улицы, куда-то их поместить и накормить. Остальное взрослых не беспокоило. Благодаря смешению точки зрения Гришки и повествователя происходит усиление субъективизации. Текст оказывается максимально приближен к читателю. Более того, показывая обстоятельства пребывания героя в приюте, Сейфуллина, таким образом, педалирует мотив «смерти», на что указывает эпизод, когда Гришку наказывают, и он начинает

воспринимать жизнь в приюте как опасную. Образы грустных монахинь, которые живут в монастыре, в котором расположился и приют, усиливают подобную ассоциацию.

Смерть настолько привычна для ребят, что они имитируют ее в своих играх. Эпизод с «расстрелом» врага – яркое тому подтверждение.

«Польку с Анюткой расстрелять водили. Антропа с Гришкой расстреливали. Гришка весело командовал:

— Глаза жмурьте! Жмурьте глаза!..

В звонких детских криках не было ни кощунства, не жути, ни гнева. Они в простоте жизнь больших воспроизводили» [7, с. 88].

Мотив игрушечной «смерти» усиливает ощущение трагизма, которым окрашено повествование в первой части повести. Сейфуллина показывает, что и в жутких обстоятельствах дети остаются детьми, не понимая ужасных законов взрослого мира.

Вторую половину повести занимает описание жизни Гришки в колонии Мартынова. Мартынов изображён человеком, который уважает детей. Его колония воспринимается и преподносится автором как идеальная модель. Фундаментом существования в колонии становятся физический труд и коллективизм, т.е. Объединение индивидуума с другими членами коллектива. Дети не различают национальностей ребят, не придают значения половому различию. Подчеркивается психологическое и физическое здоровье, ориентированное на природную гармонию.

Мартынов готов колонией заменить семью. Лозунг колонии – «Трудом и знанием побеждена стихия» [7, с. 97]. Мир колонии строится именно на противопоставлении разума и стихии: разум объявляется основой новой жизни, а стихия отвергается. Во имя разума изничтожается всё, что относится к стихии: эмоциональность («сантиментальность», по словам Мартынова), любовное влечение, личные привязанности, материнство. Это семья, где во главе стоит отец и нет матери.

И поначалу жизнь в колонии выглядит как успешный эксперимент. Однако в финале неожиданно возникает символика неуправляемой стихии: на колонию надвигается голод, от которого Мартынов, действующий правильно и разумно, оказывается не в состоянии спасти своих воспитанников. И происходит немыслимое: Мартынов, который никогда «не обнимал и не целовал детей», перед лицом голодной смерти наконец «рукой Гришку к себе прижал» [7, с. 106]. Ласковость, которую он раньше считал «сантиментом» и связывал с отторгнутым материнством, оказывается необходимой.

В «Правонарушителях» программа революции, стремящаяся превратить детей в «нового человека» на основе безличных ценностей, изображается как модель общества, однако финал повести указывает, что отказ от чувств, эмоций и родственных привязанностей неправилен. Разум не в состоянии обеспечить полноту жизни.

Итак, уже в период формирования советской воспитательной программы модель, предложенная руководством страны и реализованная Сейфуллиной в ее повести, терпит если не крах, то подвергается серьезному сомнению. Уверенность в возможности полной победы разума над стихией – колеблется. Женщина-автор показывает значимость эмоционального начала, воплощенного в комплексе стихийных, неуправляемых сил.

3. Взрослые и дети в романе «Эшелон на Самарканд»

Роман «Эшелон на Самарканд» – третье произведение Г.Ш. Яхиной, завоевавшей популярность своим дебютным романом «Зулейха открывает глаза». Яхина – писательница, для которой важнейшей темой является историческая ситуация первых послереволюционных десятилетий В одном из интервью об «Эшелоне…» [4, 28:27–30:55], перечисляя причины, по которым её интересует прошлое, она подчеркнула, что всегда стремится понять, что пережили люди в далекие дни, и как это отзывается в современности. Она обращается к памяти как способу понимания. Писательница убеждена, что настоящее формируется прошлым, тем, что было вложено в человека предыдущими поколениями.

В «Эшелоне…» дана точная датировка: октябрь 1923 года, путь голодных детей из Казани в Самарканд. Если в «Правонарушителях» Сейфуллина изображает мир беспризорников «изнутри», то Яхина, напротив, не выдвигает отдельного ребёнка на первый план. В «Эшелоне» центральными фигурами становятся взрослые: начальник эшелона Деев, женщина-комиссар Белая и воспитательница Фатима. Дети же представлены преимущественно как множество отдельных фигур. Безличный нарратор в основном сосредоточен на передаче мыслей Деева. Это уже оптика взрослых, которые понимают ненормальность происходящей действительности. Следовательно, та же историческая реальность предстает уже как осознаваемая катастрофа, требующая свидетельств и осмысления, что более доступно зрелому сознанию.

Действительность в «Эшелоне…» передана через натуралистическую детализацию. Натуралистический характер носит повествование в целом. Он и усиливает трагическую интонацию, и превращает изображение беспризорников в акт памяти. Показателен в этом отношении эпизод посещения Деевым и Белой казанского эвакоприемника, располагавшегося в бывшем Дворян-

ском собрании, где они видят контрастную картину: роскошно украшенный зал с картинами, изображающими натюрморты, и рядом с ними голодные, оборванные и босые дети.

«Стены – гигантские картины. Жареная дичь, бледно-розовые в разрезе окорока, устрицы, надщипанный хлеб и ополовиненные бокалы с вином <…>

Здесь было очень тихо: придавленные невероятным пространством, девочки лежали смирно, беседовали еле слышно (даже Сеня-чувашин перестал кричать). Деев заметил, как одна пыталась отколупнуть кусочек нарисованного мяса со стены, но не сумела: слой краски был толст и крепок, а девчоночий пальчик – слаб» [9, с. 25].

В одном из интервью Яхина сказала, что она не стремится детально живописать жестокие сцены, связанные с детьми. Тем не менее, в индивидуализированных эпизодах трагические события передаются достаточно внятно: распространившийся в городе голод, длинющие очереди за гороховой кашей, выбор матери, пожертвовавшей своею дочерью ради спасения сына, нахождение сыном уже мертвой матери и т.д.

Автор периодически останавливает взгляд на отдельных фигурах детей – то на Сене-чувашине, то на Загрейке. Однако в этом случае Яхина отходит от натуралистического изображения с позиции взрослого наблюдателя, а выбирает оптику самого ребенка. В этом смысле ее взгляд сближается с повествованием «Правонарушителей» Сейфуллиной, но характеризуется местами фантастической окраской. Потому что Яхина стремится передать непосредственное восприятие происходящего детьми-рассказчиками [3]. Такая форма повествования усиливает эмоциональность произведения и ощущение трагичности происходящего. Так, Сеня-чувашин – тяжело болеющий мальчик. Он страдает, в бреду ему чудится погоня и нападение огромной вши: «Оборвав дыхание, Сеня выглядывает в остекленную дверь – едва-едва, одним глазком. Вошь уже в девчачьем вагоне. Дрожа усами от возбуждения, теснится меж лавок со спящими девочками – приближает рыло то к одному изголовью, то к другому. Принюхивается – выбирает, с кого начать» [9, с. 223]. В главе «Чертова дюжина» возникает поистине фантастическая картина, на деле означающая смерть: Сеня умирает:

У Яхиной почти не акцентирована проблема воспитания. И это понятно: речь идет о жизни и смерти. Но все же советская воспитательная модель присутствует как основа организации жизни в эшелоне, однако её идейность заметно ослаблена. На первый план, напротив, выходит эмоциональность как общая и значимая ценность. Более того, Яхина подчеркивает, что у сопровождающих превалирует эмоциональное отношение к детям. Все герои «Эшелона», с которыми сталкиваются Деев и его коллеги, включая басмачей, чекистов и даже голодающих, изображены как люди, готовые сострадать детям. Даже суровая Белая, все же в конце концов смягчается.

Важно отметить, что хотя формальными лидерами эшелона являются Деев и Белая, появляющаяся по сюжету значительно позже Фатима предстает не менее значимой фигурой. Её ласковость по отношению к детям выражает материнское начало, не основанное на родстве. Она моет, кормит, обнимает и целует детей. И все герои в эшелоне тянутся к Фатиме из-за ее «нежности»: «Кто бы ни пробегал мимо… все непременно сбавляли шаг рядом с Фатимой» [9, с. 264], «Некоторые прибегали в штабной без причины, порой по паре раз на дню, – за нежностью, как за хлебом» [9, с. 265]. Не только дети, но и взрослые находят в ней душевное успокоение. Деев, стоящий перед тяжёлым решением о спасении детей ценой других, хочет «найти Фатиму и броситься перед ней на колени» [9, с. 322].

Таким образом несмотря на то, что Деев руководит всем коллективом эшелона, в повседневной жизни именно забота Фатимы действительно направляет людей. Неслучайно в последней главе фельдшер Буг говорит ей: «А они и так уже твои! <…> Ты же их выкормила – не хлебом, как Деев, а лаской. Они же тобой спаслись!» [9, с. 477].

Показательно, что в центр повествования Яхина ставит две женские фигуры – Белую и Фатиму. Первая символизирует советскую «новую женщину», вторая – то, что женщинам присуще изначально. И это сопоставление показывает, как утрата эмоционального начала обеднила советскую женщину, старающуюся искоренить «пережитки» прошлого. Яхина показывает, что для детей и взрослых не менее важным, а возможно и более значимым, чем постреволюционная дисциплина Белой, оказывается материнское чувство, способное смягчить и исцелить травматическое прошлое.

Заключение

Как видно «Правонарушители» Сейфуллиной и «Эшелон на Самарканд» Яхиной демонстрируют своеобразную женскую оптику на проблему беспризорных и голодающих детей 1920-х годов. Различие между текстами отражает смену исторической перспективы: от формирующегося революционного проекта – к рефлексии над прошлым. Сейфуллина, воспринимая суровую действительность, соглашается и одновременно полемизирует с советской воспитательной программой, скрыто поддерживая ценность стихийности как эмоции. Яхина обращается к анализу прошлого с позиции исторической дистанции, стремляясь «исцелить травмы российской истории в народной памяти» [3] и делает это, акцентируя именно присущее женщинам чувство сострадания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев Н. По морю бумажному (Л. Сейфуллина) // Лидия Сейфуллина. / Под ред. Е.Ф. Никитиной. М.: Никитинские субботники, 1928. С. 77–86.
2. Большая советская энциклопедия. / Гл. ред. О.Ю. Шмидт. Т. 5. М.: Советская энциклопедия, 1927. С. 783–790.
3. Веретенова Т. Литературное целительство в национальном масштабе // Знамя. 2022. №1. [Электронный ресурс]. URL: https://znamlit.ru/publication.php?id=8189 (дата обращения: 01.05.2026).
4. Яхина Гузель. Эшелон на Самарканд. Плагиат, фальсификация истории, голод в Поволжье // А почитать?.. Youtube, 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://youtu.be/KGV9WAOVA0c?si=m9tE6sf44xtR4TD6 (дата обращения: 01.05.2026).
5. Новиков С. Проектирование «Нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 1(57). С. 160–174.
6. Сейфуллина Л.Н. Критика моей практики // Собр. соч.: в 4 т. Т. 4. М.: Художественная литература, 1969. С. 258–296.
7. Сейфуллина Л.Н. Правонарушители // Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1980. С.74–106.
8. Урманов К. О писателе-друге // Сейфуллина в воспоминаниях современников / Под ред. К.Н. Полонской. М.: Советский писатель, 1961. С. 75–82.
9. Яхина Г. Эшелон на Самарканд. М.: АСТ, 2021. 507 с.
10. Alves V., Feitosa O., Cleide M., Barroso S., Feitosa R. Moisey Pistrak (1888-1937) and the Unified Labour School: Analysis of Soviet Pedagogical Thinking for the Education of the Homo Novus. // Critical Policy Studies. 2021. №19(1). P. 1–27.
11. Ovtcharenko A. Lydia Seïfullina et les Infracteurs de la loi // Célestin Freinet en URSS (1925). «Le pédagogue et l'écrivain». Paris: L'Harmattan, 2017. P. 53-59.

© Джан Ынджэ (eunjae0701@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.12

ОБРАЗЫ ХОЛОДА И СНЕГА В «КОЛЫМСКИХ РАССКАЗАХ» В.Т. ШАЛАМОВА

IMAGES OF COLD AND SNOW IN V.T. SHALAMOV'S "KOLYMA TALES"

Deng Ning

Summary: The article focuses on the exploration of winter imagery in Varlam Shalamov's "Kolyma Tales", particularly in such works as "In the Snow", "Seraphim", and "A Day Off". It is argued that the images of cold and snow serve not only as sensory attributes of the natural world, but also symbolize physical and moral suffering, as well as human indifference toward one another. As plot-forming elements, these images acquire significant axiological meaning: manifestations of "spiritual cold" — whether the indifference of camp authorities or the cruelty of criminal inmates — are consistently opposed by spiritual warmth, understood as the human capacity for empathy, faithfulness, and aesthetic sensitivity. The conclusion is drawn that Shalamov gives winter imagery a new resonance which, on the one hand, correlates with literary tradition and, on the other, is distinctly individual, making it a crucial element of his poetics.

Keywords: "Camp Prose", Shalamov, "Kolyma Tales", images of cold and snow, symbol.

Дэн Нин
аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
denning0610@gmail.com

Аннотация: Статья обращена к рассмотрению зимней образности в «Колымских рассказах» В.Т. Шаламова, в частности в таких текстах, как «По снегу», «Серафим» и «Выходной день». Доказывается, что образы холода и снега выступают не только в качестве сенсорно воспринимаемых атрибутов природного мира, но и символизируют физические и нравственные страдания, а также безразличие людей друг к другу. Будучи сюжетообразующими, эти образы приобретают важный аксиологический смысл: проявлениям «душевного холода», будь то равнодушие лагерного начальства или жестокость блатарей, неизменно противостоит душевное тепло – способность человека к сопереживанию, преданность вере, эстетическое чувство. Делается вывод, что зимняя образность получает у Шаламова укорененную в традиции, но в то же время отчетливо индивидуальную трактовку и является важнейшим элементом его поэтики.

Ключевые слова: лагерная проза, Шаламов, «Колымские рассказы», образы холода и снега, символ.

Образный мир «Колымских рассказов» В.Т. Шаламова неразрывно связан с хронотопом русского Севера. Образы холода, снега, льда становятся в произведениях Шаламова центральными. Но при всей достоверности «Колымских рассказов» как «протокола, очерка», подведённого «к высшей степени художественности» [5, с. 845], пейзажные образы произведений цикла приобретают также метафорическое значение. Это подчеркивал сам автор, отметивший, что в его повествовании «любая пейзажная деталь становится символом, знаком и только при этом условии сохраняет свое значение, жизненность, необходимость» [6, т. 5, с. 145].

В рассказах Шаламова образный ряд, связанный с холодом и снегом, наделен несколькими значениями. На первый взгляд, они кажутся разноплановыми и даже противоположными по смыслу. С одной стороны, холод – не только мороз, но также зло и боль. В связи с этим в повествовании возникает содержательная смысловая оппозиция «холод – тепло», дополняемая контрастом внешнего и внутреннего миров: холод внешнего мира противопоставлен теплу человеческой души. Как верно отмечает Д.В. Кротова, «тепло всегда у Шаламова наделено нравственным значением, тепло – это всегда добро» [2, с. 169]. С другой стороны, холод, воплощенный в образе снега, может приобретать и значение «красота», раскрывающееся во многих рассказах цикла. Д.В. Кротова подчеркивает, что зимние образы у Шаламова «не всегда несут в себе негативные смыслы», образ снега, по мнению исследователя, говорит «о несомненном присутствии в мире благих начал и о том, что на земле неискоренима красота» [2, с. 2218–219.

Необходимо отметить, что осмысливаемые нами образы традиционно воспринимаются как «значимые для русской картины мира» [4]. Они нередко выражают национальный культурный код, и не случайно, что «ни в одной другой литературе мира образ зимы не явлен так многогранно» [7]. Вместе с тем в «Колымских рассказах», повествующих о нечеловечески трудных условиях жизни заключенных, холод воспринимается прежде всего как нечто чуждое, враждебное человеку, разрушающее его не только физически, но и духовно. Для вологжанина Шаламова, уроженца северной части центральной России, зима, холод, снег, лед должны быть привычны, близки, естественны. Но на Колыме они именно чужды, ужасны. «Нравственность, вера и воспитание превращаются в снег и улетают с порывом холодного сухого ветра» [1], – так охарактеризовал особенности образного мира Шаламова П. Кёрп в рецензии на сборник рассказов писателя.

Воздействие Колымы с ее холодом, с ее ветрами и бесконечно долгой зимой автор ощутил уже при первой встрече с этой землёй. Эта встреча описана в рассказе «Причал ада», помещенном в сборнике «Воскрешение лиственницы». Несмотря на то, что время действия – календарный август, читателю с беспощадной правдивостью представлен холодный и враждебный мир: «Шел *холодный* мелкий дождь с беловато-мутного, мрачного, одноцветного неба» [6, т. 2, с. 111] (здесь и далее курсив наш – Д.Н.); «Было *холодно* и страшно. Горячая осенняя яркость красок солнечного Владивостока осталась где-то там, в другом, настоящем мире. Здесь был мир недружелюбный и мрачный» [6, т. 2, с. 112]. Примечательно, что подчеркнуто насыщенный колорит и благосклонная к человеку (а именно так представляется герою) природа Дальнего Востока, контрастируя с монохромностью северного пейзажа и холодом, делают Колыму ужасающе «иной» и по-новому «настоящей». Эта мысль выражена в завершающем рассказ пассаже, резюмирующем впечатления от первой ночи, проведенной героем в бараке: «Было темно и *холодно*...» [6, т. 2, с. 112]. Здесь третий раз в небольшом рассказе автор делает акцент на холоде. Перед ним уже не «причал», а последний, девятый круг дантовского ада, где холод вечен.

Первое (в отношении композиции) столкновение читателя с холодом и снегом происходит в открывающем главный шаламовский цикл рассказе «По снегу». Рассказ оказывается развернутой метафорой, а описываемая снежная целина становится отправной точкой осмысления автором лагерной темы. Согласно сюжету, несколько человек прокладывают дорогу «по снежной целине» [6, т. 1, с. 47]. Неизвестно, откуда и куда они идут, они сами «намечают себе ориентиры» [6, т. 1, с. 47] в виде скалы или дерева. Вокруг них «бескрайность снежная» [6, т. 1, с. 47], которая для заключенных является также символом неизвестности: они не знают, что ждет их в лагере, каким будет завтрашний день. Обезличенный персонаж, названный автором «человек», не задается вопросами, он идет, потом ложится на снег, закуривает. И «махорочный дым стелется синим облачком» [6, т. 1, с. 47], человек идет дальше, «а облачко все еще висит там, где он отдыхал» [6, т. 1, с. 47]. И это кажущееся простым, необязательным, несодержательным описание замерзшего «повисшего дыма» передает, однако, силу мороза, который делает всё вокруг неподвижным, как будто мертвым. Автор сдержан, объективен, он отмечает: «Дорога пробита. По ней могут идти люди, санные обозы, тракторы» [6, т. 1, с. 47]. Изображенные в рассказе заключенные прокладывают зимник, их труд заменяет работу техники, и это будто не люди, а живые механизмы. Значение имеет только результат их труда, сами же они обезличены, они группа в «пять-шесть человек». Начальство, отправившее людей на сильнейший холод, губительный даже для техники, демонстрирует тем самым абсолютное безразличие к человеческой жизни.

Контрастное отношение к технике и людям, показанное с предельной откровенностью, акцентирует заведомую уязвимость заключенных в условиях лагеря, их обреченность на страдание как в природном, так и в социальном мире. Автор подчеркивает, что изнурительного труда не избежит никто: как бы ни была мала физическая сила человека, работа для него обязательна («... даже самый маленький, самый слабый, должен ступить на кусочек снежной целины, а не в чужой след» [6, т. 1, с. 47]). А поскольку у каждого заключенного своя история, каждый оставляет на снегу уникальный отпечаток своих испытаний. Следовательно, и автор, переживший в лагере и свидетельствующий о человеческих страданиях, выполняет особую миссию – «прокладывает путь» читателю, позволяя и ему оценить меру этих страданий: «А на тракторах и лошадях ездят не писатели, а читатели» [6, т. 1, с. 47]. Читатель, погружаясь в текст, становится участником этого пути. Вместе с писателем он «идёт по снегу», однако интерпретирует события по-своему, оставляя собственный «след». Таким образом, снежная целина и путь по ней, не след в след, но обязательно – по целине, становится и метафорой тяжелейших физических испытаний, вызванных холодом, и душевной «зимой» равнодушного к людям лагерного начальства, и символом морального долга писателя перед памятью и историей.

Образ холода и тема его влияния на человека, индивидуально-авторская интерпретация национально значимого контекста, связанного с подобной образностью, характерны и для других рассказов цикла. Своеобразным эпиграфом к теме воздействия холода на человека, развиваемой во многих произведениях Шаламова, предстают размышления Поташникова, героя рассказа «Плотники». Автор пишет: «Он понял давно, откуда эта душевная тупость, душевный холод. Мороз, тот самый, который обращал в лед слюну на лету, добрался и до человеческой души. Если могли промерзнуть кости, мог промерзнуть и отупеть мозг, могла промерзнуть и душа <…> она промерзла, сжалась и, может быть, навсегда останется холодной» [6, т. 1, с. 57].

Осмысление расчеловечивания, ставшего следствием вынужденного постоянного пребывания как на экстремальном морозе, так и в чудовищных социальных условиях, красной нитью проходит через все рассказы цикла. Так, герои рассказа «Плотники», интеллигент Поташников и бывший аспирант-филолог Григорьев, никогда топора в руках не державшие, вызываются работать в столярной мастерской, мечтая побыть «рядом с горячей печкой». Эта «раскалённая докрасна» железная печь, стоящая в мастерской, кажется им, продрогшим до костей, «богом огня, одним из первых богов человечества» [6, т. 1, с. 59]. «Холод» же осмысливается автором уже не только как природное явление, но и как состояние духа; так раскрывается одна из самых символически насыщенных в его творчестве тем.

Финал рассказа, в отличие от большинства шаламовских концовок, оптимистичен. Оказывается, что холод не опустошил душу пожилого инструментальщика Арнштрема, который проявил сострадание к интеллигентам, выдав им инструменты и готовые топорища: «Сегодня и завтра грейтесь у печки. Послезавтра идите туда, откуда пришли. Вот вам кусок хлеба к обеду» [6, т. 1, с. 60]. Мастер дает им два дня работы в тепле, спасая их жизни: «…а послезавтра мороз упал сразу до тридцати градусов – зима уже кончалась» [6, т. 1, с. 60].

Представление о Колыме как враждебном холодном мире, простирающемся на многие версты вокруг, передано в большинстве рассказов колымского цикла, персонажами которого чаще всего выступают заключенные. Шаламов вносит новые аспекты в разрабатывавшиеся классической русской литературой зимние сюжеты и развивает образный ряд, позволяющий увидеть сложные взаимоотношения личности с непривычным ей миром холода, кажущегося абсолютным и вечным. Показательным в репрезентации колымского мира как чужого и чуждого человеку, является рассказ «Серафим». Гнетущая сила холода здесь ломает не заключенного, а вольнонаемного. Главный герой, мягкий и рефлексирующий лаборант Серафим, отправляется на Колыму по собственной воле, из-за размолвки с женой. Проведя здесь более года, он, в отличие от некоторых арестантов, например инженера, оказывается неспособен адаптироваться к суровым условиям. Серафим не в состоянии разрешить внутренние конфликты, и с этим связано его неумение, нежелание выбрать позицию противостояния любым враждебным явлениям, необходимую в суровых условиях северного холодного мира. Герой-интеллигент оказывается бессилен, беспомощен в новых для него, жестоких к человеку обстоятельствах и, не найдя другого выхода, кончает жизнь самоубийством.

Рассказ открывается поэтическим образом письма-льдинки на черном столе. Рядом с печкой «льдинка должна была растаять, истончиться, исчезнуть. Но льдинка не таяла, и Серафим испугался, поняв, что льдинка – письмо…» [6, т. 1, с. 149]. Автор противопоставляет нетающей льдинке жар раскаленного угля, сравниваемый с брусничным вареньем. Бумажная «льдинка», неспособная таять, символизирует трагическую любовь главного героя. Он испытывает страх, он боится письма, как и других писем с казенными штампами. Его «нетающее» письмо пришло «с того, не забытого еще света» [6, т. 1, с. 149]. Фразеологизм «с того света» характеризует принципиально иной мир, альтернативный Колыме: письмо жены пришло из Москвы, и оно из мира живых; Серафим же спрятался от него в мертвящем, замораживающем чувства пространстве холода, природного и душевного.

В окружающем его мире важной деталью, представшей в начале повествования, является электролампа. В отличие от письма и печки, обрисованных автором с помощью целого ряда художественных средств, лампа, которая «свешивалась с деревянной балки, как самоубийца», названа просто «желтой», а в описании ее света (он «то тускнел, то разгорался» [6, т. 1, с. 149]) можно усмотреть аналогию с колебаниями душевного состояния героя, находящегося в смятении. Эти детали словно бы предопределяют его сюжетную судьбу, поэтому, анализируя образность рассказа, С.С. Машкин подчеркивает: «Лампа и Серафим находятся в единой семантической плоскости рассказа» [3, с. 60].

Поворотным моментом сюжета становится попадание Серафима в изолятор, «где единственный доступ воздуха был через входную дверь и обросшие льдом щели в стенах». За пять дней он на себе испытал ужас и унижения мира лагерников: был избит, обворован, высмеян. «После этого случая Серафим стал думать о самоубийстве» и впервые заговорил с заключенным инженером: «Как же вы? Как же вы живете?», на что тот отвечает: «…ко всему привыкаешь». Главное в его ответе то, что «инстинкт жизни хранит» человека, «как хранит любое животное. Да и любое дерево и любой камень могли бы повторить то же самое» [6, т. 1, с. 153]. Однако Серафим стремится подавить в себе этот инстинкт, считая его проявлением трусости: «Он вовсе не трус, это инженер трус, и он ему докажет. Он всем докажет» [6, т. 1, с. 154]. Борясь с инстинктом жизни во время очередной попытки самоубийства, «Серафим понял <…> что самозащита собственного тела сильнее желания умереть» [6, т. 1, с. 154]. Естественное желание жить вытесняется в герое оскорбленным чувством собственного достоинства, и несмотря на то, что ключевым событием, подводящим героя к последней черте, стало прочтение письма от жены, именно столкновение с лагерным холодом (буквальным и метафорическим) сломило его.

В финале рассказа Серафим бежит к реке, а динамику повествования обрывает неожиданная ретроспектива: он вспоминает, как «в прошлом году поздней осенью» голодный заключенный тщетно пытался поймать отставшую от стаи утку, «обессилившую в борьбе со снегом» и опустившуюся на лед [6, т. 1, с. 155]. В образе утки, отчаянно, но напрасно сопротивлявшейся и в итоге утонувшей, выражено то состояние безнадёжности, которое вновь и вновь настигает героя. Пронизывающий холод, как и жестокость, несправедливость и унижения, которые Серафим ранее терпел, подводят его к осознанию жестокой реальности происходящего. Письмо-«льдинка», пугавшее неотвратимой бедой, пока не было прочитано, содержало для героя надежду обрести тепло, и потому «не таяло»: «Письмо могло начинаться: “Дорогой мой”, или “Дорогой Сима…”» [6, т. 1, с. 154]. Это письмо – последнее, что связывало Серафима с миром жизни, тепла, любви. Прочитав о разводе, он сжигает письмо, как бы проваливаясь под лед колымского мира, словно утка.

Ему не за что держаться: прошлого у него больше нет, он чувствует себя изгнанником, преданным человеческим миром. Холод же усугубляет его угнетенность, поэтому смерть оказывается для героя актом освобождения.

Примечательно, что в воспоминании Серафима об утке, приходящем в роковую для него минуту, зимняя картина предстает чистой, утонченной, навевающей лёгкую меланхолию. Серафим вспоминает, как он «пытался представить себе смерть утки, как она бьется в воде головой об лед и как сквозь лед видит голубое небо» [6, т. 1, с. 155], – образ пугающий, но при этом чистый, изящный. Представление о смерти в ледяном плену приобретает здесь эстетические свойства. Однако Серафиму, чье имя означает «огненный, пылающий», не суждено погибнуть подо льдом, умирает он от кислоты, которая сжигает его изнутри. В финале рассказа автор только констатирует: «…первоначальный расчет Серафима был совершенно верен» [6, т. 1, с. 155]. Образ льда и переживаемые героем состояния душевного и физического холода, нарастающие в повествовании, выражаются не через мотив оледенения души, но через тему смерти, настигающую героя-интеллигента.

Осмысливаемое Шаламовым и придающее особую содержательность его образам противопоставление холода-красоты и холода-смерти представлено и в рассказе «Выходной день». Основным выразительным приемом в тексте является контраст между холодом и теплом: в первой части – внешний холод и внутреннее тепло, во второй – внешнее тепло и внутренний холод. Рассказ открывается поэтической картиной залитого солнцем зимнего леса, увиденной глазами рассказчика. Перед ним белки «небесного цвета» «серебряные лиственницы» [6, т. 1, с. 156]. На поляне он встречает знакомого священника Замятина, служащего литургию на снегу, и отмечает изменения его облика и голоса, произведенные морозом: «иней успел уже выбелить стриженую голову», «он выговаривал негромко и торжественно немеющими от холода губами привычные <…> слова» [6, т. 1, с. 156]. Суровый колымский холод предстает иным, он становится способен украсить, сделать чудесным, превратить грязное вафельное полотенце на шее священника в сияющую епитрахиль: «Мороз покрыл полотенце снежным хрусталем, хрусталь радужно сверкал на солнце, как расшитая церковная ткань» [6, т. 1, с. 156]. Чудо звучания молитвы преображает все вокруг, и лес превращается в серебряный храм. Но Замятин объясняет рассказчику: «…я не служу. <…> Я просто повторяю, вспоминаю воскресную службу» [6, т. 1, с. 157]. Он ссылается на множество причин неполноты священнодействия: отсутствие даров, епитрахили, незнание того, где восток, и того, какой сейчас день недели. Он объясняет свой поступок вполне обыденными вещами: «Мне просто легче так. И меньше есть хочется» [6, т. 1, с. 157]. И это не удивляет рассказчика, а вызывает понимание: «…у каждого человека здесь было свое *самое последнее*, самое важное – то, что помогало жить, цепляться за жизнь. <…> Единственное, что еще не было подавлено усталостью, морозом, голодом и бесконечными унижениями» [6, т. 1, с. 157]. Когда Замятин молится, то, несмотря на немеющие от холода губы, на лице его «выражение удивительное» [6, т. 1, с. 156], оно являет внутреннее тепло. Молясь, священник борется за свою душу: она остается живой, не застывает, как губы и покрытая инеем голова. Молитва становится для него тем «самым последним», что помогает меньше думать о еде, подобно тому, как рассказчику помогают в этом «чужие любимые стихи» [6, т. 1, с. 157].

Вторая часть повествования также открывается пейзажем: «Стремительная мгла зимнего раннего вечера уже заполнила пространство между деревьями» [6, т. 1, с. 157]. С заходом солнца привычная колымская «мгла» разрушает сказочную красоту серебряного храма. Действие переносится в другое пространство: рассказчик возвращается в барак. Значимой деталью здесь выступает «тяжелая обледенелая дверь», которая «чуть не прихлопнула» [6, т. 1, с. 157] его, когда он перешагнул порог инструменталки.

В эпизоде, где рассказчик видит, как двое блатарей сначала играют со щенком, а потом его убивают, контраст «холод – тепло» выражен особенно ярко. Тепло, связанное с образом щенка («тёплый щенячий бок»), уничтожается холодом: «...кровь брызнула на ледяной пол инструменталки». Образ невинной, наивной жертвы («... доверчиво взвизгнул и лизнул человечью руку») усиливается леденящим душу поступком мучителей: «Шкуру-то сними, пока теплая <…> И зарой ее в снег» [6, т. 1, с. 158], а сама ласка блатаря («...дай я поиграюсь еще маленько») оказывается лживым, предательским «теплом».

С теплом связан и «запах мясного супа», разлившийся вечером в бараке. В контексте «Колымских рассказов» еда – символ жизни, способ ее поддержания. Как верно отмечает Д.В. Кротова, «пища и тепло» у Шаламова неизменно «ассоциируется с надеждой на жизнь» [2, с. 241]. Образы еды вовлекаются «в раскрытие важнейших для автора тем и проблем, прежде всего проблемы существования человека на грани между жизнью и смертью» [2, с. 255]. Отказ от мяса в условиях жизни заключенных – непозволительная роскошь. Шаламов неоднократно отмечает, как непроходящее, мучительное чувство голода расчеловечивает лагерников. Так, в рассказе «Сухим пайком» герои готовы «плакать от боязни, что суп будет жидким», и все человеческие чувства покидают их вместе «с тем мясом», которого они лишились «за время своего продолжительного голодания» [6, т. 1, с. 75]. Но в этот день рассказчик отказывается от мяса, зная, что ему предлагают съесть щенка: сама природа поступка – убийство собаки ради еды – вызывает у него отвращение. Однако о том, что это за мясо, он не сообщает Замятину.

В финале рассказа образ холода – это уже не только снег и мороз, но и метафора внутреннего оледенения и чёрствости души, которые проявляются в контрасте разнящегося отношения к пище (собачьему мясу) блатарей и Замятина. Блатари, поедая суп, обретают физическое тепло, но вместе с тем их действия трактуются автором как проявление морального зла. Замятин же, узнав, что ел собачье мясо, выглядит как мертвец: на снегу в лунном свете его лицо кажется «свинцовым», слюна свисает «с его синих губ» [6, т. 1, с. 158]. Эти портретные детали становятся выражением внутреннего отвращения — отвергая собачье мясо, герой сохраняет в себе человечность, «внутреннее тепло».

В заключение отметим, что образы холода, снега, льда нередко являются сюжетообразующими в «Колымских рассказах» Шаламова. Они неизменно присутствуют в пейзажах, характеризующих жизненное пространство героев, рассказчика. Разделяя традиционное представление о зиме как о силе, грозящей тяжелыми испытаниями и несущей смерть, но сохраняющей жизнь тем, кто эти испытания преодолевает и при этом не утрачивает способности к восприятию ее красоты, создатель «Колымских рассказов» придает «зимним» образам новое звучание.

Холод у Шаламова – это метафора тяжелейших физических страданий, переживаемых теми, кто оказался в условиях длящихся «социальных заморозков», лишился свободы выбора. Аналогия с вечным холодом мира мертвых здесь особенно выразительна. Однако в «Колымских рассказах» показаны и герои, борющиеся за жизнь, преодолевающие холод, дожидающиеся весны. Это люди, сохранившие «тепло души», способные к сопереживанию, видящие красоту – в том числе и в окружающей зимней природе. Автора рассказов интересуют разнящиеся личностные реакции на жесточайший «холод». Многоплановое психологическое развертывание этого образа сопровождается в «Колымских рассказах» контрастными по отношению друг к другу проявлениями «душевного холода»: равнодушием к заключенным лагерного начальства, мерзкими поступками блатарей и т. д. Всё это придаёт образам холода у Шаламова особую глубину и позволяет автору внести оригинальное содержание в национально значимую традицию интерпретации русской «зимней» сюжетики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кёрп П. Рецензия на «Колымские рассказы» в переводе Дональда Рэйфилда, 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://ru-prichal-ada.livejournal.com/584266.html (дата обращения: 01.07.2025).
2. Кротова Д.В. Поэзия В. Шаламова: идейно-образные константы и художественная генеалогия (модернистский аспект). – М.: МАКС Пресс, 2023. – 576 с.
3. Машкин С.С. Человек-вещь в рассказе В. Шаламова «Серафим» // Филологические этюды: сб. науч. ст. молодых ученых: В 3 ч. Ч. I–III. – Саратов: Издательство Саратовского университета. 2021. – С. 58–61.
4. Морозова Н.С., Симашко Т.В. Символичность образа снега в русской поэзии // Филологические заметки. – 2019. – № 8 [Электронный ресурс]. URL: https://journals.ukim.mk/index.php/philologicalstudies/ru/article/view/626 (дата обращения: 01.07.2025).
5. Шаламов В. Новая книга: Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела. – М.: Эксмо, 2004. – 1072 с.
6. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 6 т. + 7 т. доп. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2013.
7. Юкина Е., Эпштейн М. Поэтика зимы // Вопросы литературы. – 1979. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: https://voplit.ru/article/poetika-zimy (дата обращения: 01.07.2025).

© Дэн Нин (denning0610@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.14

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

LINGUISTIC ASPECT OF COMMUNICATIVE ADAPTATION (BASED ON THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

E. Kovalenko
T. Larionova
A. Lomakova

Summary: The research is aimed at stating the specific functioning of communicative adaptation as linguistic phenomenon and analysis of linguoecological specific of its realization. The relevance of this work is due to the rapidly developing field of modern linguistics, the ecological conception of language development which main tenet is that language is, on the one hand, a natural habitat for the native speaker, and on the other hand, a living system which implements various scenarios of human-language interaction. The article analyzes the content of the term communicative adaptation and identifies several features relevant to communicative adaptation. As a result of the analysis of the linguistic material, the authors identify specific features of communicative adaptation that are directly related to the communication process: focus on the interlocutor's reaction and its prediction; interdiscursiveness of the communication space, which allows for the possibility and sometimes necessity of combining two or more types of discourse, such as everyday (conversational) and institutional discourse; and an ecological aspect that prioritizes the "human" factor over the "linguistic" factor. The article describes the parameters that need to be considered to implement communicative adaptation to create and preserve an environmentally friendly social environment for communicants.

Keywords: communicative adaptation, ecology of communication, social environment, functional role, discourse, interdiscursiveness.

Коваленко Екатерина Николаевна
кандидат филологических наук, доцент, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
ekovalenkonk@mail.ru
Ларионова Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
tnesheva@yandex.ru
Ломакова Анна Викторовна
кандидат культурологии, доцент, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
anna_lomakova@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию коммуникативной адаптации как лингвистического феномена, а также анализу лингвоэкологических особенностей ее реализации. Актуальность работы обусловлена активно развивающимся направлением в современной лингвистике – экологической концепцией развития языка, основной постулат которой заключается в утверждении того, что язык представляет собой, с одной стороны, естественную среду обитания для человека-носителя языка, с другой стороны, является живой системой, в рамках которой реализуются различные сценарии взаимодействия человека и языка. В статье анализируется содержание термина коммуникативная адаптация и выделяется ряд признаков, релевантных для коммуникативной адаптации. В результате анализа языкового материала авторами выявляются специфические особенности коммуникативной адаптации, обусловленные непосредственно процессом коммуникации: направленность на реакцию собеседника, ее прогнозирование; интердискурсивность пространства, в котором осуществляется коммуникация, возможность и иногда необходимость комбинирования в одном дискурсе двух и более типов, как правило, бытового (разговорного) и институционального; экологичность, учитывающая в первую очередь «человеческий» фактор, а не «языковой». В работе также описываются параметры, которые необходимо учитывать для реализации коммуникативной адаптации с целью создания и сохранения экологичной социальной среды взаимодействия коммуникантов.

Ключевые слова: коммуникативная адаптация, экология общения, социальная среда, функциональная роль, дискурс, интердискурсивность.

Процесс глобализации, определяющий основные направления развития человека как активного биосубъекта и социальной среды его существования, формирует специфический характер изучения всех аспектов их взаимодействия. С одной стороны, междисциплинарность как следствие глобализации обеспечила многообразие терминологических единиц, их функционирование в смежных научных дисциплинах. В качестве

примера можем привести использование ключевого для нашего исследования понятия «адаптация», являющегося обязательным для комплекса биологических, психологических, социальных наук. С другой стороны, специальные научные методы, характерные для данных научных областей, подразумевают обязательную дисциплинарную идентификацию понятий и явлений, обозначаемых ими. Иными словами, коммуникативная адаптация как научный феномен имеет специфический набор признаков и функциональных проявлений, актуальных именно для коммуникативного аспекта взаимодействия человека и среды его обитания.

Актуальность темы обусловлена активно развивающимся направлением в современной лингвистике – экологической концепцией развития языка, основной постулат которой заключается в утверждении того, что язык представляет собой, с одной стороны, естественную среду обитания для человека-носителя языка, с другой стороны, является живой системой со своими законами и принципами существования и развития [Кравченко 2022]. Примечательно, что некоторые основоположники экологической лингвистики считали, что современное состояние языка неизбежно приведет к вульгаризации, упрощению и деградации языковой среды. С этой точки зрения, коммуникативная адаптация как один из механизмов выживания человека в коммуникативной среде может привести к деградационной трансформации языка. В данной статье мы обратимся, в том числе, к теории адаптации биологических объектов и экосистем, чтобы рассмотреть возможные позитивные сценарии взаимодействия человека и языка, носителя и среды, биосубъекта и экосистемы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: во-первых, уточнить содержание понятия «адаптация» как феноменологической сущности; во-вторых, охарактеризовать коммуникативный аспект адаптации; в-третьих, описать лингвоэкологические особенности коммуникативной адаптации.

Для решения первой и второй задач используются теоретические методы исследования, позволяющие изучить историю вопроса и выявить содержание основных понятий. Для решения третьей задачи применяется метод контекстуального наблюдения.

Материалом исследования послужили тексты художественной литературы на русском и английском языках, а также скрипты художественных англо-и русскоязычных фильмов.

В качестве справочного материала были использованы такие словари, как Философский энциклопедический словарь, Longman Dictionary of English Language and Culture.

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных исследователей в области теории адаптации текста [Дьякова 2019; Первухина 2014], в области коммуникативной адаптации [Дзялошинский 2019; Качковская, Мамушина 2021], а также лингвокоэкологическая концепция коммуникации [Брусенская 2018; Закуцкая 2024; Ионова 2016; Колмогорова 2019; Коровушкин 2011; Сковородников 2013].

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные в нем теоретические обоснования и результаты анализа практического материала могут быть использованы в решении вопросов терминологической ясности метапредметных областей изучения языка и когниции. Полученные результаты могут быть использованы в преподавании теоретических и прикладных языковедческих дисциплин, социолингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики.

Для определения сущности понятия коммуникативной адаптации необходимо выделить семантическое ядро и периферийные семантические признаки. Как уже было сказано выше, понятие «адаптация» рассматривается в разных научных дисциплинах. В философских исследованиях адаптация интерпретируется с точки зрения существования субъекта в социальной среде, и важным механизмом адаптации признается согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды. Комплекс психологических наук определяет адаптацию как процесс психологического включения человека в системы социальных, социально-психологических и профессиональных отношений и их взаимодействие между собой с воспроизведением соответствующих ролевых функций. В широком смысле психологическая адаптация предполагает координацию и согласованность действий человека и среды его обитания в целом, в узком смысле определяет специфику взаимодействия в малой группе. Остановимся подробнее на втором аспекте. Для вхождения в малую группу человек первоначально осознанно или бессознательно соотносит нормы, традиции принципы функционирования группы со своими потребностями, в том числе, и языковыми, и речевыми.

На начальном этапе важен механизм принятия человеком внешних правил коммуникации внутри группы и, возвращаясь к взаимодействию человека и среды, в целом, правил построения коммуникации для поддержания равновесия в языковой среде с учетом времени и состояния развития социума. В биологической теории адаптации объектов и экосистем данный процесс характеризуется как толерантность (способность переносить изменения среды без нарушения основных свойств системы) и резистентность (способность системы самостоятельно возвращаться в изначаль-

ное состояние после временных нарушений). Однако, включение человека в малую и большую социальные группы неизменно приведет к возрастанию степени его воздействия и к изменению среды его обитания, трансформации экосистем, что, согласно теории биологической адаптации, лежит в основе исторической эволюции экосистем [Сапрыкина 2021]. Таким образом, к сущностным характеристикам адаптации с точки зрения принадлежности субъекта к биологической и социальной среде можно отнести принятие субъектом правил функционирования среды, в которой осуществляется адаптация, координация действий субъекта в соответствии с данными правилами, воспроизведение ролевых функций среды и обязательное воздействие на среду, приводящее к ее трансформации. Коммуникативная адаптация, на наш взгляд, отражает данные особенности более последовательно, чем это можно наблюдать, например, в биологической среде.

На первый взгляд коммуникативная адаптация представляет собой приспособление участников коммуникации друг к другу. При более детальном приближении к данному феномену возникает вопрос об условиях приспособления, его признаках в коммуникативном процессе, которые обеспечивают реализацию сущностных характеристик адаптации как феноменологического явления. Соответственно, определение коммуникативной адаптации должно быть сформулировано с учетом анализа этого вопроса.

В лингвистических исследованиях термин «адаптация» чаще рассматривается с точки зрения языковой структуры и функционирования языкового знака, когда под адаптацией понимается освоение, приспособление иноязычного слова к системе нового для него языка [ФЭС], что, как правило, находит выход в теорию перевода [Алексеева 2004; Бархударов 2023; Комиссаров 1990]. Данное видение соотносится с представленной выше характеристикой адаптации – принятие правил функционирования среды (в данном случае - коммуникативной). В.Н. Комиссаров отмечает, что переводческая адаптация обязательно направлена на получение соответствующей реакции реципиента [Комиссаров 1990]. Коммуникативная адаптация так же ориентирована на реакцию собеседника за счет использования отдельных лексических единиц, которые реализуют прогнозирование восприятия и реакции собеседника, в первую очередь, эмоциональной и оценочной. В данном случае мы можем говорить о первом специфическом признаке коммуникативной адаптации, а именно, направленность на реакцию коммуниканта и ее прогнозирование.

Рассмотрим пример. В произведении В. Крапивина «Мальчик со шпагой» описываются две ситуации беседы взрослых с мальчиком по поводу собаки, которую он нашел.

Ситуация 1.
Физрук с усмешкой спросил:
- Где ты подобрал эту зверюгу?
- Подарили.
- Ну и подарочек…За версту видно, что он дурак и трус.
- Мне и такой хорошо, - сдержанно сказал мальчик.
…
- Выходит, ты променял весь лагерь на бродячего пса,
- сказал Станислав Андреевич.
Мальчик слегка растерялся:
-да ничего я не променял… Ну при чем здесь ваш лагерь? Он без меня проживет. А собака не проживет. Мне ее отдали, значит, я за нее отвечаю…

Ситуация 2.
- Из лагеря возвращаешься? - спросил незнакомец.
- Да… - вздохнул Сережа. – Возвращаюсь…
- Любопытно. Неужели ты и красавца этого из лагеря везешь? – Мужчина подбородком показал на Нока.
- Нет. Я его здесь… Ну, в общем, его мне подарили.
- А, понятно. Славный пес. Главное, порода хорошая [С.19]

Логично предположить, что первая ситуация заканчивается конфликтом, а вторая становится началом дружбы между мальчиком и взрослым человеком, что подтверждается дальнейшим развитием сюжета: «*А Сережа сидел на чемодане, поглаживал Нока и незаметно разглядывал журналиста. Тот ему все больше нравился. И не потому, что он с Сережей разговаривал, как со взрослым. Это многие умеют. Сережа не сумел бы объяснить словами, но чувствовал доброту большого незнакомого человека. Это была сдержанная доброта, и в ней ощущались уверенность и твердость*» [С.24].

Во второй ситуации взрослый, желая установить контакт с мальчиком, выбрал корректную тактику общения, направленную на создание благоприятной эмоциональной атмосферы для собеседника. Он намеренно использовал лексические средства с положительной коннотацией «красавец», «славный пес», «порода хорошая». В отличие от взрослого в первой ситуации он не употребляет вульгаризмы, стиль его общения нейтрален, что позволяет мальчику идентифицировать его как взрослое общение «на равных».

Нарушение принципов коммуникативной адаптации, которая, как уже говорилось выше, ориентирована на реакцию собеседника за счет использования отдельных лексических единиц, реализующих прогнозирование восприятия и реакции собеседника, может приводить к ложным реакциям предвосхищения коммуникативной цели собеседника и, как следствие, нарушению в коммуникации. В качестве примера рассмотрим следующий

отрывок из пьесы Стивена Роджерса «Кейт и Леопольд», послужившей основой сценария художественного фильма «Кейт и Лео».

Leopold (далее L) - Young lady, I... Surely it is not expected that I remain here with you indefinitely... Unchaperoned?
Kate (далее K) - Does that make you nervous?
L - Certainly not!
K - Then what are you getting so red about? It's a very large apartment with locks on all the doors.
L - The idea! My dear Miss Coles...
K - Dr. Coles.
L - Honey...
K - Let's get one thing straight right now. My name is Kate or Katherine or if you insist Dr. Coles. Take a good long look, Leopold. I am a 20th century American woman with a Doctorate and a commission and independence. I am not your «young lady» or your «pretty Miss» or your «honey.» Is that clear?
L - Honey... For the tea.
K - ...I'll get it for you.
Леопольд (далее Л) – Юная леди, я… Безусловно, не предполагалось, что я на неопределенный срок останусь с вами, и вы … без сопровождения?
Кейт (далее К) – Это заставляет вас нервничать?
Л – Конечно, нет!
К – Ну и из-за чего вы так покраснели? Квартира очень большая, и все двери запираются на замок.
Л – У меня есть идея. Моя дорогая Мисс Коулз…
К – Доктор Коулз.
Л – Сладость.
К – Давайте проясним одну вещь прямо сейчас. Меня зовут Кейт, или Кетрин, или, если вы настаиваете, Доктор Коулз. Посмотрите на меня внимательно, Лео. Я американская женщина, живущая в 20 веке, имеющая докторскую степень, самостоятельная и независимая. Я вам не «юная леди», не «милая Мисс» и не «сладость». Это понятно?
Л – Я имел в виду сладости…. Для чая.
К – Принесу.

Обращения «юная леди», «моя дорогая мисс» в современном повседневном дискурсе звучат высокопарно, не соответствуют общепринятым стандартам общения и поэтому вызывают у героини негативную реакцию: воспринимаются ею как уничижительные и принижающие ее достоинство. Озвученное героем слово "honey", имеет несколько значений, в том числе «мед, сладость», а также в разговорной речи употребляется как обращение «дорогой / дорогая», «милый / милочка, дорогуша», «голубчик / голубушка». В анализируемом фрагменте героиня воспринимает слово "honey" как фривольное обращение, будучи ориентированной на это предыдущим некорректным выбором обращений героем, что является нарушением принципов коммуникативной адаптации и приводит к сбою в общении: герой просит мед как угощение к чаю.

Анализ адаптации текста как более крупного языкового знака также выявляет специфические черты данного явления, а именно, способность к интердискурсивности, обеспечивающей «диалог смысловых позиций и мнений внутри одного текстового целого» [Чернявская 2004]. Способность текста, принадлежащего одному дискурсу, функционировать по законам другого дискурса, например, на уровне фонетической или лексической реализации, отмечается многими исследователями интердискурсивности [Карасик, Слышкин 2021; Первова 2015; Тищенко 2013]. Данное свойство адаптации текста обеспечивает оправданное нарушение текстовых стандартов [Первова 2015] для решения коммуникативных задач и для реализации смыслообразующей функции текста [Полякова 2013]. С одной стороны, данная характеристика отражает универсальное свойство адаптации – координацию действий субъекта (добавим – коммуникативного поведения) в предложенной коммуникативной среде и воспроизведение функциональных ролей новых для него, но привычных для данной среды (речь идет о речевых практиках и языковых/речевых средствах их реализации). С другой стороны, интердискурсивность направлена на «облегчение» текста, на создание возможности его оперативного преобразования в конкретной ситуации общения, когда выход за рамки жанра, стиля одного типа дискурса необходим для понимания и принятия реципиентом. Адаптация текста как результат интердискурсивности – «это преобразование текста, которое затрагивает некоторые специфические сферы, связанные с получением информации в областях, где знания сложно доступны» [Первухина 2014: 98; Дьякова 2019]. Если рассматривать коммуникацию как обмен текстами, то в рамках коммуникативной адаптации следует говорить об интердискурсивности коммуникативных сообщений. Еще одной особенность коммуникативной адаптации, которая проявляется в результате интердискурсивности, является ее динамичность. Изменение ситуации общения и реакции коммуниканта повлечет за собой изменение выбранной стратегии преобразования.

Рассмотрим две ситуации (ситуация 1 и 2) из художественного фильма «Каникулы строго режима» 2009 г. Первая ситуация описывает общение двух воспитателей (в роли которых выступают два сбежавших из колонии строго режима арестанта) с работницей столовой. Персонаж Дмитрия Дюжева, опасаясь разоблачения, «переводит» тюремный жаргон своего приятеля на обычный, нормативный язык.

Ситуация 1.
Женщина (далее - Ж): - А вы что перловку не любите, Виктор Сергеевич?
Мужчина 1 (далее – М1): - Любит, просто Виктор Сергеевич последние пятнадцать лет только на перловской диете и сидел.

Ж: - Ой, че помогает?
М1: - Ну! Результат на лицо.
Ж: - Ой, а хотите, у меня гречка есть? А может котлетку? Давайте положу?
Мужчина 2 (далее – М2): - А висла нет?
Ж: - Какого висла?
М1: - Мм, Виктор Сергеевич ложку просит.
Ж: — Вот, пожалуйста. Кушайте на здоровье. Вы там в Чечне так исхудали! Вас что не кормили? А как там щас?
М2: - Да шутняк.
Ж: - Чего?
М1: - Тревожно.
Ж: - А я так и знала. В Новостях все врут. А хотите я вам гуляш приготовлю или курочку? Вы чего больше любите?
М1: - Лучше и того, и другого.
Ж: - И все-таки так хорошо, что вы приехали.

На лексическом уровне в данном фрагменте реализуются одновременно повседневный бытовой дискурс и тюремный дискурс со своим специфическим жаргоном. Постоянный переход от одной дискурсивной плоскости к другой, во-первых, создает комичность ситуации, во-вторых, поддерживает положительный коммуникативный настрой. В данном случае облегчение коммуникации осуществляется за счет нейтрализации узкой специальной лексики тюремного дискурса и ее «перевод» в обыденную бытовую.

В данной экранизации можно наблюдать и обратный процесс, когда нейтральная и нормативная лексика «нуждается» в замене на специальную жаргонную для обеспечения понимания коммуникантов.

Ситуация 4.
Воспитатель (далее - В): - Неужели тебе Питер посмотреть неохота?
Мальчик (далее - М): - Был я в вашем Питере! Тихомирск круче!
В: - Ну, в Питере, зато Аврора, музеи разные. Дома красивые.
М: - По музеям ходят только ботаники, понял?
В: - Ну почему ботаники-то?
М: - Очко! Я выиграл! Кататься буду!
В: Ша, шпингалеты! Карту-то подними, которую сбросил. Очко!
М: - Ты на кого батон крошишь? Да ты знаешь, кто мой отец? Он большой авторитет на зоне! Да он выйдет и тебе рога пообломает! Понял?
В: Ты по-человечески сказать можешь? Не учи ученого, непуть. Нет, то ли я дурак, то ли лыжи не едут. Я тебе что, бык театральный?

В рассматриваемой ситуации воспитателю для завоевания авторитета у воспитанников приходится отказаться от педагогического дискурса и перейти к тюремному. В начале разговора воспитатель пытается сохранить дистанцию в общении, подчеркнуть статус взрослого человека. Однако встретив сопротивление воспитанников, начинает использовать иные стратегии: речевую агрессию и занижение статуса личности, что характерно для тюремного дискурса [Тищенко 2013]. Это позволило ему в дальнейшем вернуть к себе расположение детей в отряде и регламентировать общение с позиции управления.

Следующий пример иллюстрирует способность текста, принадлежащего одному дискурсу, функционировать по законам другого дискурса на уровне фонетической реализации. В художественном фильме "Point of no Return" 1993 года выпуска главная героиня фильма проходит принудительное перевоспитание и обучение в секретном центре подготовки особых агентов. Бунт героини против обстоятельств выражается в девиантном поведении, отказе следовать требованиям и выполнять получаемые задания. На одном из занятий в ходе диалога между главной героиней Мэгги и ее преподавателем Амандой последняя озвучивает реплику следующего содержания:

-You might want to try smiling. Just smile a little smile and … say something off hand. It doesn't have to fit the situation, really. Say… Say, "I never did mind about the little things." Say it. Please, dear. A smile and a sentence. – Тебе стоит улыбнуться. Всего лишь легкая улыбка и … скажи что-нибудь невпопад. На самом деле, это не обязательно должно соответствовать ситуации. Скажи… Скажи: «Я никогда не обращала внимания на мелочи». Говори. Пожалуйста, дорогая. Улыбка и фраза.

Выбор лексических средств в рассматриваемом примере является нейтральным и не может быть описан как типичный для того или иного дискурса. Однако интонационное оформление представляет интерес. В речи персонажа Аманды используется преимущественно неэмфатическая интонация двух основных типов: повышения и понижения в соответствии с традиционным закреплением тонов за определенными типами предложений. В рассмотренном примере просодические характеристики: интонация, а также уровень громкости, с которым произносится фраза «Говори», не соответствуют ожидаемому конвенциональному интонационному рисунку фразы, что создает контраст с обычно интеллигентным поведением преподавателя и побуждает героиню выполнить требование.

«Правильный» английский акцент также может способствовать коммуникативной адаптации сообщения на уровне фонетической реализации. Так, в следующем примере следование произносительным нормам является важным компонентом для того, чтобы быть допущенным в высшее общество и успешно решать

коммуникативные задачи, выстраивая общение в рамках оппозиции «свой-чужой». "You intend to gate-crash a wedding at Grosvenor House?" – "Oh, yes… If you look right and you speak with the right accent and you know how to behave, everyone takes it for granted you are a legitimate guest" – Ты собираешься вломиться на свадебную вечеринку в Гросвенор Хаус? – Ну да… Если ты выглядишь соответствующе и говоришь с правильным акцентом, а также знаешь, как себя вести, никто не усомнится, что ты - законный гость.

Как уже было сказано выше, результатом адаптации является преобразование среды, в которой функционирует субъект. Критерием успешности преобразования является успешность коммуникации. В современных лингвистических исследованиях одним из критериев успешности коммуникации рассматривается ее экологичность как фактор создания «благоприятной коммуникативной среды» [Самигуллина, Корзун 2022: 218]. В отечественной лингвистике экологичность нередко рассматривается как обязательный компонент культуры и этики речи [Сковородников 2013; Шаховский, Штеба 2013], фактор естественного развития языка [Нечипоренко 1998; Миловатский 2001]. Исследователи сходятся в одном: экологичность обеспечивается «соблюдением языковых, коммуникативных, дискурсивных и этических норм» [Дьякова 2019], которые, с одной стороны, создают защитные ресурсы языка [Огдонова 2009], с другой стороны, призваны формировать комфортную для собеседников коммуникативную среду. Однако нередко данные аспекты вступают в противоречие друг с другом. Забота о комфортном психологическом, эмоциональном, социальном и коммуникативном состоянии коммуникантов может нивелировать языковые и речевые нормы. С другой стороны, соблюдение языковых и речевых норм может создавать определенные трудности для адаптации как процесса «облегчения» коммуникации. Следовательно, экологичность как характерная черта коммуникативной адаптации больше обращена не к языку, а к человеку. С одной стороны, это отражает описанное выше свойство коммуникативной адаптации – ориентации на собеседника, учет его «идентификационных характеристик, статусно-ролевой и ситуативно-коммуникативной позиции, а также различных особенностей, связанных с внутриличностной сферой коммуниканта» [Соколова 2012: 9]. С другой стороны, экологичная коммуникативная адаптация должна характеризоваться целым комплексом параметров.

А.А. Дьякова выделяет следующие параметры экологичности текста, которые, на наш взгляд, могут быть справедливы и для экологичной коммуникации в целом при реализации принципа адаптации: ясность (понятность, доступность), точность (предметная и понятийная), информативность и удовлетворительная для адресата плотность информации», регулятивность, эмотивная тональность, уместность речи, композиция текста и отсутствие «помех [Дьякова 2015]. Ясность и доступность достигаются в основном заменой (сложных языковых конструкций на простые), опущением (отказом от языковых элементов, потенциально сложных для коммуникантов), добавлением (пояснением). Точность маркируется акцентированием на плане содержания, а не форме. Информативность приравнивается исследователем к лаконизму. Регулятивность (управление реакцией собеседника) и эмотивная тональность (психологическая установка общения) отражают субъективное восприятие содержания сообщения, направленное на гармоничное, исключающее доминирование одного коммуниканта над другим, общение. Уместность речи предполагает стилевую и личностно-психологическую уместность. Экологичность композиции текста предполагает вторичную репрезентацию формы адаптируемого текста для сохранения линейной логичной структуры. Отсутствие «помех» в адаптированном тексте обеспечивается отказом от всего, что затрудняет восприятие коммуниканта, то есть данный параметр отражает предыдущие особенности адаптированного текста как комплексного явления [Дьякова 2019].

В следующей ситуации мы видим пример адаптации текста, который заключается в замене трудно-воспринимаемого речевого оборота на более понятную конструкцию, что позволяет достигнуть таких параметров экологичности текста, как ясность и доступность передаваемой информации.

Leopold (далее L) - This is rather difficult for me.
Charlie (далее Ch) - ...Uh huh...?
L – I have been in the salon contemplating the reception I have received by the various tradesmen I have visited. I've determined I am lacking the dexterity of modern intercourse.
Ch - Of what??
L – Social skills.
Ch – Oh.
Лео (далее Л) – Это все очень сложно для меня.
Чарли (далее Ч) – А…?
Л – Сейчас в салоне я размышлял о приеме, который мне оказали различные торговцы, у которых я побывал. Я пришел к выводу, что мне не хватает ловкости выстраивания коммуникации.
Ч – Не хватает чего?
Л – Навыков общения.

Репрезентативным примером коммуникативной адаптации, учитывающей принцип экологичности, может являться научно-популярный медиадискурс. Отталкиваясь от тезиса, что «научно-популярный медиадискурс – это институциональный тип дискурса, объективированный в массмедиа, жанровое, прагма-

стилистическое, языковое и тематическое своеобразие которого детерминировано целью транслировать информацию научного характера адресату, не обладающему достаточной компетентностью и знаниями в какой-либо области» [Егошкина 2022: 57], очевидно предположить, что в данном типе коммуникации обнаружатся все вышеперечисленные признаки коммуникативной адаптации (ориентация на собеседника, прогнозирование его реакции, интердискурсивность, преобразование дискурсивного пространства и экологичность общения с учетом описанных выше параметров). Рассмотрим пример одной из популярных российских телепередач, посвященных обсуждению здоровья «О самом главном» на телеканале «Россия 1», выпуски от 03.10.2025 г., от 07.10.2025 г. В любом телевизионном шоу цель программы – привлечение целевой аудитории. Установка на развлечение, интерактивность обусловлены определяющим фактором адресата [Егошкина 2022]. Фраза ведущего «Смотрите нас, будет познавательно, будет интересно», обращения к аудитории в студии и потенциальным зрителям, приглашение к участию в импровизированных осмотрах и экспериментах с предполагаемыми результатами направлены на получение одобрительной реакции зрителей. Интердискурсивность проявляется в комбинации двух функциональных ролей ведущего: просветителя-эксперта и приятеля-собеседника:

1) «Я еще раз говорю, что Вы не делали генетический анализ, но Вам его не нужно делать, потому что все, что с Вами плохого могло случиться, уже случилось, в вот Ваши дочки и внучки должны пойти и его сделать»

2) «*А сколько Вам лет?.. Планы какие? А кто Вы по профессии?*» На высказывание героини, что она работала контролером в кинотеатре *«Без билета пускали?»*.

Экологичность в первую очередь отражена в лексике, используемой ведущим:

1. параметр «ясность»: интерпретация медицинских терминов, сложных для непосвященного в научный дискурс зрителя (*«это может быть лимфома, это может быть рак крови»*);
2. параметр «точность»: сохранение узкой тематической последовательности изложения материала. Авторы передачи и ведущий не допускают отклонения от темы, опираясь только на ту информацию, которую зрители получают в процессе просмотра, иными словами точность обеспечивается линейной тематической структурой; кроме того, точность формулировок приводит к использованию определенных языковых средств, которые маркируют рассуждение как логическую форму познания (*«значит», «следовательно», «например», «безусловно», «действительно»*);
3. параметр «информативность»: один из самых важных параметров научного дискурса, в целом, и научно-популярного, в частности, реализуется в данном случае через репрезентацию экспертного знания, «специализированного профессионального знания, т.е. экспертного знания, каким обладают – в силу их образования и опыта – лишь немногие, вполне определенные люди - эксперты» [Кара Мурза 2002]. Именно поэтому участниками таких телепередач нередко становятся приглашенные специалисты-профессионалы (*«В нашей студии лечащий врач. Елена Спирочкина, врач-онколог»*);
4. параметр «регулятивность»: отсутствие установки на манипулирование сознанием и восприятием зрителей, использование аргументативных средств обоснования той или иной точки зрения, в частности изложение научно-обоснованных фактов с указанием источника;
5. параметр «эмотивная тональность»: установление баланса между эгоцентрическим, объектным и адресатным типами эмотивной тональности [Дьякова 2015], который проявляется в оценочности речи ведущего. Эгоцентрический тип характеризуется оцениванием себя *(«Я очень внимательно слушаю, потому что я тоже сплю так», «Я сам себе надоел с этой гипертонией»*), объектный тип – содержания общения *(«Она* (поза сна) *очень хорошая для позвоночника»*), адресатный тип – адресата (*«Если Вы так эмоционально нестабильны, давление действительно может скакать»*);
6. параметры «уместность речи» и «отсутствие «помех» проявляются в использовании коммуникативно целесообразных языковых средств, соответствующих цели общения и общей эмоциональной атмосфере коммуникации. Данные параметры являются базовыми для любого продукта телевизионного формата благодаря обязательной редакции текста;
7. параметр «композиция текста»: линейная композиция текста в анализируемом типе дискурса поддерживается использованием рекомендуемых для адаптации композиционных приемов, например, использование дополнительной информации поясняющего характера – комментирование, приведение примеров.

Данный фрагмент отражает не только реализацию всех вышеперечисленных параметров экологичного текста, но и является примером коммуникативной адаптации. Прогнозирование реакции аудитории в целом, и конкретного собеседника в частности, смена функциональных ролей ведущего в рамках двух дискурсивных пространств для обеспечения уместности, ясности, точности и информативности сообщений, соблюдение принципа экологичности, проявляющегося в том числе в создании корректной «эмотивной тональности» и отказе от когнитивного и речевого манипулирования, обеспечивают успешную и благоприятную коммуникацию.

В некоторых случаях интердискурсивная коммуникативная адаптация приобретает черты некой «речевой игры», когда один из участников коммуникативного акта адаптирует в соответствии с ситуацией свои высказывания, намеренно смягчая, вуалируя либо интерпретируя информацию, не высказывая мысль прямо, с целью побуждения собеседника к нестандартным выводам, альтернативному восприятию ситуации. Данная речевая стратегия порождает некую двусмысленность контекста, что может приводить к созданию юмористического эффекта. Следующий пример представляет ситуацию взаимодействия доктора и пациентки (сериал «Доктор Хаус», "House" (2004–2012): сезон 1, серия 4). Доктор, в ответ на высказанное предположение пациентки, что у нее может быть заражение паразитами, и это является причиной ее плохого самочувствия, подтверждает ее подозрения. Двусмысленные реплики врача подводят пациентку к осознанию истинной причины ее плохого самочувствия – беременности.

Patient (далее P)- My joints have been feeling all loose, and lately I've been feeling sick a lot. Maybe I'm overtraining. I'm doing the marathon, like, 10 miles a day, but I can't seem to lose any weight.

MC House (далее MC) - Lift up your arms. You have a parasite.

P - Like a tapeworm or something?

MC - Lie back and lift up your sweater. You can put your arms down.

P - Can you do anything about it?

MC - Only for about a month or so. After that it becomes illegal to remove, except in a couple states.

P - Illegal?

MC - But don't worry. Many women learn to embrace this parasite. They name it, dress it up in tiny clothes, arrange playdates with other parasites.

P - Playdates?

MC - It has your eyes.

P - But that's impossible.

MC - Well, I assume you weren't getting your period. Maybe that should have given you an inkling.

Пациентка (далее П) – Мои суставы разболтались, и последнее время я часто чувствую недомогание. Возможно, я слишком много тренируюсь. Я бегаю на длинные дистанции, по 10 миль каждый день, но при этом мне никак не удается похудеть.

Доктор Хаус (далее ДХ) – Поднимите руки. У вас паразит.

П – Что-то типа глистов?

ДХ – Ложитесь и поднимите свитер. Руки можете опустить.

П – С этим можно что-то сделать?

ДХ – Только в течение месяца. Затем избавиться от него законно сможете только в паре штатов.

П – Это незаконно?

ДХ – Не волнуйтесь. Многие женщины начинают любить своих паразитов. Они дают им имена, наряжают в крохотные вещички, организуют игры с другими паразитами.

П – Игры?

ДХ – У него ваши глаза.

П – Но это невозможно.

ДХ – Ну, уверен, уже какое-то время у вас нет менструаций. Возможно, это могло бы заставить вас догадаться.

Решение поставленных задач позволило сформулировать следующие выводы:

1. коммуникативная адаптация как лингвистический феномен является в настоящее время одним из ключевых терминов современной лингвистической науки, при изучении которого исследователи опираются на многолетнюю традицию анализа исходного термина – адаптации; комплекс научных дисциплин по философии, психологии, социологии, биологии и др. выделяют ряд общих признаков, присущих для адаптации и релевантных для коммуникативной адаптации, среди них: включенность субъекта в социальную среду, согласование собственных установок с условиями среды, изменение своих функциональных ролей в соответствии с требованиями среды и ее преобразование для установления баланса (психологического, когнитивного и т.д.);
2. коммуникативная адаптация обладает своими специфическими особенностями, обусловленными процессом коммуникации: направленность на реакцию собеседника, ее прогнозирование; интердискурсивность пространства, в котором осуществляется коммуникация, возможность и иногда необходимость комбинирования в одном дискурсе двух и более типов, как правило бытового (разговорного) и институционального; экологичность, учитывающая в первую очередь «человеческий» фактор, а не «языковой»;
3. экологичность коммуникации для реализации коммуникативной адаптации требует учета нескольких параметров: ясности, точности, уместности и информативности общения; сохранения эмотивного и регулятивного баланса взаимодействия говорящих, создания определенной структуры сообщения, доступной для понимания и воспринимаемой с одобрением.

Настоящее исследование позволяет заключить, что коммуникативная адаптация – комплексное явление, направленное на создание экологичной социальной среды взаимодействия коммуникантов через приспособление субъектов коммуникации и воздействующее на преобразование данной среды. В качестве перспектив исследования рассматривается вопрос систематизации языковых и речевых средств – маркеров коммуникативной адаптации в конкретном виде дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв, фак. высш. учеб. Заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Ленанд, 2023. – 240 с.
3. Брусенская Л.А. Экологическая лингвистика: монография / Л.А. Брусенская, Э.Г. Куликова. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 184 с. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/vtzwvb (дата обращения: 10.02.2026)
4. Дзялошинский И.М. Экология коммуникаций / И.М. Дзялошинский. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 443 с. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/vhemap (дата обращения: 10.02.2026)
5. Дьякова А.А. Лингвоэкологический аспект адаптации текста / А.А. Дьякова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – №1. – С. 198–215. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologicheskiy-aspekt-adaptatsii-teksta (дата обращения: 10.02.2026)
6. Дьякова А.А. Преобразование информации в адаптированных текстах воздействующего типа / А.А. Дьякова // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2019. – С. 152–156.
7. Егошкина В.А. Прагмалингвистическая специфика научно-популярного медиадискурса / В.А. Егошкина // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2022. – том 16. – №4. – С. 55–63.
8. Закуцкая Е.Р. Эколингвистическое исследование использования англоязычных сленгизмов молодежью и стратегии улучшения качества русского языка / Е.Р. Закуцкая // Материалы XV Международной студенческой научно-практической конференции «Диалог культур – диалог о мире и во имя мира» (25 апреля 2024 г.). – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2024. – Режим доступа : https://amgpgu.ru/upload/iblock/8f4/zakutskaya_e_r_ekolingvisticheskoe_issledovanie_ispolzovaniya_angloyazychnykh_slengizmov_molodezhyu_.pdf (дата обращения: 10.02.2026)
9. Ионова С.В. О двух аспектах эколингвистических исследований / С.В. Ионова // Экология языка и коммуникативная практика, 2016. – №1. – С. 10-25. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/o-dvuh-aspektah-ekolingvisticheskih-issledovaniy (дата обращения: 10.02.2026)
10. Кара-Мурза С. Идеология и мать ее наука / С. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2002. – 253 с.
11. Карасик В.И. Дискурс в современной исследовательской парадигме / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – №1. – С. 14–31. – Режим доступа: https:// doi.org/10.29025/2079–6021-2021-1-14-31 (дата обращения: 10.02.2026)
12. Качковская Т.В. Фонетические проявления коммуникативной адаптации в диалоге / Т.В. Качковская, А.Д. Мамушина // Вопросы языкознания. – 2021. – №2. – С. 123–141. – Режим доступа: https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2021-2/123-141 (дата обращения: 10.02.2026).
13. Колмогорова А.В. Лингвистика когнитивная и экологичная: к вопросу о перспективах применения концепции когнитивной экологии в лингвистических исследованиях / А.В. Колмогорова // Экология языка и коммуникативная практика. –2019. – № 3. – С. 19–28. – Режим доступа: https://doi.org/10.17516/2311-3499-065 (дата обращения: 10.02.2026)
14. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак.иностр.яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш.шк., 1990. – 253 с.
15. Коровушкин В.П. Основные атрибуты лингвоэкологии как автономной междисциплинарной отрасли языкознания / В.П. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 60–64. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/ntsbmb (дата обращения: 10.02.2026).
16. Кравченко А.В. Экологическая парадигма в исследованиях языка: смена познавательных установок / А.В. Кравченко // Лингвоэкология : проблемы и пути их решения. – Красноярск: СФУ, 2022. – С. 10–27.
17. Миловатский В.С. Об экологии слова / В.С. Миловатский. – Москва: Просветитель, 2001. – 63 с.
18. Нечипоренко В.Ф. Лингвофилософские основы эколингвистики: монография / В.Ф. Нечипоренко. – Калуга: Калуж. облорганизация Союза журналистов России, 1998. – 207 с.
19. Огдонова Ц.Ц. Концептуальные основания лингвоэкологической парадигмы научных исследований / Ц.Ц. Огдонова. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 2 (21): в 3-х ч. – Ч. III. – С. 122–124. – Режим доступа: https://www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/46.html (дата обращения: 10.02.2026).
20. Первова А.В. Интердискурсивность как форма гетерогенности текста и способ нарушения его структуры / А.В. Первова // Вестник_ТвГУ. Серия_Филология. – 2015. – В.4. – С. 152–158. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vkeurr (дата обращения: 10.02.2026)
21. Первухина С.В. Виды адаптации текста / С.В. Первухина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2014. – 11/1. – С. 97–100. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-adaptatsii-teksta (дата обращения: 10.02.2026)
22. Полякова Т.А. Текст как смыслопорождающее устройство в концепции Ю. М. Лотмана / Т.А. Полякова // Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №3. – С. 72–79. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-smysloporozhdayuschee-ustroystvo-v-kontseptsii-yu-m-lotmana (дата обращения: 10.02.2026).
23. Самигуллина А.С. Экологичность англоязычной медиакоммуникации на примере зарубежных новостных статей / А.В. Корзун, А.С. Самигуллина // МНКО. –2022. – №4 (95). – С. 217–221. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/ekologichnost-angloyazychnoy-mediakommunikatsii-na-primere-zarubezhnyh-novostnyh-statey (дата обращения: 10.02.2026).
24. Сапрыкина Н.А. Экологическая адаптация: компенсаторные приемы преобразования пространства обитания / Н.А. Сапрыкина // Architecture and Modern Information Technologies. – 2021. – №2(55). – С. 17–36. – Режим доступа: https://marhi.ru/AMIT/2021/2kvart21/PDF/02_saprykina.pdf DOI: 10.24412/1998–4839-2021-2-17-36 (дата обращения: 10.02.2026)
25. Сковородников А.П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка / А.П. Сковородников // Экология языка и

коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 194–222. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/sjmtth (дата обращения: 10.02.2026).
26. Соколова М.С. Языковые средства адаптации к собеседнику в процессе коммуникации / М.С. Соколова // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Филология». – 2012. – № 10. – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 156–162
27. Тищенко Н.В. Три типа дискурса о тюремной субкультуре в отечественной литературе XX столетия / Н.В. Тищенко // МНКО. – 2013. – №1 (38). – С. 240–243. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/tri-tipa-diskursa-o-tyuremnoy-subkulture-v-otechestvennoy-literature-xx-stoletiya (дата обращения: 10.02.2026)
28. Чернявская В.Е. Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости / В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С. 106–111. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/intertekst-i-interdiskurs-kak-realizatsiya-tekstovoy-otkrytosti (дата обращения: 10.02.2026).
29. Шаховский В.И. Экология, валеология, лингвистика – три источника лингвоэкологии / В.И. Шаховский, А.А. Штеба // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. Монография / науч.ред. проф. В.И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С.8-22.

© Коваленко Екатерина Николаевна (ekovalenkonk@mail.ru), Ларионова Татьяна Владимировна (tnesheva@yandex.ru), Ломакова Анна Викторовна (anna_lomakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.15

ТЕКСТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЫСЛИТЕЛЬНОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ, ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ

THE TEXT AS A RESULT OF ACTIVITY: MENTAL, COMMUNICATIVE, COGNITIVE

N. Kolchanova

Summary: Any text is an artifact, i.e. a product of human activity. However, which activity forms the structure of the text and how do the types of activities affect this structure? In this article, the author examines the ways and mechanisms of constructing the semantic structure of the text in the aspect of different types of activities of the subject and object of communication.

Keywords: text, text structure, object of communication, subject of communication, cognitive activity, communicative activity, communication.

Колчанова Наталья Николаевна
Старший преподаватель, Северо-Западный институт управления – филиал. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, (г. Санкт-Петербург)
kolchanova-nn@ranepa.ru

Аннотация: Любой текст является артефактом, т.е. продуктом человеческой деятельности. Однако какая деятельность формирует структуру текста и как виды деятельности влияют на эту структуру? В настоящей статье автор рассматривает способы и этапы построения научного текста в аспекте разных видов деятельности субъекта и объекта коммуникации.

Ключевые слова: текст, структура текста, коммуникация, объект коммуникации, субъект коммуникации, познавательная деятельность, коммуникативная деятельность.

В настоящее время одной из актуальных задач языкознания является изучение смысловой структуры текста, исследуемого в русле коммуникативно-функциональных направлений лингвистики. Возникает необходимость теоретического осмысления большого количества факторов, влияющих на эту структуру: способов построения текстов; деятельности, предшествующей непосредственно процессу написания текста и деятельности, сопровождающей этот процесс; определения принципов развертывания текста; самого механизма текст образования в различных сферах общения, в том числе научной, официально-деловой, публицистической и пр. Так, с точки зрения М.П. Котюровой, одной из основ текст образования в научном дискурсе является коммуникативно-познавательная деятельность и последовательность в ней следующих элементов: субъект коммуникации (автор текста), текст и субъект коммуникации (читатель). В данной статье мы рассмотрим наш вопрос именно на примере научных текстов, поскольку, по мнению автора, наиболее очевидным и иллюстративным примером логической связи «деятельность – текст – деятельность» является именно научный текст, где «субъект коммуникации – это познающий субъект, который находится в деятельностном отношении к познаваемому объекту» [4, С. 28]. Действительно, занимаясь научными поисками, исследователь обрабатывает объемный теоретический материал (являясь читателем), осмысливает, дополняет и перерабатывает его (являясь исследователем) и, выдвигая собственные гипотезы, описывая и анализируя проведенные эксперименты, опровергая сомнительные гипотезы – уже сам создает научный текст (являясь автором); то есть «познавательная деятельность реализуется как производящая и как потребляющая, одна из которых добывает новые знания, а вторая усваивает добытое» [4, С. 28]. Это подтверждает и Е.А. Баженова: «научная мысль развивается не только на дотекстовом уровне, но и в речи (тексте), где она «кристаллизуется», получая окончательное оформление» [1, С. 64]. Отметим, что для научной коммуникации характерно преобладание письменных текстов, именно печатные источники являются основой глобальной научной коммуникации (даже устная коммуникация в научном дискурсе зачастую дублируется письменной, пример – научная конференция, где устные доклады участников впоследствии издаются в печатном виде в формате тезисов).

Соответственно, для эффективной и успешной коммуникации в науке, а также для реализации познавательной деятельности, критически важна фигура ученого (автора-исследователя). Субъект коммуникации должен обладать компетенциями с гносеологической стороны и в сфере психологии, ригидностью (гибкостью мышления при решении определенных задач), а также своеобразным азартом – заинтересованностью в предмете исследования, которая и позволяет ученому снова и снова проходить этапы мышление-познание-коммуникация.

К компонентам **мышления** ученого относят также фантазию, интуицию, ассоциативность мышления – категории, казалось бы, имеющие минимальное отношение к научному тексту по сравнению с текстами других функциональных стилей (отметим, что для научного дискурса характерны следующие особенности: максимально четкость и точность формулировок, логичная компози-

ционно-архитектоникческая структура – типично разделение текста на большое количество глав, параграфов, подразделов, как следствие - подробность и максимальная детализация [5]). Однако, фантазия не чужда научному тексту, а является особой формой проявления активности субъекта в процессе познания. Именно фантазия является своего рода двигающей силой, позволяющей автору-исследователю *создавать*: не только обобщать, суммировать и перерабатывать прочитанные первоисточники, а генерировать новое знание, выдвигать гипотезы и искать способы их подтверждения или опровержения. Именно такое научное знание, в частности, такой научный текст обладает характеристикой, необходимой для подтверждения его научной ценности – новизной.

Интуиция – категория, представляющаяся на первый взгляд весьма эфемерной и противопоставленной логике, позволяет наравне с фантазией раскрыть творческую составляющую субъекта научного познания. Именно интуиция ведет автора-ученого к наиболее амбициозным и смелым исследованиям, кажущимся зачастую странными, неожиданными или спорными, а самые смелые открытия совершаются по законам познания, включающего глубокую интуицию. Взаимодействие интуитивного и логического обнаруживается на этапе доказательства истины, превращения знания из гипотетического в достоверное. Интуитивное познание тесно связано с ассоциативностью мышления.

Вышеупомянутые факторы мы можем отнести к мыслительной деятельности, результат которой воплощается в научном тексте. Однако мышление не является исключительно теоретической категорией: оно активно задействовано и в практическом применении знания, то есть в деятельности, направленной на реализацию познавательно-коммуникативной активности. В этой связи М.П. Котюровой и Е.А. Баженовой было введено понятие *эпистемической ситуации* - это совокупность взаимосвязанных признаков **познания**, познавательной деятельности, которая влияет на формирование научного текста и определяет его стилевую специфику [4, С. 36]. В контексте влияния на структуру создаваемого текста важна и сама личность ученого, поскольку в ряде исследований отражается влияние социокультурной принадлежности автора на текст [3]. В зависимости от этой принадлежности, тексты, содержащий идентичные факты, наблюдения и выводы, могут различаться по структуре, формулировкам, а также оценочности суждений и экспрессивности, что является отражением **коммуникативной** деятельности автора.

На всех этапах познавательной деятельности, начиная от постановки проблемы до разрешения ее, рефлексия как неотъемлемый спутник познания находит свое выражение в виде *оценочных* суждений и характеристик автора-исследователя о содержании старого знания с точки зрения его актуальности, объективности, релевантности, необходимости, достаточности, истинности и др. А оценка тоже характерна для научных текстов [2]. Несмотря на то, что оценочность суждений – это субъективная категория, высокая степень оценочности научного изложения необходима для объективизации научного знания. Оценка же отражает когнитивную деятельность автора, поскольку направлена на «аргументацию, объяснение, сравнение, анализ, описание эмпирического материала, интерпретацию старого знания и др.» [4, С.68].

Резюмируем: сам смысл научной деятельности заключается в постоянном производстве и обмене научными текстами, обобщающими и анализирующими старое знание и интегрирующими в глобальный научный дискурс новое знание. Соответственно, коммуникативную составляющую можно считать инструментом научного познания. Коммуникативная составляющая научного текста крайне многогранна и неоднородна, поскольку содержит накопление знаний, их распространение и передача от поколения к поколению, общение ученых, необходимые для получения и совершенствования новых знаний. Для достижения этих целей и непосредственно для поддержания функционирования научной мысли в обществе и закрепления новых данных, научное знание должно обретать форму текста как результата мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности его автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Е.А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е.А. Баженова. - Пермь: ПГУ, 2001.
2. Колчанова Н.Н. Эмоциональная окраска научного текста: допустимость экспрессии / Н.Н. Колчанова // Наука сегодня: задачи и пути их решения: Материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 27 мая 2020 года. – Вологда: Общество с ограниченной ответственностью «Маркер», 2020. – С. 105–106.
3. Колчанова Н.Н. Социокультурная принадлежность как фактор формирования речи / Н.Н. Колчанова // Система непрерывного филологического образования: школа-колледж-вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Уфа, 14–15 апреля 2022 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 253–256.
4. Котюрова М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста / М.П. Котюрова. Красноярск, 1988. – 170 с.

5. Чернявская В.Е. Интеркультурная вариативность научного текста: к постановке проблемы / В.Е. Чернявская // Stylistyka: Stylistyka i Kozyna - Stylistyka and Kozhina. Том XIV. – Warsaw: Polska Akademia Nauk, 2005. – С. 351–364.

© Колчанова Наталья Николаевна (kolchanova-nn@ranepa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.16

АСИНХРОННОСТЬ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ КАНАЛОВ ПРИ КОДОВОМ ПЕРЕКЛЮЧЕНИИ АНГЛИЙСКИЙ-ХИНДИ: СТРАТЕГИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНДИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Коростелева Виктория Игоревна
Старший преподаватель, Дальневосточный Федеральный Университет, (г. Владивосток)
miestrellav@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена асинхронности вербального, аудиального и визуального рядов при кодовом переключении английский–хинди в индийском медиадискурсе. Актуальность определяется ростом доли поликодовых форматов новостей и развлекательных программ, где смысл формируется не линейным текстом, а распределённым сопряжением речи, графики, субтитров, монтажных склеек и жестовой экспрессии. Новизна связана с описанием прагматических стратегий воздействия через несоответствие временных окон каналов: опережение подписи по отношению к речи, задержка англоязычной вставки относительно визуального триггера, смещение эмоциональной мимики относительно оценочной лексики. В рамках работы описаны типы асинхронности и их прагматические функции, изучены механизмы «подсветки» адресата, создания юмора, маркирования экспертности, усиления директивности и построения групповой идентичности. Особое внимание уделено процедурам аналитической разметки мультимодальных фрагментов с фиксацией тайм-кодов и сопоставлением вербальных вставок с видеорядом. Работа ставит перед собой задачу выявить устойчивые схемы прагматического воздействия и показать их воспроизводимость в медиажанрах. Для решения применены анализ источников, дискурс-анализ, прагматическая интерпретация и сопоставление кейсов. Статья будет полезна исследователям кодового переключения, медиалингвистам, переводчикам субтитров и разработчикам корпусов мультимодальных данных.

Ключевые слова: кодовое переключение, английский–хинди, хинглиш, мультимодальность, асинхронность каналов, медиадискурс Индии, прагматика, субтитры, жесты, монтаж.

ASYNCHRONISM OF MULTIMODAL CHANNELS DURING ENGLISH HINDI CODE-SWITCHING: STRATEGIES OF PRAGMATIC IMPACT IN INDIAN MEDIA DISCOURSE

V. Korosteleva

Summary: This article examines the asynchronicity of verbal, auditory, and visual sequences during English-Hindi code-switching in Indian media discourse. This paper is relevant given the growing share of polycode news and entertainment formats, where meaning is formed not by linear text but by the distributed coupling of speech, graphics, subtitles, edits, and gestural expression. Its novelty lies in the description of pragmatic strategies of influence through mismatched channel timing: the lead of captions relative to speech, the delay of English insertions relative to visual triggers, and the shift of emotional facial expressions relative to evaluative vocabulary. This paper describes types of asynchronies and their pragmatic functions, exploring mechanisms for "highlighting" the addressee, creating humor, marking expertise, reinforcing directiveness, and constructing group identity. Particular attention is paid to procedures for analytically tagging multimodal fragments by recording time codes and comparing verbal inserts with video footage. The paper aims to identify consistent patterns of pragmatic impact and demonstrate their reproducibility across media genres. This research utilizes source analysis, discourse analysis, pragmatic interpretation, and case comparison. This article will be useful to code-switching researchers, media linguists, subtitle translators, and developers of multimodal data corpora.

Keywords: code-switching, English–Hindi, Hinglish, multimodality, channel asynchrony, Indian media discourse, pragmatics, subtitles, gestures, editing.

Актуальность исследования задаётся изменением медиапотребления: смысл новостного и цифрового контента всё чаще строится на параллельном чтении изображения, речи, титров и интерфейсных меток. Межкультурная коммуникация определяется как непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных культур. Среда – это способ, благодаря которому мультимодальные феномены материализуются, например, газеты, телевидение, виртуальные или материальные объекты или события. Мультимодальное (полисемиотическое) взаимодействие слов и жестов представляет собой новое междисциплинарное направление исследований.

При двуязычной коммуникации подобная организация усиливает прагматическое воздействие, поскольку выбор языка и момент его появления начинают работать совместно с монтажом, крупностью плана, графикой и

жестовой динамикой. Для английский–хинди медиасреды характерно регулярное чередование кодов, где англоязычные элементы нередко привязаны к категориям модерности, экспертизы и технологичности, а хинди-компоненты — к эмоциональной оценке и обращению к «своим» аудиториям.

Цель работы – описать асинхронность мультимодальных каналов при кодовом переключении английский–хинди и показать, как временные сдвиги между каналами обслуживают прагматические стратегии воздействия. Задачи:

1. выделить типы асинхронности между речью, субтитрами/титрами, видеорядом и жестами при английский–хинди переключениях;
2. описать прагматические стратегии, реализуемые через указанные типы асинхронности, с опорой на аналитические примеры;
3. сформулировать интерпретационные правила для разметки и сопоставления мультимодальных фрагментов без экспериментальной процедуры.

Научная новизна связана с переходом от описания переключений как последовательности языковых фрагментов к описанию переключений как временно распределённых сигналов в нескольких каналах, где смысл порождается не совпадением, а намеренным рассинхроном.

Материальная база опирается на исследования кодового переключения в медиатекстах и поликодовых форматах, а также на работы по аналитике мультимодального дискурса и разметке многоканальных данных. В разработке понятийного аппарата и процедур интерпретации использованы: О.Р. Байкова, предложившая обзор подходов к анализу мультимодального дискурса и соотнесение вербального и невербального рядов в едином аналитическом описании [1]. Е.А. Бакалова, показавшая связь структуры медиатекста и прагматики при включении иноязычных элементов, в частности, в глянцевых журналах преобладают переключения кодов, структура которых представлена вкраплениями и островами гостевого языка. Межфразовые переключения встречаются редко [2]. Г.Н. Чиршева, А.С. Емельянова, систематизировавшие прагматические функции кодовых переключений в мемах как типе поликодового текста [9]; Е.А. Дутова, описавшая приёмы мультимодального убеждения в телевизионном формате, специфика убеждения определяется как воздействие на рационально-логическую сферу посредством вызова эмоциональной реакции, направленной на изменение точки зрения и побуждения к действию аудитории [4]; Е.В. Горностаева, Е.И. Колесникова, представившие процедуру мультимодальной разметки с опорой на тайм-коды и инструменты аннотации [3]; материалы конференции «Слово и жест», фиксирующие исследовательские ходы по соотнесению жеста и речи во времени [7]. Для индийского материала задействованы описания англо-хинди взаимодействия и хинглиш-практик в отечественной традиции [5, 6], а медиалингвистическая рамка жанров и каналов уточнена по сборнику «Медиалингвистика» [8]. Методический аппарат: анализ источников, дискурс-анализ, прагматическая интерпретация, сопоставительный анализ кейсов с фиксацией временных сдвигов между каналами.

1. Типология асинхронности при английский–хинди переключениях

В Индии очень широко распространен так называемый Hinglish (от Hindi + English), ставший принятым национальным стандартом английского языка. Здесь не только особое произношение, своеобразное построение фразы и нарушение общепринятых традиционных норм грамматики, но и вплетение совершенно чуждых для исконно английского языка слов.

В поликодовых медиа английский–хинди переключение редко воспринимается как «фраза после фразы». Внутри одного короткого фрагмента (реплика, подводка, перебивка, титр, инфографика) зритель получает несколько сигналов, не совпадающих по времени. Практика разметки многоканальных данных предполагает фиксацию тайм-границ каждого сигнала: начала/конца англоязычной вставки в речи; появления англоязычного слова в титре; смены плана, где на экране возникает объект, мотивирующий переключение; жестового акцента (указание, раскрытая ладонь, «рубящий» жест, кивок как знак согласия/подтверждения) [1, 3, 7].

На материале описательных работ по мультимодальности и поликодовости выделяются четыре устойчивых типа асинхронности, релевантных для англо-хинди медиасреды:

1. Тип А. Опережающий графический сигнал. Титр, хэштег, англоязычная подпись внизу кадра или слово в инфографике появляется раньше, чем англоязычный элемент в речи. Зритель «получает» англоязычную рамку ещё до озвучивания, после чего речь лишь подтверждает рамку. Подобная схема согласуется с наблюдениями о прагматической нагрузке графики в медиатексте и о её способности заранее программировать интерпретацию [8].
2. Тип В. Запаздывающий субтитр. Англоязычный элемент произносится в речи, а субтитр или титр фиксирует его спустя короткую паузу. В результате возникает «послевкусие уточнения»: англоязычный сигнал сначала работает как эффект неожиданности, затем закрепляется как нормативный термин или официальный ярлык.
3. Тип С. Опережающий визуальный триггер. Видеоряд «подводит» к переключению заранее: в кадр вводится объект модерности (гаджет, интерфейс, диаграмма, англоязычный логотип), а в речи чуть позже возникает англоязычный термин. Триггер

формирует ожидание, а кодовое переключение обслуживает ожидание, превращая англоязычный элемент в «естественное» продолжение увиденного [4, 8].

4. Тип D. Несовпадение жестового пика и вербального переключения. Жестовой акцент (указание, эмоциональный всплеск мимики) приходится на хинди-часть реплики, а англоязычный элемент звучит позже — или наоборот. Материалы по соотнесению жеста и речи показывают, что подобные сдвиги регулярно используются для выделения смыслового центра: жест подчеркивает оценку, а англоязычный элемент маркирует категорию/термин [7].

Данные типы не исключают друг друга. В одном фрагменте нередко наблюдается «слоистая» асинхронность: сначала визуальный триггер, затем опережающий титр, после чего англоязычная вставка, а завершает эпизод запаздывающий субтитр с нормализацией термина. Например, для языкознания интернет-мем интересен тем, что он является поликодовым образованием: соединение вербального и невербального компонентов в рамках одного текста увеличивает интенсивность его прагматических и семантических функций [8].

2. Прагматические стратегии воздействия через асинхронность

Дальнейшее описание строится по стратегии «тип асинхронности → прагматическая цель → иллюстративная схема». В иллюстрациях используются короткие языковые фрагменты, сопоставимые с примерами переключений в медиатекстах и поликодовых жанрах, описанных в источниках [2, 8, 9], англо-хинди примеры приведены в форме типовых реплик, встречающихся в описаниях хинглиш-практик [5, 6]. Задача примеров — показать, как временной сдвиг перераспределяет смысл между каналами, а не зафиксировать единственный «правильный» текст.

2.1. Стратегия маркирования экспертности и институциональности

В медийной речи англоязычная вставка часто обслуживает «язык процедур»: policy, guideline, report, update, breaking, official. Асинхронность усиливает эффект институциональности, если графика опережает речь (Тип A) либо визуальный триггер готовит переключение (Тип C). (Таб. 1.)

В описаниях хинглиш-практик фиксируется, что англоязычные единицы встраиваются как «терминологические острова» внутри хинди синтаксической рамки [5, 6]. При асинхронности этот «остров» получает дополнительное усиление: титр или инфографика создаёт иллюзию стандарта, а речь лишь «озвучивает» стандарт.

2.2. Стратегия адресного воздействия и групповой идентичности

Для англо-хинди медиасреды характерно чередование «внешней» и «внутренней» аудитории: одна часть зрителей ориентируется на английский как на символ глобальности, другая — на хинди как на маркер принадлежности. Асинхронность позволяет адресовать обе

Таблица 1.

Тип асинхронности и прагматический эффект.

Тип асинхронности		Прагматический эффект
Схема 1 (Тип A)	Титр: Policy update → через 0,5–1,5 сек речь: «Aaj hum baat karte hain about policy update…».	зритель заранее воспринимает тему как административно-официальную. Хинди-обрамление снижает дистанцию, англоязычный ярлык закрепляет «деловой» регистр [8].
Схема 2 (Тип C)	Кадр: инфографика с англ. аббревиатурой → позже в речи: «…according to IMF report…» + хинди-комментарий оценки.	англоязычный источник воспринимается как внешний авторитет; оценка переносится в хинди-часть реплики. Сдвиг между визуальным источником и речевым обозначением переводит доверие к графике в доверие к говорящему [4; 8].

Таблица 2.

Тип асинхронности и прагматический эффект.

Тип асинхронности		Прагматический эффект
Схема 3 (Тип B)	Речь: «This is unacceptable» → пауза → субтитр фиксирует англ. формулу, затем хинди-пояснение в речи: «…bilkul theek nahin…».	англ. формула «первой волной» бьёт по аудитории, ориентированной на англоязычную публичность; хинди-пояснение закрепляет оценку для массового зрителя. Запаздывающий субтитр переводит англ. высказывание в статус цитаты/лозунга, пригодного для дальнейшего пересказа [8].
Схема 4 (Тип D)	Хинди-обращение с жестом указания на камеру: «Aap log…» → позже англоязычный маркер общности: guys, community, followers.	жест запускает прямую адресацию, англоязычный маркер конструирует «сетевую» идентичность. Наблюдения о прагматике поликодовых жанров показывают, что подобные переключения легко превращаются в «пакет» групповых сигналов: язык + визуальный код + адресное действие [9].

группы в одном коротком фрагменте. (Таб. 2.)

В медиатекстах с иноязычными вставками структура и прагматика связаны: распределение элементов по позициям (заголовок, лид, подпись, вставка внутри абзаца) задаёт адресную настройку [2]. При англо-хинди переключениях временной сдвиг добавляет ещё один уровень: один и тот же элемент работает по-разному в зависимости от того, «первым» он появляется в графике или в речи.

2.3. Стратегия юмора и языковой игры через рассинхрон

Для поликодовых жанров (мемы, клипы, нарезки) язык нередко используется как ресурс комического. В исследовании по мемам систематизированы прагматические функции кодовых переключений: номинация, экспрессия, адресация, языковая игра, апелляция [9]. Для индийских медиажанров близкий механизм реализуется через монтажную асинхронность: визуальный кадр задаёт ожидание, а англоязычная вставка ломает ожидание или переопределяет увиденное. (Таб. 3.)

Здесь англоязычность работает не как «термин», а как «готовая маска» иронии. Асинхронность превращает маску в сценарий: сначала эмоция, потом лейбл.

2.4. Стратегия директивности и управления вниманием

В новостных и публицистических форматах переключение кода способно усиливать директивность: призыв, инструкция, требование, предупреждение. В телевизионной мультимодальной аргументации директивность поддерживается не только лексикой, но и визуальным управлением вниманием (стрелки, выделение цветом, крупный план, повтор ключевой надписи) [4, 8]. При англо-хинди материале асинхронность часто организуется как «двухшаговая команда»: англ. метка действия + хинди-пояснение причины. (Таб. 4.)

Для подобных эпизодов релевантен вывод о том, что структура медиатекста распределяет прагматические нагрузки: заголовочные элементы и подписи способны выполнять функцию «рамки действия» [2], а видеоряд переводит рамку в режим немедленного исполнения [4].

2.5. Стратегия легитимации через цитирование и «перенос голоса»

Отдельный класс воздействий связан с цитированием внешних источников: англоязычные фразы нередко вводятся как «чужой голос» — официальное заявление, заголовок международного СМИ, строка отчёта. Асинхронность придаёт цитате эффект документальности, если сначала зритель видит визуальный след источника (логотип, скрин, заголовок), а затем слышит англоязычную цитату (Тип C). (Таб. 5.)

В медиалингвистическом описании подобное разделение коррелирует с жанровыми нормами: демонстрация источника визуально снижает требования к подробной верификации в речи, поскольку визуальный знак берёт часть доказательной нагрузки [8].

Таблица 3.

Тип асинхронности и прагматический эффект.

Тип асинхронности		Прагматический эффект
Схема 5 (Тип C + B)	Кадр: серьёзный план ведущего → речь хинди с нейтральной лексикой → внезапная англ. вставка plot twist → субтитр запаздывает и фиксирует англ. ярлык.	англ. вставка срабатывает как «метакомментарий» к ситуации, затем закрепляется титром как меметический маркер. Подобное согласуется с выводом о доминировании языковой игры в цифровых поликодовых формах, где английский часто обслуживает комическое переименование ситуации [9].
Схема 6 (Тип D)	Жестовой пик (ироническая мимика, поднятая бровь) приходится на хинди-часть, а англоязычный элемент звучит позже: «…aur phir — seriously?».	эмоция «подготавливает» англ. вставку как ударную концовку. Материалы по соотнесению жеста и речи фиксируют аналитическую ценность подобных несоответствий: жест задаёт оценку, а слово приносит ярлык [7].

Таблица 4.

Тип асинхронности и прагматический эффект.

Тип асинхронности		Прагматический эффект
Схема 5 Схема 7 (Тип A)	Титр: Stay alert → затем речь: «Stay alert, aur ghar se bahar nikalte waqt…».	команда формируется графикой, речь «распаковывает» условия. Опережающий титр снижает вероятность пропуска директивы при фоновом просмотре.
Схема 8 (Тип B)	Речь: «Mask pehniye» → затем субтитр/плашка: mask mandate или guidelines.	хинди задаёт прямое действие, англ. подпись придаёт вид нормативной формулы. Запаздывание подписи превращает реплику в «подкреплённую» регулятивностью [8].

Таблица 5.

Тип асинхронности и прагматический эффект.

Тип асинхронности		Прагматический эффект
Схема 9 (Тип C)	На экране: скрин заголовка → речь: «…the report says…» → затем хинди-комментарий с оценкой.	англоязычное звучание воспринимается как прямое воспроизведение источника, хинди — как авторская интерпретация. Двойной код разделяет «факт» и «оценку» по каналам, что повышает убедительность [4; 8].

3. Интерпретационные правила разметки асинхронности

На основе мультимодальных подходов и практик аннотирования предлагаются следующие правила, ориентированные на англо-хинди медиаданные [1, 3,7].

1. Разделение сигналов по уровням – вербальный (языковой материал), графический (титр/субтитр/хэштег/инфографика), визуально-событийный (объекты и действия в кадре), кинесический (жест/мимика).
2. Фиксация временных границ – для каждого сигнала задаются начальная и конечная точки, после чего рассчитывается сдвиг между началом англоязычной вставки и началом графики/визуального триггера/жеста.
3. Связывание с прагматической целью – сдвиг интерпретируется не сам по себе, а через функцию: легитимация, директивность, юмор, адресация, экспертность.
4. Проверка на альтернативные чтения – если англ. вставка допускает два прочтения (термин vs ирония), решающее значение получает соседний канал: жестовой пик или титр чаще снимают неоднозначность.

Эти правила согласуются с общей установкой мультимодального анализа: смысл формируется через координацию каналов, а не через отдельные языковые единицы [1]. Практики разметки, ориентированные на тайм-коды, позволяют переводить наблюдение об асинхронности в воспроизводимое описание [3].

Асинхронность при англо-хинди переключениях задаёт не «помеху», а технологию воздействия. При синхронном совпадении каналов зритель получает один смысловой импульс. При рассинхроне импульс дробится на этапы: ожидание → распознавание → закрепление. По этой причине асинхронность эффективна в условиях клипового потребления: зритель способен пропустить часть речи, но поймать титр; пропустить титр, но считать визуальный триггер; не расслышать англоязычный термин, но «догадаться» по инфографике. В результате переключение кода перестаёт зависеть только от слышимости и начинает жить как распределённый знак.

В англо-хинди медиасреде распределение функций между кодами нередко стабильно: английский обслуживает маркирование технологичности, официальности, глобальной связи, а хинди обеспечивает эмоциональную близость, оценку, прямую адресацию. Асинхронность усиливает разделение: английский часто появляется как ярлык, вынесенный в графику или подготовленный визуальным триггером; хинди чаще удерживает «поясняющий слой», причём жестовой пик тяготеет к оценочному слою. Подобная организация работает как многоступенчатая аргументация: один канал предъявляет «формулу», другой канал предъявляет «почему», третий канал предъявляет «как чувствовать».

Отдельного внимания требует жанровая зависимость. В новостях асинхронность чаще связана с легитимацией и директивностью: титр-ярлык формирует рамку, речь заполняет рамку, видеоряд подтверждает рамку. В развлекательных форматах рассинхрон чаще обслуживает юмор и игровую переоценку: визуальный ряд запускает ожидание, англоязычная вставка ломает ожидание, титр закрепляет «меметический» маркер для дальнейшего цитирования. В дискуссионных программах рассинхрон способен перераспределять ответственность: англ. цитата звучит как «чужой голос», а оценка уходит в хинди, где говорящий сохраняет пространство для манёвра.

Методологически исследование опирается на аналитический режим, поэтому итоговые схемы следует трактовать как типовые конструкции, воспроизводимые в медиаматериале, а не как статистически подтверждённые закономерности. Тем не менее даже без эксперимента асинхронность поддаётся строгому описанию через тайм-коды, последовательность каналов и прагматическую интерпретацию. Преимущество подхода состоит в том, что он согласует медиалингвистику и контактную лингвистику: кодовое переключение описывается не только как языковое действие, но и как монтажная операция, встроенная в поликодовую архитектонику медиатекста.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. В англо-хинди медиадискурсе выделяются устойчивые типы асинхронности между речью, графикой, видеорядом и жестами: опережающий титр, запаздывающий субтитр, опережающий визуальный триггер, несовпадение жестового и вербального пиков.

2. Через указанные типы реализуются прагматические стратегии воздействия: маркирование экспертности и институциональности, адресное включение разных аудиторий, юмор и языковая игра, директивность и управление вниманием, легитимация через цитирование и перенос голоса.
3. Для аналитической разметки без эксперимента пригодны правила, основанные на разделении сигналов по каналам, фиксации временных границ, связывании с прагматической целью и проверке альтернативных чтений; подобная процедура переводит наблюдение об асинхронности в воспроизводимое описание мультимодальных фрагментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байкова А.В. Мультимодальный дискурс-анализ как один из методов коммуникативно-прагматического подхода к пониманию языка и текста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (54). С. 230–234. DOI: 10.52772/25420291_2022_2_230.
2. Бакалова Е.В. Переключения кодов в дискурсе глянцевых журналов: взаимосвязь структуры и прагматики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2023. Т. 20, № 2. С. 62–68.
3. Горностаева Ю.А., Колесникова Ю.С. Мультимодальные маркеры переживания гендерного неравенства в устном испаноязычном дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 71–85. DOI: 10.17308/lic/1680–5755/2024/1/71-85.
4. Дутова Н.В. Мультимодальный подход к изучению убеждения в жанре политического ток-шоу // Политическая лингвистика. 2023. № 5 (101). С. 76–83.
5. Матвиенко В.В. Английский язык в медиапространстве Индии как элемент проводимой языковой политики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2012. № 1. С. 98–104.
6. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.
7. Слово и жест: материалы научной конференции, посвященной памяти Е.А. Гришиной («Гришинские чтения»), Москва, 8 февраля 2025 г. / отв. ред. С.О. Савчук. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2025. 80 с.
8. Чиршева Г.Н., Емельянова А.С. Прагматика кодовых переключений в мемах с разной степенью креолизации // Art Logos. 2024. № 2 (27). С. 186–199. DOI: 10.35231/25419803_2024_2_186.
9. Волошина Т.Г. Переключение языкового кода как лингвокультурный феномен (на примере территориального варианта английского языка Индии) // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 1 (459). С. 145–153.
10. Денисова Е.А. Билингвизм в теории лингвистики текста // Art Logos. 2024. № 2 (27). С. 200–211. DOI: 10.35231/25419803_2024_2_200.

© Коростелева Виктория Игоревна (miestrellav@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.24

ФЕНОМЕН СЕМЬИ И БРАКА В МЕДИА

THE PHENOMENON OF FAMILY AND MARRIAGE IN THE MEDIA

Kh. Muradova

Summary: The article analyzes the phenomenon of family and marriage in the modern Russian media space through the evolution of the genres of interviews and talk shows. The transformation of the media image of the family is revealed: from traditional status-oriented narratives to the legitimization of informal unions and individualistic partnership models. The genre dynamics are traced — reducing the duration of content, increasing interactivity and focusing on personal choice instead of officialdom, forming new value orientations of the audience.

Keywords: marriage, media image, family, values, value orientations, and mass media.

Мурадова Хадиджа Набиевна
Аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)
1042250339@pfur.ru

Аннотация: В статье анализируется феномен семьи и брака в современном российском медиапространстве в контексте эволюции жанров интервью и ток-шоу. Выявлена трансформация медиаобраза семьи: от традиционных статусно-ориентированных нарративов к легитимации неформальных союзов и индивидуалистических моделей партнерства. Прослежена жанровая динамика — сокращение длительности контента, усиление интерактивности и фокус на личном выборе вместо официоза, формирующие новые ценностные установки аудитории.

Ключевые слова: брак, медиаобраз, семья, ценности, ценностные ориентации, средства массовой информации.

Постановка проблемы

В современном обществе СМИ играют ключевую роль, формируя у массовой аудитории восприятие окружающего мира сквозь призму журналистских публикаций, репортажей и развлекательных телешоу. В этом медиапространстве создаётся образ любого объекта действительности, а семья как один из базовых социальных институтов не является исключением. СМИ, являясь важным каналом гендерно ролевой социализации, через тиражируемый контент оказывают значительное влияние на восприятие семейных ценностей, отношение к институту семьи и репродуктивное поведение. Под давлением медиа происходит стереотипизация сознания на индивидуальном и массовом уровнях, что в конечном счёте приводит к кризису восприятия традиционных семейных ценностей, размыванию положительного образа семьи, снижению просемейного поведения и деформации внутрисемейных ценностных ориентаций.

Актуальность проблемы

Феномен семьи и брака в медиа представляет собой актуальную научную и социальную проблему, поскольку отражает взаимодействие ключевых социальных институтов и медиапрактик в условиях трансформационного общества. В данной статье анализируется современный медиадискурс о семье и браке в период 2010–2026 гг. на примере жанров ток шоу и интервью, выявляется эволюция жанровых форм и содержательных установок: от статусно ориентированных вопросов 1990 х годов «Когда свадьба?» к легитимации индивидуального выбора 2020 х «Почему без штампа?».

Для российского общества семья, материнство и отцовство традиционно занимали особое место в системе ценностных ориентиров; даже в условиях кризисных трансформаций институт семьи рассматривается как один из потенциальных векторов восстановления системы духовно нравственных ценностей. Ценности семьи, брака и родительства относятся к категории традиционных морально нравственных ориентиров, однако в современном медиапространстве они всё чаще уступают место индивидуалистическим и прагматичным моделям жизненного устраивания.[4]

Дискурс СМИ — это социокультурный и темпоральный конструкт, который в зависимости от эпохи, уровня развития общества и технологий коммуникации репрезентирует самые разные ценностные парадигмы. СМИ реагируют на все кризисные преобразования семьи, транслируя ценностные установки каждой исторической эпохи и одновременно формируя новые нормы поведения, которые становятся ориентирами для реципиентов.[1]

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в анализе современных медиаформатов, в первую очередь ток шоу и интервью в форматах YouTube и Rutube, которые ранее были недостаточно изучены в контексте феномена семьи и брака. В отличие от большинства работ, фокусирующихся на традиционных средствах массовой информации (телевидение, печатная пресса), данная статья рассматривает эволюцию жанра интервью и его трансформацию в цифровую эпоху. Эволюция жанра проявляется в следующем: в 1990 х годах интервью в

основном фокусировались на официальных статусах и традиционных гендерных ролях «Расскажите о свадьбе», «Когда родится ребёнок?» в 2020 е годы основной акцент смещается на субъективный выбор и личные границы «Почему без брака?», «Что для вас семья?». Характерно, что длительность интервью сократилась с 20–25 минут в эпоху традиционного телевидения до 7–10 минут в формате YouTube – стримов, что обусловлено требованиями цифровых платформ и алгоритмов рекомендаций. Одновременно наблюдается переход от статусно ориентированных вопросов «Как вы поженились?» к темам личного выбора и неформальных союзов «Почему без штампа?», что свидетельствует о сдвиге от официоза к легитимации неформальных, партнерских отношений. При этом вопросы о неформальных союзах задавались и в 1990 е годы, однако тогда они позиционировались как проблемные: «Как жить без штампа?», «Неужели вы не планируете официальный брак?». В современном медиадискурсе такие формы отношений всё чаще легитимизируются как норма и представляются как осознанный жизненный выбор: «Почему выбрали партнёрство?», «Что для вас семья вне штампа в паспорте?».

Цель статьи

Цель статьи — рассмотреть особенности феномена семьи и брака в медиа на примере жанров интервью и ток шоу, телешоу, а также выявить эволюцию ценностных установок, репрезентируемых в этих форматах.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

1. Проанализировать состояние института семьи в современном российском обществе на материале СМИ за период 2020–2026 гг.
2. Определить ключевые понятия «образ» и «медиаобраз», а также их роль в формировании семейно-традиционных ценностей.
3. Выявить особенности формирования феномена семьи и брака в медиа, включая контент анализ репрезентации семьи в ток шоу и интервью.

Анализ состояния института семьи в российском обществе. С начала 1990 х годов в России произошли колоссальные социально экономические изменения, связанные с переходом к рыночной экономике, демократизацией и деидеологизацией общества. Эти изменения привели к распространению западных ценностей, включая индивидуализм, феминизм, прагматизм и гедонизм, которые вступают в конкуренцию с традиционными семейными моделями и ценностями. [8] В результате на фоне экономической нестабильности, роста мобильности и изменений гендерных ролей многие семьи стали сталкиваться с новыми вызовами: перераспределением ролей в домохозяйстве, ростом числа неполных семей, увеличением числа людей, сознательно отказывающихся от материнства и отцовства «чайлдфри». Средства массовой информации, фиксируя эти трансформации, одновременно интерпретируют их и создают вокруг них определённые смысловые рамки.

Понятия «образ» и «медиаобраз»

Образ в психологии и социологии определяется как комплекс ощущений, связанных друг с другом и представляющих в сознании человека предмет или явление в его свойствах, воспринимаемых с помощью органов чувств. Образ семьи — это не только реальные семейные отношения, но и их идеализированное или стереотипизированное представление в сознании индивида.[2]

Медиаобраз — это конструкт общественного сознания в медиапространстве, формирующий мнение, отношение и ценностные ориентации на основе культурных традиций и идеологических установок своих создателей. В переходном российском обществе медиа отражают трансформацию ценностей: от патриархальных моделей к индивидуализму, гедонизму и эгоцентризму. Таким образом, медиаобраз семьи становится ключевым инструментом формирования как индивидуальных, так и массовых установок касательно брака, родительства и семейных ролей.[2]

Особенности формирования феномена семьи и брака в медиа

Феномен семьи и брака в медиа исследован в работах А.В. Коротковой, Л.М. Земляновой, В.Л. Музыканта, Г.Г. Почепцова и других авторов. В качестве теоретической базы широко используется концепция У. Липпмана о стереотипах в СМИ, согласно которой массмедиа формируют «картину мира» реципиентов через повторяющиеся типáжированные образы.[5]

Современные модели семьи в медиа часто характеризуются разрывом традиционной триады «супружество–родительство–родство». В частности, можно выделить следующие типы семейных конфигураций, репрезентируемых в медиа:

Супружество без родительства (чайлдфри) интервью в глянцевых и Лайфстайл медиа, рекламные кампании «свободных пар», где акцентируется на личной свободе и самореализации.

Родительство без супружества: сюжеты о одиноких матерях и неполных семьях в ток шоу, где конфликты фокусируются на неравенстве ролей, финансовых трудностях и социальной изоляции.

Партнёрские союзы без официального брака: обсуждаются в формате YouTube интервью и стримов как

Таблица 1.

Эволюции жанра интервью.

Период	Тип вопросов (1990 е)	Тип вопросов (2020 е)	Пример
Традиционное ТВ	Как вы познакомились? Когда свадьба?	Почему без регистрации? Что значит семья для вас?	В мире людей» (ОРТ, 1997) vs YouTube интервью Бони (2023)
Длительность	20–30 минут	5–15 минут	Полное интервью vs короткий стрим
Фокус	Официальный статус (свадьба, дети, родственники)	Личный выбор и партнёрство (границы, свобода, неформальные союзы)	Акцент на штампе в паспорте «границы отношений»

легитимные формы совместной жизни.

Методы формирования медиаобраза семьи, обозначенные А.В. Коротковой, включают:

— позиционирование (определение «правильной» модели семьи);
— отстройку (противопоставление стереотипов);
— присоединение образа (передача позитивных эмоций к определённой модели);
— «экспериментальный невроз» (усиление драматических конфликтов);
— метод намёка (акцент на морально ambiguous ситуациях).

На практике это выражается, например, в интервью со знаменитостями, где официальный брак становится лишь одной из возможных форм отношений, а акцент переносится на партнёрство, личные границы и свободу выбора.[6]

Примеры эволюции жанра интервью и ток шоу

В качестве примера можно рассмотреть интервью с Викторией Боней на канале «Света вокруг Света» https://youtu.be/sG1XGoNwy7I, дата обращения: 01.04.2026). В этом интервью она описывает идеального партнёра как самодостаточного спутника жизни, не претендующего на контроль и доминирование, при этом официальный брак не упоминается как обязательный элемент отношений. Основной фокус смещается на партнёрстве, личной свободе и «границах» в отношениях, что отражает изменение самого формата интервью: от вопросов о свадьбе и семейных обязательствах к темам личного выбора и неформальных союзов.[10]

Ток шоу «Пусть говорят» https://www.1tv.ru/shows/pust-govoryat (01.04.2026). демонстрирует другую сторону медиадискурса: в эпизоде «Он хочет жену домохозяйку, а она карьеру» обсуждаются конфликты, возникающие из за несоответствия партнёров традиционным гендерным ролям. В таких форматах подчёркиваются противостояния, эмоциональные всплески и драматические сюжеты, что усиливает стереотипизацию семейных ролей и создаёт ощущение «кризиса семьи» как нормального состояния. Жанр ток шоу при этом эволюционировал от более спокойных, длительных обсуждений 1990 х (20–30 минут) к динамичным, коротким эфирным форматам 2020 х с акцентом на зрелищность и эмоциональную вовлечённость аудитории. [9] (Таб. 1.)

Медиа и индивидуалистические модели семьи. Средства массовой информации всё чаще транслируют индивидуалистические модели семьи, в которых акцент делается на равноправии супругов, самореализации личности и право выбора формата брака. Кризис семьи в таком медиадискурсе интерпретируется не как деградация института, а как следствие кризиса ценностей, где СМИ формируют и усугубляют установки, связанные с приоритетом индивидуальных интересов над семейными обязательствами. Медиапространство в целом представляет собой совокупность средств массовой информации, через которые общественное сознание постоянно переосмысляет и переоценивает традиционные ценности. Образ семьи, создаваемый в СМИ, формирует типизированные модели поведения на индивидуальном и массовом уровнях и определяет актуальные модели семейного поведения. Транслируемые в массмедиа образцы способны перестраивать систему ценностей и ценностных ориентаций реципиентов, становясь ориентиром для их практической деятельности. [3]

Выводы

Медиадискурс легитимирует неформальные союзы через эволюцию жанров: интервью стали короче, фокус на выборе, а не статусе. Это влияет на журналистику, рост стриминга, сокращение эфирного времени, усиление эмоциональности. Для науки — новые данные о жанровой динамике в контексте семьи. Государство использует медиа для про семейных кампаний программа «Демография», транслируя стабильность через позитивные нарративы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдан Е.Н. Медиаобраз России как средство консолидации общества. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2007. С. 45–67 — медиаобраз.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова. М., 2007. С. 352 — определение «образ».

3. Зубанова Л.Б. Современное медиапространство // Вестник ЧГАКИ. 2008. №2. С. 14–18 — ценностное узнавание.
4. Клинцова М.Н. Современная российская семья // Известия вузов. 2018. №1. С. 23–29 — трансформация ценностей.
5. Короткова А.В. Формирование имиджа семьи под влиянием СМИ. Автореф. дисс. М., 2007. С. 12–15 — методы формирования.
6. Короткова А.В. Образ семьи в российских СМИ. М.: МедиаПресс, 2015. С. 67–89 — ток-шоу.
7. Барабаш О.И. Языковые стратегии медиарепрезентации семейных отношений // Вестник МГУ. Сер. 10. 2012. №4. С. 45–62.
8. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, 2005. С. 123–145 — стереотипы.
9. Контент-анализ ток-шоу «Пусть говорят» // https://www.1tv.ru/shows/pust-govoryat (01.04.2026).
10. Интервью В. Бони // https://youtu.be/sG1XGoNwy7I (01.04.2026).

© Мурадова Хадиджа Набиевна (1042250339@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.32

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ РАДИООБМЕНУ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH-LANGUAGE RADIOTELEPHONY COMMUNICATION IN AN AVIATION UNIVERSITY

E. Radina
E. Topchiy

Summary: The process of developing speech competence while learning radiotelephony communication in English is determined by the peculiarities of the language of radiocommunication and the communication of flight and air traffic control personnel. The article analyzes the methodology of teaching speaking in the context of radiotelephony, describes in detail the types of exercises used, identifies learning difficulties, and defines the role of modern technologies as an effective means of intensifying the educational process and forming stable professional skills.

Keywords: radiotelephony phraseology, linguistic space narrowing, teaching speaking, professional communication, aviation training devices, simulators.

Радина Елена Михайловна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, (г. Армавир)
radina--elena@mail.ru
Топчий Евгения Николаевна
Преподаватель, Лингвистический центр «Гринвич», (г. Армавир)
ternura@yandex.ru

Аннотация: Развитие речевой компетенции в процессе изучения радиообмена на английском языке обусловлено особенностями языка радиообмена и коммуникации летно-диспетчерского персонала. В статье анализируется методика обучения говорению в контексте радиообмена, детально описываются используемые типы упражнений, определяются трудности обучения и роль современных технологий как эффективного средства интенсификации учебного процесса и формирования устойчивых профессиональных навыков.

Ключевые слова: фразеология радиообмена, сужение языкового пространства, обучение говорению, профессиональная коммуникация, авиационные тренажеры, симуляторы.

Введение

В современной авиации английский язык является не просто дисциплиной в учебном плане, а профессиональным инструментом, от владения которым зависят безопасность и эффективность полетов. Особую значимость приобретает обучение умению вести радиообмен - ключевой аспект взаимодействия экипажей с диспетчерами: процесс оперативной и точной передачи сообщений между экипажем воздушного судна и наземными службами. Сложность авиационной коммуникации заключается не только в языковых барьерах, но и в ряде других факторов, таких как фоновый шум, отвлекающие факторы и психоэмоциональное состояние пилотов и диспетчеров. Недопонимание или ошибки в авиационной коммуникации могут иметь катастрофические последствия, поэтому обучение радиообмену выходит за рамки простого изучения лексики и грамматики. Оно включает в себя формирование навыков, позволяющих уверенно и точно передавать критически важную информацию в условиях, далеких от идеальных.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих пилотов и диспетчеров автоматизированных навыков ведения радиообмена и недостаточной разработанностью комплексных методик, интегрирующих языковую подготовку с профессионально-ситуативным моделированием. В связи с этим, исследование специфики обучения англоязычному радиообмену и поиск эффективных методов и средств представляется крайне актуальным.

Целью данного исследования является анализ особенностей методики обучения англоязычному радиообмену курсантов авиационного вуза с учетом лингвистических особенностей авиационного английского языка и психофизиологических условий профессиональной коммуникации, а также выявление трудностей формирования речевой иноязычной компетенции авиационных специалистов.

Исследование и его результаты

В авиационном вузе обучение будущих авиационных специалистов радиотелефонной связи на английском языке представляет собой уникальную педагогическую задачу. В центре этой задачи лежит развитие навыка говорения на авиационном английском, который отличается от обычного разговорного английского своей спецификой, жесткими требованиями и высочайшей степенью ответственности летчиков. Конечная цель — формирование у будущего авиаспециалиста автоматизиро-

ванных навыков радиокоммуникации, обеспечивающих безусловную безопасность и четкость взаимодействия в воздушном пространстве.

Процесс обучения радиообмену на английском языке целиком и полностью строится на учете особенностей авиационного английского языка, обслуживающего коммуникацию «пилот-диспетчер».

Авиационный английский язык представляет собой не просто одну из разновидностей общего английского, а узкоспециализированную систему, разработанную с целью достижения максимальной четкости и минимизации двусмысленности в критически важных ситуациях. Его главной особенностью является использование стандартизированной фразеологии радиообмена. Каждый термин в этой системе имеет строго определенное значение, что исключает возможность неправильной интерпретации [4].

Фразеология радиообмена (Standard Phraseology) подчеркивает первую и главную особенность авиационного английского - сужение языкового пространства [5]. Сужение языкового пространства — это процесс и результат значительного ограничения и специализации языковых средств для достижения максимальной однозначности, предсказуемости и эффективности коммуникации в строго определённой профессиональной сфере (управление воздушным движением, связь экипаж-диспетчер).

Сужение языкового пространства затрагивает все уровни языка. На лексическом уровне наблюдается резкое сокращение общего словаря. Применение терминов жестко стандартизировано: каждое понятие имеет одно официальное, утверждённое ICAO (ИКАО) слово или фразу. На грамматическом уровне сужение языкового пространства проявляется в упрощении грамматических структур и фиксированном синтаксисе: преобладают простые, утвердительные, повелительные предложения в настоящем времени. Информация всегда передаётся в одной и той же последовательности: Обращение + Команда/Информация + Детали. Фонетический уровень отличается стандартизацией произношения цифр и букв: «tree» вместо «three», «fife» вместо «five», «niner» вместо «nine» для избежания путаницы, контролем над темпом и интонацией. Максимальное стремление к разборчивости в условиях радиопомех обусловливает необходимость чёткой артикуляции.

Коммуникативно-прагматический уровень радиообмена характеризуется радикальным сужением функций языка. Язык используется исключительно для инструментальной (отдать/получить команду, запросить / сообщить информацию) и регулятивной (координация действий) функций. Каждое коммуникативное событие (запрос, инструкция, чтение разрешения) следует строгому протоколу.

Главная причина сужения - безопасность. Суженное языковое пространство минимизирует когнитивную нагрузку на пилота и диспетчера, делая коммуникацию быстрой, предсказуемой и безошибочной. Таким образом, сужение языкового пространства в авиационном английском — это сознательное создание высокостандартизированного, ограниченного и формализованного лингвистического инструмента, оптимизированного для выполнения конкретных, жизненно важных задач в ущерб всем остальным возможностям естественного языка.

В связи с этим преподавание радиообмена в авиационном вузе требует особого методологического подхода, сочетающего языковую подготовку с техническими и процедурными знаниями. Основная задача курсантов – не придумать, как сказать, а точно воспроизвести установленную нормами формулировку. С учетом этой особенности обучение сводится к доведению до автоматизма ключевых моделей: запросов разрешений, сообщений о намерениях, подтверждений полученной информации.

Упор в учебном процессе делается на развитии таких навыков как: активное слушание (active listening) в условиях радиопомех, умения быстро и точно производить обратное считывание (readback), передавать и интерпретировать информацию, инструкции.

И, наконец, заключительной особенностью радиотелефонной коммуникации является способность управления нестандартными ситуациями (Plain English).

Несмотря на доминирование стандартных фраз, часть курса обязательно должна быть посвящена работе в нештатных или аварийных ситуациях, когда стандартной фразеологии недостаточно. Здесь требуется переход на разговорный английский язык (Plain English) – простой, четкий, неидиоматический английский.

В процессе обучения курсанты учатся переключаться между двумя так называемыми регистрами: жестким стандартом и гибким простым языком. Отрабатываются навыки краткого и точного описания проблемы (например, «Engine failure», «Smoke in the cabin», «We are lost position») и понимания ответных инструкций, а также умение перефразировать, когда забыл термин, использовать общеупотребительный английский в нестандартной ситуации.

Авиационный радиообмен – это всегда диалог, где реплика говорящего на 90% определяется тем, что он

услышал. Поэтому развитие говорения неразрывно связано с совершенствованием аудитивных навыков курсантов.

Особенностью процесса обучения здесь становится процесс точного распознавания и обратного считывания – подтверждение приема (readback), а зачастую и записи (в случае с присвоением эшелона, частоты, схемы захода) информации перед тем, как дать ответную реплику. Отработка строится на принципе «услышал – обработал – ответил». Ошибка в восприятии неизбежно ведет к ошибке в говорении, а иногда к необратимым последствиям, влекущим за собой катастрофу.

Учитывая условия порождения и восприятия речи в реальном радиообмене процесс обучения общению авиаспециалистов должен строиться на основе аутентичных материалов – аудиозаписей реальных переговоров (live ATC).

Анализ учебного материала показал, что работа с аудиозаписями содержит 2 группы упражнений [2]:

1. задания во время прослушивания (While-listening),
2. задания после прослушивания (Post-listening).

1. Работа во время прослушивания (While-listening) включает: a) задания на развитие слуховой памяти: теневое проговаривание (Shadowing): прослушивание фразы и повтор за диктором с копированием интонации, ритма и произношения; выполнение обратного считывания; b) задания на детальное понимание (с расшифровкой или без; заполнение пропусков в расшифровке; выбор правильного ответа; выделение ключевой информации: заполнить таблицу, составить чек-лист, записать позывной, присвоенную высоту/курс; расстановка реплик по порядку; определение говорящего: Кто говорит? (Пилот КВС, второй пилот, диспетчер подхода, диспетчер руления и т.д.).

2. Работа после прослушивания (Post-listening) включает:

a) анализ содержания: разбор ситуации, действий экипажа и диспетчера: Why does the pilot ask for an early start-up?. How long is the delay and for what reason? What is the reason for distress message? Is it a distress or urgency message? What is the pilot's intention? What does the pilot request?

b) лингвистический анализ (с опорой на полную расшифровку): найти и выделить стандартные фразы; обнаружить отклонения от стандарта, и обсудить, почему (стресс, непонимание); определить, как нужно было сказать правильно; проверить правильность произношения и восприятия; d) практика говорения: воспроизведение диалога с опорой; составление собственного диалога по аналогичному сценарию, но с другими параметрами (другой ВС, аэропорт, погода); ролевая игра на основе прослушанного диалога, сначала по расшифровке, затем – импровизируя в похожей ситуации.

Что касается самого обучения говорению в радиокоммуникации, то в процессе обучения используются как дедуктивный, так и индуктивный способы.

Индуктивный подход предполагает путь от изолированного заучивания фраз → к диалогам по скрипту → к полускриптовым упражнениям → к свободной ролевой игре в смоделированной среде. При таком подходе идет сначала обучение использованию стандартной фразеологии в конкретных коммуникативных моделях и активной реакции на вербальные стимулы диспетчера или пилота. Примерами таких упражнений могут быть следующие:

a) составление сообщения по образцу:
Correct the following messages according to the model.
Model: KLM 333 climb FL 50 (70) KLM 333 climb FL 50. Correction I say again climb FL 70.

1. Speedbird 725 descend FL 310 (210).
2. G-ABCT maintain FL 100 (110).

b) составление сообщения из заданных компонентов:
Make up the controller's commands.

D-ABAP	1) climb	a) when ready to start up
N-243AX	2) contact	b) boundary at 3 10
C-GNDK	3) estimate	c) flight level 210
	4) take off	d) Tower 118.2
	5) start up	e) from RW 17 Right

c) выполнение обратного считывания:
Complete the exchanges.

1. C: G-ABCT contact Control on 120.4.
   P: …
2. C: KLM-330 monitor 124.35 for ATIS.
   P: …

d) моделирование коммуникативных ситуций:

— Запросите подробные указания по рулению у диспетчера КраснодарРуление к ВПП 16. Вы на стоянке Ф8.

— Запросите изменение курса из-за грозы на маршруте у диспетчера Краснодар Контроль.

e) моделирование коммуникативного задания с опорой на схему, диаграмму, рисунок:
Look at the diagrams. Take the controller's part and give the taxi instructions to the aircraft like this:
Example: A (Alpha) Taxi straight ahead at the intersection.

f) нахождение соответствия реплик пилота и диспетчера:
Match the suitable controller's instructions to the pilot's requests.

1. Request pushback.	b) Station calling Ground readability 1.
2. Request radio check.	c) Frequency change approved.
3. Request change to 118.6.	Start up at 47.
4. Request cross RW.	e) Pushback facing north approved.
5. Request start up	f) Expedite crossing RW 09, Boeing 727 on final.

Параллельно с отработкой отдельных реплик ведется обучение взаимодействию курсантов в рамках выделенных моделей речевого общения для стандартных и нештатных ситуаций радиообмена. Такой способ обучения называется дедуктивным и предполагает предъявление диалога – образца для построения ему подобных. Далее происходит запоминание и усвоение образца на основе воспроизведения диалога с опорой и драматизации. Примерами заданий на данном этапе могут служить следующие:

a) расстановка реплик по порядку:
The emergency communication has been mixed up. Put the dialogue into the correct sequence.
C: To all stations, stop transmitting Mayday. Attention all aircraft in the vicinity of GR emergency descent in progress from FL 370.
C: MV124. Understand, cancel distress.
P: Mayday Mayday Mayday T Control, MV124. Emergency descent from FL 370 due fire inthe hold. Position 10 miles GR outbound, heading 020.
P: T Control, MV124. Fire now under control. Cancel distress.
C: To all stations, distress traffic ended.
C: MV124, T Control, roger Mayday.

b) заполнение пропущенных слов в аналогичном образцу диалоге:
Complete the exchanges:
P: … N-265 AC.
C: Station calling Radar …
P: Radar N-265 AC.

c) заполнение пропущенных реплик в аналогичном образцу диалоге:
Complete the exchange.
C: G – RIHM report flight conditions.
P: …

c) перевод на английский язык реплик одного из участников коммуникации:

Pilot	Controller
1. Внуково Контроль Аэрофлот 707 над ФП в 35 ЭП 310 рассчитываю АГ в 45.	2. Aeroflot 707 roger maintain present level.
3. Понял, буду выполнять Аэрофлот	4. 4. Aeroflot unknown traffic 10 o'clock, 5 miles crossing left to right
5. Борт не наблюдаю прошу векторение Аэрофлот 707.	6. Aeroflot 707 turn left heading 050.
7. Понял, разворачиваюсь влево, курс 050 Аэрофлот 707.	8. Aeroflot 707 clear of traffic, resume own navigation.
9. Понял, буду выполнять Аэрофлот 707.	

Такого рода задания помогают запомнить стандартную фразеологию и усвоить шаблон речевого поведения в заданной ситуации радиообмена. Здесь заканчивается работа над подготовленным диалогом.

На заключительном этапе осуществляется стимулирование диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации. При этом для создания мотивации общения задаются параметры ситуации, схема общения или обозначаются коммуникативные задачи участникам общения. Примерами заданий на данном этапе могут служить:

a) драматизация с опорой на русском языке:
Translate into English, complete and act the exchanges.
Your call sign - ACFT G-CT.
1. Д: Работайте с Посадкой на 118.25.
П: …
2. Д: Прослушивайте информацию на 133.47.
П: …

b) перевод и симуляция коммуникации между диспетчером и пилотом:
Simulate pilot-controller exchanges in English.
P: AFR 287, телетрап А16, прошу запуск и выталкивание, информация М.
C: AFR 287, повторите номер стоянки.
P: Телетрап А16, AFR 287.
C: AFR 287, запуск запрещаю, ожидайте вылет 09.45.
P: Вас понял, AFR 287.
C: AFR 287, выталкивание разрешаю, запуск после выталкивания.
P: Выталкиваюсь, AFR 287.
P: AFR 287, выталкивание завершено, прошу запуск.
C: AFR 287, запуск разрешаю.
P: Запускаюсь, AFR 287.

c) составление диалога по образцу с измененными параметрами:
Make up a dialogue between a pilot and a controller. Ask for push-back for flights 1-6 below.
Callsign - 1 SF153 2 FBG 3 AG235 4 THI 5 NUM 6 WJD
Parking stand - B5 C8 gate 21 A9 gate D713

d) ролевая игра на основе коммуникативного задания:
Make up a dialogue between a pilot and a controller. You are G-AC. Establish communication with Moscow Control and request level change.

e) симуляция радиокоммуникации по заданной схеме:
Complete the text of the dialogue by writing in the pilot's words.
Flight Details:
Departure: St. Petersburg Pulkovo

Destination: London Heathrow
Call sign: ABC 123
You are passing FL 120 descending to FL 100 inbound Lambourne.
You have received current ATIS information Lima.
C: ABC 123, contact Heathrow Approach 123.9.
P: …
P: …
C: ABC 123, proceed to Lambourne, descend to FL80, expect vectoring for ILS approach RWY27R.
P: …
C: ABC 123, turn left heading 210, descend to altitude 6,000 ft, QNH 1002.
P: …
C: ABC 123, contact Heathrow Director 119.72.
P: …
P: …
C: ABC 123, cleared for ILS approach RWY27R. Contact Heathrow Tower 118.7.
P: …
P: …
C: ABC 123, Heathrow Tower, RWY27R, cleared to land, wind 190 degrees 8 knots, braking action good.
P: …

f) ролевая игра на основе описания ситуации на борту:
Read the incident report. Make up a dialogue between a pilot and a controller.
Cathay Pacific Boeing 747-400, registration B-HKU performing flight CX-289 from Hong Kong (China) to Frankfurt / Main (Germany), was enroute when an elderly male passenger fainted. A doctoron board diagnosed hypertension and treated the patient successfully, so that the passenger becameconscious again and fully recovered. The flight was continued to planned destination for a safe landing.

Опыт преподавания радиообмену в авиационном вузе показал, что в процессе обучения преподаватель и курсанты могут столкнуться с такими трудностями как разный исходный уровень владения английским у курсантов и недостаток аудиторных часов для полноценной практики. А достижение необходимого уровня владения английским языком для выполнения международных рейсов определяет необходимость формирования устойчивых навыков, а не заучивание фраз. Пилот должен не просто знать фразы, но и применять их в условиях, имитирующих реальную профессиональную среду: шум в кабине, стресс, необходимость одновременно управлять воздушным судном (или контролировать воздушную обстановку) и вести радиообмен. И если первая проблема решается разделением обучаемых на группы по уровням, то недостаток количества часов на изучение авиационного английского требует обязательное внедрение самостоятельной практики. Другими словами, традиционные методы обучения, основанные на аудиторных занятиях, не могут полностью подготовить будущих авиационных специалистов к реальным условиям радиообмена.

В связи с этим возникает острая необходимость внедрения в учебный процесс языковых тренажеров и симуляторов, которые являются современными способами интенсификации обучения профессионально ориентированному английскому языку. К таким тренажерам относятся:

1. Комплексные тренажеры (Full Flight Simulators, ATC Simulators), где языковая практика интегрируется в процесс управления воздушным судном или движением.
   Для практики в условиях, максимально приближенных к реальным, обучающийся совмещает языковую тренировку с отработкой процедур в кабине. Курсант учится распределять свое внимание, а ведение радиообмена становится одной из многих параллельных задач. Скорость реакции, умение быстро переключаться с одной задачи на другую и вернуться к радиообмену становятся критически важными [3].
2. Онлайн-тренажеры. В настоящее время для процесса обучения стали доступны виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), которые позволяют создать эффект присутствия в кабине или диспетчерской, добавляя визуальный контекст к аудио-коммуникации. Использование авиационных симуляторов и виртуальных сетей, таких как IVAO, Vatsim и PlaneEnglish, предоставляют уникальную возможность совершать виртуальные полеты в реальных погодных условиях и практиковать радиообмен на английском языке с другими участниками, имитирующими как пилотов, так и диспетчеров, что позволяет курсантам отрабатывать навыки в условиях, максимально приближенных к реальным, при этом не создавая рисков для безопасности. Таким образом, симуляторы решают две ключевые проблемы в процессе обучения. Во-первых, они предоставляют безопасную среду для многократной отработки навыков, которые невозможно получить в классе. Во-вторых, они играют критически важную роль в преодолении психологических барьеров, таких как страх и низкая самооценка [3].
3. Языковые тренажеры (например, мультимедийный компьютерный тренажер по английской стандартной фразеологии радиосвязи в авиации AirEnglishStandard v1.1) могут также служить способом интенсивного интерактивного обучения авиационному иностранному языку. Их эффективность обусловлена возможностью снятия психологических трудностей путем максимальной аппроксимации к реальности в учебных условиях, а также системой дополнительных ресурсов для самостоятельной тренировки речевых навыков [1].

Цель всех этих авиационных симуляторов — перенести фокус со знания фраз на способность эффективно вести коммуникацию в динамичной, стрессовой профессиональной среде.

Подводя итоги, следует отметить, что обучение говорению в рамках авиационного радиообмена на английском – это не столько преподавание языка в классическом понимании, сколько формирование узкопрофессионального речевого навыка, доведенного до уровня моторного автоматизма. Только так будущий специалист сможет обеспечить главное – безопасность и эффективность воздушного движения в глобальном воздушном пространстве.

Учитывая высокую когнитивную нагрузку персонала в режиме реальной радиокоммуникации, совершенно очевидно, что традиционные методы обучения, основанные на аудиторных занятиях, не могут полностью подготовить будущих авиационных специалистов к реальным условиям радиообмена. Возникает необходимость интенсификации обучения профессиональному английскому языку. В связи с этим симуляционное обучение и использование интерактивных речевых тренажеров для отработки фразеологии радиообмена должно стать неотъемлемым элементом учебного процесса при подготовке бу-дущих авиаспециалистов, позволяющим вывести процесс обучения на новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукова М.А. Речевые тренажеры по английской стандартной фразеологии радиотелефонной связи в авиации как средство интенсификации // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2017. - 10 (187) [Электронный ресурс], режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-trenazhery-po-angliyskoy-standartnoy-frazeologii-radiotelefonnoy-svyazi-v-aviatsii-kak-sredstvo-intensifikatsii-obucheniya/viewer
2. Радина Е.М. Особенности обучения аудированию при изучении англоязычного радиообмена в авиационном вузе // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 21 мая 2025 г.). – Москва: Московский Политех, 2025. – С. 119–127.
3. Соломахин С.Ю. Учебник виртуального пилота. Книга 1. Пилотаж. – Саранск: Издательство Мордовского университета, 2008. – 100 с.
4. Щетинина Н.А. Стандартизированная лексика англоязычного радиообмена гражданской авиации // Молодой ученый. — 2012. — № 5 (40). — С. 316–321. [Электронный ресурс], режим доступа: https://moluch.ru/archive/40/4729/
5. Global Aviation English Research / ed. by E. Friginal, M. Prado, J. Roberts. – London: Bloomsbury Academic, 2024. – 288 p.

© Радина Елена Михайловна (radina--elena@mail.ru), Топчий Евгения Николаевна (ternura@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.33

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТОБРАЖЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ

SOME FEATURES OF THE DISPLAY OF POLITICAL PROCESSES IN THE PRACTICE OF MODERN MEDIA COMMUNICATIONS

K. Safonov

Summary: This article examines the characteristics of modern media communications practices. It is noted that their specific features can be traced through the reflection of political processes. Moreover, the digitalization of all aspects of society can be considered a significant factor. Researching the aspects outlined in the article allows for a better understanding of both the main characteristics of modern society and its key institutions, as well as the functioning of media communications.

Keywords: media communications, political processes, digitalization, social institutions, society, media sphere.

Сафонов Кирилл Борисович
Доктор социологических наук, профессор, ФГБОУ ВО Тульский государственный университет
k_b_s_k_b@list.ru

Аннотация: В статье рассматриваются характеристики практик современных медиакоммуникаций. Отмечается, что проследить их особенности можно на примере отображения политических процессов. При этом одним из значимых факторов можно считать цифровизацию всех сторон жизни социума. Исследование обозначенных в статье аспектов позволяет лучше понять как основные характеристики современного общества и его ключевых институтов, так и особенности функционирования медиакоммуникаций.

Ключевые слова: медиакоммуникации, политические процессы, цифровизация, социальные институты, общество, медиапространство.

Одной из актуальных тенденций в развитии современного социума можно считать существенное ускорение процессов информационного обмена. Каждый человек ежедневно получает информацию из различных источников, анализирует ее, обменивается мнениями со своим непосредственным социальным окружением. Это касается любых сведений по тем вопросам, которые могут заинтересовать конкретного индивида. Именно поэтому в последнее время наиболее активно развивается сфера медиакоммуникаций, субъекты которой готовят разнообразный контент, предлагая его широкому кругу пользователей. Часто предлагаемая информация ориентирована на представителей молодого поколения и поэтому носит развлекательный или образовательный характер. Однако не менее важной составляющей практик современных медиакоммуникаций можно считать отображение политических процессов, протекающих в социуме. Причем на примере данного аспекта деятельности, на наш взгляд, можно проследить как особенности функционирования медиакоммуникаций, так и тенденции развития общества и составляющих его институтов.

Характеризуя особенности отображения современных политических процессов, необходимо, прежде всего, выделить сущностные характеристики медиакоммуникации. В литературе указывают, что «медиакоммуникацию можно определить как область деятельности, которая связана с использованием новейших медийных платформ для передачи и распространения разного рода информации» [1, с. 61]. Приведенное определение, на наш взгляд, позволяет определить одну из особенностей отображения современных политических процессов. Заключается данная особенность в использовании новейших медийных платформ. Это позволяет трансформировать весь процесс передачи информации. Любой информационный повод практически в режиме реального времени может стать актуальной новостью, с которой знакомится значительное число подписчиков. И процесс распространения этой новости характеризуется определенной динамикой, заключающейся в том, что посредством репостов, реакций и следующего за этим появления конкретной записи в перечне рекомендованных, аудитория, которая познакомится с ней, будет постоянно увеличиваться. Это может стать одним из решающих факторов повышения заинтересованности представителей социума в получении актуальной информации о политической жизни общества. Обусловлено это тем, что при отображении политических процессов в практике современных медиакоммуникаций появляется ощущение сопричастности происходящему, поскольку сведения сообщаются максимально оперативно, что существенно отличается от традиционных средств массовой информации.

Второй особенностью, непосредственно связанной с уже рассмотренной нами ранее, является трансформация стиля сообщения о том или ином событии в политической жизни. На практике это часто означает существенное уменьшение степени формализации. Задачей

медиакоммуникаций является не только информирование, но и поддержание высокой степени вовлеченности собственной аудитории, что может быть обусловлено наличием определенного интереса. Каждое сообщение должно быть написано доступным языком, понятным самой широкой аудитории. Также важно наличие не только текстовой составляющей, но, прежде всего, значительного количество фотографий и видеоматериалов. Каждое сообщение должно в обязательном порядке становиться элементом информационного обмена. Необходимость реализации данного подхода в практике современных медиакоммуникаций обусловлена тем, что «в нынешних реалиях, в условиях интенсивных цифровых преобразований, медиатекст становится значимой частью коммуникативного процесса» [2, с. 110]. Иными словами, сообщение о каком-либо событии не может оставаться просто прочитанной новостью, оно должно вызывать интерес и инициировать последующую коммуникацию конкретного представителя аудитории, заключающуюся в обмене поученными сведениями и их дальнейшем обсуждении. А отправной точкой реализации данного подхода можно считать повышение заинтересованности индивидов в получении информации об особенностях современных политических процессов, обусловленной трансформацией стиля подготовки конкретных сообщений.

Важным аспектом практики современных медиакоммуникаций можно считать учет актуальных тенденций общественного развития. К числу таковых можно с уверенностью отнести цифровизацию всех сторон жизни социума. Может показаться, что данный аспект уже учтен посредством самого факта бурного развития медиакоммуникаций, которое мы можем наблюдать в последнее время. Это, однако, не совсем так. На наш взгляд, учет тенденций цифровизации должен проявляться не просто в практике деятельности конкретных медийных платформ, но и в формировании единого медиапространства, под которым понимается «среда для эффективного взаимодействия информационных структур, функционирование которой регламентировано технологическими возможностями и институциональными постулатами» [3, с. 92].

В медиапространстве облегчается информационный обмен как между отдельными платформами, так и между их подписчиками. Новость о конкретном политическом событии может дополняться получением сведений, размещенных на других платформах. Достичь подобных результатов можно при использовании резервов, заложенных в современных социальных медиа. Пользователи при этом имеют возможность подписываться на всех интересующих их производителей контента, одновременно взаимодействуя с другими подписчиками. Данное взаимодействие может носить характер обмена новостями либо их обсуждения. Особенно важным это представляется для молодежной аудитории, для которой получение информации об особенностях современных политических процессов может стать значимым фактором повышения гражданской активности. Исследователи отмечают по данному поводу, что «гражданская активность молодежи представляет собой широкий спектр форм деятельности, который достаточно трудно определить количественно. Это связано с постоянно развивающимися средствами коммуникации между людьми и особенностями их функционирования» [4, с. 68]. В дальнейшем данная гражданская активность может проявляться не только в качестве детерминанта интереса к получению информации о ходе политических процессов, но и в появлении желания более активно участвовать в жизни общества. На практике это может означать, например, активность в волонтерской деятельности. Причем часто представители молодого поколения сами будут способствовать привлечению все большего количества волонтеров к реализации тех или иных проектов, самостоятельно создавая информационные сообщения в социальных сетях, которые могут заинтересовать их сверстников.

На примере использования личных блогов как одного из аспектов практики современных медиакоммуникаций можно проследить, как условия цифровизации всех сторон жизни общества приводят к трансформации практики информационного обмена, когда в единое медиапространство получают возможность включаться не только постоянно действующие платформы, имеющие значительное количество подписчиков, но и страницы в социальных сетях, на которых лишь время от времени размещаются сообщения, способные, на первый взгляд, заинтересовать лишь ограниченный круг лиц. Однако информационный потенциал данных сообщений может проявиться в перспективе, когда посредством репостов или размещения комментариев с ними получат возможность познакомиться значительное количество пользователей социальной сети, даже непосредственно не знакомых с автором. Все это можно рассматривать как одно из проявлений цифровизации социума, что, в частности, предполагает создание условий для формирования единого медиапространства, включающего в себя различные источники информации, в том числе, и об особенностях политических процессов.

Важным аспектом практики современных медиакоммуникаций можно считать повышение ответственности производителей контента перед своими подписчиками, обществом в целом. Это особенно важно, когда предлагаемые сообщения информируют о ходе политических процессов. В данном случае можно оперировать лишь сведениями, полученными из проверенных источников, дополнительно проверяя их обоснованность. Предпочтительным, на наш взгляд, при этом является размещение ссылки на официальный источник информации.

Необходимость реализации подобного подхода обусловлена, в частности, тем, что «медиаиндустрия представляет собой прежде всего социокультурное явление, оказывающее существенное влияние на формирование информационного мира человека, выполняя роль социального навигатора личности, определяет модели социального поведения, влияет на формирование потребностей, предпочтений, ценностных ориентаций, культурных запросов аудитории и т.д.» [5, с. 19]. Иными словами, подписчика нужно не только заинтересовать, но и стремиться предоставить ему актуальную и проверенную информацию, отражающую особенности современных политических процессов. Облегчить выполнение этого требования может включение в единое медиапространство ресурсов, создаваемых органами государственной власти и местного самоуправления. На своих платформах они разместят официальные сведения, на основе которых в дальнейшем будут создаваться сообщения для подписчиков конкретных медийных платформ. В выигрыше в итоге окажутся все стороны, а современное медиапространство получит новый импульс к развитию, что в перспективе позволит повысить эффективность отображения политических процессов.

Таким образом, можно сделать вывод, что отображение современных политических процессов является значимым фактором в практике медиакоммуникаций, а подготовка информационных сообщений соответствующего содержания позволяет не только предоставлять членам социума определенную совокупность сведений, но и содействовать повышению их гражданской активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соломатин А.Н. Медиакоммуникация как производное от журналистики и новое направление в образовательном процессе // Вестник Академии медиаиндустрии. 2022. № 2. – С. 60–76.
2. Гуо В. Анализ влияния и изменения социальных медиаплатформ на модели медиакоммуникаций // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 1–1. – С. 107–112. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.01.06.
3. Божедаров Д.А., Рузманов А.А. Определение топоса сетевой медиакоммуникации в парадигме константных структур // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 6. – С. 91–94. – DOI 10.37882/2500–3682.2022.06.04.
4. Васильева Е.И., Зерчанинова Т.Е., Никитина А.С. Гражданская активность и участие молодежи в социально-политических процессах // Вопросы управления. 2021. № 6. – С. 67–80. – DOI 10.22394/2304–3369-2021-6-67-80.
5. Дугин Е.Я. Закономерности развития современной медиакоммуникации как основа теории медиа // Вестник Академии медиаиндустрии. 2022. № 4. – С. 13–23.

© Сафонов Кирилл Борисович (k_b_s_k_b@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.35

СИСТЕМА АНТРОПОНИМОВ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ИВАНОВ»

THE SYSTEM OF ANTHROPONYMS IN A.P. CHEKHOV'S PLAY "IVANOV"

O. Soboleva
O. Popova

Summary: The article examines the principles of organization and functioning of the anthroponymic system in A.P. Chekhov's play «Ivanov.» The aim of the article is to identify the artistic functions of proper nouns within the structure of the play. It is shown that all anthroponyms identified in the text can be divided into two groups: the names of the characters and precedent names found in the characters' lines. As a result, the article demonstrates that the anthroponyms in A.P. Chekhov's play form an integral system that serves as a means of realizing the author's intent and characterizing the characters.

Keywords: A.P. Chekhov, onomastics, literary onomastics, anthroponyms, precedent anthroponyms, drama.

Соболева Ольга Владимировна
Кандидат филологических наук, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет;
Доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет
olga.v.soboleva@gmail.com
Попова Ольга Александровна
Кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет МВД России
p-olgaperm@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются принципы организации и функционирования системы антропонимов в пьесе А.П. Чехова «Иванов». Целью статьи является определение художественных функций имен собственных в структуре чеховской пьесы. В ходе проведенного анализа доказывается, что все выявленные в тексте антропонимы можно разделить на две группы: имена действующих лиц и прецедентные имена, встречающиеся в репликах персонажей. Делается вывод о том, что антропонимы в пьесе А.П. Чехова образуют целостную систему, которая служит средством реализации авторского замысла и характеристики персонажей.

Ключевые слова: А.П. Чехов, ономастика, литературная ономастика, антропонимы, прецедентные антропонимы, драматургия.

Исследование антропонимической системы художественного текста является актуальным направлением литературной ономастики, поскольку имена собственные выступают в роли концентрированных смысловых кодов, участвующих в воплощении и выражении авторского замысла. Кроме того, обращение к анализу имен собственных в художественном произведении может продемонстрировать «возможности антропонимов как системы, реализующейся не только на уровне взаимодействия образов и в процессе их формирования, но и в проекции на сюжетно-композиционную организацию произведения, интерпретацию характеров и идейное содержание художественного целого» [3, с. 202].

Художественный мир А.П. Чехова, построенный на подтексте и пристальном внимании к детали, отличается особой семантической насыщенностью, при которой даже имя собственное не бывает случайным. В этом контексте пьеса «Иванов» (1887) представляет собой уникальное поле для ономастического исследования. Система антропонимов в данном произведении не просто служит для идентификации персонажей, но становится одним из ключевых инструментов их художественной характеристики и выражения авторской идеи.

Вопрос о функциях антропонимов в художественном тексте является актуальным для литературной ономастики и поднимается в работах целого ряда лингвистов [2, с. 47]. Так, В.Д. Бондалетов подразделяет эти функции на основные и второстепенные, относя при этом к основным «номинативную, идентифицирующую, дифференцирующую» [1, с. 20]. Второстепенными функциями, с точки зрения ученого, являются социальная, эмоциональная, аккумулятивная, дейктическая (указательная), функция "введения в ряд", адресная, экспрессивная, эстетическая, стилистическая» [1, с. 21].

О функциях антропонимов пишет и А.В. Суперанская, сопоставляя при этом имена собственные и имена нарицательные. По ее мнению, «в речи имена собственные выполняют основные функции (грамматическую, номинативную) и коммуникативную, апеллятивную, экспрессивную функции, которые свойственны и нарицательным именам. А функция идентификации объекта, различение (дифференциация), адрес (нахождение координат объекта), выделение, противопоставление, характеристика (описание) – все это своеобразное уточнение и членение коммуникативной функции, а не самостоятельные функции имен собственных» [8, с. 276].

Особой ономастической функцией А.В. Суперанская считает «социальную легализацию личности, включающую в ряде случаев информацию о родствен-

ных отношениях, происхождении и положении в обществе» [8, с. 276]. Именно эта функция антропонимов является важной в рамках нашего исследования, так как использование разных форм имени в пьесе А.П. Чехова «Иванов» подчеркивает социальное положение персонажей, является маркером их родственных или дружеских отношений.

В драматургии Чехова, где реплика часто уходит в подтекст, а внешнее действие минимизировано, роль антропонима как концентрированного художественного знака многократно возрастает. В «Иванове» мы наблюдаем, как чеховская система антропонимов, отходя от прямолинейности говорящих имен собственных классической драмы, обретает сложную, полифоническую природу. В частности, фамилия главного героя, вынесенная в заглавие («Иванов»), уже задает вектор для интерпретации, превращая частную историю в явление почти нарицательное.

Драма «Иванов» была написана в 1887 году, и в произведении отразились многие характерные особенности русской жизни последней четверти XIX века. В пьесе около двадцати действующих лиц, и в их диалогах постепенно раскрывается конфликт произведения. Как известно, для индивидуального стиля А.П. Чехова не свойственно тяготение к прямым авторским оценкам: характеристику персонажей автор всегда дает неявно, постепенно разворачивая ее в отдельных репликах и деталях. Одним из приемов, с помощью которых реализуется авторский замысел, является использование разных способов именования персонажей. Для этого А.П. Чехов включает в текст пьесы большое количество антропонимов.

Методом сплошной выборки из текста пьесы нами было выделено 269 случаев употребления антропонимов, которые содержатся и в списке действующих лиц, и в репликах героев (среди этих антропонимов есть повторяющиеся, в том числе в разных грамматических формах). Эти антропонимы и были использованы нами в качестве материала для анализа.

Все выявленные нами антропонимы можно разделить на две группы: это антропонимы, которыми обозначены персонажи пьесы, и прецедентные антропонимы, которые используются в репликах героев.

Остановимся подробнее на понятиях «прецедентность» и «прецедентные антропонимы», изучение которых является важным междисциплинарным направлением современной науки. Одним из основоположников теории прецедентности можно считать Ю.Н. Караулова, сферой научных интересов которого стали прецедентные тексты, использующиеся «как инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из “фактологического” контекста мысли в “ментальный”, а возможно, и обратно» [5]. По мнению ученого, прецедентными являются тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [5].

Развивая теоретические положения, сформулированные Ю.Н. Карауловым, коллектив авторов (И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева) подразделяет прецедентные феномены на несколько основных типов. По мнению этих авторов, прецедентными могут быть не только тексты, но и высказывания, ситуации и – что особенно важно в рамках данной работы – имена. В частности, под прецедентным именем авторы понимают «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин); это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не собственно к денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [4, с. 83].

Для нашего исследования наиболее важным типом прецедентного феномена является прецедентное имя собственное, если точнее – прецедентный антропоним (так как прецедентными могут быть и некоторые топонимы): «Прецедентные антропонимы – это широко известные имена собственные, которые используются в тексте не для обозначения конкретного человека, а в качестве своего рода культурного знака, символа определенных качеств» [7, с. 147]. Как отмечает Е.А. Нахимова, среди прецедентных антропонимов можно выделить глобально прецедентные, национально прецедентные и социумно прецедентные [6, с. 75-76]. Глобально прецедентные антропонимы известны представителям самых разных лингвокультур (например, антропонимы Дон Кихот, Отелло). Национально прецедентные антропонимы хорошо известны только в рамках одной лингвокультуры (например, Митрофанушка). Социумно прецедентные антропонимы имеют ограниченную сферу употребления и являются прецедентными в рамках конкретной социальной группы (семья, компания друзей и т.п.).

Как было отмечено выше, все антропонимы, выявленные нами в пьесе «Иванов», можно разделить на две группы: 1) именования самих персонажей и 2) прецедентные имена, функционирующие в речи действующих лиц. Рассмотрим подробнее каждую из этих групп.

Список действующих лиц открывает пьесу. С его помощью автор заранее, до начала действия, знакомит

читателей с героями своего произведения. На первый взгляд, эта часть текста является традиционным для композиции драматургического произведения элементом, не выполняющим никаких функций, кроме информирования читателя о составе действующих лиц. Однако уже в этом списке А.П. Чехов использует разные способы именования персонажей, и этим приемом обозначает место конкретного персонажа в системе действующих лиц и сообщает некоторые сведения о семейном положении и социальной иерархии героев пьесы. При этом имена есть только у тех действующих лиц, которые значимы для развития сюжета: эпизодические персонажи не имеют имен и обозначены номерами («1-й гость, 2-й гость» и т. д. [9, с. 13]).

Перечисляя персонажей в списке действующих лиц, А.П. Чехов использует трехименную, двухименную и одноименную систему для их представления читателю. Трехименная система (фамилия, имя, отчество) употребляется, в частности, когда речь идет о мужчинах («Иванов Николай Алексеевич»; «Львов Евгений Константинович» и т. д. [9, с. 13]). Однако для некоторых мужских персонажей используется одноименная система. Этот прием подчеркивает зависимое положение героев: полными личными именами названы слуги (*Петр, Гаврила*), производная уменьшительная форма (*Егорушка*) используется для нахлебника семьи Лебедевых.

Для представления женских персонажей также используется трехименная, двухименная и одноименная система. Фамилией, именем и отчеством (по тому же типу, как обозначены мужские персонажи) названа только богатая молодая вдова *Марфа Егоровна Бабакина*: этим автор подчеркивает ее социальную и финансовую независимость. Для именования жен главных героев употребляется двухименная система – имя и отчество (*Анна Петровна*, *Зинаида Савишна* [9, с. 13]). Этот способ именования отражает особенности эпохи: во времена А.П. Чехова жена при вступлении в брак обязательно брала фамилию мужа, поэтому автор не называет фамилий героинь, так как фамилии их мужей в списке действующих лиц уже указаны. Наконец, дочь Лебедевых, двадцатилетняя девушка, в списке действующих лиц указана просто как *Саша*. Использование одноименной системы, выбор производной уменьшительной, а не полной формы личного имени подчеркивает молодость героини и ее полную несамостоятельность, зависимость от родителей.

Герои пьесы, обращаясь друг к другу или упоминая кого-либо в разговоре с третьими лицами, используют разные способы именования персонажей. Выбор имени помогает А.П. Чехову передать особенности отношений между героями. Например, Михаил Михайлович Боркин управляет имением Иванова, то есть работает на него, что создает иерархические отношения между персонажами (хотя Боркин и является дальним родственником Иванова, Иванов – хозяин имения, а Боркин лишь управляющий). Поэтому Боркин обращается к Иванову по имени и отчеству (*Николай Алексеевич*), а Иванов, в свою очередь, называет Боркина уменьшительным именем *Миша*, это подчеркивает невысокое положение последнего.

С помощью выбора формы имени А.П. Чехов подчеркивает и особенности отношений в семье. Анна Петровна, жена Иванова, называет мужа *Николаем*, когда разговор идет при Боркине или когда она говорит о своем муже с доктором Львовым. Но в момент эмоционального диалога без посторонних свидетелей она использует уменьшительную форму имени, называя мужа *Колей*: «Коля, милый мой, останься дома!» [9, с. 24].

В разговоре с доктором Иванов называет свою жену *Анной*, то есть использует полную форму имени. Но в разговорах с женой он употребляет уменьшительные имена, обращаясь к ней *Анюта* или *Аня*: «Ты не дитя, Анюта, нужно рассуждать» [9, с. 23]; «Ты помолись за меня богу, Аня!» [9, с. 25]. Однако в момент ссоры Иванов обращается к жене по-другому, называя ее именем *Сарра*, которое было дано ей до крещения (невеста Иванова сменила имя при принятии православия, чтобы была возможность венчаться в церкви): «Сарра, это ложь!..»; «Сарра, замолчи, уйди» [9, с. 64]. Смена антропонима позволила Чехову показать, как Иванов подчеркивает эмоциональную пропасть, возникшую между ним и женой: в гневе он воспринимает Анну не как родного человека, а как чужую женщину, принадлежащую совсем другой семье и другой культуре.

Форма имени, которую выбирают герои при общении, помогает А.П. Чехову передать характер разговора, его интонации. Так, Иванов и Лебедев находятся в дружеских отношениях. В разговоре Лебедев называет Иванова *Николашей*, а Иванов Лебедева – *Пашей*. Однако, когда Лебедев упрекает Иванова, он обращается к нему по имени и отчеству: «Ах, Николай Алексеевич! Бог тебе судья» [9, с. 74].

Отметим, что большинство героев пьесы имеют целый набор имен. В частности, при обращении к *Саше* (дочери Лебедевых) употребляются такие варианты именования, как *Александра Павловна, Саничка, Санечка, Саша, Сашенька, Шура, Шура-горячка, Шурочка, Шурка*. Столь же разнообразны имена, которые используются по отношению к главному герою пьесы: Иванов Николай Алексеевич – *Иванов, Николай Алексеевич Иванов, Николай Алексеевич, Николай, Николаша, Коля, Nicolas, Nicolas-voilà*.

Как показывает анализ всех случаев употребления антропонимов в пьесе А.П. Чехова, единственный вариант имени используется только для второстепенных

персонажей. Все значимые для развития действия герои по-разному именуются в тексте: варианты имени являются средством раскрытия авторского замысла, помогают читателям разобраться в отношениях между героями, лучше понять эмоциональную наполненность диалогов. Кроме того, в формах имени воплощаются и культурно-исторические особенности эпохи, отраженной в пьесе. В частности, в ту пору, когда происходит действие пьесы, французский язык еще активно использовался в аристократической среде, что находит отражение в формах имен действующих лиц: главного героя называют *Nicolas* и *Nicolas-voilà*; Лебедев в шутку именует Михаила Михайловича Боркина *Мишелем* и *Мишель Мишеличем*.

Кроме имен действующих лиц, как было отмечено нами выше, в тексте пьесы встречаются и прецедентные антропонимы, которые являются средством характеристики персонажей. Так, Николай Алексеевич Иванов сравнивает себя с героями Шекспира и Байрона: «Я умираю от стыда при мысли, что я, здоровый, сильный человек, обратился не то в Гамлета, не то в Манфреда, не то в лишние люди... сам черт не разберет!» [9, с. 41]. Доктор Львов, обвиняя Иванова, сопоставляет его с героем Мольера: «Не теперь, так через год, через два, вы, чудный Тартюф, успели бы вскружить голову девочке и завладеть ее приданым так же, как и теперь...» [9, с. 57]. Лебедев, которому очень понравилось умное высказывание дочери, восхищается ею и сравнивает с Жорж Санд: «Каково? Гений! Жорж Занд!» [9, с. 54].

Нами были выделены следующие прецедентные антропонимы, использованные А.П. Чеховым в пьесе «Иванов»: *Гамлет, Офелия, Тартюф, Добролюбов, Бэкон, Иуда, Манфред, мадам Анго, Эскулап* (в тексте используется форма женского рода *Эскулапия* в значении «медицина»), *Христос, Лазарь, Жорж Занд, Жомини, Чацкий, Дарвин, Гоголь, Магомет, Шопенгауэр*.

Среди них мы можем выделить глобально прецедентные, национально прецедентные и социумно прецедентные антропонимы:

1. глобально прецедентные: Гамлет, Офелия, Тартюф, Бэкон, Иуда, Манфред, Эскулап, Христос, Лазарь, Жорж Занд, Дарвин, Гоголь, Магомет, Шопенгауэр. Все они имеют универсальный характер и используются как прецедентные не только в русской, но и в других лингвокультурах.
2. национально прецедентные: Добролюбов, Чацкий. Фамилия русского литературного критика Добролюбова используется в тексте пьесы как символ прямолинейности и категоричности: «Узкий, прямолинейный лекарь! (Дразнит.) “Дорогу честному труду!” Орет на каждом шагу, как попугай, и думает, что в самом деле второй Добролюбов. Кто не орет, тот подлец» [9, с. 37]. Это национально прецедентный антропоним, он известен только в рамках русской лингвокультуры. Национально прецедентным является и фамилия Чацкого, героя пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума».
3. социумно прецедентные: мадам Анго, Жомини. Мадам Анго – персонаж оперетты «Дочь мадам Анго», которая была популярна во времена А.П. Чехова, но совершенно неизвестна современному читателю и зрителю. Фамилия генерала Жомини входит в состав крылатого выражения «Жомини да Жомини, а об водке ни полслова», которое употребляет Лебедев [9, с. 46]. Выражение связано с излишне отвлеченными застольными беседами и было популярно в России в XIX веке, но плохо известно современному читателю. Поэтому сегодня оба этих антропонима уже не воспринимаются как прецедентные при чтении пьесы, они связаны с определенной средой и с определенным временем.

Прецедентные антропонимы, вводимые автором в речь героев, расширяют смысловое пространство пьесы, выявляют кругозор и ценностные ориентиры действующих лиц, а также создают иронический контраст с их собственным положением (например, претензии героя на масштабность и трагизм через апелляцию к высокому прецедентному образу сталкиваются с банальностью и мелкостью его реальных поступков).

Глобально прецедентные антропонимы вводят в текст универсальные культурные коды. Они поднимают частные коллизии пьесы до уровня общечеловеческих проблем (предательство, долг, любовь, экзистенциальный кризис), что позволяет А.П. Чехову говорить о конкретных героях и ситуациях в контексте вечных вопросов бытия, углубляя психологизм и философское звучание драмы. Национально и социумно прецедентные антропонимы помогают автору обозначить историческую эпоху и служат маркером общей для персонажей среды. Кроме того, прецедентные антропонимы, употребленные в диалоге, часто работают как ключ к невысказанному. Они отсылают читателя не только к конкретному лицу, но и к целому комплексу ассоциаций, чувств и оценок, которые не прописаны автором, но остаются в подтексте.

Таким образом, сосуществуя в пространстве текста, имена действующих лиц и прецедентные имена образуют целостную и стройную систему, которая служит средством реализации авторского замысла и характеристики персонажей. Антропонимы в пьесе А.П. Чехова «Иванов», выступая важным элементом художественной структуры, способствуют пониманию проблематики и образной системы драмы, подчеркивают социальное положение действующих лиц, являются маркером родственных или дружеских отношений между ними, а также раскрывают кругозор героев, особенности их характера, место в системе персонажей пьесы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондалетов В.Д. Русская ономастика / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Васильева Н.В. О терминологических границах литературной ономастики / Н.В. Васильева // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 44–55.
3. Гудзова Я.О. Система антропонимов романа В.С. Маканина «Асан» [Электронный ресурс] // Новый филологический вестник. – 2024. – №4 (71). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-antroponimov-romana-v-s-makanina-asan (дата обращения: 04.02.2026).
4. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных., Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: «Филология», 1997. Вып. 1. – С. 82–103.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 1987. – URL: https://rusexpert.ru/public/knigi/8. KaraulovJazLichn2010.pdf (дата обращения: 04.02.2026).
6. Нахимова Е.А. О формальных показателях прецедентности антропонима / Е.А. Нахимова [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. – 2006. – №17. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formalnyh-pokazatelyah-pretsedentnosti-antroponima (дата обращения: 04.02.2026).
7. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е.А. Нахимова; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования. – Екатеринбург, 2007. – 207 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: URSS, 2019. – 368 с.
9. Чехов А.П. Иванов. Драма в четырех действиях / А.П. Чехов // Чехов А.П. Собрание сочинений в 12 т. – Т. 10. – М.: Правда, 1985. – С. 13–77.

© Соболева Ольга Владимировна (olga.v.soboleva@gmail.com), Попова Ольга Александровна (p-olgaperm@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.36

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ИСПАНИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ РОМАНТИЗМА: ОТ «ЧЕРНОЙ ЛЕГЕНДЫ» К СИМВОЛУ СВОБОДЫ (1808–1825 ГГ.)

THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF SPAIN IN RUSSIAN ROMANTIC LITERATURE: FROM A"BLACK LEGEND" TO A SYMBOL OF FREEDOM (1808–1825)

O. Sokolova

Summary: The article examines the evolution of the image of Spain in Russian cultural consciousness from the late eighteenth century to the first quarter of the nineteenth century. Drawing on periodical press, memoirs and poetry (K. F. Ryleev, A. S. Pushkin, D. V. Davydov), it analyses the shift from the Enlightenment stereotype of Spain as a country of "Inquisition and obscurantism" to the Romantic myth of a "land of freedom and heroism". Special attention is paid to the impact of the Peninsular War of 1808–1814 and the Spanish revolution of 1820 on the formation of literary motifs and conceptual structures in Russian Romantic literature. The article shows how historical events were transformed into poetic images that shaped the reception of Spain in the works of the Decembrists and their contemporaries. The study argues that in Russian Romantic culture Spain ceased to be perceived primarily as a geographical reality and became a conceptual model for reflecting on Russia's own social and moral aspirations. The image of Spain, formed at the intersection of historical experience and poetic imagination, contributed to the articulation of a specifically Russian understanding of freedom as sacrificial resistance to tyranny rather than a gift bestowed from above.

Keywords: imagology, image of Spain, Peninsular War, Spanish revolution of 1820, Rafael del Riego, Russian Romanticism, Decembrists, A.S. Pushkin, K.F. Ryleev, S.I. Muraviev-Apostol, cultural myth, concept of freedom.

Соколова Ольга Константиновна
старший преподаватель, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», (г. Москва)
osok1975@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается эволюция образа Испании в русском культурном сознании конца XVIII – первой четверти XIX века. На материале периодической печати, мемуаров и поэзии (К.Ф. Рылеев, А.С. Пушкин, Д.В. Давыдов) анализируется переход от просветительского стереотипа Испании как страны «инквизиции и мракобесия» к романтическому мифу о «стране свободы и героизма». Особое внимание уделяется влиянию Пиренейской войны 1808–1814 годов и революции 1820 года на формирование литературных мотивов и концептов в русской романтической поэзии. Показано, как исторические события трансформируются в поэтические образы и топосы, определяющие рецепцию Испании в творчестве декабристов и их современников [4]. Делается вывод о том, что в русской романтической культуре Испания перестает восприниматься преимущественно как географическая реальность и становится концептуальной моделью для осмысления собственных социальных и нравственных исканий. Сложившийся на пересечении исторического опыта и поэтического воображения образ Испании способствует формированию специфически русского понимания свободы как результата жертвенного сопротивления тирании, а не дара, ниспосланного свыше. Методологическую основу исследования составляют имагологический подход, концептуальный анализ и историко-литературный комментарий.

Ключевые слова: имагология, образ Испании, Кадисская конституция 1812 года, Риего, русский романтизм, декабристы, А.С. Пушкин, К.Ф. Рылеев, Н.М. Муравьев, С.И. Муравьев-Апостол, рецепция, культурный миф, концепт «свобода», «Православный катехизис», катехизис.

«Два полюса великой европейской оси» — так охарактеризовал Хосе Ортега-и-Гассет Россию и Испанию, акцентируя внимание на их историко-культурных и географических особенностях [7]. Несмотря на значительное расстояние и отсутствие постоянных дипломатических контактов вплоть до начала XIX века, образ Испании занимал особое место в русском культурном сознании. Если в эпоху Просвещения доминировали сведения об инквизиции и религиозном фанатизме, то в период романтизма происходит семантический сдвиг: Испания начинает восприниматься как символ народной свободы, рыцарской чести и героического сопротивления тирании.

Объектом исследования в данной статье является образ Испании в русском культурном сознании конца XVIII – первой четверти XIX века. Предметом исследования выступают литературные и публицистические репрезентации Испании в период 1808–1825 гг., прежде всего в русской периодике, поэзии и программных текстах декабристов.

Целью статьи является прослеживание трансформации образа Испании в русской литературе и общественной мысли в 1808–1825 гг. В соответствии с этой целью в работе последовательно решаются несколько задач: во-первых, выявляется переход от просветительского стереотипа Испании как страны инквизиции и фанатизма к романтическому мифу о «стране свободы и героизма»; во-вторых, показывается влияние Пиренейской

войны 1808–1814 годов и революции 1820 года на формирование этого образа в русской культурной среде; в-третьих, анализируется поэтическое осмысление испанской темы в творчестве К.Ф. Рылеева, А.С. Пушкина, Д.В. Давыдова и ранних поэтов; наконец, рассматривается роль испанского материала в формировании декабристского мифа о свободе и его ключевых концептов.

Методологическую основу исследования, как указано в аннотации, составляют имагология (анализ образа «чужой» страны как культурного конструкта), концептуальный анализ (выявление структуры и семантики концепта «свобода») и историко-литературный комментарий, обеспечивающий привязку литературных текстов к конкретному историческому контексту.

От инквизиции к героизму: семантический сдвиг в восприятии Испании

История знакомства русского общества с Испанией началась задолго до установления официальных отношений. Первые сведения об Испании появились еще в IX веке в «Хронографе» Феофана. Однако наиболее значимым этапом стал конец XV века, когда, несмотря на отсутствие прямых дипломатических связей, Россия поддерживала регулярные контакты со Священной Римской империей. Имперские послы, обладавшие сведениями об испанских делах, периодически делились ими в Москве.

Наиболее показательным примером стал рассказ посла императора Максимилиана I Джорджо де ла Торре (известного в русских источниках как «Делятор»), проезжавшего через Новгород летом-осенью 1480 г. В письме московскому митрополиту Зосиме новгородский архиепископ Геннадий Гонзов пересказал «Речи Делятора» о «шпанском короле», «очистившем свою землю от ересей жидовских». Речь шла о Фердинанде Арагонском, чьи действия в ходе Реконкисты и борьбы с религиозными инакомыслиями вызвали живой интерес русского духовенства: ведя жестокую борьбу с ересью на Руси, Геннадий увидел в испанском опыте достойный образец для подражания [1]. Эти сведения об испанской инквизиции стали первыми данными об Испании в Московии и на столетие опередили формирование «черной легенды» в Западной Европе.

В последующие столетия прямые контакты между Россией и Испанией оставались эпизодическими, ограничиваясь редкими дипломатическими миссиями. Лишь в XVIII веке, по мере укрепления позиций России на европейской арене, начали формироваться более устойчивые политические и культурные связи между двумя странами. Однако подлинный интерес к испанскому опыту возник в русском обществе лишь в контексте общеевропейских потрясений эпохи Наполеоновских войн.

Начало XIX века стало поворотным моментом: война испанского народа за независимость (1808–1814) совпала с периодом напряженных поисков национальной идентичности в России. Российская периодическая печать стала ключевым каналом трансляции информации. В 1808 году в прессе появилось свыше 70 заметок о Пиренейской войне. Лидером по количеству публикаций стал журнал «Вестник Европы», где редакторы В.А. Жуковский и М.Т. Каченовский, несмотря на различия во взглядах, стремились к критическому подходу, создавая площадку для дискуссий о путях развития русской культуры и литературы.

К 1812 году вектор освещения Испании в российских изданиях изменился радикально. Если в 1808–1809 гг. печать во многом транслировала наполеоновскую пропаганду, изображая испанцев как мятежников, то в период Отечественной войны акцент сместился на героизм народа. Испания превратилась в поэтический и моральный идеал — землю рыцарской доблести и верности. Этот медийный сдвиг заложил основы мифо-поэтического образа, который вошел в литературное сознание романтиков.

Партизанская война стала точкой пересечения двух национальных традиций сопротивления, что позволило современникам увидеть глубокое типологическое сходство между Россией и Испанией. Денис Давыдов в статье «Мороз ли истребил французскую армию в 1812 году?» сформулировал эту идею с предельной ясностью: «Два отшиба потрясли до основания власть и господство Наполеона, казавшиеся непоколебимыми. Отшибы эти были произведены двумя народами, обитающими на двух оконечностях завоеванной и порабощенной им Европы: Испаниею и Россиею» [3]. Это сравнение было не только военным, но и идеологическим: обе нации вели борьбу на два фронта — регулярная армия действовала по традиционной тактике, в то время как народное сопротивление приняло форму партизанской войны. В результате Испания в русском сознании начала XIX века перестала быть «страной инквизиции» и стала «страной партизан».

Поэтическое осмысление испанской темы: ранний этап (Д.И. Хвостов)

Если в прессе формировался общественный интерес к Испании, то в поэзии происходило ее мифологическое осмысление. Одним из первых литературных откликов на русско-испанское сближение стало стихотворение графа Дмитрия Ивановича Хвостова (1757–1835) «На присягу испанцев в Сарском Селе», опубликованное в 1814 году в сборнике «Собрание стихотворений, относящихся к незабвенному 1812 году» [11, с. 190].

Поводом для создания этого стихотворения послужили события, развернувшиеся в Царском Селе весной 1813 года. Несмотря на сопротивление французам на родине, Испания формально оставалась союзницей Наполеона, поэтому в составе «Великой армии», вторгшейся

в Россию в 1812 году, находился испанский полк (около 3000 человек), сформированный из военнопленных. Уже в первые месяцы кампании началось массовое дезертирство: солдаты считали это патриотическим долгом. Русское командование поддерживало эти настроения, распространяя листовки с предложением либо вернуться на родину, либо найти приют в России. После отступления французов из Москвы было решено сформировать отдельное подразделение из сдавшихся испанцев. 2 мая 1813 года, в годовщину Мадридского восстания, в Царском Селе около 2000 солдат нового Испанского императорского Александровского полка приняли присягу на верность Кадисской конституции 1812 года. В июне 1813 года полк был отправлен в Испанию, где влился в королевскую армию. Таким образом, испанцы, пришедшие в Россию в составе наполеоновской армии, покинули ее уже в составе русского войска — под Андреевским флагом. Полк носил имя «Александровский» до 1823 года.

Хотя Хвостов не принадлежал к числу ведущих романтиков и был известен скорее как поэт архаического направления, его стихотворение ярко демонстрирует ранний этап формирования мифа об Испании в русской литературе. В тексте Испания предстает не как географическая реальность, а как символ героического сопротивления тирании, духовный союзник России в борьбе за свободу. Поэт проводит параллели между русским и испанским народами, оба из которых поднялись на защиту своей независимости против наполеоновской агрессии. Это стихотворение стало одним из первых литературных свидетельств формирования устойчивого романтического мифа об Испании, который впоследствии будет развиваться в творчестве декабристов и Пушкина. Хвостов закрепил за Испанией роль «солнца среди Норда» [11], — символа свободы, пришедшего с юга, что создало основу для дальнейшего поэтического освоения испанской темы.

Революция 1820 года и поэтика декабризма

Если война 1808–1814 годов продемонстрировала силу народного сопротивления, то революция 1820 года обрела в глазах русской молодежи политическое измерение. Для офицеров, воспитанных на идеалах 1812 года, поворот от «войны за свободу» к «войне за конституцию» стал решающим шагом.

Реакция российского общества была неоднородной. Александр I, руководствуясь принципами Священного союза, поддержал Фердинанда VII. Однако широкие круги общества, особенно военная молодежь, восприняли события в Испании с энтузиазмом. Уже с первых недель восстания в России внимательно следили за его ходом по иностранным газетам, дипломатическим сообщениям и частным письмам.

Кульминацией революции стала присяга Фердинанда VII Конституции 1812 года (10 марта 1820 г.), которая фактически означала победу либеральных сил без гражданской войны. Именно этот бескровный характер переворота и вызвал восторженную реакцию в российских либеральных кругах.

Когда стало известно, что Фердинанд VII присягнул конституции, Н.И. Тургенев 24 марта записал в дневнике: «Слава тебе, славная армия Гишпанская! Слава Гишпанскому народу! Во второй раз Гишпания доказывает, что значит дух народный, что значит любовь к Отечеству... Инсургенты, объявили, что могут погибнуть, но память о конституции и свободе останется в сердце народа» [12, с. 225–226]. Испанская революция казалась идеальным сценарием: офицерство добилось признания конституции без террора. Неудивительно, что образ предводителя восстания, полковника Рафаэля дель Риего, стал символом гражданской доблести. Возглавив восстание 1 января 1820 года, он добился того, что Фердинанд VII присягнул Конституции 1812 года. Его pronunciamiento стал образцом для европейских либералов. После реставрации абсолютизма в 1823 году Риего был казнен, что превратило его в мученика за свободу. В России имя Риего стало знаменем декабристов: его судьба вдохновляла К.Ф. Рылеева, С.И. Муравьева-Апостола и других будущих участников восстания на Сенатской площади.

Этот политический миф, включавший идеал бескровного военного переворота, в котором армия выступает гарантом конституционного строя, культ Рафаэля дель Риего как героя-мученика и восприятие Испании как модели либерального освобождения, быстро проник в литературу. Одним из первых откликнулся А.С. Пушкин. В апреле 1820 года, на фоне известий о революционном восстании в Испании, он написал стихотворение (хранилось среди бумаг «Зеленой лампы»):

Мне бой знаком — люблю я звук мечей;
От первых лет поклонник бранной славы,
Люблю войны кровавые забавы,
И смерти мысль мила душе моей... [9, с. 127–128].

Хотя Пушкин не называет Испанию прямо и принадлежность этого текста к «испанскому» контексту неочевидна, временная близость стихотворения к событиям в Кадисе, круг чтения поэта и его интерес к либеральным движениям позволяют рассматривать его как возможный отклик на вести из Испании. В таком прочтении Испания предстает не как географическая реальность, а как символ свободы, вызывающий у поэта восхищение героизмом и готовностью к жертве.

Трагедия Риего и поэтический протест

Поражение испанской революции стало тяжелым ударом для русских либеральных кругов. Весной 1823 года французская армия вторглась в Испанию и восста-

новила абсолютную власть Фердинанда VII. Последним актом драмы стала казнь генерала Риего 7 ноября 1823 года в Мадриде. Особое впечатление на современников произвело известие о том, что перед казнью генерала возили на осле по улицам города. Как отмечает Р. Стайтс, «эпизод с ослом стал одним из самых трагических и запоминающихся образов в русском восприятии испанской революции: он превратил Риего из политического деятеля в мученика, чья судьба служила зеркалом для собственных надежд и страхов декабристов» [13, p. 9].

Откликом на казнь Рафаэля дель Риего стала пушкинская эпиграмма «Сказали раз царю...» [8, т. 2, с. 275], написанная в конце 1823 — начале 1824 года. Традиционно адресатом эпиграммы считается граф М.С. Воронцов. Основанием для этой версии служат свидетельства очевидцев: в октябре 1823 года во время смотра войск в Тульчине Александр I, получив сообщение о пленении лидера испанской революции, обратился к генералам с поздравлением. Большинство присутствующих промолчало, однако один из офицеров восторженно откликнулся на слова императора, что впоследствии вызвало осуждение в обществе и подорвало его репутацию. Хотя документальных подтверждений того, что этим офицером был именно Воронцов, не сохранилось, данная версия была известна в литературных кругах и, несомненно, была знакома Пушкину.

Эпиграмма выражает нравственный протест против подобострастия перед властью. В ней поэт не просто осуждает конкретного человека, но проводит четкую этическую границу: одобрение расправы над Риего свидетельствует о духовной низости, тогда как сам испанский революционер предстает как трагическая фигура, заслуживающая уважения даже со стороны тех, кто не разделяет его политических взглядов.

Эта позиция полностью совпадает с взглядами К.Ф. Рылеева, который в стихотворении «Гражданин» (1824) ставит имя Риего рядом с Брутом [10, с. 97]:

Они раскаются, когда народ, восстав,
Застанет их в объятьях праздной неги
И, в бурном мятеже ища свободных прав,
В них не найдет ни Брута, ни Риего! [10].

Для декабристов отношение к судьбе Риего стало своего рода моральным тестом. Риего перестал быть исторической фигурой и превратился в мифологический образ жертвы и борца. В лирике Рылеева («Александру I», «Гражданин») испанский мотив становится центральным элементом гражданской этики поэта. В стихотворении «Александру I» Рылеев обращается к императору:

Взгляни на Запад! — там в борьбе
Власть незаконная с законной,
И брошен собственной судьбе
С царем испанец непреклонный [10, с. 354].

Эти строки вводят Испанию в канон романтических мифов о свободе. Реальная борьба Испании с абсолютизмом превращается в символ нравственного выбора, понятный и близкий русскому читателю.

Испанский опыт в идеологии и текстах декабристов: от Конституции к Катехизису

Влияние испанской революции на декабристов не ограничивалось поэзией; оно проникло в сферу политических проектов и идеологии. Испанский опыт 1820–1823 гг. стал для них живым уроком о возможностях и рисках политической революции. Особое внимание декабристов к испанскому опыту и Кадисской конституции объяснялось рядом причин. Их привлекала история создания этого документа: конституция была принята национальным представительным органом в период патриотического подъема, в ходе освободительной войны против наполеоновской оккупации [6]. Испанский основной закон представлял интерес и потому, что Испания по своим социально-экономическим и политическим условиям воспринималась как более близкая к России, чем, скажем, Франция или Англия, что делало испанский опыт потенциально применимым к российским реалиям [2].

Наиболее ярким примером текстуального заимствования стало использование формулировок Кадисской конституции в проекте конституции Н.М. Муравьева. В его первой главе говорится: «Русский народ, свободный и независимый, не есть и не может быть принадлежностью никакого лица...». Это почти дословный перевод 2 статьи Конституции Кадиса 1812 года: «Nación española es libre e independiente, y no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia o persona». Таким образом, декабристы восприняли испанскую революцию как источник конкретных правовых идей.

Влияние испанского опыта не ограничивалось конституционными проектами. Одним из значимых проявлений проникновения испанского мифа в русскую революционную культуру стало создание религиозно-политического текста — «Православного катехизиса». Испанский «Гражданский катехизис» 1808 года, созданный в период национально-освободительной войны против Наполеона, стал образцом политической агитации, оформленной в стиле религиозного наставления. Этот документ, переведенный на русский язык уже в 1812 году, был известен в передовых кругах российского общества. Декабристы, изучавшие этот текст, увидели в нем пример того, как религиозный язык может быть использован для мобилизации народа против тирании [5]. Непосредственным литературным импульсом для создания русского варианта стал французский роман Н.А. Сальванди «Алонсо, или Испания» (1824), где описан эпизод чтения священником «Национального катехизиса» крестьянам с призывом бороться против Наполеона.

Вдохновленные этим сюжетом и испанским прецедентом, С.И. Муравьев-Апостол и М.П. Бестужев-Рюмин создали собственный «Православный катехизис», предназначенный для армии. Его зачитали 31 декабря 1825 года в г. Василькове перед восставшим Черниговским полком. В этом тексте теологические аргументы становятся инструментом гражданской борьбы, что напрямую восходит к испанскому образцу: используя форму краткого наставления в духе священного писания, декабристы стремились объяснить солдатам конституционные идеи и обосновать необходимость критики самодержавия, обращаясь к религиозным чувствам народа. Декабристы пытались повторить «испанский сценарий»: как Риего с тремя сотнями солдат восстановил конституцию, так и черниговские офицеры надеялись на быстрое свержение власти.

Хотя восстание закончилось крахом, а Муравьев-Апостол, как и Риего, оказался в кандалах, сам факт создания «Православного катехизиса» свидетельствует о том, насколько глубоко был усвоен испанский опыт. Этот текст стал продуктом мифологизации Испании: через религиозную форму декабристы стремились вписать русскую революцию в европейскую традицию борьбы за свободу. Испания для них была не только мечтой, но и практическим ориентиром, воплотившимся в конкретном революционном тексте.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о фундаментальной трансформации образа Испании в русской культуре первой четверти XIX века. Произошел переход от просветительского стереотипа, ассоциировавшего страну с инквизицией и фанатизмом, к романтическому мифу, наделяющему ее символами свободы, чести и народности. Ключевыми факторами этой эволюции стали различные сферы общественной жизни.

Периодика 1808–1812 годов сформировала образ Испании как союзницы в борьбе с Наполеоном, используя, в том числе, метафору «двух отшибов». Ранняя поэзия, в частности стихотворение Д.И. Хвостова «На присягу испанцев в Сарском Селе» (1814), заложила основы мифологизации Испании как символа свободы и героизма. Особое значение имела революция 1820 года, превратившая Испанию в политический ориентир для декабристов и их окружения. Этот миф был окончательно закреплен в литературе и идеологии через поэтические образы Риего у Пушкина и Рылеева, текстовые заимствования из Конституции Кадиса в проектах декабристов и революционную пропаганду, ярким примером которой стал «Православный катехизис» Муравьева-Апостола.

Испания в русском романтизме предстала не географической реальностью, а концептуальной моделью. Через «испанский текст» русская литература сформулировала собственное понимание свободы — не как дара свыше, а как результата жертвенного сопротивления тирании. Этот миф, возникший на стыке истории и поэзии, оказал влияние на дальнейшее развитие русской литературы и общественной мысли, оставив след в творчестве не только декабристов, но и последующих поколений романтиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М.П. Русская культура и романский мир / М.П. Алексеев. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1985.
2. Алексеева Т.А. Испанская Конституция 1812 г. и декабристы / Т.А. Алексеева // Известия высших учебных заведений. Правоведение. — 2009. — № 3(284). — С. 88–101.
3. Давыдов Д.В. Сочинения: в 3 т. / Д.В. Давыдов; [сост. А.О. Круглый]. — СПб.: Изд. Евг. Евдокимова, 1893. — Т. 3: Проза. Письма.
4. Додолев М.А. Россия и Испания, 1808–1823 гг.: Война и революция в Испании и русско-испанские отношения / М.А. Додолев; АН СССР, Ин-т всеобщ. истории; отв. ред. Н.Н. Болховитинов. — М.: Наука, 1984. — 268 с.
5. Дружинин Н.М. Избранные труды. Революционное движение в России в XIX в. / Н.М. Дружинин; Акад. наук СССР, Отд-ние истории, Ин-т истории СССР; [отв. ред. проф. С.С. Дмитриев]. — М.: Наука, 1985.
6. Нечкина М.В. Движение декабристов: в 2 т. / М.В. Нечкина. — М.: Изд-во АН СССР, 1955. — Т. 1.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. — М.: АСТ, 2002. — 509 с.
8. Пушкин А.С. Сказали раз царю... (1823) / А.С. Пушкин // Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. — Т. 2: Стихотворения, 1817–1825. — С. 275.
9. Пушкин А.С. Стихотворения. 1813–1820 / А.С. Пушкин; под ред. Б.В. Томашевского. — М.: Наука, 1965.
10. Рылеев К.Ф. Полное собрание стихотворений / К.Ф. Рылеев; вступ. ст., подгот. текста и примеч. В.Н. Орлова. — Л.: Советский писатель, 1971. — 487 с. — (Библиотека поэта. Большая серия; 2-е изд.).
11. Собрание стихотворений, относящихся к незабвенному 1812 году: в 2 ч. — М.: В Университетской типографии, 1814. — Ч. 1.
12. Тургенев Н.И. Дневники и письма. 1816–1824 / Н.И. Тургенев; [под ред. Е.И. Тарасова]. — Пг., 1921. — Т. 3. — (Архив братьев Тургеневых; вып. 5).
13. Stites R. Decembrists with a Spanish Accent / R. Stites // Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History. — Bloomington, 2011. — Vol. 12, no. 1. — P. 5–23.

© Соколова Ольга Константиновна (osok1975@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.37

СМЕНА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПАРАДИГМ В ТВОРЧЕСТВЕ БАДРУТДИНА МАГОМЕДОВА ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

A CHANGE IN ARTISTIC PARADIGMS IN THE WORK OF BADRUTDIN MAGOMEDOV IN THE POST-SOVIET PERIOD

A. Sultanmuradov
K. Zainavova

Summary: This article analyzes the work of renowned Kumyk poet Badrutdin Magomedov in the post-Soviet period as a phenomenon of the transformation of artistic paradigms in Kumyk literature. It demonstrates how the ideological and aesthetic dominants in his lyrics and poems shift from the Soviet "civic" line to issues of national identity, historical memory, religious experience, and internal responsibility. Using examples from his works "Confession of a Kumyk to a Kumyk", "Greetings from Kartkozhak", "Fire", "Brave Heart", and the dramatic poem "Torments of Paradise", the transition from the representation of the collective to an emphasis on individual conscience and spiritual freedom is revealed. It is emphasized that in the post-Soviet context, B. Magomedov's work has become an important factor in the renovation of national cultural memory and a symbolic counterweight to moral and spiritual degradation.

Keywords: artistic paradigms, Kumyk poetry, Badrutdin Magomedov, post-Soviet period, national identity, historical memory, religious themes.

Султанмурадов Агарагим Магомедович
Кандидат филологических наук, доцент, Дагестанский федеральный исследовательский центр, Российская академия наук, (г. Махачкала)
ansaraga@mail.ru
Зайнавова Каримат Сулеймановна
ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, (г. Махачкала)
zainavova.21k@gmail.com

Аннотация: В статье анализируется творчество известного кумыкского поэта Бадрутдина Магомедова в постсоветский период как феномен трансформации художественных парадигм кумыкской литературы. Показано, как в его лирике и поэмах меняется идеологическая и эстетическая доминанта: от советской «гражданской» линии к проблематике национального самосознания, исторической памяти, религиозного опыта и внутренней ответственности. На примере произведений «Исповедь кумыка кумыку», «Приветствие Карткожака», «Пожар», «Отважное сердце» и драматической поэмы «Муки рая» раскрывается переход от репрезентации коллектива к акценту на индивидуальной совести и духовной свободе. Подчеркивается, что в постсоветских условиях творчество Б. Магомедова становится важным фактором реновации национальной культурной памяти и символическим противовесом нравственной и духовной деградации.

Ключевые слова: художественные парадигмы, кумыкская поэзия, Бадрутдин Магомедов, постсоветский период, национальное самосознание, историческая память, религиозная тематика.

В постсоветский период кумыкская литература переживает глубокий структурный перелом: исчезает опора на некогда монолитную советскую идеологическую модель, расшатываются прежние каноны жанра и образности, усложняется языковая и символическая система. В этих условиях творческое наследие одного из видных представителей кумыкской национальной литературы второй половины XX — начала XXI вв. Бадрутдина Магомедова предстает как особо яркий пример трансформации художественных парадигм. Будучи признанным поэтом и переводчиком, лауреатом Государственной премии Республики Дагестан в области художественной литературы, Б. Магомедов в своем творчестве продолжил традиции кумыкской литературы предыдущих эпох, но ввел новую проблематику и эстетику, которые отразили кризисы и чаяния постсоветского кумыкского общества.

Исследователи и критики творчества Б. Магомедова отмечают, что в его произведениях «ничего специально нового в них вроде бы и нет. Но посмотришь и видишь: похожего не встречал» [4, с. 7], что говорит о трансформации уже знакомых тем, а не о простом повторении. В свою очередь, Народный писатель Дагестана К.И. Абуков подчеркивает «кузнецовский» характер работы кумыкского автора, сравнивая его с мастером, который «из дня в день кует свои не так легко поддающиеся отделке строки и стихи… ни на кого не похожую Поэзию» [1, с. 4435–436. Такая метафора логично сочетается с идеей парадигмального сдвига: не разрушение традиции, а ее переплавка в новое качество.

В свете проблемы, обозначенной в названии нашей статьи, обратимся к наиболее, на наш взгляд, характерным чертам творчества Б. Магомедова постсоветского периода.

1. Проблема пробуждения национального самосознания народа

Одной из ключевых линий постсоветского творчества Б. Магомедова становится мотив пробуждения национального самосознания. В стихотворении «Исповедь кумыка кумыку» («Къумукъну къумукъгъа чечген сыры») поэт обращается напрямую к соотечественникам, выражая тревогу за судьбу родного народа. Автор произведе-

ния противопоставляет историческую свободу и достоинство кумыкского прошлого современному «духовному порабощению» («тюгюлсен гьакъылгъа мукъ») материальными ценностями, алчностью и внутренними распрями. Тревога поэта выражается в риторических вопросах, где кумык превращается в «раба бренного мира» («къулкъараваш тюгюлсен»), игнорирующего наследие предков:

Къул-къараваш тюгюлсен,
Тюгюлсен гьакъылгъа мукъ.
Сени къумукълугъунга
Не болуп къалгъан, къумукъ?!
Умом ты не был обделенным,
И рабства ты не нёс ярлык.
С твоей кумыкостью сегодня
Что стало, мой родной кумык?!

Как отмечает литературовед М.Ш. Муслимова, Б. Магомедов обладает «потрясающей реалистичностью и одухотворенностью портретов своих земляков… по узнаваемости в них простоты и величия народа» [5, с. 195]. В «Исповеди кумыка кумыку» эта реалистичность принимает форму морального обличения: критика утраты языка, традиций и «земли отеческой» как основ идентичности, с одновременной надеждой на пробуждение – «пробудился, и ты тоже не спишь» («сен парахат юрюйсен, / гьайсызлыкъ бар юзюнгде»). Таким образом, в постсоветский период линия Нового времени (Йырчи Казак и др.) переосмысляется через призму утилитаризма и духовного кризиса.

2. Новое художественное осмысление исторического прошлого

В поэме «Приветствие Карткожака» («Къарткъожакъны саламы») Бадрутдин Магомедов переосмысляет историческое прошлое кумыкского народа, замещая прямое пафосное «героическое» ретроспектирование более сложным, трагическим и ироничным взглядом. В дни, когда «враг наступал на горло» («къыргъый черив къувларыбыз талады»), предки кумыков с честью защищали свою землю и свободу, однако в современности опасность исходит уже изнутри. Кумыкский поэт противопоставляет «идиллию природы» («тогъайлагъа битген къамуш къалмады») суровой воинской судьбе своих доблестных предков:

Къыргъый черив къувларыбыз талады,
Барыбызны унутдурду ёгъубуз.
Тогъайлагъа битген къамуш къалмады
Душманлагъа ура туруп огъубуз.
В тени колчанов мы рождались,
Хоть и росли среди лугов.
И в поймах камыши кончались,
Пуская стрелы на врагов.

Внутренний распад, «изнутри в сухую пыль распались» («къайда сени алдынгъы / бавур этдей бирлигинг?!»), становится центральной темой, а кульминация выражена повелением «Искать их впору вам среди своих» («къумукъну шу гьалына / айыплы сенсен, къумукъ!»), что разоблачает истинных «врагов» как соотечественников. Такая самокритика есть прямое продолжение парадигмы национального упадка, уже намеченной в «Исповеди», но теперь она приобретает более явно выраженную внутреннюю, нравственную ответственность. В постсоветском контексте это означает смену парадигмы внешней «борьбы с классовым врагом» на внутреннюю «борьбу с собой» («айыплы сенсен, къумукъ!»).

3. Тема сталинских политических репрессий и исторической памяти

В стихотворении «Пожар» («Оьртен»), посвященном выдающемуся кумыкскому ученому, богослову, просветителю, книгоиздателю, писателю, переводчику Абусуфьяну Акаеву, Б. Магомедов поднимает тему сталинских политических репрессий как катастрофы для кумыкского культурного наследия. Сожжение уникальной библиотеки А. Акаева в анализируемом произведении трактуется как символический апокалипсис, где утрата книг равносильна, по сути, гибели национального духа. Поэт прибегает к масштабному противопоставлению:

Дюньягъа от тюшгендей
Ярыкъ этип дёрт янны,
Китапханасы яллай
Шайых Абусупиянны!
Будто мир объят пожаром,
Словно всполох на заре.
Это книги Абусуфьяна
Гибнут в жертвенном костре.

Название анализируемого произведения Б. Магомедова («Пожар») следует понимать двояко: в узком и широком смыслах. В более узком смысле пожар – это варварское уничтожение богатейшей библиотеки А. Акаева, а в более широком – тотальная катастрофа, в которой уничтожается интеллектуальная элита.

В стихотворении «Отважное сердце» («Алп юреклим») вышеозвученная тема продолжается через образ Чолпана – Утренней звезды, которая выступает символом вдохновения и света, которая «не мчит по степям» («сен ат ойнатгъан Тюзде»), поскольку творческая и общественная элита уничтожена сталинскими политическими репрессиями:

Танг билинген, Чолпан ёкъ
Сен ат ойнатгъан Тюзде.
Пайтонун къурбан этме
Бирев тувмагъан бизде.
Занялась заря, но Чолпан не мчит
По степям твоим вороных коней.
Фаэтон же твой некому вручить,
Тот достойный, знать, не рожден на ней.

Таким образом, в постсоветский период Б. Магомедов вводит новую парадигму исторической памяти: сталинские политические репрессии перестают быть «табуированной» или искаженной темой и становятся предметом открытой поэтической эпитафии и морального обвинения.

4. Десекуляризация и религиозная парадигма

В постсоветской части творчества Б. Магомедова возникает заметный сдвиг в сторону религиозной и метафизической проблематики. Центральным текстом здесь становится драматическая поэма «Муки рая» («Женнетни азабы»), которая, по оценке культуролога и публициста Сулиеты Кусовой, «обращена к душе и разуму» и выступает «великолепным пособием каждому, кто готов воспринимать картину мира во всем величии Божественного замысла» [3, с. 255]. Далее исследователь подчеркивает, что «на страницах драмы этот замысел обретает живую плоть конкретных персонажей» [3, с. 255], что говорит о переходе от абстрактного идейного религиозного пафоса к осмыслению внутренней борьбы человека между добром и злом. В этом контексте исследуемая поэма становится важным элементом десекуляризации кумыкской литературы: она не просто вводит религиозные мотивы, но перестраивает всю художественную парадигму, соотнося личностный выбор с вечным смертным и духовным испытаниями.

Таким образом, религиозная тема в творчестве Б. Магомедова связывается с более ранними проблемами: национального самосознания, исторической памяти и моральной ответственности. Если в советский период кумыкские авторы часто говорили о «светлом будущем», то в постсоветском ее парадигма смещается в сторону вечных вопросов греха, покаяния и спасения.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что творчество Бадрутдина Магомедова в постсоветский период демонстрирует ярко выраженную смену художественных парадигм: от гражданской и идеологически заданной поэзии к более интимной, нравственно и религиозно нагруженной, но одновременно общественно ответственной. В его лирике и поэмах заметна трансформация ключевых тем – национального самосознания родного народа, исторической памяти, сталинских политических репрессий, религиозного выбора, которые становятся не только предметом размышления, но и формой художественного переживания. Критические высказывания А.П. Межирова, К.И. Абукова, М.Ш. Муслимовой и С. Кусовой позволяют интерпретировать поэтику исследуемого автора как многоплановый, «кузнецовский» процесс выработки образа кумыкского народа, который не теряет связи с традицией, но при этом обретает новую духовную и нравственную глубину. В этом и состоит парадигмальный сдвиг – в переходе от коллективного идеологического манифеста к поэзии индивидуальной совести, национальной памяти и религиозного поиска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуков К.И. В мундире ему будет тесно… Штрихи к творческому портрету / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – С. 435–439.
2. Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – 480 с.
3. Кусова С.А. Стезя, что тоньше нити!.. / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – С. 253–262.
4. Межиров А.П. Прозрачный дух поэзии / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – С. 7–8.
5. Муслимова М.Ш. «Творчество есть по сути молитва. Звонкие мечты Бадрутдина Магомедова / Союз российских писателей. Дагестанское отделение. Персоналии, творчество, отзывы. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2023. – С. 191–203.

© Султанмурадов Агарагим Магомедович (ansaraga@mail.ru), Зайнавова Каримат Сулеймановна (zainavova.21k@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.38

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

CURRENT ISSUES IN LEGAL LINGUISTICS IN THE DIGITAL AGE

A. Tarasova

Summary: This article examines current challenges in legal linguistics engendered by the digital transformation of the legal sphere. The primary focus lies in the analysis of such problems as the limitations of neural machine translation, the risks of algorithmic bias, the emergence of hybrid formats (smart contracts), and the dynamics of terminological borrowing. The conclusion is drawn on the necessity of developing a novel interdisciplinary approach that integrates linguistics, law, and information technologies to ensure the precision, security, and efficacy of legal communication in the digital era.

Keywords: legal linguistics, digitalization, English language, artificial intelligence, cross-linguistic communication.

Тарасова Александра Васильевна
Старший преподаватель. Санкт-Петербургский университет МВД России
alexandrina55@mail.ru

Аннотация: В статье исследуются актуальные проблемы юридической лингвистики, порожденные цифровой трансформацией правовой сферы. Основное внимание уделяется анализу таких проблем, как: ограничения нейронного машинного перевода, риски алгоритмической предвзятости, возникновение гибридных форматов (смарт-контракты) и динамика терминологических заимствований. Делается вывод о необходимости формирования нового междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистику, право и информационные технологии для обеспечения точности, безопасности и эффективности правовой коммуникации в цифровую эпоху.

Ключевые слова: юридическая лингвистика, цифровизация, английский язык, искусственный интеллект, межязыковая коммуникация.

Цифровая революция не только предоставила новые инструменты для анализа текстов: корпусная лингвистика, автоматический анализ тональности, но и породила принципиально новые объекты изучения и сопутствующие им проблемы [1].

Развитие юридической лингвистики как науки непосредственно связано с потребностью в осмыслении и разрешении многочисленных языково-правовых коллизий, характерных для современного этапа. В условиях глобализации, усиления межкультурных контактов и усложнения юридических практик возникает острая необходимость в четком определении и регламентации статуса юридического языка, а также в прояснении его роли в урегулировании споров и поддержании правопорядка. Юридической лингвистика призвана не только формировать и систематизировать знания о языке права, но и разрешать возникающие языковые конфликты, обеспечивать правовую безопасность, гармонизируя социолингвистические отношения [2].

В условиях глобальной цифровизации интернационализация терминологии, особенно в таких динамичных областях, как право, часто воспринимается как неизбежный и безальтернативный процесс. Появление неологизмов в правовом дискурсе кажется естественным следствием технологических инноваций, зародившихся в англоязычной среде [3].

Развитие искусственного интеллекта, основанного на больших языковых моделях, не просто добавляет новые инструменты в арсенал исследователя, но и порождает принципиально новые объекты изучения и связанные с ними проблемы. Автоматическая генерация договоров, алгоритмический анализ судебных решений, машинный перевод нормативных актов, наконец, появление смарт-контрактов - все эти явления трансформируют сам ландшафт юридической коммуникации.

Методологической базой статьи выступают научные публикации, освещающие проблемы юридической лингвистики в цифровую эпоху. Методами исследования являются: обобщение, анализ и синтез, системный метод, хронологический метод.

Как отмечает Р.К. Токсанбаева, юридический язык сложен для толкования даже в рамках одного языкового поля, а попытка его передачи на другой язык может привести к субъективным трактовкам ключевых положений контракта [4]. Значение термина формируется не только его словарным определением, но и коннотативными наслоениями, историей употребления в конкретной культурной и правовой традиции. Ведущую роль в кодификации американской юридической лексики играют лексикографы, работающие над такими авторитетными изданиями, как Black's Law Dictionary. Исследователь приводит следующие примеры неологизмов [4]:

— yank-cheating – «незаконная практика, при которой лицо вставляет банкноту в торговый автомат, а затем выдергивает её, получая товар без фактической оплаты»;

— ethical wall («этическая стена») – «процедура внутри организации (особенно юридической фирмы), предназначенная для предотвращения конфликта интересов и защиты конфиденциальности информации клиента»;
— wobbler – термин, обозначающий преступление, которое в зависимости от обстоятельств может быть квалифицировано как более тяжкое (фелония) или менее тяжкое (мисдиминор). Это пример терминологизации общеупотребительного слова («шатающийся») для точного описания правового гибрида.

И.В. Марьясис выделяет следующие направления юридической лингвистики [5]:
— создание и анализ специального языка юриспруденции посвящено формированию, изучению и оптимизации терминологической системы и стилистических норм, используемых в правовой сфере для точного и однозначного формулирования нормативных предписаний;
— юридическое разрешение споров, вызванных речевой деятельностью, охватывает правовые механизмы реагирования на злоупотребление языком, такие как нанесение личных оскорблений, публичные призывы к вражде, незаконное присвоение авторства, а также иные формы противоправного использования речи;
— управление и упорядочение коммуникации в языковой сфере на национальном и международном уровне. Речь идет о разработке и применении правовых норм, регулирующих статус, использование и взаимодействие языков как внутри страны, так и в контексте межгосударственных отношений;
— анализ вопросов, касающихся статуса официального языка, языков общения между этническими группами и общей стратегии в области языка. Данное направление фокусируется на исследовании правовых и социальных аспектов языковой политики, включая проблемы функционирования государственного языка и обеспечения межнационального диалога.

Одной из актуальных проблем юридической лингвистики является проблема заимствований. Э.Г. Куликова указывает на формирование диаметрально противоположные подходы к проблеме заимствований [6]:
— первый подход можно обозначить как «лингвистический натурализм». Его сторонники полагают, что язык является саморегулирующейся системой, которая самостоятельно отберет необходимые заимствования и отторгнет лишние;
— второй подход рассматривает проблему как преимущественно социокультурную. Его адепты считают, что доминирование англицизмов – следствие глобального политико-экономического и технологического лидерства англоязычных стран. Следовательно, изменение ситуации лежит вне компетенции лингвистики и требует масштабных геополитических перемен;
— третий подход носит охранительный характер. Его сторонники видят в текущей волне заимствований прямую угрозу языковой идентичности, Отмечая, что русский язык перестает активно использовать собственные словообразовательные ресурсы, что ведет к его деградации.

Склоняясь к третьему подходу, исследователь говорит о необходимости избегания крайностей: использование заимствований должно быть оправдано.

Следующей проблемой юридической лингвистики является проблема перевода правовых терминов. По мнению К.Э. Багировой существуют следующие трудности [7]:
— перевод терминов, отсутствующих в целевой правовой системе, например, термина «equity», обозначающего не просто «справедливость», а целая совокупность правовых принципов и норм, дополняющих строгое писаное право (law) и применяемого судами для достижения справедливого результата. В континентальной (романо-германской) правовой традиции, к которой принадлежит Россия, отсутствует прямое структурное соответствие этому понятию;
— перевод терминов, обозначающих уникальные правовые институты, например термин, обозначающий институт «trust». В российском праве отсутствует точный аналог доверительной собственности в её англо-американском понимании, что требует от переводчика не только лингвистической, но и серьезной юридической компетенции. Наиболее эффективной стратегией оказывается комбинация перевода с обязательным авторским примечанием или разъяснением;
— перевод процедурных терминов, в этом случае перевод часто требует использования описательных конструкций или адаптации посредством близких по функции российские термины;
— перевод терминов, связанных с особенностями судоустройства. В этом случае эффективным подходом является использование перевода с последующим сравнительно-правовым комментарием.

Интересной представляется проблема перевода метафор, исследованная в статье А.В. Подстраховой, где выделены основные стратегии перевода [8]:
— сохранение исходного образа - для универсальных метафор;
— замена образа на эквивалентный в языке перевода – реметафоризация;
— перевод метафоры сравнением;
— буквальный (дословный) перевод;
— транскрипция или транслитерация.

Для культурно-маркированных юридических метафор наиболее эффективными, хотя и не самыми экономными, являются стратегии буквального или описательного перевода с обязательным переводческим комментарием.

По нашему мнению, среди актуальных проблем юридической лингвистики в цифровую эпоху следует выделить следующие проблемы:

1. 1. Нейронный машинный перевод совершил качественный скачок в передаче общего смысла, однако в сфере права общий смысл зачастую вторичен по отношению к буквальному и контекстуально обусловленному значению. Ключевая лингвистическая проблема заключается в контекстуальной слепоте алгоритмов, ведущей к ложным эквивалентам. Классическим примером является перевод термина «consideration». В договорном праве common law это не «рассмотрение» или «внимание», а встречное удовлетворение - ценность, которую одна сторона предоставляет другой для заключения договора. Его отсутствие (past consideration, gratuitous promise) делает простое обещание неисполнимым. Нейронный машинный перевод, не различающий правовые подъязыки, легко допускает такую ошибку.
   Устойчивые словосочетания представляют отдельную сложность, например, «due diligence» нельзя перевести как «должная старательность» в бытовом смысле, а комплексная проверка компании при сделках M&A. «Force majeure», хотя и заимствован, в английских договорах имеет строго определенный объем, часто раскрываемый в отдельной оговорке. Перевод его как «непреодолимой силы» без учета контекста конкретного договора (включает ли он, например, пандемию или кибератаку) лишает термин его договорной специфики. Таким образом, машинный перевод создает иллюзию адекватности, маскируя семантические риски, проистекающие из системных различий.
2. Алгоритмы, анализируя тексты судебных решений, могут выявлять корреляции между использованием определенной лексики и исходом дела. Например, описания подсудимого с использованием стереотипно негативных наречий или прилагательных: «allegedly fled the scene» относительно нейтральных «left the scene»; «a known associate» может ассоциироваться системой с более высокой вероятностью обвинительного приговора. Кроме того, документы, составленные юристами, не являющимися носителями языка, или содержащие черты определенных диалектов или социолектов, например, черты african american vernacular english в показаниях или письменных заявлениях, могут алгоритмически маркироваться как менее убедительные или менее профессиональные [9]. В соответствии с этим можно говорить о том, что помимо традиционного анализа текста, требуется изучение лингвистических паттернов в обучающих выборках для выявления и нейтрализации закодированной в языке несправедливости.
3. Цифровая среда порождает новые гибридные формы юридического дискурса, которые ставят под сомнение традиционные лингвистические категории. Возникает проблема двойной лингвистической природы. Смарт-контракт существует одновременно как текст на естественном (английском) языке, описывающий условия, и как код на формальном языке программирования. Несовпадение семантики между естественно-языковым описанием и его формальной реализацией составляет суть новой лингвистической проблемы. Традиционные для юридического английского оценочные понятия и гибкие формулировки «commercially reasonable efforts», «material adverse change», «good faith» не поддаются прямому переводу в код, требуя лингвистической формализации, которая часто невозможна без смысловых потерь.

Проведенный анализ подтверждает, что цифровая трансформация принципиально меняет предметное поле юридической лингвистики. Ключевые проблемы современного этапа связаны с межъязыковой и межсистемной передачей правовых терминов, где машинный перевод и прямые заимствования создают риск семантических искажений и правовых коллизий.

Таким образом, современная юридическая лингвистика призвана обеспечить точность и ясность правовой коммуникации в условиях цифровизации через активный междисциплинарный синтез и разработку новых экспертных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Т.А. Анализ антропонимической структуры англоязычного юридического дискурса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2025. № 2. С. 54–64.
2. Соснина Е.П. Об аспектах внедрения нейросетевых технологий искусственного интеллекта в учебно-методические задачи по юридической лингвистике // Уголовно-исполнительная система: законодательство, теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти российского ученого-пенитенциариста заслуженного юриста Российской Федерации доктора юридических

наук, профессора О.В. Филимонова: в 2 ч., Самара, 19–20 июня 2025 года. Самара: Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2025. С. 144–148.
3. Каменева Н.А. Функционирование юридической терминологии в англоязычных правовых текстах и трудности ее перевода на русский язык // Russian Linguistic Bulletin 2022. №2 (30). С. 15.
4. Токсанбаева Р.К. История формирования юридического английского языка: современные проблемы глобализации юридического языка // Eurasian Journal of Philology. Science and Education. 2022. №185(1). С. 180–188.
5. Марьясис И.В. Исследование теоретико-методологических подходов к цифровизации юрислингвистики // Инновационная наука. 2024. №12-1-1. С. 177–182.
6. Куликова Э.Г. Юридическая терминосистема в эпоху цифрового права: лингвоэкологический аспект // Гармонизация национальных правовых систем в условиях современного развития Евразийского экономического союза : Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 08–10 сентября 2022 года / Под редакцией А.Н. Позднышова, И.В. Рукавишниковой, Р.Г. Непранова. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2023. С. 34–42.
7. Багирова К.Э. Специфика перевода правовых англоязычных терминов // Глобальный научный потенциал. 2024. № 3(156). С. 234–238.
8. Подстрахова А.В. Метафора в правовом дискурсе: понимание, обучение, перевод // Reports Scientific Society. 2024. № 10(54). С. 47–55.
9. Бутышкис И.А. Искусственный интеллект в праве // Высокотехнологичное право: генезис и перспективы: Материалы III Международной межвузовской научно-практической конференции, Москва — Красноярск, 24–25 февраля 2022 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. С. 33–39.

© Тарасова Александра Васильевна (alexandrina55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.40

НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

NEOLOGISMS IN FRENCH MEDICAL DISCOURSE

F. Tugusheva
E. Loova

Summary: The article considers the development of medical discourse based on scientific terminology. Medical terminology is in constant dynamics and is replenished with new thermal units formed both based on already known components and newly created units - linguistic signs of the secondary code system, formed through various word-formation methods on the basis of existing lexical units, including units of the national language.

Keywords: language of science, language code, code unit, language variant, discourse, structure.

Тугушева Фатимат Аммаевна
Кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
fatima-tugusheva@rambler.ru
Лоова Эсмира Сафаровна
Кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова
esmiraloova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития медицинского дискурса, в основе которого лежит научная терминология. Медицинская терминология находится в постоянной динамике и пополняется новыми термоединицами, формируемыми как на основе уже известных компонентов, так и вновь созданными единицами - языковыми знаками вторичной кодовой системы, формирующиеся посредством различных словообразовательных способов на основе уже существующих лексических единиц, в том числе единиц общенационального языка.

Ключевые слова: язык науки, языковой код, кодовая единица, вариант языка, дискурс, структура.

Язык науки выполняет определенные функции познания и научного описания мира и представляет собой один из вариантов языка общения. Язык науки иначе называется кодом, и этот код, по своей сути, является вторичной семиотической системой по отношению к национальному варианту языка. Приведем суждение И.Н. Горелова, в котором отмечено, что язык науки - «искусственно созданная языковая система, характеризующаяся конвенциально установленными формами и значениями своих единиц, набором их возможных изменений и отношений друг к другу (парадигматика), правилами их сочетания (синтагматика)» [1, с.278]. Новый термин или кодовая единица может войти в терминологическую систему «лишь с помощью национального языка» [4, с.645]. Эволюция кода или развитие терминологической системы понимается «только в смысле изменений, которые производятся по воле специалистов (носителей кода) через концепции внутри сообщества таких специалистов» [1, с.278-279]. Когнитивно-коммуникативное терминоведение позволяет различать понятия термина, текста и дискурса. Термин дискурс положил начало формированию понятия «научный дискурс», «отражающий многообразие структур знаний» [3, с.123].

Прагматика дискурса удовлетворяет постоянно растущим потребностям общества в коммуникации и получении разнообразной информации, что ведет к языковому развитию, в частности, в современном лексиконе, где происходят постоянные внутриязыковые изменения [6, с.199]. Описание медицинского дискурса происходит с опорой на лингвистические и экстралингвистические средства, способствующие осуществлению процесса познания и речи. К лингвистическим средствам следует отнести нововведения, появившиеся путем структурной трансформации и семантической эволюции уже известных языковых знаков, а также заимствования. Любой новый сложный производный термин можно рассматривать как пример концептуальной интеграции редуцированных смыслов [5, с.11].

Редуцированные смыслы мы относим к терминоэлементам, то есть мельчайшим смысловым отрезкам, из которых образуются новые терминологические единицы по определенным словообразовательным моделям.

Производные термины могут формироваться путем:

1) основосложения: Denturologie (Dens, tis+ ure (отыменный суффикс) +logie) - профессии, связанные с зубным протезированием. Les cliniques de denturologie Santé dentaire Ivoire regroupent des denturologistes chevronnés engagés à optimiser votre santé dentaire. A vous le choix: prothèse dentaire Naturalisée ou Biofonctionnelle, prothèse dentaire complète ou partielle, fixe ou amovible avec ou sans implants dentaires [2, с.48]/ Клиники денторологии Санта дентэр Ивуар объединяют опытных стоматологов, заботящихся о здоровье ваших зубов. Выбор за вами: зубной протез натурализованный или биофункциональный, зубной протез полный или частичный, фиксированный или подвижный с зубными имплантами или без.

2) словосложения:

V+V: Palper-rouler - техника массажа от целлюлита, досл. пальпировать-катить [2, с.101]. L'intérêt du palper-rouler n'est plus à demontrer lorsque l'on souhaite se débarasser durablement de sa cellulite (http://www.doctissimo.fr/beaute/cellulite/palper-rouler)/ Интерес к технике «пальпировать-катить» теперь заключается не только в длительном избавлении от целлюлита.

V+N: Angioscanner (angio + scanner) - аппарат радиодиагностики кровеносных сосудов. Les patients peuvent être pris en charge, après un angioscanner abdominal - examen qui permet la visualisation des vaisseaux sanguins [2, с.11]/ Пациенты могут проходить диспансеризации в рамках программы, после ангиосканирования брюшной полости, позволяющего визуализацию кровеносных сосудов.

Arthroscanner (arthros+scanner) - анализ сустава на спиральном сканере. Il n'a pas subi d'intervention chirurgicale pour soigner son épaule comme cela avait été envisagé mais une injection de liquide réalisée mi-février lors d'un arthroscanner a fait bouger le morceau de cartilage [2, с.13]/Ему не сделали хирургическую операцию на плече, но инъекция жидкости, сделанная в середине февраля в процессе артросканирования, позволила двигаться части хряща.

Echographier (écho+graphier) - изображение при помощи экографии. Les ondes sectotielles et linéaires conviennent aussi bien les unes que les autres pour échographier la partie abdominale ventrale [2, с.53]/Секторные и линейные волны хорошо подходят друг другу для экографии брюшной области живота.

N+N: Anosognosie (anoso+gnosie) - незнание больным определенных аспектов своей болезни; Ischiojambier, ière (Ischias+jambe) - относится к одному из бицепсов ноги, контролирующего гибкость [2, с.83]; Nasogenien, nne (nasus+gena) - морщина, идущая от носа до подбородка [2, с.95]; Kinésiologie (Kinesio+logie) - наука, изучающая терапевтический эффект различных движений корпусом [2, с.85].

Производные медицинские термины могут появиться вследствие использования греческой основы слова с приданием ей французской грамматической формы, например:

Comater (coma - глубокий сон) - быть в состоянии апатии вследствие употребления наркотиков или большого недосыпания. Elle n'aurait pas du tant faire la fête. Elle a comaté pendant plusieurs jours. [2, с.32]/ Ей не пришлось праздновать. Она была в состоянии комы в течение нескольких дней.

Atopie (topos «место»+ a «без») - предрасположенность к аллергиям. En France, le nombre de formes sévères d'anaphylaxie aurait été multiplié par 5 entre 1982 et 1995. Un constat renforcé par de nombreuses études qui montrent depuis quelques années que la prévalence de l'atopie (prédisposition aux différents types d'allergie) est, elle aussi, en augmentation, et ce dans tous les pays riches [2, с.15]/ Во Франции число серьезных случаев анафилаксии выросло в пять раз за период от 1982 по 1995. Факт, подтвержденный многочисленными исследованиями, которые показывают рост атопии (предрасположенность к различным видам аллергии) в течение нескольких лет, и она возрастает во всех богатых странах.

К нововведениям можно отнести аббревиированные единицы, которые, будучи самыми насыщенными в плане содержания, и легко воспроизводимыми по форме, играют все возрастающую роль в подъязыках науки, отличаясь высокой продуктивностью, например, ostéo – остеопат, специалист в области остеопатии, метода терапии, основанного на манипуляциях на суставах и позвоночнике. [2, с.99]. Сокращения в подъязыке медицины следуют общей тенденции перемещения в разные сферы общения и стили речи, участия в различных структурных и семантических преобразованиях, что наблюдается в целом в терминологических системах в различных сферах деятельности.

Выводы

Анализ новых терминологических единиц, относящихся к медицинскому дискурсу, показывает, что в основе их формирования лежат уже известные лексические единицы, ставшие кодовыми единицами при переходе из национального варианта языка во вторичную языковую (терминологическую) систему с последующей лимитацией своих значений посредством реструктуризации основ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов И.Н. Проблемы общения: процессы и средства//избранные труды по психолингвистике. М.,2003. С.263-285.
2. Кайтукова С.И., Рахматулаева Т.Г. Новый век - новые слова. Учебный словарь неологизмов французского языка для бакалавров-лингвистов. Владикавказ: Из-во СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2016.
3. Манерко Л.А. Истоки и основания когнитивно-коммуникативного терминоведения//Лексикология. Терминоведение. Стилистика: Посвящ. Юбилею В.М. Лейчика. М.; Рязань, 2003. С.120-126.
4. Манерко Л.А. Терминоведческая наука XX столетия//Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С.641-650.
5. Новодранова В.Ф. Редукция как способ материализации концептов (на материале медицинской терминологии) // Язык медицины: Всерос. межвуз. сб.

научных трудов. Вып.1. Самара, 2004. С.8-14.
6. Хараева Л.Х., Хамурзова А.Г., Тугушева Ф.А., Малкандуева А.Х., Тугушева М.С. Феномен аббревиации в современном медицинском дискурсе. Современный ученый, Белгород, 2021, № 2. С.198-201.
7. Le Petit Robert. Dictionnaire alphbétique et analogique de la langue française par Paul Robert. Rédaction dirigée par A.Rey et J.Rey-Debove. Société du Nouveau Littre. Paris, 1979. P.2172.

© Тугушева Фатимат Аммаевна (fatima-tugusheva@rambler.ru), Лоова Эсмира Сафаровна (esmiraloova@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.43

ПРЕФИКСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

PREFIX FORMATION IN THE MEDICAL TERMINOLOGY SYSTEM BASED ON THE FRENCH LANGUAGE

A. Khamurzova
E. Loova

Summary: The article traces the word-formation features of scientific terminology based on neologisms in French medical discourse. The structural approach to the study of terms based on known productive affixes requires an understanding of the «norm» of a new formation as its implementation in the communication process. Each word-formation model is implemented in the language in words of various meanings superimposed on the systemic meaning, and is fixed by usage, i.e. the norm.

Keywords: terms, terminological systems, morphological methods, word-formation models.

Хамурзова Аминат Газалиевна
Кандидат педагогических наук, доцент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
amina.khamurzova@mail.ru
Лоова Эсмира Сафаровна
кандидат филологических наук, доцент, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова
esmiraloova@mail.ru

Аннотация: В статье прослеживаются словообразовательные особенности научной терминологии на материале неологизмов во французском медицинском дискурсе. Структурный подход в изучении терминов на основе известных продуктивных аффиксов требует понимания «нормы» новообразования как реализации в процессе коммуникации. Каждая словообразовательная модель реализуется в языке в словах различных значений, накладывающихся на системное значение, и закрепляется узусом, т.е. нормой.

Ключевые слова: термины, терминологические системы, морфологические способы, словообразовательные модели.

Образование новых медицинских терминов связано с «появлением новых понятий, а, следовательно, возникновением нового лексического инструментария, терминологических единиц как результата познавательной и терминологической деятельности» [3, с.3]. К морфологическим способам образования новых терминов относят аффиксальное словопроизводство. Интенсивный процесс префиксального словообразования связан с четкостью значения современных активных префиксов. Процесс этот идет в двух направлениях, а именно создание новых устойчивых лексических единиц, т.е. собственно пополнения словарного состава, и создание «свободных», более или менее окказиональных образований, многие из которых могут не фиксироваться словарями.

Существенный сдвиг происходит в области распространения процессов префиксации: большая часть префиксов проявляет свою активность в терминологических подсистемах. Именно там, по преимуществу, они служат для образования, часто сознательного (dérivation fabricative), новых слов, наименования новых (научных, технических и пр.) понятий, тогда как в бытовой, обиходной лексике префиксация как средство образования новых словарных единиц значительно ослаблена. Широкое использование латинских и греческих элементов, распространение префиксации на «книжной» неолатинской и неогреческой основе и «терминологизация» префиксальных моделей ведет к их интернационализации [4, с.191-192].

Comorbidité - побочные явления, сопровождающие болезнь. Префикс co- от cum имеет значение совместности. Вариант com- часто встречается во многих заимствованных из латыни словах [4, с.186]. L'obésité serait une comorbidité (undouble diagnostic) plus souvent retrouvé en cas d'hospitalisation, d'admission en service de réanimation et même de décès [2, с.33]. Ожирение, являющееся побочным явлением, чаще всего обнаруживается в случае госпитализации, реанимации и даже кончины.

Compliance - 1. точность, соблюдение, с которым пациент следует предписанному лечению; 2. способность тела к растягиванию; 3. способность органической полости к изменению объема под воздействием изменения давления. Ainsi, doser les médicaments donnés dans le traitement du SIDA permet aussi de mesurer la "compliance" - c'est-à-dire l'observance du malade pour les médicaments - et d'évaluer le rôle de cette observance sur les rechutes. [2, с.33]/ Таким образом, дозировка лекарств при лечении СПИДА также позволяет измерить «соблюдение», то есть соблюдение пациентом режима приема лекарств, и оценить роль этого соблюдения при рецидивах.

Détox (dim. de détoxication) - очищение организма. Префикс de <des, dis имеет основное системное значение снятия, уничтожения действия, состояния или результат действия, выраженного основой слова [4, с.160]. On entend tout et n'importe quoi sur la détox:

danger pour la santé, lubie d'écolo sectaire, ou encore technique radicale d'amaigrissement. Elle fait peur, intrigue. Faire une détox est pourtant un des seuls moyens naturels et sans danger pour renover notre organisme [2, с.49]. О детоксикации можно услышать все и вся: опасность для здоровья, увлечение сектантской экологией или даже радикальные методы похудения. Она пугает, интригует. Тем не менее, детоксикация — это один из единственных естественных и безопасных способов обновить наш организм.

Endoprothèse (endo «в» (1, с.370) - протез, поставленный внутри органа. Une endoprothèse vascullaire ou stent couvert est une pièce de métal cylidrique mise en place dans un vaisseau [2, с.56]/ Сосудистый эндопротез или закрытый стент - это деталь из металла цилиндрической формы, установленная в кровеносном сосуде.

Endophtalmie - воспаление внутренних тканей глаза. Autre risque de la chirurgie de la cataracte, nettement moins fréquent beaucoup plus grave, endophtalmie est une infection à l'intérieur de l'oeil associée à un état inflammatoire. Elle survient peu après l'intervention et elle est le plus souvent due à la présence de bacteries [2, с.56]/ Другим риском при операции по удалению катаракты, менее частым, но гораздо более серьезным является эндофтальмит, инфекция внутри глаза, связанная с воспалительным процессом. Это происходит вскоре после хирургического вмешательства и чаще всего возникает из-за бактерий.

Enterotype - бактериальная группа, обитающая в кишечнике. Префикс entre, обозначает действие вмешательства или нахождения внутри [4, с.168]. Cette première étape à identifié trois types de flore, que les auteurs ont baptisés "enterotypes" [2, с.57]/ На первом этапе идентифицировали три типа флоры, которые авторы исследования окрестили энтеротипами.

Enteral, e, aux - говорится в случае назначения лекарства или пищи, проходящей через пищеварительный тракт оральным или ректальным путями. C'est le dernier régime en vogue aux Etats-Unis. Particulièrement prise des futurs jeunes mariées qui veulent à afficher une ligne de rêve pour le grand jour, le K-E (pour Ketogenic Enteral Nutrition) promet de faire perdre jusqu'à neuf ou dix kilos en dix jours, et ce, sans effort [2, с.57]/ Это последняя популярная диета в Соединенных Штатах. Предназначенная специально для будущих невест, желающих показать волшебные линии тела в знаменательный день, K-E (кетонно-энтеральное питание), обещает похудение на девять-десять килограммов за десять дней, и это без усилий.

Extuber – извлечь трубку из трахеи пациента, которая служит для дыхания во время анестезии [2, с. 60]. Первоначальное латинское значение префикса в соответствии с основным значением предлога ex было «направительным», сочетаясь с глаголами, префикс указывал на направленность действия «изнутри наружу» [4, с.157]; Télémédicine - телемедицина [2, с.127]. Префикс греческого происхождения со значениями «далеко, на расстоянии» [4, с.173].

Как известно, суффиксы имеют классифицирующую и семантическую функции. Эти функции имеют большое значение в терминологических системах, в научных классификационных терминологиях. Производные с французским суффиксом -ique: Bariatrique - хирургическое вмешательство при лечении ожирения. En 2014, environ 47 000 personnes en état d'obésité morbide ont subi une intervention de chirurgie bariatrique en France, ou le nombre total d'opérés s'élève actuellement à 200 000. [2, с.16]/ В 2014 году около 47000 человек с патологическим ожирением перенесли бариатрическую операцию во Франции, где общее количество прооперированных достигает в настоящее время 200000.

Glycemique - относящийся к гликемии. Les sucres lents (ou à l'index glycemique bas) ont besoin de transformations avant d'être assimilés… [2, с.72]/ Медленные сахара (имеющие низкий гликемический индекс), должны трансформироваться, прежде чем будут усвоены организмом…

Производные с суффиксом -able: Generiquable - классифицируется как лекарство, которое может быть произведено в виде дженерика, медикамента-дженерика. [2, с.70]. Производные с суффиксом -èle: Patientèle - группа пациентов [2, с.103].

Проведенный анализ показывает, что префиксальные и суффиксальные словообразовательные модели, включающие латинские основы, выступающие во французском языке в качестве терминоэлементов, остаются продуктивными.

Выводы

Таким образом, состав французской терминосистемы в медицинском дискурсе, образованной аффиксальным путем, может быть сведен к основным типам, в которых роль составной структурной и семантической части слова, выступающего в роли терминоэлемента, имеющего важное категориальное значение, играет словообразовательный формант - суффикс/префикс. Формирование новых единиц происходит на основе общенациональных моделей аффиксального словообразования, что, с одной стороны, подчеркивает нормативный характер новообразований, с другой, свидетельствует о вариативности форм языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык,1976.
2. Кайтукова С.И., Рахматулаева Т.Г. Новый век - новые слова. Учебный словарь неологизмов французского языка для бакалавров-лингвистов. Владикавказ: Из-во СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2016.
3. Маджаева С. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование: автореф. диссер. на соиск. уч. ст. доктора филол. наук. Волгоград, 2012. - 38 с.
4. Штейнберг Н.М. Аффиксальное словообразование во французском языке. Л., Из-во Ленинградского университета,1976.
5. Le Petit Robert. Dictionnaire alphbétique et analogique de la langue française par Paul Robert. Rédaction dirigée par A.Rey et J.Rey-Debove. Société du Nouveau Littre. Paris, 1979. P.2172.

© Хамурзова Аминат Газалиевна (amina.khamurzova@mail.ru), Лоова Эсмира Сафаровна (esmiraloova@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.46

«КОНЦЕПТ «ХЬЭГЪУЭЛ1ЫГЪУЭ» (СВАДЬБА) В КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ»

"THE CONCEPT "KHEGHUEI1YGUE" IN KABARDIAN- CHERKESSIAN PAREMIOLOGY"

L. Khuranova

Summary: The issues of the interrelation of language, cognitive activity and the spiritual sphere of an ethnos remain both traditional and significant in modern linguistics. The world around us is most fully reflected in proverbs, which serve as a key element of the linguistic implementation of a certain concept. The paper explores the paremiological zone of the interpretation field of the linguistic and cultural concept "kheghuel1ygue", revealing its core, near and far periphery, considering the established conceptual characteristics. The analysis of this zone allows us to identify the cognitive features of the people in understanding the stages of pre-wedding and wedding preparation, which is concept "kheghuel1ygue". The empirical material allowed us to analyze the detected conceptual features.

Keywords: concept "kheguel1ygue", conceptual field, paremiological units, core, near periphery, far periphery, linguoculturology.

Хуранова Лана Ахмедовна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет, (г. Нальчик)
lan.huran@yandex.ru

Аннотация: Вопросы взаимосвязи языка, познавательной деятельности и духовной сферы этноса остаются как традиционными, так и значимыми в современной лингвистике. Окружающий мир наиболее полно отражается в пословицах, которые служат ключевым элементом языковой реализации определённого концепта. В работе исследуется паремиологическая зона интерпретационного поля лингвокультурного концепта «хьэгъуэл1ыгъуэ», раскрываются его ядро, ближняя и дальняя периферия с учётом установленных концептуальных характеристик. Анализ этой зоны позволяет выявить когнитивные особенности народа в осмыслении этапов предсвадебной и свадебной подготовки — одной из ярко выраженных культурных событий в жизни человека. Научную оригинальность составляет попытка формирования модели паремиологического фрагмента интерпретационного пространства концепта «хьэгъуэл1ыгъуэ». Эмпирический материал позволил провести анализ обнаруженных концептуальных признаков, отображающий структуру ближней и дальней периферий концептуального поля «хьэгъуэл1ыгъуэ».

Ключевые слова: концепт «хьэгъуэл1ыгъуэ», концептуальное поле, паремиологические единицы, ядро, ближняя периферия, дальняя периферия, лингвокультурология.

В настоящее время исследования многочисленных лингвистов и культурологов сосредоточены на языке и культуре как ключевых элементах формирования менталитета народов, рассматриваются их взаимосвязь и взаимное воздействие. К концу XX века отмечается усиление внимания к анализу данного лингвокультурного феномена в разных научных сферах, что привело к формированию таких направлений, как этнолингвистика, лингвокультурология, культурная лингвистика и другие родственные дисциплины. Фундаментальные исследования концептуального строя проводились многими учёными, и все они придерживались определенного мнения (Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачев, В.В. Карасик, В.И. В.А. Маслова, Попова, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и многие другие).

Изучение такого понятия как «концепт» представляет собой комплексную задачу, вызывающую интерес у представителей таких направлений, как культура, социология, когнитивные науки, лингвистика, а также специалистов смежных наук - этнологии, психолингвистики и нейролингвистики. Многообразие методологических подходов к анализу концепта порождает разнообразие трактовок его структуры, смысла и способов изучения, при этом несмотря на общность дисциплины, различия в подходах сохраняются даже внутри одной научной области.

Концепт в рамках лингвокультурного подхода трактуется как продукт культурного влияния. Научное изучение воздействия культуры на язык впервые было проведено В.В. Виноградовым, который определил язык как явление духовной жизни. Его взгляды легли в основу формирования лингвокультурологических теорий концепта. И.А. Стернин и Д.С. Попова, интегрируя когнитивный и культурологический подходы, трактуют концепт как комплексное смысловое образование, обладающее центральной частью и периферийными элементами, отображающее разнообразные стороны воспринимаемой действительности [24].

Актуальностью данной статьи является побуждение современной лингвистики к разбору лингвокогнитивных описаний этноса, которое проявляется в концептуальной модели восприятия мира.

Объектом исследования являются паремиологические единицы в кабардино-черкесской лингвокультуре, формулирующие концепт «хьэгъуэлIыгъуэ».

Предметом изучения выступает лингвокультурный концепт «хьэгъуэлIыгъуэ», проявляющийся в виде духовной и вербальной категории, который отражает собранный этносом культурный опыт.

Цель данной статьи - построение лингвистической модели семантического сегмента понятийной области «хьэгъуэлIыгъуэ» в кабардино-черкесском языке. В качестве эмпирической базы выступили словари народных пословиц и поговорок кабардино-черкесского языка.

Задачи исследования: определить фундаментальные признаки концепта «хьэгъуэлIыгъуэ» на материале паремиологических единиц, которые были взяты из словарей пословиц и поговорок кабардино-черкесского языка; по определенной структуре отобразить ядро, ближняя и дальняя периферии интерпретивного поля концепта «хьэгъуэлIыгъуэ» согласно полученными концептуальными признаками.

В нынешнее время можно найти много научных идей, которые приурочены истолкованию концепта «хьэгъуэл1ыгъуэ» («свадьба») в различных отраслях науки, прежде всего в лингвистике, культурологии, а также в области дизайна. В большей степени эта проблема разрабатывается лингвистами, на материале различных культур, в частности можно отметить такие вопросы, как философские и нравственные концепты в русских и кабардинских паремиях (М.Ч. Кремшокалова, И.М. Балова 2009); свадебное речевое взаимодействие в русской и китайской лингвокультурах (Дунь Жан 2009); презентабельность концепта «свадьба» представлена в русской и башкирской языковой картине мира (А.Р. Габбасова 2010); анализ концепта «свадьба» проявляется в русской и адыгейской лингвокультуре (С.М. Гузиекова 2011), на материале в русском и сербском языках (Н.В. Новоспасская, М. Николич 2012); памирских языков (З.О. Назарова 2015); в карачаево-балкарской лингвокультуре (Р.С. Аликаев, С.К. Башиева 2019; З.М. Ульбашева 2025), что позволяет выявить отличия в психологии, обычаях и основополагающих ценностях; тематизация ассоциативно-вербальных представлений о свадьбе в русском языковом сознании (Е.А. Борисова 2021); рассмотрение концепта «свадьба»/"wedding" и связанных с ним традиций в русской и зарубежной картинах мира (Ю.А. Зинина, А.Н. Андросенко 2021); системные отношения в лексике терского казачьего говора, где рассматривается концепт «свадьба» (Л.А. Хуранова 2025).

Научная новизна исследования заключается в проведении комплексного многоуровневого анализа концепта «хьэгъуэл1ыгъуэ» в кабардино-черкесской паремиологии. Впервые на материале паремиологии описаны ядерная зона, ближняя, дальняя периферии концепта «хьэгъуэл1ыгъуэ», которые ранее не рассматривались в кабардино-черкесской лингвокультуре. Данное комплексное описание выявленных лексем с применением методики И.А. Стернина и З.Д. Поповой позволило представить концепт в виде многоуровневых полевых структур.

Ядро структуры концепта представляет лексема «хьэгъуэлIыгъуэ» – 1. Свадьба, свадебное торжество; 2. Свадебный – свадебная песня (хьэгъуэл1ыгъуэ уэрэд) [Апажев М.Л. Коков Дж.Н. Кабардино-черкесско-русский словарь 2008: 533]. Ближнюю периферию можно разбить по тематическим группам: 1) «процесс реализации свадебных мероприятий»; 2) «сопричастные в свадебных событиях». Дальняя периферия представлена менее приоритетными пословицами, которые носят морально-воспитательный посыл.

Так, **ближняя периферия** концепта в кабардинских паремиях тематическая группа *«процесс реализации свадебных мероприятий»* представлена пошаговая цепочка подготовки к бракосочетанию и проведения свадьбы, в рамках которой выявлены концептуальные признаки:«**плъак1уэ»** (гляделки), «**псэлъыхъу»** (сватовство), **«фызышэ»** (забирают невесту), **«тешэрыпIэ»** (в промежуточном доме) «Къан тешэ нэхърэ къан шэж», **«унэишэ»** (ввод невесты в дом жениха), «**щауэишэж»** (возвращение жениха), **«нэчыхьытх»** (брачный контракт), **«к1элъык1уэ»** (сопровождение), **«къэщэхужыпщ1э»** (выкуп), **«1эщхьэудыпщ1э»** (плата), **«благъэзэгъэц1ыху»** (знакомство с родными), **«хуегъэхьыж»** (приданое). Данные концептуальные признаки формулируются в паремиологических единицах. Например, в пословицах акцентируется важность соблюдения определённых условий при выборе жениха или невесты - в первую очередь обращают внимание на происхождение избранника, а точнее, на его родителей. *«И анэ еплъи ипхъу къашэ»* - Посмотри на её мать, женись на её дочери; *«Къэзылъхуам ещхь мэхъуж»* - Всяк - становится подобным тем, от кого он родился; *«Къуэфl уиIэмэ нысэфIи уиIэщ»* – Имеешь хорошего сына – значит, и невестка будет достойной; *«Анэм и гъуапэр пхъум и джанэщ»* - Рукава матери станет рубашкой для дочери; *«Анэм и гъуапэр пхъум и щыдэжынщ»* - Рукава матери станет швом для дочери: *«Анэм и хабзэр пхъум и бзыщхъэщ»* - Обычаи матери будут примером и для дочери; **«***Анэ акъылыр акъылщ»* - Материнский разум станет мудростью для всех; *«Анэм и хабзэр пхъум и дарий Iэщхьэщ»* – Обычаи матери станут для дочери шелковыми рукавами; **«***Адэ мылъку -бынгъэкIуэдщ»* - отцовское богатство избалует ребенка; *«Анэр зыщытхъур и бынщи, быныр зыгъэдахэр къабзагъэщ»* - мать может похвалить своих детей, а чистота станет украшением для детей; *«И адэ еплъи и къуэ дэк1уэ»* - Посмотри на отца и выходи замуж за сына.

Таким образом, по полученной нами информации из паремиологических источников, можно сказать, что особое значение придавалось статусу семьи, с которой

планировали установить родственные связи, а также её осведомлённости и строгому соблюдению Адыгэ Хабзэ. Одним из важнейших аспектов свадебного праздника является сватовство. В традициях подчёркиваются такие важнейшие черты свата, как выдержка, ораторское мастерство и навыки переговорного искусства.

При благополучном исходе сватовства последует подготовка к торжественному обряду. Особенно ярко выражен обряд обмена свадебными дарами в паремиологических единицах о приданом, где подчеркивается необходимость заранее готовиться к этому событию - ещё с момента появления дочери на свет, воспитание играет важную роль. *«Анэр бын гъэкIуэдщ* -Быным щысхьурэ, еубзэурэ егъэсэхъу» жыхуиIэщ» – От воспитания матери зависит поведение ребенка; *«Бын зимыIэр щIолIэ, зиIэр йолIалIэ»* - У кого нет детей умирает, у кого есть - перевоспитывает; *«ДэIэбеи ет, елэбыхи къашэ»* - Сосватай дочь за богатого, сына - за нищую; *«Къуэр унэм и пкъощ, пхъур унэм и щIэращIэщ»* - Сын-столп дома, дочь-украшение дома; *«Къуэрагъыр ираупсэящ* - Къэшэгъуэ, дэкIуэгъуэ чэзур зылъыса щIалэм е хъыджэбзым хужаIэ» - Овраг был засыпан. Так говорят о парне или девушке, у которых настала очередь жениться и выходить замуж; *«Пхъур хамэ бынщ»* - Дочь-чужое дитя; *«Пщащэр щалъхуа унэм я хьэщIэщ»* - Девушка в гостях в родном доме; *«Хъыджэбз къапшэмэ, уэ зэрыбгъасэщи, пхъужь къапшэмэ, зэресагъэххэщ»* - Если ты женишься на девушке, будет по-твоему, если ты женишься на вдове, то все будет по ее привычке; *«ЛIы щепткIэ умыгъ, кърагъэкIыжмэ, гъей»* – Отдаешь дочь, не плачь, возвращают – оплакивай.

Свадебные торжества строго регламентированы, каждый участник выполняет свою функцию. В рамках тематической группы *«сопричастные в свадебных событиях»* представлены следующие лица: **«нысащ1э**, **нысэ»** – **невеста,** сноха», «Нысэ унэгъу тIуанэгъуейщ» – Невестка-двойная семья; «Нысэ Iейм унафэр унэм ирех» – Плохая невестка выносит решение из дома; « Нысэм зэхихыу уи пхъум еущие» – Невестке вслух, наставляет дочь; «Нысэм уеубзэмэ, данэ Iубзэ къыуитынщ» – Если будешь ласкать невестку, она даст тебе шелк; «Нысэр фIыщ, жыпIэу цIэ фIумыщ, и цIэр езым зыфIищыжынщ» – Невестка хороша собой, не называй ее по имени, она сама себе имя присвоит; «Уи нысэ уигу ебгъамэ, уи пхъу ешхыдэ» – Если тебя невеста разочаровала, то нужно ругать свою дочь при ней, чтобы она понимала в чем суть; **«гуащэ»** свекровь – *«Гуащэф1 зи1эр нысэ хьэлэщ»* – У хорошей свекрови будет добродушная невестка; « Гуащэ гурымыкъ нысэ хуэлъэщ» – Неугомонная свекровь способна на невестку; «*Гуащэм и хабзэр нысэм и бзыпхъэщ»* – Обычай свекрови является покроем невестки; « *Гуащэр гъуммэ, шхэрейщи, нысэр кIэнтIмэ, шхын щIэлIэщ»* – Если свекровь толстая, значит, она голодная, если невестка худая, значит, она голодна; « Гуащэжьри зэгуэр нысащIэу щытащ» – Свекровь тоже когда-то выполняла роль невестки; **«тхьэмадэ»** свекр – « Дадэм щIыгъур нанэщи, нанэм щIыгъур дадэщ» – В любой жизненной ситуации дедушкой всегда рядом бабушка, а с бабушкой, соответственно, – дедушка; **«пщыпхъу»** – золовка (сестра мужа) – *«Пщыпхъу щы1эмэ, унэм нэмыс илъщ»* – Если есть золовка, то в доме есть честь; «*Пщыпхъур унэм и бзаджэщ»* – Золовка - хозяйка дома; «*Пщыпхъу зимы1эм и нысэ нэпц1ыр пэж мэхъу»* – У кого нет золовки, у того и невеста на выданье; «**малъхъэ»** – зять «Зэщыкъу-зэмалъхъэ мыщэ губжьа хуумыгъазэ» – Пусть зяти сталкиваются со злобным медведем; «Малъхъэр хъумэ - къанщ, мыхъумэ – шыдщ» Хорошего зятя уважают, чуть ли не считают каном, а если он плохой, подобен ослу; «Малъхъэрэ къанрэ» – Зять подобен кану; «Малъхъэрэ шыдрэ» – зять подобен ослу; «Малъхъэщ жыпIэу унэгъу умыщI, щIалэщ жыпIэу къебгъэшэн къыумыгъанэ» – Не доверяй зятю, потому что он родственник; **«пщыкъуэ (къуэш)»-** деверь – «*Къуэш здыдэсым унагъуэм гъэунэху и1эщ»* - Там, где живет брат, в семье есть испытание, «*Къуэшыхуэм нэмыс къыхуащ1, къуэш ц1ык1ум гущ1эгъу къыхуащ1»* - Великому брату оказывают честь, а малому-милость; «Къуэш егъу нэхърэ псэуэгъуфI» – Лучший иметь хорошего друга, чем злого брата; «Къуэш зимыIэм башым Iэплlэ ирешэкI» – У кого нет брата, тот обнимает ствол дерева; «Къуэш и щIэин къуэш ехьыж» – Брат может забрать наследника брата; «Къуэш лей щыIэкъым» – Ни один брат не окажется лишним; «Къуэшым я нэхъ жагъуэгъумрэ щауэгъум я нэхъ щIасэмрэ зэхуэдэщ» – Самый злобный из братьев и самый любимый из женихов могут быть равны; «Къуэшыншэ щIэупщIакIуэншэщ» – Если нет брата, то никто и не наведался; «Къуэшыр зыщыбэм бэныр щыбыхъущ» – у кого много братьев, у того гроб огромен; **«нысэгъу»**- сосношница – «Нысэгъурэ дыгъужьрэ» – Сосношница подобна волку; «Зи нысэгъу зыубрэ зи бын щытхъурэ» – Злословить вслед сосношнице и похвалить своего ребенка – одинаково скверно; «Нысэгъукъуэ нэхърэ тIуанэ къуибгъу» – Лучше девять сыновой от второй жены мужа, чем один сын сосношницы; **«бысым, благъэ»**- гости, сваты; «Делэ благъэ нэхърэ губзыгъэ бий» - Чем глупый родственник, лучше умный враг; «Зы хьэщIэм зы хьэщIэ и жагъуэщи, хьэщIитIыр бысымым и жагъуэщ» – Один гость другого не принимает, а хозяин двоих гостей не приемлет; «КъакIуэ псори благъэщ» - Все приходящие становятся родственниками; «КъэкIуэныр хьэщIэм и Iуэхущ, кIуэжыныр бысымым и Iуэхущ» – Приходить - дело гостя, уходить - дело хозяина; «Уи благъэ и унащхьэ плъагъуу ублэмыкI» - Не проходи мимо крыши дома своего родственника; «Уи благъэ къыуитым и дзэ удэмыплъыж» - Не смотри даренному в зубы от своего родственника; «Уи благъэ уемыпэгэкI – уи бийм благъэ хуэхъунщ» – Не призирай своего родственника – он станет со временем может стать родственником твоего врага; «Уи благъэжь къыбдищIэ щэхукIэ уи благъэщIэ дзыхь хуумыщI» – Не доверяй своему новому родственнику тайну, которую знает твой старый родственник; «Уи гъунэгъу умыуб, уи благъэщIи ущымытхъу» – Не ругай

соседа и не хвали родственника; **«ныбжьэгъу, щауэкъуэт»** - друг, сопровождающий жениха: «Ныбжьэгъужьрэ дыжьыныжь пщэжарэ» – старый друг, что добротное серебро; «Зи дзэлыфэ къыпхуэзытI псори ныбжьэгъукъым» – Не все, кто роет тебе зубы, не друзья; «Къуэш егъу нэхърэ ныбжьэгъуфI» – Лучший друг, чем злой брат; «Ныбжьэгъу1ыр гъэт1ылъыгъэф1щ» – Хороший друг-хороший клад; «Ныбжьэгъур щагъэунэхур махуейщ» – День, когда испытывают друга; «Ныбжьэгъужьрэ дыжьыныжь пщэжарэ» – старый друг подобен проданному серебру».

Ныбжьэгъур уи нэгу къыщIоплъэ, жагъуэгъур уи лъакъуэ йоплъых» - Друг смотрит тебе в глаза, недруг смотрит тебе в ноги; **«гъунэгъу»** – соседи – «Гъунэгъур унэгъущ, къигъунэгъужыр гъунэгъущ « «Гъунэгъурэ гъуэншэджрэ» – Сосед подобен твоим штанам; «Гъунэгъуфl къуэшыфI палъэщ» – Добрый сосед-добрый брат; «Зи гъунэгъу зи Iэпэгъум и насыпщ» – Счастье – дружить с соседом; «Ныбжьэгъур бгъэунэхунумэ, хуитыныгъэ ет» – Если хочешь испытать друга, дай ему волю.

Дальняя периферия паремиологической зоны интерпретативного поля «хьэгъуэл1ыгъуэ» характеризуется меньшей значимостью таких концептуальных признаков, как:

— ***взаимоотношения между мужем и женой*** (*«ЕmIуанэлIрэ IулIэ Iуданэрэ»* – лучше вторичная нить, чем замуж за второго; *«Зи щхьэ акъыл имылъым и гъуэлъэгъу еуб»* – Кто не в своем уме, тот ругает свою половину; « *ЛIы гурымыкъыр фыз гъагъщи, лIым и гъыринэр гуемыIущ»* – Неугомонный мужчина заставит выплакаться свою женщину, а плач сделает мужчину неугомонным; *«ЛIы жьей фызгъэгъущ»* – Придирчивый мужчина доконает жену; *«ЛIымрэ фызымрэ зэхуагъэувыр я хабзэщ»* – как договорятся, таков и будет обычай между мужем и женой; *«ЛIырэ фызрэ мащэ тIа яку дэлъщ»* – Возле выкопанной ямы могут оказаться муж с женой; *«Уи псэлъыхъу уилъагъуну емыкIу хэлъкъым»* – Не стыдно иметь хорошее отношение и любовь к своей второй половине; *«Уи фыз лIамэ, уи щIэлъэныкъуэр гуэхуащ»* – Если твоя жена умерла, то твоя половина разделилась»;

— **взаимоотношения *между свекровью и снохой, отношение окружающих, к жене (ц1ыхубз, бзылъхугъэ, фыз)*** *« Бжэгъу закъуэ хэси, фызыфIым уигъэунэнщ»* – Посади кол, и хорошая жена тебя возвысит; «Бзылъхугъэ зыдимыс хъулъхугъэрэ зи анэ зи мыгъусэ сабийрэ зэхуэдэщ» – Дом без женщины и ребенок без матери равны; *«И къуэ фIэмылIу, илI фIэмыдахэу фыз щыIэкъым»* – Нет женщины, которая не любила бы своего сына, не любила бы своего мужа; *«ЛIым и узыншагъэр фызым и фIыгъэщ»* – Здоровьем муж обязан жене; *«Унэр зыгъэунэри благъэр зыгъэблагъэри фызщ»* - И дом подержит, и родственников приветствует жена; *«Фыз бзаджэ зиIэм и унэ умыкIуэ»* – Не ходи в дом, у кого злая жена; *«Фыз бзаджэ лIыгъэжьщ»* - Злая женщина – мученица; *«Фыз жьейм лIыр щIэх жьы дохъу»* – От злой жены муж быстро стареет; *«Фыз закъуэм дэмыIэпыкъу лIыр лIыфIкъым»* – Муж, который не помогает одинокой женщине, не является хорошим мужем; *«Фыз зимыIэ щIалэрэ шхуэ зыпщIэхэмылъ шырэ»* – Холостяк и конь без узды; *«Фыз мылъхуэ дахэщ»* – Бесплодная женщина прекрасна; *«Фыз улъыхъумэ, благъи дэлъыхъуэ»* – Если ищешь жену, то и родственника ищи; *«Фыз хуэмыху зиIэр насыпыншэщ»* – Несчастен тот, у кого ленивая жена *«Фыз хьэдэ лIыгъапцIэщ»* – Ленивая женщина лжет муж; *«Фызым игъэпуда лIыр зыми къыдихыжынкъым, ныбжьэгъум игъэпуда лIыр фызым къыдихыжынщ»* – Униженного женой мужчину никто не вынесет, униженного другом женщина вынесет.

Дальняя периферия концепта в кабардинских паремиях харектеризуется следующими когнитивными признаками: **«лъагъуныгъэ», «насып»,»нэмыс».** Одной из важных частей свадьбы является **«лъагъуныгъэ»** любовь между влюбленными, которая подтверждается в кабардинских паремиях: *«И напIэ щIэлъмэ щIихынукъым», «И нэм и нэхущ, и псэм и хъуахуэщ»* - имеется в виду, что любовь безмерна; *«Илъэгъуну и нэр къокI, илъэгъуамэ, и фэр покI»* – потеряет зрение, если не увидит, а увидел - теряет сознание; *«Имылъагъумэ, щIолIэ, илъагъумэ, йолIыкI»* - если не видит – скучает, увидел – умирает; *«Лъагъуныгъэ зыхуэпщIым кущIэр къегъэхъей»* – тот, кого полюбил будет крушить все вокруг тебя; *«Лъагъуныгъэ зыщIам лэгъукIэ ищIэжкъым»* – полюбивший не знает как достойно любить; *«Лъагъуныгъэр дахагъэ – Iеягъэкъым»* – любовь появляется не по красоте, и не со зла; *«Нэм щIэтыр псэм хуэдэщ»* – кто всегда перед глазами, то и будет в душе; *«Псэм фIэIэфIыр нэм фIэдахэщ»* – то, что приятно для души, прекрасно для глаз; *«Псэр зэхъуапсэр дахэщ»* – душа мечтает о прекрасном; *«ФIылъагъуныгъэр къупщхьэ зауэм хуэдэщ»* – любовь, как война костей; *«ФIыуэ зэрылъагъуитIыр зы фэ джанэм зэдохуэ»* – любящие могут влезть в одну кожаную рубашку; *«ФIыуэ узэрылъагъумэ, бгъэныщхьэ унэри жэнэтщ»* – с любимым рай и в шалаше; *«ФIыуэ укъэзылъагъум уи дагъуэр уегъэлъагъуж, жагъуэу укъэзылъагъум уи нэ щIыбагъкIэ еIуэтэж»* – тот, кто любит тебя, покажет тебе свои недостатки, а тот, кто ненавидит тебя, покажет тебе свои недостатки; *«ФIыуэ плъагъум зыкъебгъэщIэнумэ, и цIэр куэдрэ жыIэ»* – если хочешь признаться любимому, чаще его зови по имени; *«ФIыуэ слъагъум хуэзмыщIэнур сремыIэ»* – пусть у меня не будет того, что я не смогу сделать для того, кого люблю; *«Лъагъуныгъэр джэгукъым, уджэгуу иумыгъажьэ»* – любовь – это не игра, не начинай свою игру; *«Уигу ирихьыр Iэфlщ, фIыуэ плъагъур дахэщ»* – то, что тебе нравится слишком сладко, а кого любишь – прекрасно; **«насып»**

счастье – «Насып зиIэм шыIэ иIэщ» – У кого есть счастье, у того есть огромное терпение; «Насыпыр пщэдджыжьым ягуэш» – счастье раздают рано-рано утром; «Насыпыр фызым къыдокIуэ» – счастье приходит с женитьбой; «Насыпыр Iыхьэ мыгуэшщ» – счастье неразделимо по долям; «Насыпыр хьэщIэщ, къокIуэри мэкIуэж» – счастье, как гость, оно временное – приходит и уходит; «Насыпыр хъуржынкIэ уафэм кърахьэхыркъым пщIэнтэпсым къыхокI» – счастье не сносят с небес, а есть кропотливый труд; «Зи пэгун из и насыпщ» -– счастлив тот, у кого полные ведра; «Жьырытэдж насыпыфIэщ» – рано встающий является самым счастливым; « Махуэм махуэ къелъхури, насыпым насып къелъху» - День рождает день, а счастье рождает счастье; «Насып щIэкъуныр насыпщ» – стремиться к счастью – тоже счастье своего рода; «Насыпыр къыщыкIуэ сыхьэтыр плъагъуркъым» – час, когда приходит счастье, бывает незаметным; «Насыпыр къэкIуэн хъумэ, цы Iуданэми къешэ, кIуэжын хъумэ, гъущI пщэхъуми хуэубыдыркъым» – когда счастью прийти, его и шерстяная нитка приведет, а когда ему уйти, его и железными оковами не удержишь; «Пэжымрэ насыпымрэ зэгуэшэгъущ» - правда и счастье равны в доле; **«нэмыс»** уважение, честь – «Нэмыс здэщымыIэм насыпи щыIэкъым» – если нет чести, там не будет счастья; «Нэмыс пщIымэ уи щхьэщ зыхуэпщIыжыр» - если ты проявляешь уважение, то в первую очередь проявляешь к себе; «Нэмысым насып къыдокIуэ» - с почтением приходит счастье; «Нэмысыр лъэIукIэ къахьыркъым» - счастье не выпрашивают; «Уи жьэ зэсэмэ, уи нэмыс мэкъутэ» - когда слово за слово привыкаешь, потеряешь уважение.

Таким образом, концепт «хьэгъуэл1ыгъуэ» в кабардино-черкесских паремиологических единицах является важным событием в национальной культуре, которое отражает этническую суть народа и его историю и как священная основа всей последующей жизнедеятельности. Пословицы подробно излагают ключевые принципы в проведении свадебных торжеств, отражая фундаментальные ценности и жизненные ориентиры, необходимые для построения крепкого семейного уклада.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликаев Р.С., Башиева С.К. Особенности номинации лингвокультурной информации в свадебной картине мира карачаевцев и балкарцев// Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2019. – С. 63–69.
2. Адыгэ псалъэжьхэр. Кабардинские пословицы. - Нальчик, 1994.-325с.
3. Апажев М.Л., Коков Дж.Н. Кабардино-черкесско-русский словарь авторов / - под ред., Б.Ч. Бижоева. Издание 2008. -704 с.
4. Балова И.М., Кремшокалова М.Ч. Философские и нравственные концепты в русских и кабардинских паремиях, 2009.
5. Борисова Е.А. Тематизация ассоциативно-вербальных представлений о свадьбе в русском языковом сознании / Лингвометодические основы РКИ (онлайн). – СПГУ: 2022.
6. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. 1977. - 312 с.
7. Габбасова А.Р. Репрезентация концепта «свадьба/туй» во фразеологической картине мира // Вестник Башкирского университета. Уфа. -2010. Т. 15. №3 (1). С. 1029–1030.
8. Гузиекова С.М. Национально-культурный аспект вербализации концепта «свадьба» в русском и адыгейском языках // Альманах современной науки и образования. -2011. - №2.
9. Дунь Жань Концепт «Свадьба» и свадебная коммуникация в русской и китайской лингвокультурах. Автореф. дис. … канд.филол. Волгоград, 2009. С. 19.
10. Зинина Ю.М., Андросенко А.Н. Исследование концепта «свадьба»/"wedding" в современной лингвистике и связанных с ним традиций в русской и зарубежной картинах мира // Филология: научные исследования. -2021. - №5. – С. 51–62.
11. Назарова З.О. Этнолингвистический анализ лексики, связанной со свадебным обрядом на материале пермских языков // Российский гуманитарный журнал. СПб., 2015. Том 4. №6. С. 471–486.
12. Новоспасская Н.В., Николич М. Концепт «свадьба» в русском и сербском языках // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». Москва. 2012. №2. С. 31–37.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка: научное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Воронеж: ИСТОКИ, -2007. – 250 с.
14. Ульбашева З.М. Паремиологическая зона концепта «той» («свадьба») в карачаево-балкарской лингвокультуре // Электронный журнал «Кавказология». – 2025. – № 1. – С. 324–333.
15. Хуранова Л.А. Системные отношения в лексике терского казачьего говора // Международный научный семинар «Русский язык в поликультурном мире». г. Нальчик. -2025.

© Хуранова Лана Ахмедовна (lan.huran@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.05–2.48

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

APPLICATION OF PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC METHODS IN THE STUDY OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

D. Shugusheva
M. Ezaova

Summary: The purpose of the study is to identify the deep concept of the concept of linguistic consciousness, considering it as an important psycholinguistic phenomenon. Linguistic consciousness is a complex structure in which the internal aspects of personality and external social conditions are intertwined. This interaction is crucial for understanding how language, a unique human asset, functions, and changes depending on the context. Internal conditions include individual experience, emotional perception, and cognitive processes that shape the personal meanings of words. For example, the same word can evoke different associations in different people, depending on their life experience, education, and emotional state. On the other hand, the external environment encompasses cultural and social factors such as traditions, norms, and values that influence how we perceive and use language in society. Linguistic consciousness is inextricably linked with cultural peculiarities. Each culture has its own set of symbols and meanings that form a unique understanding of the world. Psycholinguistic experiments show that words not only denote objects or actions, but also carry cultural codes.

As a result of our research, we have come to conclusions that allow us to interpret linguistic consciousness through the prism of psycholinguistic experiments. These experiments show how cultural characteristics and social experience influence the choice of words and their meanings. In different cultures, the same word can have different connotations, reflecting the unique values and beliefs of society.

Keywords: linguistics, linguistic consciousness, meaning, linguistic ability, linguistic method, development, classification.

Шугушева Джулета Хабасовна
Кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
shugushd@mail.ru
Езаова Мадина Юрьевна
Кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
madinaezaova@mail.ru

Аннотация: Целью исследования является выявление глубокого понятия концепции языкового сознания, рассматривая его как важное психолингвистическое явление. Языковое сознание представляет собой сложную структуру, в которой переплетаются внутренние аспекты личности и внешние социальные условия. Это взаимодействие критически важно для понимания того, как язык - уникальное человеческое достояние функционирует и изменяется в зависимости от контекста. Внутренние условия включают в себя индивидуальный опыт, эмоциональное восприятие и когнитивные процессы, которые формируют личные значения слов. Например, одно и то же слово может вызывать разные ассоциации у разных людей в зависимости от их жизненного опыта, образования и эмоционального состояния. С другой стороны, внешние условия охватывают культурные и социальные факторы, такие как традиции, нормы и ценности, которые влияют на то, как мы воспринимаем и используем язык в обществе. Языковое сознание неразрывно связано с культурными особенностями. Каждая культура обладает своим набором символов и значений, которые формируют уникальное понимание мира. Психолингвистические эксперименты показывают, что слова не просто обозначают объекты или действия, но и несут в себе культурные коды.

В результате нашего исследования мы пришли к выводам, которые позволяют интерпретировать языковое сознание через призму психолингвистических экспериментов. Эти эксперименты показывают, как культурные особенности и социальный опыт влияют на выбор слов и их значения. В разных культурах одно и то же слово может иметь различные коннотации, что отражает уникальные ценности и убеждения общества.

Ключевые слова: лингвистика, языковое сознание, значение, языковая способность, языковой метод, развитие, классификация.

Введение

Изучение языкового сознания – это сложная и увлекательная междисциплинарная задача, находящаяся на стыке лингвистики, психологии, когнитивной науки и нейролингвистики. Отсутствие единого «золотого стандарта» методики исследования обусловлено многогранностью самого объекта изучения – языкового сознания, которое включает в себя не только знание языка, но и способы его использования для выражения мысли, эмоций, социальных установок и когнитивных моделей мира. Выбор метода исследования напрямую зависит от формулируемых исследовательских вопросов и выдвигаемых гипотез.

Цель данного исследования заключается в систематизации основных психолингвистических методов, применяемых для глубокого изучения языкового сознания. В частности, акцент будет сделан на тех приемах, которые позволяют непосредственно исследовать когнитивные

процессы, лежащие в основе понимания и производства речи. Психолингвистика, как междисциплинарная область, объединяет знания из лингвистики и психологии, что делает ее подходы особенно ценными для анализа языкового сознания.

Среди наиболее распространенных методов, используемых в психолингвистических исследованиях, можно выделить эксперименты с реакцией на слова, а также нейровизуализацию. Такие эксперименты позволяют исследователям оценивать скорость и точность обработки языковой информации, т.е. дает возможность отслеживать, как именно человек воспринимает текст, где он останавливает взгляд и какие слова вызывают наибольший интерес.

Важно отметить, что каждый из методов имеет свои ограничения. Например, экспериментальные условия могут не полностью отражать естественные ситуации общения, что может повлиять на результаты. Кроме того, разные методы могут предоставлять информацию о различных аспектах языкового сознания: одни фокусируются на мгновенной реакции, другие – на более глубоком понимании и интерпретации языковых структур.

Таким образом, систематизация психолингвистических методов не только поможет лучше понять, как функционирует языковое сознание, но и откроет новые горизонты для дальнейших исследований в этой области. Понимание когнитивных процессов, связанных с языком, может оказать значительное влияние на развитие образовательных программ, терапевтических подходов и технологий, связанных с обработкой естественного языка. В конечном итоге, это исследование может привести к более глубокому пониманию того, как люди воспринимают и используют язык в повседневной жизни, а также к разработке новых методов обучения и коммуникации.

Результаты исследования

Исследования, посвященные пониманию способностей, стремятся не только к уточнению самого термина, но и к глубинному анализу факторов, влияющих на их формирование и развитие. Современная наука выделяет несколько ключевых подходов к пониманию природы способностей, что позволяет взглянуть на эту тему с разных углов. Способности представляют собой индивидуально-психологические качества, которые отличают одного человека от другого и определяют успешность его деятельности в различных сферах.

При изучении языка традиционно выделяются три основные цели: беглость, естественность и разборчивость [9, с. 144]. Беглость речи не только позволяет говорить без значительных пауз и запинок, но и способствует поддержанию интереса слушателей. Если говорящий не может поддерживать плавность речи, это может привести к потере внимания аудитории, а также негативно сказаться на его собственном восприятии себя [8, с. 31].

Некоторые исследования, такие как работа Яна Х., указывают на то, что существует не всегда значительная корреляция между показателями шаблонных последовательностей и уровнем беглой устной речи [11, с. 472]. Это открытие вызывает интересные вопросы о том, какие факторы могут влиять на эту взаимосвязь. Например, шаблонные последовательности, представляющие собой заранее подготовленные фразы или конструкции, могут оказаться полезными в определённых контекстах, но их влияние на беглость может варьироваться в зависимости от множества обстоятельств.

Стоит рассмотреть, как шаблонные последовательности могут использоваться в обучении языку. Например, в контексте изучения языка, использование определённых фраз может помочь учащимся быстрее ориентироваться в разговорной практике. Однако, если учащиеся полагаются исключительно на шаблоны, это может привести к недостаточной гибкости в использовании языка. Таким образом, важно найти баланс между использованием шаблонов и развитием спонтанной речи.

Кроме того, стоит упомянуть, что шаблонные последовательности могут варьироваться в зависимости от культурного контекста. В некоторых языках или культурах определённые фразы могут быть более распространены и, следовательно, более полезны для четкости, чем в других. Это подчеркивает необходимость учитывать культурные различия при исследовании влияния шаблонных слов на четкость речи. Это позволит не только углубить теоретические знания, но и создать более эффективные методики обучения, которые помогут учащимся развивать свою родную речь в различных ситуациях.

Интересно отметить, что свободное владение устной речью может быть связано не только с языковыми навыками, но и с психическим состоянием человека. Исследования показывают, что уверенность в своих речевых способностях может положительно влиять на общее психическое здоровье говорящего, что, в свою очередь, подчеркивает важность поставленной речи в коммуникации. Многие изучающие язык рассматривают свободное владение им как «высшую личную мечту», ведь это путь к более эффективному общению и взаимодействию с окружающими [10, с. 1].

Естественность и разборчивость речи являются основополагающими элементами при изучении языка. Они не только способствуют успешному общению, но и влияют на психологическое состояние изучающего, делая свободное владение языком важной целью для многих людей.

Категория языкового сознания рассматривалась

нами в качестве моделирующего устройства, с помощью которого можно воссоздать совокупность «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [6, с. 26].

В нашем исследовании мы стремились учесть некий пласт, который связывает все измерения сознания и обеспечивает их гармоничное функционирование у живого человека. Он включает в себя не только когнитивные процессы, но и эмоциональные реакции, которые играют ключевую роль в восприятии окружающего мира. Это понятие можно рассматривать как мост между рациональным и эмоциональным восприятием, что особенно важно в контексте психологии и психолингвистики.

Языковой пласт, который соединяет воедино все измерения образа сознания и обеспечивает «само их функционирование у живого человека» [1, с. 257]. Семантический эксперимент на восприятие слов-стимулов распространен в психологии и психолингвистике для определения эмоционального веса слова [4], эмотивно-чувственного значения [3].

Изучение семантического дифференциала и эмоционального веса слов открывает новые горизонты для понимания человеческого сознания и его взаимодействия с окружающим миром, подтверждая важность языка как инструмента формирования нашего опыта и восприятия реальности.

Языковая способность человека неразрывно связана с понятием языковой интуиции, или чувства языка. Это понятие описывает умение интуитивно чувствовать язык, понимать его структуру и предвосхищать новые языковые явления. Языковая интуиция позволяет людям не только воспринимать и воспроизводить язык, но и активно участвовать в его развитии, что делает её важным аспектом языковой способности.

Существуют две основные точки зрения на природу языковой способности. Первая утверждает, что языковая способность является генетически наследуемым качеством, которое изначально проявляется в виде ограниченного и не совсем правильного языкового материала. Этот материал обогащается и корректируется по мере развития человека, расширения круга общения и накопления опыта. Вторая точка зрения рассматривает языковую способность как социальное образование, формирующееся под влиянием различных социальных факторов, таких как культура, общественные нормы и взаимодействие с окружающими.

Таким образом, способности, включая языковую, представляют собой сложное взаимодействие генетических предпосылок и социальных условий. Это взаимодействие подчеркивает важность как индивидуального развития, так и влияния окружающей среды на формирование и развитие способностей. Важно отметить, что в современном мире, где коммуникация и взаимодействие между людьми становятся всё более важными, понимание языковой способности и её природы может оказать значительное влияние на образование, психологию и социологию.

Развитие языковой способности может происходить через различные формы обучения и практики, начиная с детского возраста и продолжаясь на протяжении всей жизни. Важно создавать такие условия, которые способствовали бы развитию как индивидуальных, так и социальных аспектов языковой способности. Это может включать в себя как формальное обучение в образовательных учреждениях, так и неформальное взаимодействие в различных социальных контекстах. Изучение способностей и, в частности, языковой способности представляет собой многогранную область, требующую комплексного подхода и междисциплинарного анализа. Это исследование может помочь лучше понять, как развиваются наши умения и навыки, а также как мы можем оптимизировать этот процесс для достижения наилучших результатов в различных сферах жизни.

Один из наиболее продуктивных методов изучения языкового сознания – это «метод анализа вербального поведения». Он охватывает широкий спектр методик, позволяющих опосредованно оценить структуру «умственного словаря». Включает в себя:

— Анализ лексических реакций: участники эксперимента реагируют на стимулы (слова, картинки, ситуации) вербально, например, путем перечисления ассоциаций, синонимов, антонимов, описания ситуаций, в которых употребляется данное слово. Анализ этих реакций позволяет выявлять семантические связи между словами в сознании говорящего, группировки слов по смысловым полям и определять степень сходства/различия в понимании значений. Например, задание на «свободные ассоциации» к слову дом может дать представление о том, какие понятия связаны с ним в сознании респондента (семья, уют, безопасность, крыша и т.д.). Разброс и характер этих ассоциаций укажут на особенности его семантического поля, связанного с этим словом.
— Исследование времени реакции: измерение времени, затраченного на выполнение языковых задач (например, выбор синонима, определение отношения между словами), позволяет оценить степень автоматизации доступа к лексическим единицам и силу семантических связей. Быстрая реакция говорит о тесной связи между понятиями в «умственном словаре».
— Исследование ошибок речи: оговорки, замена

слов, неологизмы, неправильное употребление грамматических конструкций – все это отражает процессы, происходящие в языковом сознании. Анализ этих ошибок может пролить свет на структуру семантических полей и способы обработки информации на когнитивном уровне.

— Методы нейровизуализации: современные технологии, позволяют наблюдать за активностью мозга во время выполнения языковых задач. Это дает возможность локализовать языковые центры мозга и изучать нейронные корреляты различных языковых процессов. Эти методы позволяют получить более объективные данные о работе «умственного словаря», хотя интерпретация получаемых результатов по-прежнему требует высокой экспертизы.

Комбинация этих методов позволяет получить более полную и достоверную картину структуры и функционирования языкового сознания. Однако, важно помнить, что «умственный словарь» – это не статичная структура, а динамическая система, постоянно развивающаяся и изменяющаяся в процессе речевой деятельности и взаимодействия с окружающим миром. Поэтому исследования в этой области требуют многогранного подхода и учета множества факторов, влияющих на формирование и функционирование языкового сознания.

Безусловно, каждый носитель языка способен использовать слова, владея интуитивным пониманием их значений. Однако, попросите его дать строгое определение, подобное тому, что представлено в академическом словаре, и вы столкнетесь с трудностями. Среднестатистический человек не задумывается над семантическими нюансами, в отличие от лингвиста, чья профессиональная деятельность напрямую связана с анализом языка и его структуры. Лингвист осознанно изучает язык, рассматривая его как объект исследования, в то время как обычный говорящий воспринимает язык как инструмент коммуникации, не акцентируя внимание на тонкостях смыслообразования. Это ключевое различие в подходе определяет методологические трудности исследования языкового сознания.

Задача изучения языкового сознания – раскрыть механизмы интерпретации значений слов носителями языка. Ключ к успеху – создание методики, которая позволила бы получить достоверную информацию, не вызывая при этом у респондентов ощущения, что они участвуют в научном эксперименте, требующем глубокой рефлексии над собственным языковым использованием. Такая рефлексия не является естественным способом функционирования языка в повседневной жизни. Естественное языковое поведение – это спонтанное, неосознанное применение языковых единиц в коммуникативных целях. Напротив, рефлексивное осмысление собственного языкового опыта требует специальных усилий и навыков, доступных далеко не всем.

Классификационные эксперименты, как показали исследования последних десятилетий, являются важным инструментом для изучения смыслов слов и когнитивных процессов, связанных с их восприятием. В частности, работы таких ученых, как Фрумкин Р.М. [7] и Михеев А.В. [2], продемонстрировали эффективность метода свободной классификации в этой области. Этот метод позволяет не только выявить, как люди воспринимают и группируют слова, но и понять, какие критерии они используют для этого.

Свободная классификация, в свою очередь, может быть двух типов: логическая и перцептивная. В логической классификации экспериментатор заранее структурирует материал, закладывая в него определенные признаки, которые он ожидает увидеть при разбиении на классы. Испытуемым в этом случае необходимо угадать, какие именно признаки имел в виду экспериментатор. Это может быть полезно для изучения, насколько хорошо испытуемые могут интерпретировать заданные категории, но также может ограничивать их креативность и свободу выбора.

Перцептивная классификация, напротив, предоставляет испытуемым полную свободу выбора. В этом случае объекты, подлежащие классификации, настолько разнообразны по своим характеристикам, что выделить однозначные признаки для группировки становится практически невозможно. Испытуемые должны опираться на свои собственные критерии и восприятие, что открывает новые горизонты для анализа. В нашей работе мы сосредоточились именно на процессе свободной классификации субъективному отражению реальности – перцептивной, поскольку она позволяет глубже понять индивидуальные различия в восприятии и интерпретации слов.

В ходе проведенных нами экспериментов испытуемым предлагались различные наборы слов, и они должны были сами определить, как их классифицировать. Такой подход дает возможность выявить не только общие тенденции в восприятии, но и индивидуальные особенности, которые могут зависеть от культурного контекста, личного опыта и других факторов. Например, один испытуемый может выделить классы по семантическому признаку, тогда как другой может основывать свою классификацию на ассоциациях или эмоциональной окраске слов.

Также стоит упомянуть, что результаты классификационных экспериментов могут иметь практическое применение. Например, они могут быть использованы для разработки образовательных программ, направленных на улучшение навыков критического мышления и восприятия информации. Понимание того, как люди клас-

сифицируют и интерпретируют информацию, может помочь в создании более эффективных методов обучения и коммуникации.

В процессе проведения экспериментов испытуемым предлагались карточки с напечатанными на них словами-стимулами. Эти слова относились к трем тематическим категориям: посуда и кухонная утварь, блюда и кушанья, а также плоды и овощи. В каждом из трех экспериментов принимали участие около 50 человек, среди которых было примерно равное количество мужчин и женщин. Участниками стали студенты и преподаватели нашего университета, причем большинство из них имели высшее или незаконченное высшее образование. Это позволило обеспечить разнообразие в уровне знаний и восприятия, что было важно для исследования.

Испытуемым была дана устная инструкция, согласно которой они должны были просмотреть набор карточек и, если какое-либо слово им было незнакомо, вернуть эту карточку экспериментатору. Оставшиеся карточки нужно было разложить по группам, объединяя те, которые, по их мнению, имеют смысловое сходство. Участники имели полную свободу в выборе количества групп и в распределении карточек между ними. Это означало, что они могли оставить все слова в одной группе или разделить их на множество подкатегорий, в зависимости от того, как они воспринимают смысловые связи между словами.

Основные задачи, поставленные перед экспериментом, заключались в следующем:

— во-первых, выяснить, какую информацию может предоставить метод свободной классификации для понимания устройства «умственного словаря» носителей языка, особенно в контексте слов «конкретной» лексики [5];
— во-вторых, исследовать, как представления говорящих о значениях слов «конкретной» лексики могут помочь в описании их семантики.

Результаты экспериментов продемонстрировали, что метод свободной классификации действительно позволяет выявить определенную структуру связей между словами в рамках каждой из трех тематических групп. Это стало возможным благодаря тому, что участники, исходя из своего опыта и знаний, создавали группы, которые отражали их личные ассоциации и понимание предметов. Например, в группе «национальная и повседневная одежда» могли оказаться такие слова, как «кофта», «платье», «нагрудник», «шаровары» и «штаны», которые участники воспринимали как взаимосвязанные элементы одного контекста.

Для визуализации данных о структуре связей между словами мы использовали метод графического представления, предложенный А.В. Михеевым [2]. Этот подход позволил наглядно отобразить, как участники группируют слова, а также выявить закономерности и особенности в их восприятии. Графические модели продемонстрировали, что участники склонны объединять слова не только по их функциональному назначению, но и по личным ассоциациям, что может быть связано с их культурным контекстом и опытом.

Кроме того, важно отметить, что метод свободной классификации предоставляет уникальную возможность для дальнейшего изучения когнитивных процессов, связанных с пониманием и использованием языка. Например, можно исследовать, как различия в образовании или культурном фоне влияют на восприятие и группировку слов. Это может быть особенно актуально в контексте многоязычных сообществ, где одни и те же слова могут восприниматься по-разному.

Заключение

Таким образом, проведенные эксперименты не только подтвердили эффективность метода свободной классификации для изучения семантики «конкретной» лексики, но и открыли новые горизонты для исследований в области психолингвистики и когнитивной науки. В дальнейшем можно было бы рассмотреть возможность применения данного метода к другим категориям слов, а также к более сложным лексическим единицам, чтобы получить более полное представление о структуре и функционировании «умственного словаря» носителей языка.

Интерпретация языкового сознания как психолингвистического понятия открывает новые горизонты для понимания языка как динамичной системы, связанной с личностными и социальными факторами. Язык – это не просто средство общения, но и отражение нашего внутреннего мира, культурных особенностей и социальных реальностей. Понимание языкового сознания позволяет глубже осознать, как мы воспринимаем мир и как наше восприятие формирует наше общение с окружающими.

Также мы обнаружили, что личные смыслы, которые люди придают словам, могут существенно изменяться в зависимости от социальных взаимодействий. Это подчеркивает важность контекста в коммуникации, где значение слова может быть не только в его лексическом значении, но и в том, как оно воспринимается в конкретной ситуации. Наша работа не только углубляет понимание языкового сознания как психолингвистического явления, но и открывает новые горизонты для дальнейших исследований в области связи языка, культуры и психологии. Мы надеемся, что наши выводы помогут в будущем разработать более эффективные методы обучения языкам и улучшить межкультурную коммуникацию, учитывая разнообразие личных и культурных контекстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка. Слово. Текст. Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 542 с.
2. Михеев А.В. Психолингвистическое исследование семантических отношений (на материале слов-цветообозначений). Автореф. . . . канд. фил. наук. М., 1984.
3. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. Курск: Курск. гос. пед. ун-т, 2000. 110 с.
4. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Издательство Московского университета, 1983. - 177 с.
5. Рюмина Н.А. Изучение семантики "конкретной" лексики психолингвистическими методами. Автореф. . . . канд. фил. наук. М., 1987.
6. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира. М.: ИЯ РАН, 2000. - С. 24–32.
7. Фрумкин Р.М. Об отношениях между методами и объектами изучения в современной семантике // Семиотика и информатика. Москва, 1979. № 11. - С. 149–174.
8. Lennon P. "The lexical element in spoken second language fluency," in Perspectives on Fluency. ed. H. Riggenbach. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2000. P. 25–42.
9. Suzuki S. & Kormos J. Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: an investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech // Stud. Second. Lang. Acquis. 42, 2020. PP. 143–167. https://doi.org/10.1017/s0272263119000421
10. Tavakoli P. & Wright, C. Second language speech fluency: From research to practice // Cambridge: Cambridge University Press. 2020. https://doi.org/10.1017/9781108589109
11. Yan X. Unpacking the relationship between formulaic sequences and speech fluency on elicited imitation tasks: proficiency level, sentence length, and fluency dimensions // TESOL QUARTERLY, 2020. С. 460–487. https://doi.org/10.1002/tesq.556

© Шугушева Джулета Хабасовна (shugushd@mail.ru), Езаова Мадина Юрьевна (madinaezaova@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Agafonova N. – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Alaychiev U. – Candidate of Military Sciences, Doctoral Candidate, Military Academy General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation

Ataeva F. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, V.M. Kokov Kabardino-Balkarian State Agrarian University

Atazhakhova S. – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, T.M. Kerashev Adyghea Republican Research Institute of Humanities, Maykop

Bebyakova N. – Doctor of Biological Sciences, Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk

Bezrukova N. – Doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk

Biankina A. – Rector, Institute of Social Sciences, Moscow

Boychenko O. – Senior Lecturer, State University of Land Management

Burdun S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School named after A.K. Serov

Demidov N. – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Deng Ning – postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Epatko T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School named after A.K. Serov

Ezaova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Fedotov D. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk

Fetisov A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University

Gribacheva A. – Assistant, Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University

Hakobyan K. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Our authors

Jang Eunjae – Graduate student, At Lomonosov Moscow State University

Ji Weidi – Postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Karpova O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk

Kazenkov O. – Advisor to the Rector, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov

Khamurzova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov

Kharchenko N. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Khorokhorina G. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Russian Biotechnological University, Moscow

Khromova A. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk

Khuranova L. – Candidate of Philology, Senior Lecturer, KBSU, Nalchik

Kodama Naoko – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Kolchanova N. – The North-West Institute of Management Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg

Kolchugina D. – St. Petersburg State Pediatric Medical University

Korosteleva V. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Kovalenko E. – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of the Kemerovo State University, Novokuznetsk

Kyuregina A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor, National Research University Moscow Power Engineering Institute

Larionova T. – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of the Kemerovo State University, Novokuznetsk

Levitsky S. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk

Lipunova O. – FGBOU VO Amursk State Humanitarian Pedagogical University, Komsomolsk-on-Amur

Lomakova A. – Candidate of Cultural Studies, associate professor, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of the Kemerovo State University, Novokuznetsk

Loova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov

Lunev V. – Candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Luneva T. – Candidate of technical sciences, associate professor, Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk

Magadeev A. – Postgraduate student, Ufa University of Science and Technology

Metlyakova L. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Mikhailova S. – Doctor of Historical Sciences, Professor Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary

Mishina E. – Senior Lecturer, A.N. Kosygin Russian State University

Modestova A. – Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Muradova Kh. – Graduate student Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Muzyakova A. – Candidate of Historical Sciences, Cheboksary

Naumova A. – Teacher of MBOU Secondary school No. 45, Stavropol; Postgraduate student at the North Caucasus Social Institute

Nosenko E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Lugansk State University named after Vladimir Dahl

Novoselova O. – Postgraduate Student, Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University, Khabarovsk

Panferova O. – Senior Lecturer, State University of Land Management

Parfenova T. – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk

Parshutina L. – Candidate of Pedagogical Sciences, FGBNU Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research

Podkorytova S. – Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor, Shadrinsk State Pedagogical University

Popov G. – Candidate of Economic Sciences, Senior Researcher, Moscow Institute of Modern Academic Education

Popova O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia

Pryadko Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Radina E. – Candidate of Philological Sciences, teacher, Krasnodar air force institute, Armavir

Rakhinsky D. – Doctor of fhilosophy sciences, associate professor, FSBEI HE Prof. V.F. Voino-Yasenetsky KrasSMU MOH Russia, Krasnoyarsk; Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk; Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Safonov K. – Doctor of Sociological Sciences, professor, Tula State University

Sarkisova D. – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Sharova A. – Candidate of Cultural Studies, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Shevtsova M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University

Shugusheva D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Circassian Language and Literature, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Soboleva O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm National Research Polytechnic University; Associate Professor, Perm State National Research University

Sokolova O. – Senior Lecturer, National Research Technological University MISIS, Moscow

Son L. – Doctor of Philological Sciences, Professor, National Research University MPEI, Moscow

Sternin V. – Lecturer, St. Petersburg State Pediatric Medical University

Sultanmuradov A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala

Tarasova A. – Senior lecturer, Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation

Teplikov O. – Lecturer, A.N. Kosygin Russian State University, Moscow

Tishin A. – Postgraduate student, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Topchiy E. – Teacher, Linguistic center "Greenwich", Armavir

Tugusheva F. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov

Uchaikina A. – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, BNU RA S.S. Surazakov Research Institute of Altaic Studies, Gorno-Altaisk

Vaulin G. – Candidate of Medical Sciences, Senior Lecturer, St. Petersburg State Pediatric Medical University

Vorkina K. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Wang Yuting – Graduate student, St. Petersburg State University

Yakutina E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow University for the Humanities

Yu Ning – Teacher, Jilin Normal University

Zainavova K. – Dagestan State University, Makhachkala

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).