

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4 2026 (АПРЕЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

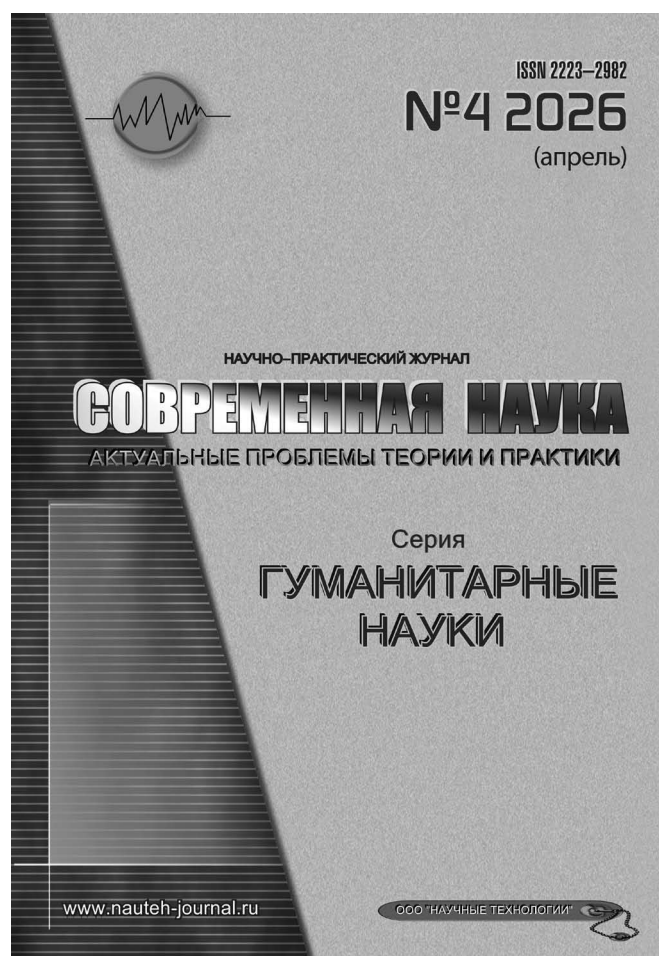
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №4 (апрель) 2026 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 13.04.2026 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

История

Горбунов И.О. – Порты Южной Бразилии в начале XIX века: Атлантическая торговля, имперский контроль и региональные сопротивления (1822–1852)
Gorbunov I. – Ports of southern Brazil in the early 19th century: Atlantic trade, imperial control, and regional resistance (1822–1852) 8

Джораев М.Т. – Вклад Туркменской, Азербайджанской, Узбекской, Таджикской, Киргизской, Казахской ССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг)
Dzhoraev M. – Contribution of the Turkmen, Azerbaijani, Uzbek, Tajik, Kyrgyz, Kazakh SSR to the years of the Great Patriotic war (1941–1945) 13

Мурадов С.Ж. – Социокультурные предпосылки изменения инструментов торговли между Россией и Туркменистаном в 90-е годы
Muradov S. – Socio-cultural prerequisites for changing the instruments of trade between Russia and Turkmenistan in the 90-s 18

Недорубов А.Н., Достанко Е.И. – О деятельности подпольщиков на Нижнем Дону в годы Великой Отечественной войны (на примере подполья станицы Романовской Ростовской области)
Nedorubov A., Dostanko E. – On the activities of underground fighters in the Lower Don during the Great Patriotic War (using the example of the underground in the village of Romanovskaya in the Rostov region) 21

Новиков К.О. – Генезис образовательной политики в Республике Корея: историческое образование как пространство идеологического конструирования
Novikov K. – The genesis of educational policy in the republic of Korea: history education as a space for ideological construction 29

Пахомова Н.В., Астротенко Р.П., Кукис О.Н. – История развития красноярской энергосистемы в 1940-е – 1960-е гг.

Pakhomova N., Astrotenko R., Kukis O. – History of the Krasnoyarsk energy system development in the 1940s and 1960s 34

Перебейнос А.Е., Пташко Т.Г., Павленко Е.Ф., Трофимова Н.В., Владыкина Л.Б. – Население и органы местного управления в общественном благоустройстве городов и поселков на Урале (вторая половина XIX — начало XX века)
Perebeynos A., Ptashko T., Pavlenko E., Trofimova N., Vladykina L. – Population and local government in the public improvement of cities and towns in the Urals (second half of the 19th - early 20th centuries) 45

Пономаренко Е.В., Райзман В.В. – Снабжение РККА горючим и артиллерийскими боеприпасами в период Контрнаступления под Москвой (зима 1941 / 1942 гг.) в сравнительном ракурсе
Ponomarenko E., Raizman V. – The supply of fuel and artillery ammunition to the Red Army during the Counteroffensive near Moscow (winter 1941 / 1942) from a comparative perspective 50

Прилуцкая Г.И. – Система А.Ф. Шорина и «Звуковой поворот» на «Ленфильме»
Prilutskaya G. – A.F. Shorin's system and the "Sound turn" at Lenfilm 57

Скопа В.А. – Проверка аутентичности и анализ исторических свидетельств: противостояние фальсификациям и верификация подлинности документальных памятников
Skopa V. – Authentication and analysis of historical evidence: countering forgery and verifying the authenticity of documentary monuments. 61

Ху Вэньсюй – Акторы международных отношений в Восточной Азии и многовекторная система сдержек и противовесов в регионе: 1931 – начало 1940-х гг.

Hu Wenxiu – Actors of international relations in East Asia and the multi-vector system of checks and balances in the region: 1931 – early 1940s.....66

Педагогика

Агошкова А.В., Бобровницкая О.С. – Проблемы и задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе
Agoshkova A., Bobrovnikskaya O. – Problems and challenges of professionally oriented foreign language education in a non-linguistic university .. 71

Анисимова О.С., Радаев Е.В. – Роль волонтерского опыта в формировании компетенций будущих педагогов
Anisimova O., Radaev E. – The role of volunteer experience in shaping the competencies of future teachers 79

Бартош О.В., Бартош А.А., Дубинская М., Табаева А.С., Фалеева Н.А. – Интеграция релаксационных методик в программу физического воспитания для психоэмоциональной стабилизации обучающихся
Bartosh O., Bartosh A., Dubinskaya M., Tabaeva A., Faleeva N. – Integration of relaxation techniques into the physical education program for the psychoemotional stabilization of students 83

Бернадская К.В. – Проектный подход в патриотическом воспитании студентов вуза культуры
Bernadskaya K. – A project-based approach to patriotic education of students at a university of culture 88

Горячева Д.М. – Становление и развитие методики преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков: теоретический обзор
Goryacheva D. – Formation and development of methods of teaching Russian as a foreign language for medical students: a theoretical review 91

Дин Минчян – «Мягкая сила» в управлении современным российским университетом: культурное лидерство и организационная идентичность
Ding Mingqiang – "Soft power" in the management of a modern Russian university: cultural leadership and organizational identity.....97

Казakov Н.П. – Наставничество в государственном секторе как образовательный процесс
Kazakov N. – Mentorship in the public sector as an educational process 102

Канев П.Н., Смернягин Л.И., Галушина П.С., Джолыев И.М., Укроженко Д.С. – Педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях академического занятия по физической культуре
Kanev P., Smernyagin L., Galushina P., Dzholiev I., Ukrozhenko D. – Pedagogical support for students with disabilities in physical education classes.....106

Капелюш М.Б. – Организация проектной деятельности студентов в дистанционном обучении: условия и результаты
Kapelyush M. – Organization of students' project activities in distance learning: conditions and results.....110

Курилова Е.А. – Профессиограмма педагога-музыканта и её роль в формировании культурно-просветительских компетенций (на материале музыкальной культуры Белгородского края)
Kurilova E. – Professiogram of a Music Teacher and its Role in the Formation of Cultural and Educational Competencies (Based on the Musical Material of the Belgorod Region).....114

Лавров Н.Н. – Профессиональная подготовка преподавателей технологического образования: резервы реформирования
Lavrov N. – Professional training of technology education teachers: reserves for reform.....120

Левченков В.В. – Эффективные педагогические практики и инновации в образовании для развития музыкально-творческих способностей младших школьников средствами песочной анимации

Levchenkov V. – Effective pedagogical practices and innovations in education for the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren by means of sand animation. 128

Липатов В.А. – Применение нейросетевых алгоритмов в чат-боте-тренажёре по математике: подходы и результаты

Lipatov V. – Application of neural network algorithms in a mathematics chatbot trainer: approaches and results 136

Петраков М.А., Вerezубова Н.А., Миндлин Ю.Б. – Педагогические условия реализации цифрового мониторинга в управлении подготовкой спортсменов в аграрном университете

Petrakov M., Verezubova N., Mindlin Yu. – Pedagogical conditions for implementing digital monitoring in the management of sportsman's training at an agrarian university. 141

Петракова Н.В., Яковлева О.А., Вerezубова Н.А. – Интеграция нейросетевых инструментов в подготовку кадров для агропромышленного комплекса

Petrakova N., Yakovleva O., Verezubova N. – Integration of neural network tools in training for the agro-industrial complex 147

Потапчук В.И., Добрых А.В. – Проблемы осмысления и реализации базовых этических профессиональных принципов в области социально-культурной деятельности и социальной педагогики в современных кризисных условиях радикального усложнения социокультурных процессов и пространств

Potapchuk V., Dobrykh A. – The problems of understanding and implementing basic ethical and professional principles in the field of socio-cultural activities and social pedagogy in modern crisis conditions of radical complication of socio-cultural processes and spaces 154

Рождественский Д.И. – Научно методические основы тематического урока «человек и война» в школьном музее как ресурс воспитания исторической памяти школьников через изучение подвига героев великой отечественной войны

Rozhdestvensky D. – Scientific and methodological foundations of the thematic lesson "man and war" in the school museum as a resource for educating schoolchildren's historical memory through the study of the heroes of the great patriotic war 159

Стачинский В.И. – Диалектика формирования профессионального мировоззрения

Stachinsky V. – Dialectics of the formation of a professional worldview 167

Тарасов И.В. – Педагогическое моделирование процесса подготовки обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО

Tarasov I. – Pedagogical modeling of the process of preparing students of vocational education and training to meet the standards of the TRP complex 173

Трушников Н.С., Нагибина Н.П. – Формирование компонентов функциональной грамотности с учетом возрастных категорий людей

Trushnikova N., Nagibina N. – The formation of functional literacy components accounting for people's age groups 179

Шигапова Э.Р. – Исследование проблемы психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста

Shigapova E. – Exploring the challenges of psycho-pedagogical support for school-aged children 186

Филология

Бобыкина Е.Н., Плотникова Е.А. – Поэтика выживания: образ «маленького человека» и стратегии абсурда в малой прозе Л.С. Петрушевской и С.Д. Довлатова

Bobykina E., Plotnikova E. – The poetics of survival: the image of the "little person" and strategies of the absurd in the short prose of L. Petrushevskaya and S. Dovatov 194

Бозиева Н.Б. – Лирическое начало и автобиографизм в военной прозе А. Налоева <i>Bozieva N.</i> – Lyrical beginnings and autobiography in A. Naloev's military prose 198	Никитинская Л.В. – К вопросу о дифференциации иронической и саркастической окраски англоязычного высказывания <i>Nikitinskaya L.</i> – Distinguishing between ironic and sarcastic connotations in an English-language utterance 233
Горшенева Т.А. – Приемы перевода АМЯЕ с учетом подвижности МП <i>Gorsheneva T.</i> – Techniques for translating AMYAE, taking into account the mobility of the MP. 201	Салах Абдаллах С.А. – Прецедентные феномены в российско-арабском деловом общении: лингвокультурный аспект и влияние на коммуникацию <i>Salah Abdallah S.A.</i> – Precedent phenomena in Russian–Arab business communication: linguocultural aspect and its impact on interaction. 240
Зубарева Е.О., Хватова А.И., Файзиева Г.В., Кайгородова И.Н. – Речевой портрет через призму коммуникативных стратегий и тактик <i>Zubareva E., Khvatova A., Faizieva G., Kajgorodova G.</i> – Speech portrait through the prism of communication strategies and tactics. 206	Сафонов К.Б. – Социальные сети как инструмент репрезентации политических процессов на региональном уровне <i>Safonov K.</i> – Social media as a tool for representing political processes at the regional level 245
Кононенко Л.Л. – Лингвокультурологические единицы концепта «Донское казачество» в ранних произведениях Ф.Д. Крюкова <i>Kononenko L.</i> – Linguocultural units of the concept "Don Cossacks" in the early works of F.D. Kryukov 212	Сухоненко А.С., Червоный А.М. – Роль и функции дополнительного образования в системе обучения и воспитания подрастающего поколения <i>Sukhonenko A., Chervony A.</i> – The role and functions of extracurricular education in the development and formation of the younger generation 248
Кузнецова Ю.А. – К вопросу о лингвистических механизмах информационно-психологического воздействия в условиях современной антироссийской информационной войны <i>Kuznetsova Yu.</i> – On the issue of linguistic mechanisms of information and psychological influence in the context of the modern anti-Russian information war. 218	Тумгоева Х.Х. – Художественный перевод русской классики на ингушский язык в контексте межкультурной коммуникации <i>Tumgoeva Kh.</i> – Literary translation of Russian classics into Ingush in the context of intercultural dialogue. 252
Лу Боюй – Моя Матрёна: анализ образа героини рассказа А.И. Солженицына «Матрёнин двор» <i>Lu Boyu</i> – My Matryona: analysis of the heroine's image in A.I. Solzhenitsyn's story "Matryona's house". 225	Хашим А.Х., Млечко А.В. – Спортивная журналистика как инструмент маркетинга местных и международных соревнований <i>Hashim A., Mlechko A.</i> – Sports journalism as a marketing tool for local and international competitions 257
Мурза А.Б., Алферова Т.Л. – О некоторых художественных особенностях романа Альбера Камю «Посторонний» <i>Murza A., Alferova T.</i> – On some artistic characteristics of Albert Camus' novel "The stranger". 228	Хэмед Т.Х., Млечко А.В. – Традиционные СМИ и их роль в продвижении политического имиджа в Ираке <i>Hamad T., Mlechko A.</i> – Traditional media and their role in promoting political image in Iraq 264

Чжоу Биннань – Сопоставительное исследование лексики тактильного домена: на материале произведений Чехова и Достоевского
Zhou Bingnan – A comparative study of tactile domain lexis: based on the works of Chekhov and Dostoevsky 269

Шепилева О.Е., Евсюкова О.Н. – Активные процессы в русском словообразовании в условиях современного исторического контекста
Shepileva O., Evsyukova O. – Active processes in Russian word formation in the conditions of the modern historical context.....274

Шулипенко В.В. – Репрезентация метафорических моделей в военно-политическом дискурсе англоязычных СМИ

Shulipenko V. – Conceptual metaphors of war as a tool of political persuasion.....278

Информация

Наши авторы. Our Authors.....282

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....283

ПОРТЫ ЮЖНОЙ БРАЗИЛИИ В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА: АТЛАНТИЧЕСКАЯ ТОРГОВЛЯ, ИМПЕРСКИЙ КОНТРОЛЬ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ (1822–1852)

Горбунов Игорь Олегович

Аспирант, Московский городской
педагогический университет, г. Москва
gorbunovio@mgpu.ru

PORTS OF SOUTHERN BRAZIL IN THE EARLY 19TH CENTURY: ATLANTIC TRADE, IMPERIAL CONTROL, AND REGIONAL RESISTANCE (1822–1852)

I. Gorbunov

Summary: This article provides a comprehensive analysis of the role of southern Brazilian ports (the provinces of São Pedro do Rio Grande do Sul and Santa Catarina) between 1822 and 1852—an era of the formation of the Brazilian Empire, Atlantic trade, and regional armed conflicts. The paper examines the ports of Rio Grande, Porto Alegre, Desterro (now Florianópolis), and Laguna as key logistics hubs that facilitated the export of agricultural products (dried meat – charque, leather, rice, and tobacco) and the import of industrial goods, as well as instruments of imperial control over the south of the country. Their participation in the major conflicts of the first half of the 19th century is traced: the Argentine-Brazilian War of 1825–28, the Farroupilha Revolution of 1835–45, the civil wars in the Rio de la Plata region, and the Platine War of 1851–52. Attention is also paid to how ports served as arenas for social resistance among local elites, gauchos, slaves, and migrants against the centralization of power, and how external powers (Britain and others) influenced Atlantic trade and politics in the region. The findings suggest the semi-peripheral status of southern Brazil in the global capitalist system of the 19th century and draw parallels between the struggle for strategic port hubs of that time and contemporary processes of the formation of a multipolar world.

Keywords: Southern Brazil, Atlantic ports, Farroupilha Revolution, Brazilian Empire, world-systems analysis, dependency theory, critical geopolitics, postcolonialism, Atlantic trade.

Аннотация: Статья посвящена всестороннему анализу роли портов южной Бразилии (провинции Сан-Педру-ду-Риу-Гранди-ду-Сул и Санта-Катарина) в период 1822–1852 гг. — эпоху становления Бразильской империи, Атлантической торговли и региональных вооружённых конфликтов. В работе рассматриваются порты Риу-Гранди, Порту-Алегри, Дештерру (ныне Флорианополис) и Лагуна как ключевые логистические узлы, обеспечивавшие экспорт сельскохозяйственной продукции (вяленое мясо – charque, кожу, рис, табак) и импорт промышленных товаров, а также как инструменты имперского контроля над югом страны. Прослеживается их участие в важных конфликтах первой половины XIX века — Аргентино-бразильской войне 1825–1828 гг., Революции Фаррапус (Фаррупиля) 1835–1845 гг., гражданских войнах в регионе Рио-де-ла-Плата и Платинской войне 1851–1852 гг. Внимание уделяется также тому, как порты выступали аренами социального сопротивления местных элит, гаучо, рабов и мигрантов против централизации власти, и как внешние державы (Британия и др.) влияли на атлантическую торговлю и политику в регионе. Сделанные выводы позволяют говорить о полу-периферийном статусе южной Бразилии в глобальной капиталистической системе XIX века и проводится параллель между борьбой за стратегические портовые узлы того времени и современными процессами формирования многополярного мира.

Ключевые слова: юг Бразилии, порты Атлантики, Революция Фаррупиля, Бразильская империя, мир-системный анализ, теория зависимости, критическая геополитика, постколониализм, атлантическая торговля.

Введение

В первой половине XIX века Бразильская империя столкнулась с задачей интеграции обширных и разнородных регионов в единое государство. Южные провинции Сан-Педру-ду-Риу-Гранди-ду-Сул и Санта-Катарина, с их стратегическими атлантическими портами, приобрели особое значение, как для экономики страны, так и для поддержания территориальной целостности. Исследовательский вопрос данной статьи состоит в том, как порты южной Бразилии (Риу-Гранди, Порту-Алегри, Дештерру и Лагуна) выполняли двойственную роль: с одной стороны, служили воротами для трансокеанской

торговли и инструментами имперского контроля, а с другой — становились очагами регионального сопротивления центральной власти в период 1826–1852 гг. Актуальность темы обусловлена тем, что порты — это “ворота империи” и узловые пункты глобальной экономики, где пересекаются интересы метрополии, местных элит и иностранных держав. Понимание их исторической роли на периферии Бразильской империи позволяет глубже осмыслить процессы формирования национального государства, характер неравномерного включения регионов в мировую капиталистическую систему, а также истоки современных геополитических и геоэкономических реалий.

Экономическое значение портов: экспортно-импортные потоки.

Южные прибрежные территории Бразилии, прилегающие к бассейну Рио-де-ла-Плата, с колониальных времён служили зоной животноводства и торговли продуктами скотоводства. В середине XIX в. экспорт вяленого мяса и кож составлял до 70% стоимости официального экспорта провинции Риу-Гранди-ду-Сул [4, с. 12]. Помимо *charque*, важными статьями вывоза были необработанные бычьи кожи, шерсть, талло (топлёный животный жир), некоторые зерновые (пшеница) и продукты земледелия умеренного климата, а также табак и рис, культивировавшиеся в речных низинах. Импортировались же через южные порты главным образом промышленные товары и колониальные продукты, недоступные местному производству: ткани, одежда, металлические изделия, вино, соль и прочие товары широкого потребления, поступавшие преимущественно из Европы (в особенности из Великобритании) либо из центральных районов Бразилии. После переезда португальского двора в Бразилию в 1808 г. и объявления политики «открытия портов», порты южной Бразилии получили право вести прямую торговлю с иностранными державами. Это привело к резкому росту трансатлантической коммерции в регионе.

Особенности географии определяли специализацию портов. Порт Риу-Гранди (полное историческое название – Риу-Гранди-де-Сан-Педру) располагался у узкого прохода из Атлантики в лагуну Патос – крупный внутренний водоём, отделённый от океана косой. Риу-Гранди был главным морским выходом провинции Сан-Педру (Риу-Гранди-ду-Сул) и играл роль своего рода «ворот» как для вывоза продукции пампы, так и для ввоза импортных товаров, распределявшихся затем по территории. Из Риу-Гранди океанские парусники с осадкой могли брать курс на европейские и североамериканские порты. Однако его естественные условия были сложными: у входа в лагуну находилась песчаная отмель – барра, которая ограничивала глубину фарватера.

За естественной преградой барры скрывалась огромная лагуна Патос, вдоль берегов которой и были расположены прочие порты региона. Прежде всего это Порту-Алегри, столица провинции Риу-Гранди, лежащая на северной оконечности озера (формально – на реке Гуаиба, впадающей в лагуну). Порту-Алегри служил главным образом дистрибутивным центром, перевалочной базой для каботажных судов и речных лодок, доставлявших продукцию из внутреннего бассейна реки Жакуи и получавших импортные товары для города и окрестностей. В соседней провинции Санта-Катарина основными морскими пунктами были город Дештерру (столица, на острове Санта-Катарина) и порт Лагуна южнее. Дештерру (ныне Флорианополис) располагался на острове, образуя обширную бухту, удобную для стоянки судов.

Ещё в колониальный период здесь возникли китобойные промыслы (так называемые *армации*), снабжавшие порт китовым жиром и сохранившиеся до XIX в. После 1808 г. Дештерру превратился в важный пункт каботажного и трансатлантического судоходства.

Дештерру стал местом посещения целой плеяды русских моряков: ещё в декабре 1803 года здесь бросили якорь корабли «Надежда» и «Нева» под общим командованием Ивана Фёдоровича Крузенштерна и Юрия Лисянского, оставив подробные описания стоянки; их натуралист Георг фон Лангсдорф добавил к этим сведениям этнографические заметки об острове Санта-Катарина. В 1807—1809 годах город Дештерру посещала команда шлюпа «Диана», совершающая кругосветное путешествие из Кронштадта на Камчатку. Так складывался ряд регулярных контактов, превращавший небольшой провинциальный порт в узнаваемую остановку на маршрутах российских океанских экспедиций.

В 1817 г. для управления портом и развитием морской инфраструктуры в Дештерру была создана специальная Морская интендантская комиссия (подчинённая Министерству военно-морских сил), что говорит о стремлении властей обустроить стратегический порт. Тем не менее, к 1820–1830-м гг. масштабы торговли Санта-Катарины уступали Риу-Гранди. Экономика провинции оставалась в значительной мере экономикой местного снабжения: остров Санта-Катарина, равно как город Лагуна на материке, служили перевалочными пунктами для обеспечения продовольствием и сырьём соседних регионов (включая Северную Бразилию).

Таким образом, к 1820–1840-м гг. на юге Бразилии сложилась целая сеть портов, дополнявших друг друга: Риу-Гранди выполнял роль внешнего порта дальнего плавания, Порту-Алегри – внутреннего перегрузочного узла и административного центра, Дештерру – регионального хаба каботажного и стоянки для транзитных кораблей, а Лагуна – порта локальной торговли и «лазейки» для обхода имперского контроля. Все эти города-порты были относительно небольшими по численности населения (в середине века – от нескольких тысяч до 15–20 тысяч жителей в Порту-Алегри), но имели непропорционально большое значение благодаря своему транзитному статусу.

Централизация власти и военное присутствие

После провозглашения независимости (1822 г.) и образования Бразильской империи центральное правительство в Рио-де-Жанейро стремилось укрепить контроль над всеми провинциями, особенно приграничными. Южный регион, граничивший с нестабильными новыми государствами (провинциями бывшей Испанской империи), представлял особый интерес. Порты здесь рассматривались как ключевые опорные пункты

империи, позволяющие проецировать власть и обеспечивать присутствие администрации и армии. Непосредственно после войны за независимость (которая на юге прошла относительно спокойно) империя предприняла ряд мер по централизации: назначала на должности провинциальных губернаторов (президентов провинций) людей, лояльных Рио-де-Жанейро, часто присылаемых извне; размещала в портовых городах имперские войска; контролировала сбор налогов через таможи.

Одним из проявлений имперского контроля стало навязывание экономической политики, неблагоприятной для местных элит. После 1822 г. в Бразилии изменилась налоговая система: империя ввела новые таможенные тарифы и акцизы, которые ударили по интересам риугранденских скотоводов и торговцев *charque*. В частности, высокие ввозные пошлины на иностранные текстильные товары, выгодные для казны, означали рост цен на одежду и ткани в провинции (что раздражало потребителей), а налоги на вывоз кожи и мяса сказывались на прибыли экспортеров. Кроме того, политика свободной торговли 1820-х гг. (в рамках договоров с Британией) фактически открыла бразильский рынок для дешёвого уругвайского и аргентинского *charque*, произведённого, как тогда полагали, более эффективно, что создало конкуренцию для гаучо-производителей Риу-Гранди. Результат – накопление недовольства провинциальной олигархии по отношению к Империи.

Имперский контроль также проявлялся в кадровой и административной сферах. Столичные власти зачастую назначали на должность президента (губернатора) провинции посторонних, иногда военных, не пользовавшихся уважением местной знати. Одновременно центр пытался ограничить автономию местного самоуправления: муниципалитеты и провинциальные законодательные собрания находились под надзором, а провинциальная милиция (ополчение гаучо-землевладельцев) была частично расформирована или поставлена под контроль национальной гвардии. Для южных помещиков-гаучо, привыкших рассматривать милицию как своё привилегированное право (и как средство самозащиты в приграничье), это стало болезненным ударом.

Порты служили базами для имперских гарнизонов и флота, необходимых для удержания порядка. В Риу-Гранди и Порту-Алегри дислоцировались значительные силы армии, включая пехотные и кавалерийские части, а в самом порту Риу-Гранди постоянно находилась канонерская лодка или небольшой военный корабль, патрулировавший лагуну и побережье. Во время Аргентино-бразильской войны 1825–1828 гг. имперский военно-морской флот активно действовал в районах Рио-де-ла-Платы и использовал порт Риу-Гранди как тилловую базу для ремонта и снабжения судов, а также для высадки войск. После окончания войны военное присутствие не сократилось: наоборот, из опасения новых

конфликтов империя оставляла на юге крупные контингенты. Форты и укрепления южных портов расширялись. Например, в 1830-е гг. в Риу-Гранди был достроен Форт Тринидаде, вооружённый артиллерией, контролирующей вход в канал [3, с. 201].

Контроль над портами позволял империи регулировать торговлю: устанавливать государственные монополии или ограничения, взимать таможенные сборы, бороться с контрабандой. Так, в середине 1830-х гг., когда назревали беспорядки в Риу-Гранди, центральная власть увеличила налоговую нагрузку на экспортёров мяса и владельцев портовых концессий. Одновременно она постаралась пресечь неофициальные доходы местной администрации: были отменены практики, позволявшие провинциальным чиновникам оставлять себе доли сборов. Эти меры, хотя и нацеленные на централизацию финансов, вызвали сильное раздражение у региональной элиты, привыкшей веками к определённой автономии и даже анархичной свободе действий на фронтире.

Стратегическая роль в региональной политике и международных конфликтах

Южные порты имели и внешнеполитическое значение для Империи. В первой половине XIX в. регион Рио-де-ла-Плата был ареной соперничества новых государств – Бразилии, Аргентины, Уругвая, а также внешних великих держав (прежде всего Британии и Франции). Контроль над портами и побережьем означал контроль над коммуникациями и торговыми путями. Правящий в Бразилии реалистский подход (ещё не сформулирован теоретически, но практикуемый инстинктивно) диктовал удержание сильных позиций на Атлантике. Бразильская империя, владевшая протяжённым побережьем, стремилась не допустить доминирования какой-либо другой державы в Южной Атлантике и, в частности, обезопасить подходы к устью Ла-Платы. Для этого нужно было иметь надёжные опорные порты на крайнем юге.

Во время Аргентино-бразильской (Cisplatina) войны 1825–1828 гг. порт Риу-Гранди стал главной базой снабжения для бразильской армии, действовавшей на территории современного Уругвая. Через него шли подкрепления, вооружение и провиант. Потеря или блокада Риу-Гранди поставила бы армию под угрозу. Аргентинский флот делал попытки блокировать Риу-Гранди, а аргентинские войска вторгались на территорию провинции, пытаясь отвлечь бразильские силы. Хотя основные сражения войны произошли на уругвайской земле, значение южных бразильских портов как тыла было очевидно [5, с. 176].

Внутренняя нестабильность в самой Бразилии в 1830-е гг. (период регентства после отречения императора Педру I в 1831 г.) также сказалась на управлении портами. Власть в Рио ослабла, и провинции получили

некоторую автономию по закону 1834 г. ("Акт о дополнительном регламенте"). Однако к тому времени в провинции Сан-Педру-ду-Риу-Гранди накопилось столько противоречий, что это вылилось в вооружённое восстание Фаррупиля (1835–1845 гг.) [7, с. 134]. Империя, столкнувшись с мятежом на юге, опиралась прежде всего на свои портовые крепости: имперский флот сразу же блокировал побережье мятежной провинции, чтобы восставшие не могли получить поддержку извне. Порт-овый город Риу-Гранди с самого начала восстания остался под контролем лояльных империи войск и превратился в главный плацдарм имперцев, откуда они постепенно отвоёвывали побережье и затем внутренние районы у повстанцев. Столица провинции Порту-Алегри в 1835 г. первоначально пала в руки революционеров, но уже через несколько месяцев была отбита имперским десантом и удерживалась весь период войны. Таким образом, владение портовыми городами стало решающим фактором, предопределившим исход десятилетнего конфликта: *ragamuffins* (фаррапус, как называли повстанцев) контролировали сельскую глубинку, но были отрезаны от внешнего мира, не имея морских ворот. Империя смогла задействовать против восставших две трети своего национального войска и флот, в то время как восставшие испытывали постоянный дефицит оружия, так как блокада препятствовала торговле.

В более широком международном контексте южные порты Бразилии оказались вовлечены в череду конфликтов вокруг гегемонии в регионе Рио-де-ла-Плата. После подавления Фаррупиля (1845 г.) имперское правительство во главе с императором Доном Педру II перешло к активной внешней политике: оно стремилось устранить угрозу, исходившую от аргентинского диктатора Хуана Мануэля де Росаса, который поддерживал уругвайских бланкос и мог дестабилизировать юг Бразилии [8, с. 465]. Бразильские войска при поддержке уругвайских и анти-росистских аргентинских сил в 1851 г. перешли в наступление – так началась Платинская война (1851–1852). Опять-таки, порты Риу-Гранди и Порту-Алегри сыграли роль тыловых баз. Через Риу-Гранди производилась высадка и снабжение экспедиционного корпуса под командованием генерала Луиша Алвиса де Лима и Силва (будущего герцога Кашиаса) [6, с. 301].

С внешнеполитической точки зрения, можно говорить, что стратегическая логика империи проявилась в контроле над портами: осознание того, что обладание ключевыми узлами логистики даёт геополитическое преимущество. Имперские власти в Рио-де-Жанейро фактически предвосхитили некоторые классические положения морской геополитики (аналогичные идеям Мэхэна об «морской мощи»): они понимали, что флот, опирающийся на свои гавани, способен проецировать силу и обеспечивать коммуникации. Эту позицию ярче всего сформулировал уже упомянутый Параньос-стар-

ший, который в серии газетных статей «*Cartas a um amigo ausente*» (1851 г.) прямо назвал Риу-Гранди «мечом империи». Через четверть века Альфред Т. Мэхэн повторит тот же образ, рассуждая о базах ВМС США.

Заключение

В период 1826–1852 гг. порты Южной Бразилии сыграли важную роль в истории страны, став одновременно оплотами имперского присутствия и очагами противоречий. Проведённый анализ позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, экономическая функция портов определила их стратегическое значение. Будучи воротами атлантической торговли, они обеспечивали интеграцию южной периферии в мировую капиталистическую систему на полукOLONиальных условиях, порты выступали ключевыми логистическими узлами, вокруг контроля над которыми велась борьба между различными группами – от местных элит до иностранных держав.

Во-вторых, имперский контроль над южными портами был необходимым условием для сохранения единства и безопасности государства. Бразильская империя, используя эти порты как опорные пункты, смогла отразить внешние угрозы (в войне 1825–1828 гг.), а впоследствии – активно вмешиваться в дела сопредельных стран (в Платинской войне 1851–1852 гг.). Но централизация через порты вызвала ответную реакцию: региональная элита Риу-Гранди попыталась отстоять свою автономию и экономические интересы, что вылилось в восстание Фаррупиля. Уроком стало осознание необходимости компромисса: после 1845 г. центральная власть пошла на частичное удовлетворение требований провинции, интегрировав местную элиту в имперский проект.

В-третьих, южные порты Бразилии в начале XIX века были не пассивными объектами, а динамичными узлами пересечения экономики, власти и общества, и их судьба во многом предопределила траекторию развития как региона, так и Бразильской империи в целом. Они обеспечили экономическое процветание юга и одновременно стимулировали политическую консолидацию – через конфликт к новому равновесию центра и региона. Опыт Фаррупиля можно рассматривать как раннюю пробу сил в формировании многополярности на Южно-американском континенте: Бразилия вынуждена была учитывать интересы соседей и договариваться.

Порты – это артерии истории. Через них текут не только товары и люди, но и идеи, власть, сопротивление. История портов юга Бразилии – яркое тому свидетельство. Изучая её, мы лучше понимаем не только одну страницу национальной истории, но и общие механизмы, связывающие центр и периферию, империю и регион, экономику и политику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доратиото Ф. Малдита Guerra: Nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
2. Кардозу Ф.-Э., Фалетто Э. Зависимость и развитие в Латинской Америке. Пер. с исп. М.: Прогресс, 1978.
3. Лоренс К. Британцы в Платинском регионе: торговля и дипломатия (1808–1865). Лондон: Imperial Press, 1988.
4. Arquivo Histórico do RS (Porto Alegre). Relatório do Presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, 1838. Manuscrito, cód. 117.
5. Carneiro David. História da Guerra Cisplatina. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1958.
6. Machado da Silva, Juremir. História Regional da Infâmia: O Destino dos Negros Farrapos e outras iniquidades brasileiras. Porto Alegre: L&PM, 2010.
7. Slemian Andréa. Regência e Revolução: experiência política no Brasil (1831–1835). São Paulo: Hucitec, 2006.
8. Welle Stefan. Vom Rio Grande do Sul zur Republik Juliana: Der Farrapenaufstand (1835–1845) in Brasilien. Mainz: Grin Verlag, 2011.

© Горбунов Игорь Олегович (gorbunovio@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВКЛАД ТУРКМЕНСКОЙ, АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ, УЗБЕКСКОЙ, ТАДЖИКСКОЙ, КИРГИЗКОЙ, КАЗАХСКОЙ ССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945ГГ)

Джораев Медет Тэчмуратович

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

CONTRIBUTION OF THE TURKMEN, AZERBAIJANI, UZBEK, TAJIK, KYRGYZ, KAZAKH SSR TO THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945)

M. Dzhoraev

Summary: The article explores the combined contribution of six Soviet republics — Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan — to the victory of the Soviet Union in the Great Patriotic War. Based on statistical analysis and historical facts, the author examines the republics as a unified strategic rear belt that provided the front with human resources, weapons, fuel, and food. Special attention is given to the unique role of each region: Azerbaijan's fuel and energy importance, Kazakhstan's metallurgical base, Kyrgyzstan and Tajikistan's production capacities, Turkmenistan's transportation and logistics significance, and Uzbekistan's humanitarian mission. The article also emphasizes the mass heroism of the soldiers and the selflessness of the home front workers, which became the foundation of the unbreakable brotherhood of the peoples and the main factor in the defeat of Nazism.

Keywords: Great Patriotic war, Azerbaijan SSR, Kazakh SSR, Kyrgyz SSR, Tajik SSR, Turkmen SSR.

Аннотация: В статье исследуется совокупный вклад шести союзных республик — Азербайджана, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркмении и Узбекистана — в победу Советского Союза в Великой Отечественной войне. На основе анализа статистических данных и исторических фактов автор рассматривает республики как единый стратегический тыловой пояс, обеспечивший фронт людскими ресурсами, вооружением, топливом и продовольствием. Особое внимание уделяется уникальной роли каждого региона: топливно-энергетическое значение Азербайджана, металлургическая база Казахстана, производственные мощности Киргизии и Таджикистана, транспортно-логистическое значение Туркмении и гуманитарная миссия Узбекистана. В статье также подчеркивается массовый героизм воинов и самоотверженность тружеников тыла, которые стали основой нерушимого братства народов и главным фактором разгрома нацизма.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Азербайджанская ССР, Казахская ССР, Киргизская ССР, Таджикская ССР, Туркменская ССР, Узбекская ССР, тыл, эвакуация, «война моторов», промышленность, героизм, братство народов, фонд обороны, Победа.

В год 80-летия Великой Победы особую актуальность приобретает задача всестороннего и объективного осмысления вклада всех народов Советского Союза в разгром нацистской Германии. Историография последних лет, освобождаясь от идеологических штампов, все чаще обращается к региональной истории войны, стремясь показать многогранность подвига не только на линии фронта, но и в глубоком тылу. В этом контексте изучение роли республик Средней Азии и Закавказья представляет собой важное научное направление, позволяющее преодолеть упрощенное восприятие войны как исключительного противостояния на западных рубежах [2; 5].

Цель данной статьи — проанализировать совокупный и одновременно уникальный вклад шести союзных республик — Азербайджанской, Казахской, Киргизской, Таджикской, Туркменской и Узбекской ССР — в достижение победы в 1941–1945 гг. В отличие от работ, фокусирующихся на одном регионе, настоящее исследование рассматривает эти территории как единый стратегический тыловой пояс, который, несмотря на географи-

ческую удаленность от линии фронта, стал важнейшим арсеналом, топливной базой и гуманитарным центром страны [3; 10].

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, охарактеризовать масштабы мобилизации людских ресурсов и боевой путь национальных формирований; во-вторых, выявить особенности перестройки промышленности и сельского хозяйства каждой республики на военный лад; в-третьих, показать уникальную специализацию регионов (от бакинской нефти до туркменской серы и узбекского шелка); в-четвертых, раскрыть феномен братской взаимопомощи, выразившийся в приеме эвакуированных, сборе средств в фонд обороны и спасении детей-сирот.

Источниковую базу исследования составили как опубликованные статистические сборники и мемуарная литература, так и современные научные труды, переосмысляющие события военных лет [1; 4; 6; 9]. Методологическая основа работы базируется на принципах историзма и системности, что позволяет рассматривать

вклад каждой республики не изолированно, а в контексте общесоюзных задач и кооперации.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе шести национальных регионов как целостного механизма, где экономические, военные и гуманитарные усилия взаимно дополняли друг друга. Автор стремится показать, что победа ковалась не только на полях сражений, но и в единстве действий всех народов СССР, которые, несмотря на тяжелейшие испытания, продемонстрировали миру пример стойкости, милосердия и нерушимого братства [7; 8].

В период Великой Отечественной войны Азербайджанская ССР приобрела значение важнейшего стратегического центра Советского Союза, обеспечивая фронт необходимыми ресурсами для ведения боевых действий. С началом войны, которую историки характеризуют как «войну моторов», исход сражений стал напрямую зависеть от доступа к горюче-смазочным материалам. В связи с этим нефтяные месторождения Баку приобрели решающее значение, поскольку именно здесь сосредоточилась основная добыча топлива в стране [1]. На протяжении 1941–1945 годов на долю Азербайджана пришлось около 75 процентов всей советской нефти, что составило более 75 миллионов тонн. Из этого объема было произведено 80 процентов бензина и 90 процентов необходимых масел для нужд действующей армии.

Стратегическая важность бакинской нефти была очевидна и для руководства нацистской Германии. Планы вермахта предусматривали стремительный захват Кавказа с целью лишить Красную Армию топливной базы. Предполагалось, что Баку и его промыслы перейдут под контроль немецких войск к сентябрю 1942 года. Однако реализация этих замыслов была сорвана благодаря стойкости советских войск и просчетам противника. В условиях, когда враг перерезал традиционные пути доставки нефтепродуктов через Ростов-на-Дону и Грозный, советское командование оперативно организовало альтернативный маршрут снабжения. Доставка горючего стала осуществляться по Каспийскому морю в Красноводск, для чего впервые была применена связка нефтеналивных цистерн в единый буксируемый караван, что фактически стало морской «дорогой жизни» [6].

Помимо добычи и транспортировки топлива, важную роль в обеспечении боеспособности армии сыграли научные разработки азербайджанских специалистов. Академик Юсиф Мамедалиев внес значительный вклад в создание высокооктановых сортов бензина, использование которых обеспечило советской авиации превосходство в воздухе. Кроме того, им была разработана рецептура зажигательной смеси, известной как «коктейль Молотова», ставшей эффективным противотанковым средством в условиях городских боев. Промышленность

Баку была ориентирована не только на выпуск нефтепродуктов: в городе производилось свыше 130 видов вооружения и боеприпасов, включая снаряжение для реактивных установок «Катюша» и сборку самолетов из поступавших комплектов [5].

Значительную роль в достижении общей победы сыграло беспримерное мужество, проявленное выходцами из Азербайджана на полях сражений. Из республики было мобилизовано свыше 680 тысяч человек, включая около одиннадцати тысяч представительниц женского пола, вставших в строй наравне с мужчинами. Цена этого вклада оказалась огромной: примерно половина призванных, а именно 350 тысяч человек, сложили головы в борьбе с захватчиками. За выдающиеся подвиги 41 азербайджанский воин был удостоен звания Героя Советского Союза. Боевой путь уроженцев республики охватил практически все ключевые вехи войны: они стояли насмерть у стен Брестской крепости, обороняли Москву и Ленинград, участвовали в переломных сражениях под Сталинградом и на Курской дуге, освобождали от оккупации Северный Кавказ, Крымский полуостров и Прибалтику, а затем и страны Восточной Европы, дойдя до Берлина и расписавшись на стенах поверженного Рейхстага.

Пока азербайджанская нефть питала «моторы» войны, обеспечивая работу бесчисленных танков и самолетов, на востоке страны, в бескрайних степях Казахстана, ковалось еще одно необходимое для Победы оружие — стратегический металл и людской резерв. Казахская ССР, принявшая огромный поток эвакуированной промышленности, стала главной кузницей цветных металлов и символом негибаемой стойкости [3].

В годы Великой Отечественной войны Казахская ССР внесла неоценимый вклад в общую победу, став не только важнейшим источником людских ресурсов, но и ключевым центром эвакуированной промышленности и добычи стратегического сырья. Из республики, население которой на 1939 год составляло около 6 миллионов человек, на фронт были призваны более 1,1 миллиона воинов, которые плечом к плечу с представителями других советских народов участвовали во всех ключевых сражениях. Более 600 тысяч казахстанцев не вернулись с полей сражений, а свыше 100 тысяч бойцов были отмечены боевыми наградами. Высокого звания Героя Советского Союза удостоился 41 человек, причем четверо летчиков стали дважды Героями, а более ста воинов стали полными кавалерами ордена Славы.

Символом стойкости и мужества стал подвиг 28 гвардейцев-панфиловцев из дивизии, сформированной в Казахстане. В ноябре 1941 года у разъезда Дубосеково они преградили путь немецким танкам, рвавшимся к Москве, уничтожив 18 машин и остановив наступление

врага. Беспримерный героизм проявили и казахстанские девушки: пулеметчица Маншук Маметова и снайпер Алия Молдагулова, павшие в бою, а также летчица Хиуаз Доспанова, совершившая более 300 боевых вылетов и, несмотря на тяжелые ранения, дошедшая до Берлина [4].

Не менее значимым был вклад республики как глубокого тылового региона. Казахстан принял около 1,5 миллиона эвакуированных граждан и более 300 промышленных предприятий с запада страны, которые в кратчайшие сроки были запущены и начали выпускать вооружение, боеприпасы и снаряжение. Местное население, в основном женщины и подростки, самоотверженно трудилось у станков, обеспечивая фронт всем необходимым. Для нужд военной промышленности в республике форсированными темпами осваивались месторождения полезных ископаемых. Казахстан давал стране 85 процентов свинца, значительную долю меди, марганца, молибдена и полиметаллов, а также 35 миллионов тонн карагандинского угля [3]. Кроме того, предприятия легкой и пищевой промышленности республики поставили фронту обмундирование для почти 500 дивизий, миллионы тонн хлеба и мяса, внося тем самым решающий вклад в обеспечение боеспособности армии и приближение Великой Победы.

Добытый в Казахстане уголь и металл поступал на заводы по всему Союзу, в том числе и на новые предприятия соседней Киргизии. Эта небольшая республика, отправившая на фронт каждого четвертого своего жителя, стала ярким примером не только боевой доблести, но и силы народного единства, когда простые люди проявляли величайшее милосердие и собирали последние средства на строительство танковых колонн. Более 150 тысяч воинов-киргизов были удостоены боевых наград, а 75 из них получили звание Героя Советского Союза.

Выходцы из Киргизии героически сражались на всех ключевых направлениях: от обороны Москвы и Ленинграда до битв на Курской дуге и взятия Берлина. Особую страницу в историю войны вписали бойцы 316-й стрелковой дивизии генерала Панфилова, сформированной в республике, которые насмерть стояли у разъезда Дубосеково. Ярким примером доблести стал подвиг сержанта Даира Асанова, который в одном бою подбил восемь вражеских танков и шесть бронемашин [5].

Республика стала важным тыловым центром, приняв оборудование более 30 эвакуированных предприятий. На новой базе были построены и запущены свыше 70 заводов и фабрик, наладивших выпуск военной продукции. Для нужд фронта Киргизия поставила миллионы тонн угля, сотни тысяч тонн хлеба и мяса, миллионы пар обуви и тонны тканей.

Особое место занимает духовный и материальный

вклад народа: колхозница Токтогон Алтыбасарова приняла и выходила 150 детей из блокадного Ленинграда, а простые жители республики собрали сотни миллионов рублей на строительство танковых колонн и самолетов, таких как «Советский Киргизстан» и «Боевая подруга» [4]. Единство фронта и тыла стало залогом общей Великой Победы.

Соседний Таджикистан, следуя примеру братских народов, также превратился в надежный тыловой госпиталь и промышленный центр. Его земля, принявшая и выходившая десятки тысяч раненых, и заводы, снабжавшие фронт уникальной продукцией, стали символом заботы и жизненной силы, необходимой для продолжения борьбы.

Таджикистан в период Великой Отечественной войны продемонстрировал весомый вклад в общее дело борьбы с врагом, что особенно примечательно с учетом демографического потенциала республики, насчитывавшей к 1941 году около полутора миллионов жителей. Мобилизационные усилия позволили направить в действующую армию порядка трехсот тысяч граждан, и более ста тысяч из них не вернулись с полей сражений, отдав жизнь за свободу Родины. Доблесть и отвага уроженцев Таджикистана получили широкое признание: свыше 56 тысяч человек были отмечены орденами и медалями, 54 наиболее отличившихся воина удостоены звания Героя Советского Союза, а 15 бойцов стали обладателями солдатского ордена Славы всех трех степеней.

С самого начала военных действий население республики активно включилось в противоборство с агрессором. Уже осенью первого года войны на защиту столицы была переброшена 20-я Краснознаменная горно-кавалерийская дивизия, сформированная в Таджикистане, которая в прославленном корпусе под командованием генерала Доватора участвовала в стремительных рейдах по тыловым коммуникациям противника. Ярчайшим образцом стойкости и героизма стали действия старшего сержанта Ходи Кинжаева, летом 1943 года на Курской дуге, когда он, несмотря на полученные ранения, в одиночку противостоял танковой атаке и уничтожил восемь вражеских машин, продемонстрировав непревзойденное мужество [6].

Республика превратилась в важный тыловой центр, приняв оборудование эвакуированных предприятий и развернув более 20 новых заводов и рудников. Промышленность Таджикистана поставляла фронту боеприпасы, парашюты, обмундирование, а также уникальную продукцию, например консервы из грецких орехов, спасавшие бойцов на Крайнем Севере от цинги. За годы войны республика дала стране сотни тысяч тонн хлеба, мяса, хлопка и другой продукции, а также внесла в фонд обороны средства, эквивалентные почти 225 тоннам золота

[9].

Особую страницу в историю вписала забота о тех, кого война лишила крова. Таджикистан стал второй родиной порядка 100 тысяч эвакуированных, включая почти 10 тысяч детей. На его территории работали 29 эвакуогоспиталей, вернувших в строй более 50 тысяч раненых бойцов. В Душанбе нашли убежище и продолжали творить известные деятели культуры, чьи выступления поддерживали дух бойцов и тружеников тыла, напоминая о мире и единстве, которое стало главной силой в борьбе с фашизмом.

Туркмения, расположенная у важнейших транспортных артерий, стала связующим звеном между кавказскими нефтепромыслами, среднеазиатским тылом и линией фронта. Пропуская через себя эшелоны с техникой и войсками, она сама неустанно поставляла горючее, боеприпасы и проявляла подлинное мужество [7].

В годы Великой Отечественной войны Туркменская ССР внесла достойный вклад в общую победу, мобилизовав на фронт более 180 тысяч своих жителей. В республике были сформированы 87-я отдельная стрелковая бригада, 97-я и 98-я кавалерийские дивизии, а также ряд других национальных соединений, сражавшихся на самых опасных участках фронта. Ярким символом мужества и верности Родине стал подвиг старшего сержанта Айдогды Тахирова, который в январе 1943 года в бою под Новгородом, оставшись один, уничтожил 47 фашистов, а попав в плен и подвергшись зверским пыткам, отказался предать товарищей и погиб со словами «Бейте фашистов, нещадно бейте». 16 туркмен были удостоены звания Героя Советского Союза, а 15 тысяч воинов награждены орденами и медалями [10].

Республика в кратчайшие сроки перестроила экономику на военный лад. Эвакуированные предприятия, такие как завод «Красный молот» и «Красный металлист», уже с начала 1942 года перешли на выпуск боеприпасов, отправив на фронт 5 миллионов гранат и свыше 3 миллионов мин. Промышленность Туркмении освоила производство более 70 новых видов оборонной продукции, включая парашютный шелк, значительно выросла добыча нефти и серы. Через Красноводский порт и Ашхабадскую железную дорогу, ставшую основной прифронтовой магистралью, на Сталинградский фронт бесперебойно перебрасывались войска, техника и боеприпасы.

Огромным был и вклад простых граждан. Туркменские женщины передали в Фонд обороны около 7,4 тонн серебра и золота — почти 80 процентов всех драгоценных металлов, собранных в стране. На эти средства были построены 5 танковых колонн и 7 эскадрилий боевых самолетов, включая эскадрилью «Колхозник Туркмениста-

на». Со всех уголков республики на фронт отправлялись теплые вещи и подарки.

Туркмения стала второй родиной для более чем 500 тысяч эвакуированных граждан, включая тысячи детей-сирот, для которых были открыты десятки детских домов, а многие нашли приют в туркменских семьях. В Ашхабаде и других городах работали эвакуогоспитали, возвращая в строй раненых бойцов. Единство фронта и тыла, братская взаимопомощь народов стали той силой, которая обеспечила разгром врага и приблизила Великую Победу.

Завершает этот круг братской взаимопомощи Узбекистан — настоящий «город спасения», принявший самое большое число эвакуированных. Его земля стала домом для сотен тысяч осиротевших детей, а промышленность — одним из главных arsenалов фронта, производя все — от самолетов до парашютов. Пример семьи Шамахмудовых стал высшим проявлением гуманизма и нерушимого братства народов в годину суровых испытаний.

В годы Великой Отечественной войны Узбекистан внес огромный вклад в победу, мобилизовав на фронт более 1,5 миллиона человек — каждого четвертого жителя республики. Около 500 тысяч уроженцев Узбекистана пали на полях сражений. Более 200 тысяч воинов были отмечены наградами, а 301 человек удостоен звания Героя Советского Союза. Узбекистанцы героически сражались при обороне Москвы и Сталинграда, на Курской дуге и при взятии Берлина. Ярким примером интернационального братства стал уроженец республики Комолжон Тургунов, участвовавший в легендарной 58-дневной обороне Дома Павлова [8].

Республика приняла более 1 миллиона эвакуированных граждан, из которых свыше 400 тысяч составляли дети-сироты. Узбекский народ проявил величайшее милосердие: более 4,5 тысячи осиротевших детей были взяты на воспитание в местные семьи. Всенародную известность получил подвиг кузнеца Шахмеха Шамахмудова и его жены Бахри, усыновивших 15 детей разных национальностей. Ташкент по праву стал называться «городом спасения», дав приют беженцам со всех уголков СССР.

Промышленность Узбекистана была перестроена на военный лад. На территории республики разместили и в кратчайшие сроки запустили более 190 эвакуированных предприятий. За годы войны фронт получил из Узбекистана свыше 2 тысяч самолетов, 22 миллиона мин, миллионы снарядов и гранат, миллионы единиц обмундирования. Узбекский шелк использовался для производства парашютов. Сельское хозяйство поставило миллионы тонн хлеба, хлопка, мяса и другой продукции. Население внесло в фонд обороны миллиарды рублей, на которые

были построены танковые колонны и авиаэскадрильи.

Деятельность жителей Узбекистана в годы войны стала ярким примером единства, милосердия и самоотверженности многонационального советского народа, который, сплотившись перед лицом общей угрозы, сумел выстоять и одержать Великую Победу.

Вклад Азербайджанской, Казахской, Киргизской, Таджикской, Туркменской и Узбекской ССР в Великую Победу был не просто значительным — он был определяющим для общего успеха. Эти шесть республик, расположенные в глубоком тылу, образовали мощнейший стратегический пояс, который снабжал фронт всем необходимым: от топлива и металла до хлеба и человеческой силы [2].

Азербайджан дал армии «кровь войны» — нефть и горючее, без которых была бы немыслима «война моторов». Казахстан стал главным поставщиком стратегических металлов и символом стойкости, дав стране легендарных панфиловцев. Киргизия явила миру образец милосердия и народной поддержки, собирая средства на танковые колонны и спасая детей. Таджикистан стал «всесоюзной здравницей», вернув в строй десятки тысяч бойцов и разрабатывая уникальные продукты для спа-

сения жизнью. Туркмения обеспечила бесперебойную работу ключевых транспортных артерий и внесла неограничиваемый вклад в фонд обороны своими драгоценными металлами. Узбекистан, приняв более миллиона эвакуированных, стал настоящим «городом спасения» и одним из главных arsenалов страны.

Но главное богатство, которое они отдали Родине — это люди. Свыше 4 миллионов воинов из этих республик встали на защиту общего дома. Более 1,5 миллиона из них не вернулись с полей сражений. Их кровь, пролитая плечом к плечу под Москвой и Сталинградом, на Курской дуге и при взятии Берлина, навечно скрепила братство народов.

История войны не знает примеров такого единения, когда сотни тысяч эвакуированных детей находили семьи в далеком Узбекистане или Киргизии, когда туркменские женщины отдавали фамильные драгоценности на строительство танков, а казахстанские и таджикские старики вставляли к станкам вместо ушедших на фронт сыновей. Этот беспримерный подвиг, совершенный в единстве фронта и тыла, стал главным источником нашей непобедимости и навсегда останется в памяти благодарных потомков как величайшее проявление силы духа и нерушимого братства народов-победителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберкулов Д.Н. Вклад среднеазиатского военного округа (саво) в победу над фашизмом в годы Великой отечественной войны // «Ёш олимлар ахборотномаси» — «Вестник молодых ученых». — 2025. — Т. 1. — С. 103–114.
2. Аветян Н.А. Народы Кавказа в борьбе с нацизмом: исторический вклад и коллективная память // Common Space historical memory of the peoples of the Caucasus who defeated Nazism: To-ward the 80th Anniversary of Victory in the Great Patriotic war 1941–1945. Collection of ma. — 2025. — С. 6–11
3. Аккузинов А.К. Историография 1991–2023 годов вклада Казахстана в Победу СССР в Великой Отечественной войне // Клио. — 2024. — №. 3 (207). — С. 90–95.
4. Арутюнян К.А., Мелконян А.А., Дадаян Э.В. Вклад летчиков-армян в победу над фашизмом в Великой Отечественной войне // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. — 2025. — Т. 24. — №. 2. — С. 161–172.
5. Вклад союзных республик СССР в общую Победу в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Борьба с фальсификацией истории: Монография / К.Ф. Затулин, И.С. Шишкин, Н.А. Боровков [и др.]. — М.: Прометей, 2025. — 340 с.
6. Гагкуев Р.Г. Историко-просветительские проекты Российского исторического общества, посвященные Великой Отечественной войне, в год 80-летия Великой Победы // Ценности и смыслы. — 2025. — №. 2 (96). — С. 161–173.
7. Грозин А.В. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в исторической политике центральноазиатских республик. Часть I // Постсоветский материк. — 2025. — Т. 1. — С. 31–49.
8. Данилов И.С. Армянская историография Великой Отечественной войны: эволюция подходов и новые исследовательские практики // Великая Отечественная война в современной историографии стран СНГ. — 2025. — С. 38–46
9. Кубонзада Р.З. Государственно-правовая система СССР (1941–1945): вклад Таджикистана в победу советского народа над фашизмом в великой отечественной войне // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (к 100-летию образования СССР). — 2022. — С. 896–900.
10. Сопина Л.Ф. Вклад республик Советского союза в победу над фашизмом // История Курской битвы: проблемы и перспективы исследования и сохранения памяти. — 2023. — С. 149–154.

© Джораев Медет Тэчмуратович (medet.dzhoraev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ТОРГОВЛИ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ТУРКМЕНИСТАНОМ В 90-Е ГОДЫ

Мурадов Садык Жумагелдиевич

Аспирант, Уфимский университет науки и технологий
rajkat97@mail.ru

SOCIO-CULTURAL PREREQUISITES FOR CHANGING THE INSTRUMENTS OF TRADE BETWEEN RUSSIA AND TURKMENISTAN IN THE 90-S

S. Muradov

Summary: The collapse of the USSR caused many socio-cultural changes. These changes also affected trade relations. In the 90s, trade between Russia and Turkmenistan began to be influenced by several socio-cultural features of Turkmen society, which include: the clan structure of society, authoritarianism of power, and the high importance of personal trust in relationships.

Keywords: centralized planning, market economy, socio-cultural factors, clan structure of society, barter.

Аннотация: Распад СССР стал причиной множества социокультурных изменений. Данные изменения коснулись и торговых отношений. Торговля между Россией и Туркменистаном в 90-е гг. стала выстраиваться под влиянием ряда социокультурных особенностей туркменского общества, которые включают: клановый уклад общества, авторитаризм власти, высокое значение личного доверия во взаимоотношениях.

Ключевые слова: централизованное планирование, рыночная экономика, социокультурные факторы, клановая структура общества, бартер.

Торговые взаимоотношения в СССР имели плановый характер и полностью регулировались как часть единого внутреннего народно-хозяйственного комплекса. Централизованное планирование определяло, что производить на территории Туркмении (хлопок, ковры, газ, нефть, каракуль), а что поставлять на данную территорию (промышленные товары, оборудование для производств, продукты питания). Данный подход позволял не только обеспечить «разделение труда», но и сбалансировать структуру торговли – промышленные центры СССР обеспечивали Туркмению необходимыми сложными товарами для развития местных производств, а взамен получали товары народного потребления.

Для обеспечения торговли была создана единая транспортная (железные и автомобильные дороги), энергетическая (газопроводы), финансовая (безналичные расчеты в рублях) система, которая действовала на территории без таможенных барьеров. Взаимоотношения в данной системе выстраивались на принципах «советской дружбы народов», при которой личные и деловые связи имели второстепенное значение по сравнению с плановой системой.

Изменение структуры взаимоотношений в 90-е гг. в связи с развалом СССР привело к изменениям всей системы торговых отношений. Критическое влияние на изменение торговых связей стали социокультурные факторы в целом и национальные особенности туркмен в

частности.

Среди культурных особенностей, которые стали особенно критически важными в период распада единого государства, следует выделить [5, с. 99–102]:

1. Тенденции авторитаризма власти – быстрое построение жесткой авторитарной вертикали с культом личности Туркменбаши привело к гиперцентрализации всех внешнеэкономических решений, в результате чего все ключевые договоренности (по газу, транспорту) требовали санкции на самом высоком уровне.
2. Клановая социальная структура общества (тайпа) – клановая система общественного уклада характерна для Туркменистана и других государств Средней Азии. В результате перехода к рыночным взаимоотношениям доступ к ресурсам (хлопок, газ) стали определяться принадлежностью к кланам, близким президенту Сапармурату Ниязову (Туркменбаши).
3. Значение личного доверия и отношений (анахода) – в условиях отсутствия надежных правовых институтов личное слово, репутация и доверие между представителями разных кланов вновь стали ключевыми гарантиями сделки.

Все перечисленные культурные особенности привели к тому, что торговые взаимоотношения между российскими и туркменскими бизнес-структурами на-

Таблица 1.

Основные социокультурные предпосылки изменения инструментов торговли между Россией и Туркменистаном в 90-е гг. [1; 3; 4].

Социокультурная предпосылка	Ее влияние на изменение инструментов торговли в 90-е годы	Степень влияния, %
Распад единого советского социокультурного и хозяйственного пространства.	Это — «нулевой цикл», триггер всех изменений. Если бы не распад, остальные предпосылки не проявились бы в сфере торговли с такой силой.	30%
Установление авторитарного режима с культом личности Туркменбаши.	Без понимания тотальной централизации власти в руках Туркменбаши невозможно объяснить, почему торговля свелась к межгосударственному бартеру. Это был фильтр, через который проходили все остальные факторы.	25%
Усиление клановости (тайпа) как основы социальной организации в Туркменистане.	Определило механизм доступа к торговым операциям. Инструментом стал неформальный лоббизм и связи с конкретными клановыми группами. Это была «операционная система», на которой работал властный режим. Она определяла, как именно будут распределяться контракты и доступ к ресурсам внутри заданной сверху системы, делая инструменты торговли непрозрачными и персонализированными.	20%
Приоритет личных отношений и доверия (анахда) над формальными договорами.	Это глубинная культурная константа, которая всегда присутствовала, но в условиях кризиса институтов 90-х стала ключевым механизмом снижения рисков. Она влияла не на выбор инструментов (бартер, договор), а на стиль и эффективность их применения.	15%
Политика изоляционизма и нейтралитета Ашхабада.	Эта идеологическая установка определяла стратегические цели Туркменистана в торговле (максимальная независимость), влияя на выбор партнеров и условия сделок, делая газ не просто товаром, а оружием.	10%

чали сталкиваться с рядом проблем [2, с. 62]. Наличие жесткой иерархии взаимоотношений и важность слова старшего в клане сделало процесс переговоров неповоротливым и зависимым от политической воли. Российским посредникам и представителям фирм приходилось тратить много времени на установление неформальных контактов, соблюдение ритуалов гостеприимства и демонстрацию уважения к национальным традициям, что, тем не менее, не гарантировало положительного результата переговоров. Так как для российских компаний необходимо стало выстраивать персонифицированные связи с конкретными группами влияния, близкими к президенту.

Усиление культурных особенностей происходило на фоне изменения социальных условий функционирования как российского, так и туркменского общества. Переход от плановой экономики к рыночной привело к тому, что налаженная система поставок в обе стороны прекратилась, что вызвало дефицит товаров в Туркмении и потерю рынка сбыта для российских производителей.

Основным инструментом торговли в связи с нехваткой конвертируемой валюты и снижением доверия к ру-

блю стал бартер. Ключевая схема – «газ в обмен на товары/услуги» [6, с. 189]. Туркмения поставляла газ в Россию, а Россия рассчитывалась поставками промышленной продукции, оборудованием. Применение данной схемы имело свои слабые стороны. В течение нескольких лет накопились огромные взаимные долги за поставленный газ и товары, что периодически приводило к остановкам поставок и конфликтам.

На основании представленного обзора можно составить таблицу основных социокультурных предпосылок изменения инструментов торговли между Россией и Туркменистаном в 90-е гг. и степени их влияния на структуру и объем торговли.

На основании представленной таблицы можно заключить, что в 90-е гг. инструменты торговли между Россией и Туркменистаном трансформировались от административно-плановых к рыночно-бартерным, но с сильнейшей политической и социокультурной надстройкой. Успех зависел не столько от экономической логики, сколько от умения учитывать клановую структуру, авторитарную вертикаль власти и традиционные ценности личного доверия в туркменском обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.Д., Зайончковская Ж.А. Туркменистан: социально-экономическое развитие и миграция в переходный период (1990-е годы). — М.: Центр миграционных исследований, 2001. — 185 с.
2. Гурбузарова Г.Е. Россия в Туркменистане: курс на укрепление сотрудничества // Проблемы постсоветского пространства. — 2020. — № 7 (1). — С. 63–72.
3. Дружинин А.Г. Постсоветский Туркменистан: политика, экономика, общество. — М.: Институт востоковедения РАН, 2002. — 240 с.
4. Кузьмин В.А. Торгово-экономические отношения России со странами Центральной Азии в 1990-е годы: проблемы и противоречия // Проблемы национальной стратегии. — 2015. — № 4 (31). — С. 151–170.
5. Олкотт М.Б. Центральная Азия: новый взгляд на регион спустя десятилетие независимости // Pro et Contra. — 2002. — Т. 7, № 1. — С. 87–107.
6. Рябова Е.Л. Энергетический фактор во внешней политике Туркменистана (1991–2001 гг.). — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. — 210 с.

© Мурадов Садык Жумагелдиевич (rajikat97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДПОЛЬЩИКОВ НА НИЖНЕМ ДОНУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОДПОЛЬЯ СТАНИЦЫ РОМАНОВСКОЙ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

ON THE ACTIVITIES OF UNDERGROUND
FIGHTERS IN THE LOWER DON DURING
THE GREAT PATRIOTIC WAR (USING
THE EXAMPLE OF THE UNDERGROUND
IN THE VILLAGE OF ROMANOVSKAYA
IN THE ROSTOV REGION)

**A. Nedorubov
E. Dostanko**

Summary: The article is devoted to the reconstruction of the history of the Romanovskaya underground, a Komsomol youth group operating in the Rostov region in 1942. Based on documentary and literary sources, the biographies of the participants, the chronicle of sabotage, and the circumstances of the deaths of five underground fighters have been restored. The conclusion is made about the incompleteness of historical memory and the need to preserve it.

Keywords: Romanov underground, Ivan Smolyakov, The Great Patriotic War, occupation, partisan movement, Rostov region, stanitsa Romanovskaya, Komsomol underground, sabotage, memory of the war.

Недорубов Андрей Николаевич

Кандидат исторических наук, доцент,
Волгодонский инженерно-технический институт
филиал, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский
ядерный университет «МИФИ»
batrakan@rambler.ru

Достанко Евгений Иванович

Волгодонский инженерно-технический институт
филиал, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский
ядерный университет «МИФИ»
dostanko.zhenya@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена реконструкции истории Романовского подполья – комсомольско-молодёжной группы, действовавшей в Ростовской области в 1942 году. На основе документальных и литературных источников восстановлены биографии участников, хроника диверсий, обстоятельства гибели пятерых подпольщиков. Делается вывод о неполноте исторической памяти и необходимости её сохранения.

Ключевые слова: Романовское подполье, Иван Смоляков, Великая Отечественная война, оккупация, партизанское движение, Ростовская область, станица Романовская, комсомольцы–подпольщики, диверсия, память о войне.

Тема народного сопротивления в тылу немецко-фашистских войск в годы Великой Отечественной войны традиционно относится к числу приоритетных направлений отечественной историографии. Однако при значительном объёме накопленного материала исследовательское поле остаётся фрагментированным: подавляющее большинство работ посвящено крупным партизанским соединениям и широко известным подпольным организациям, тогда как история локальных молодёжных групп, действовавших в малых населённых пунктах, разработана крайне неравномерно. Между тем именно на уровне отдельно взятой станицы, хутора, района формировалась повседневная ткань сопротивления, мотивы и механизмы которой не всегда укладываются в патриотический канон.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тремя обстоятельствами:

Во-первых, 83-я годовщина освобождения Ростовской области актуализирует обращение к регионально-

му измерению военной истории.

Во-вторых, уход из жизни последних непосредственных участников и свидетелей событий делает критически важной фиксацию и систематизацию всех доступных сведений.

В-третьих, современная социокультурная ситуация, характеризующаяся размыванием исторической памяти, требует восстановления подлинных имён и событий за пределами официального нарратива.

Объектом исследования является Романовское подполье – комсомольско-молодёжная группа, действовавшая на территории Волгодонского (в период оккупации – Романовского) района Ростовской области с августа по декабрь 1942 года. Предмет исследования – состав, боевая деятельность, обстоятельства гибели участников подполья, а также формы сохранения исторической памяти о них.

Цель работы – максимально полная реконструкция истории Романовского подполья на основе анализа всех доступных письменных источников и устных свидетельств. Достижение цели предполагает решение следующих задач: систематизация биографических данных об участниках группы; восстановление хронологии и содержания диверсионных операций; реконструкция обстоятельств ареста, пыток и казни; выявление роли отдельных лиц (включая предателей); анализ послевоенной мемориализации.

Источниковую базу составляют опубликованные документы, журналы и газеты, краеведческие материалы и поздние интервью свидетелей. Методологическая основа – принципы историзма, системности и источниковедческой критики в сочетании с элементами микроисторического анализа.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении представлений о формах молодёжного сопротивления в малых городах и сельской местности в период оккупации. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных материалов в музейной, экскурсионной и педагогической деятельности, при подготовке краеведческих изданий и мемориальных мероприятий.

Организатор Романовского подполья Иван Исаакович Смоляков родился в 1918 году в семье крестьянина-бедняка [1]. Детство прожил в Новосибирской области. С юных лет стремился к знаниям и научному труду. У него была удивительная память: мог наизусть читать целые страницы из «Овода» и «Как закалялась сталь», часами рассказывал о героях революции и первооткрывателях. Несмотря на бедность и конфликты со стороны сверстников, он учился отлично.



Рис. 1. Смоляков Иван Исаакович, 1939 г.

В 1937 году Смоляков завершил обучение в Томском педагогическом техникуме (по другим данным – окончил два курса института) и переехал в Ростовскую область вместе с матерью и сестрой. Он не был коренным казаком, но Дон стал для него родной землей. Так он стал учителем истории в Семенкинской школе. Перед самой войной в 1939 году его назначили директором этой школы [2]. Его отличали не только педагогический талант, но и организаторские способности. Он справлялся и с отчётами, и с ведением уроков, и комсомольскими собраниями. Благодаря этому он занял должность первого секретаря райкома комсомола.

После начала войны на защиту Родины ушли братья Ивана – Григорий и Пётр, сестра Ольга. В течение нескольких дней Иван подавал заявления в военкомат с надеждой отправиться на фронт. Но ему отказали из-за перенесенного в детстве полиомиелита, ссылаясь на почти неподвижную руку и лёгкую хромоту.

Когда летом 1942 года Харьковская операция разорвала линию обороны, фронт неумолимо приблизился к донским степям, и немецкие механизированные корпуса хлынули в прорыв, Красная Армия отступала.

В июне – июле 1942 г. И. Смоляков совершил несколько поездок в г. Сальск к старшему брату Павлу, возглавлявшему отдел НКВД [3]. Исследователи предполагают, что в ходе этих встреч обсуждались вопросы организации подпольной деятельности. Так в ст. Романовской, в хуторах и станицах района, зарождалось сопротивление. Для партизанских действий здесь были неподходящие условия – нет лесов, а только ровная степь и балки. Тем не менее, в Потаповском лесопитомнике они заложили тайник с продовольствием и оружием на будущее.

29 июля станицу Романовскую оккупировали немцы. На пятый день они забрали тех, кто когда-то состоял в отряде самообороны, якобы для допроса, обещали отпустить. В основном это были старики и подростки – их расстреляли. Следующим шагом стало то, что немцы сравняли с землей могилу красноармейцев Гражданской войны (на мемориале) – мертвые тоже мешали им. Вскоре они начали диктовать новые правила: за неповиновение, нарушение комендантского часа, укрывательство красноармейцев – расстрел.

31 июля в камышах на берегу Дона собрались коммунисты и комсомольцы Романовского района. Это было последнее собрание – уже нелегальное: немецкие танки ходили по дорогам, и всюду разрывались снаряды. В условиях спешной эвакуации, комитет ВКП(б) и райисполком приняли совместное решение о создании партизанского отряда. Секретарь райкома партии Филипп Огарков спросил, кто остаётся? И первым отозвался Иван Смоляков. В этот момент Смоляков, будучи ком-

сомольским лидером пользовался безусловным авторитетом среди молодёжи. Огарков предупреждал Смолякова «Может, на верную смерть идёшь. Выдержишь? Устоишь?» Он ответил: «С совестью своей я советовался. Приказала она мне только по этой дорожке идти, а не по какой другой». Огарков напомнил о больной руке. Смоляков усмехнулся: «Ну, кто меня за партизана сочтёт». Он сознательно использовал свой недостаток как прикрытие. В итоге, Смоляков стал комиссаром и вошёл в число тех, кто добровольно остался на оккупированной территории для борьбы с захватчиками [3].

Командиром группы стал беспартийный Василий Кожанов, поскольку служил в армии. Стали создавать основу подпольной организации, упор делали на молодёжь. Вдвоём они обошли квартиры комсомольцев. Смоляков приобщил станичников Петра Ясина, Виктора Кузнецова, Якова Голоднева, Кожанов – Валентина Омельченко, Василия Морозова, Валентина Тюхова. В итоге была набрана большая подпольная группа. За основу клятвы Романовских подпольщиков, была взята клятва подпольщиков Ставропольского края: «Я, гражданин Великого Советского Союза, верный сын героического русского народа, клянусь, что не пожалею жизни своей для разгрома врага, до последнего дыхания биться с врагом. Если же нарушу эту священную клятву партизана, пусть моим уделом будут всеобщее презрение и смерть от рук товарищей» [1].

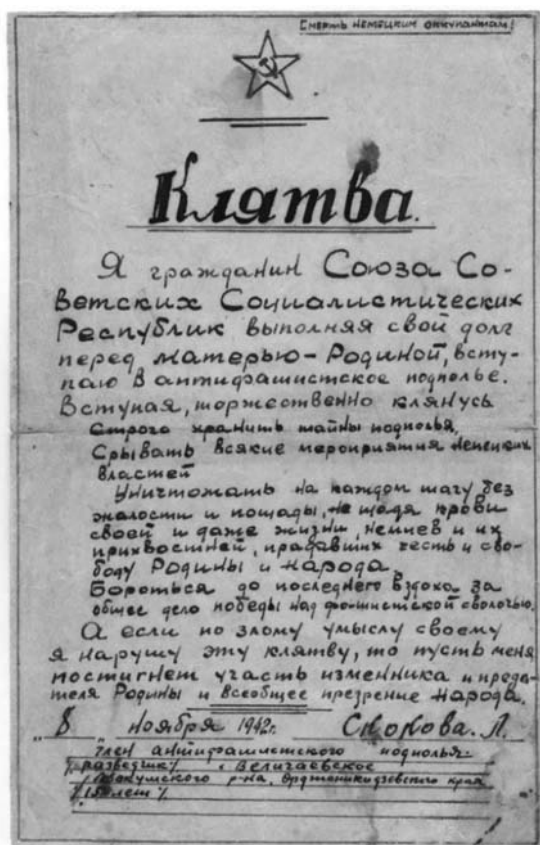


Рис. 2. Текст партизанской клятвы

Василий Иванович Кожанов потомственный казак, с детства впитавший уклад и традиции донского региона, вырос человеком твёрдого нрава, обострённого чувства справедливости и глубокой привязанности к родной земле. До войны он работал старшим налоговым инспектором Романовского райфинотдела, пользовался уважением среди станичников [7].



Рис. 3. В.И. Кожанов с матерью А.А. Кожановой. 1930 е гг.

Недалеко от Романовской, на хуторе Погожев, в доме комсомолки Клавдии Можаровой (девушки Смолякова) была создана одна из секретных квартир подпольщиков [3]. Сюда стекались подпольщики, приходили матери партизан с продуктами. Конспирация была строжайшей: явочные квартиры существовали и в других хуторах. Но вместе отряд никогда не собирался, и большинство участников не знали друг друга в лицо. Это спасло многих, когда начались аресты.

Немецкие патрули расстреливали отставших при отступлении красноармейцев. Местные жители, рискуя своими жизнями, прятали и лечили раненых солдат. Так, например, казачка Анфиса Шмутова из хутора Солёный спасла двоих. Днём они выдавали себя за местных мастеровых, а по ночам в её дворе постепенно пополнялся тайник (гранаты, патроны). Шмутова никогда не занима-

лась политической деятельностью. Попав в подпольную организацию, взяла на себя роль связиста. Все радио-приборы конфисковали полицаи, но она смогла утаить один.

В хуторе Сало–Терновском по заданию подпольщиков старостой пошёл служить Тихон Олейников. В июле 1942 года накануне оккупации района он с группой колхозников занимался эвакуацией колхозного скота. Теперь он стал обеспечивать партизан продуктами, необходимыми сведениями [3].

Важным видом деятельности подпольщиков стала пропаганда. Иван Смоляков лично писал тексты листовок, используя сведения, полученные по подпольному радио. Клава Можарова переписывала их от руки и рисовала настоящую линию фронта, а иногда дублировала на примитивном копировальном аппарате гектографе, изготовленном из желатина и глицерина [3].

Листовки появлялись в самых неожиданных местах: на дверях комендатуры, в карманах пальто, на школьных партах. В них сообщалось о реальном положении на фронтах. Подпольщики осознавали, что информация о том, что происходит на берегах Волги, будет важной для духа всех, кто находится в оккупации. Подпольщики, слушая сводки Совинформбюро, распространяли самописные листовки. Они гласили: «Товарищи, не забывайте, что вы хозяева на своей земле. Не позволяйте немцу становиться на вашу душу. Хлеб – ваш хлеб. Скот – ваш скот. Сами вы свободные люди. Бейте оккупантов!». Немцы не раз устраивали облавы и аресты, пытаясь найти типографию [3].

В августе 1942 г. подпольщики предприняли попытку саботажа при разгрузке барж с боеприпасами и снаряжением. Баржи грузились согнанным местным населением под охраной. Смоляков был в толпе грузчиков, вместе с подпольщиками. Они всего лишь тихо шептались: «Запоминайте, на кого работаете. Помните, для кого эти снаряды предназначены». Так были утоплены несколько ящиков с оружием и боеприпасами. Даже при разгрузке обмундирования и прочего вещевого довольствия они умудрялись портить или красть одежду [3].

Другой, более дерзкой акцией стала операция «Обоз». Немецкое командование реквизировало у местного населения крупный рогатый скот и лошадей для отправки в Германию. Согласно воспоминаниям выживших подпольщиков, в августе 1942 г. была проведена операция по угону скота, содержавшегося под охраной румынских частей. В ней участвовали В. Тюхов, П. Ясин, В. Кузнецов и двое не установленных поимённо жителей хуторов. Ночью 18 августа, часовой был обезврежен, ограда проломана. Около 40 голов скота и двух десятков лошадей

были уведены в плавни, где животных переправили через реку Сал и рассредоточили по отдалённым хуторам, лояльным подполью. Операция имела не только материальный, но и огромный психологический эффект. Немцы объявили тревогу, прочёсывали степь, но не нашли ничего. Через неделю в станице появилась листовка, написанная от руки: «Скот – наш! Хлеб – наш! Земля – наша! Бейте оккупантов!» [1]

В конце сентября 1942 года немецкое командование, обеспокоенное активностью партизан, перебросило в Романовский район несколько подразделений румынской армии. Румыны разместились в хуторах, в том числе в Погожеве, где находилась тайная квартира К. Можаровой.

Разведка подпольщиков установила, что одно из румынских подразделений численностью до взвода регулярно направляет конный патруль по маршруту Погожев – Романовская. 2 октября Смоляков и Можаров организовали засаду в балке у дороги. С ними были Ясин, Тюхов и двое подпольщиков из соседнего хутора, владевшие трофейными винтовками. Около четырёх часов дня, когда румынский отряд из 15 всадников, поравнялся с балкой, бойцы открыли огонь с двух сторон. Первыми же выстрелами были убиты командир и пулемётчик. Лошади, непривычные к автоматным очередям, понесли, в рядах противника возникла паника. Подпольщики, используя складки местности, приблизились и забросали оставшихся гранатами. Румыны потеряли 13 человек убитыми [3].

В этом бою Иван Смоляков, действуя почти одной рукой, уничтожил из трофейного автомата троих солдат. После боя партизаны забрали пять винтовок, два пистолета, боеприпасы и лошадей. Убитых румын немцы искали по степи два дня; в станицу приехала зондеркоманда для расследования [3].

В октябре подпольщики получили информацию от связной Анфисы Шмутовой, что на окраине Романовской, в бывших колхозных нефтехранилищах, немцы устроили склад горючего с бензином и дизельным топливом, предназначенных для танковых частей, наступавших на Сталинград. Иван Смоляков лично провёл разведку. Под видом слесаря, чинившего водопровод на соседнем дворе, он несколько дней наблюдал за режимом охраны. Выяснилось, что склад охраняется всего двумя часовыми в ночное время, а с тыльной стороны, где проходит овраг, подход никем не контролируется [3].

Операцию поручили Петру Ясину и Валентину Тюхову. В ночь на 19 октября они прокрались по оврагу, используя самодельные крючья, чтобы бесшумно перелезть через забор. Один часовой был убит ударом ножа

Ясина, который владел приёмами рукопашного боя, второй – застрелен из бесшумной винтовки. Подпольщики вскрыли крышку одной из цистерн, опустили туда бикфордов шнур с привязанной бутылкой зажигательной смеси, зажгли и отбежали к оврагу. Огненный столб поднялся на несколько десятков метров; горящее топливо растеклось по территории склада, воспламенило соседние цистерны и деревянные постройки. Пожар бушевал до утра; немцы не смогли потушить его, потеряв около 20 тонн горючего.

Осенью 1942 года подпольщики начали систематическую охоту на наиболее активных пособников оккупантов. Первыми были ликвидированы полицаи, которые участвовали в аресте красноармейцев и их пытавших [3].

В середине октября группа из трёх человек под командованием Кожанова атаковала грузовик с боеприпасами на дороге Романовская – Цимлянск. Машина была обстреляна из засады, водитель был убит, кузов забросан гранатами. Боеприпасы взорвались, движение по трассе прервалось на несколько часов.

7 ноября у Кожанова отметили День Октябрьской революции. Здесь они решили разбиться на мелкие группы – по два-три человека. В ноябре была предпринята попытка подрыва железнодорожного полотна на перегоне, но из-за усиленной охраны она удалась не полностью. Они смогли вывести из строя водонапорную башню на станции, но и это на двое суток задержало заправку паровозов.

Самое крупное боевое столкновение произошло в ночь с 11 по 12 декабря. Подпольщики собрались в хуторе Савельев. Именно тогда, впервые у Смолякова зародились подозрения в возможном предательстве старосты Олейникова. В станице неожиданно появились румынские кавалеристы, Смолякову и Кожанову удалось выскочить из дома, где они находились, и завязать перестрелку с противником. Бой длился около двадцати минут. Подпольщики захватили трофеи: два ручных пулемёта, несколько винтовок, гранаты, лошадей и брички. Смоляков снял с убитого офицера планшетку с картами, которые позже использовали для планирования дальнейших операций [3].

Этот бой, стал моральной победой подпольщиков. По изъятой карте офицера подпольщики увидели изменения под Сталинградом и поняли, что немцы попали в окружение. Слух об этом разнёсся по всем окрестным хуторам, вселяя в местных жителей веру в неизбежный разгром оккупантов. Этот бой был последней каплей терпения немцев. Полицаи начали проверять всех. В дом Смоляковых ворвались ночью. Руководил облавой атаман Арьков. Смоляков был арестован.

На допросах комендант требовал назвать коммунистов и комсомольцев. Иван назвал две фамилии – человека, уехавшего полгода назад, и умершего за месяц до эвакуации. Арьков наседал. И тогда Смоляков назвал дочь атамана, состоявшую в комсомоле. Допрос отложили. Но они продолжались около 10 дней. Смоляков был отпущен, но со слежкой.

В конце декабря, когда советские войска уже приближались к Ростовской области, подпольщики получили задание: любой ценой воспрепятствовать отступлению немецких частей через переправу у станицы Кумшатской. Смоляков разработал план минирования. Однако выполнить его не удалось – из-за предательства. Вскоре начались аресты. Первыми арестовали В. Кузнецова и Я. Голоднева, затем их отправили в станицу Цимлянскую – в гестапо. В станице Большевской схватили Тюхова и Ясина, в хуторе Солёный Анфису Шмутову, затем у хутора Богучар – Кожанова и Смолякова. После ареста основной группы, подпольщику Тихону Олейникову с семьёй удалось уехать к родственникам в г. Шахты.

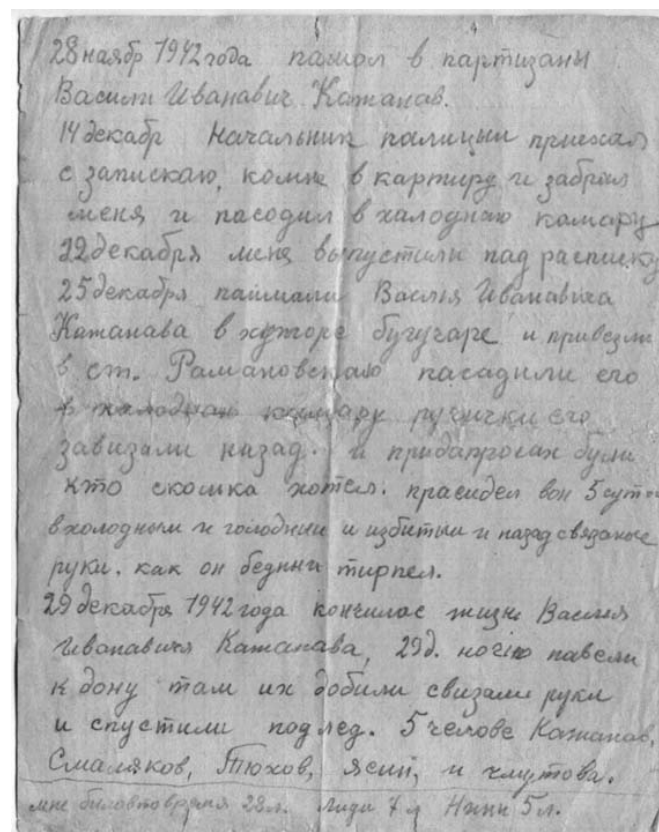


Рис. 4. Фрагмент воспоминаний П.М. Кожановой о В.И. Кожанове. 1980 е гг.

По дороге в Романовскую Смоляков и Кожанов решили напасть на охранника. Смоляков решил отвлечь собаку, а Кожанов расправиться с полицаем. Ему удалось выбить карабин, и почти уже одолел он врага, но вырва-

лась овчарка, и исход побега был предreshен. Избитых и изорванных собакой подпольщиков бросили в тюрьму. Немцы искали остальных и их родственников. Мать

Смолякова Александру Никифоровну тоже арестовали. Семидесятилетнюю женщину раздели, плетью гоняли по кабинету, стреляли над головой. Она твердила одно: «Сын по себе, а я по себе. Ушёл на Потапов к агроному». Её бросили в холодную камеру к пленным красноармейцам. Она находила для каждого тёплое слово, и бойцы, глядя на эту седую женщину, молча сносили побои. В камере с ней сидела жена Василия Кожанова. Её тоже били. Ивана Смолякова, Василия Кожанова, Валентина Тюхова, Петра Ясина и Анфису Шмутову пытали в цимлянском гестапо.

Известный донской писатель Анатолий Калинин писал: «Полицейские вкладывали руки Смолякова между дверью и притолокой и медленно закрывали дверь. Хрустела кость. Иван терял сознание, его обливали водой и снова ставили перед комендантом. Он молчал. Тогда стали бить у него на глазах товарищей. Кожанов тоже молчал – ему выбили глаз, и он висел на щеке, «на красной ниточке». Ясин – качался под ударами молча. Тюхов жалобно, по-детски всхлипывал, но не обмолвился ни словом» [1]. Анфису Шмутову пытали с особой жестокостью – ей резали грудь ножами, и раскололи череп [4].

Фронт приближался. Немцы решили покончить с подпольщиками. В морозную ночь с 29 на 30 декабря их поволокли на казнь. Они уже не могли идти – полицейские привязали их ноги колючей проволокой к бричке и тянули безжизненные тела прямо по земле, по кочковатой дороге и суглинистому берегу, вниз к Дону. Ясин и Тюхов умерли ещё ночью от побоев – их тела волочились по снегу. Кожанов зубами отрывал лоскуты от рубахи и выплёвывал их, чтобы оставить след. Смоляков потерял сознание, но жизнь ещё теплилась в нём. Иван Смоляков очнулся, приподнялся на локте, увидел высокое небо, и громко сказал: «Прощай, Родина!» Полицаи поняли, что подпольщики ещё живы и стали их добивать, а затем сапогами полицейские столкнули их в прорубь.

1 января 1943 года в станицу вошла советская пехота. Рыбаки баграми вытащили тела на лёд. Родные с трудом узнавали близких, лица были чёрные, изуродованные.

При извлечении тел из проруби, согласно описаниям, зафиксированному в краеведческой литературе и восходящим к книге А. Калинина, у Ивана Смолякова правая рука была прижата к груди, левая – поднята вверх и сжата в кулак. Впоследствии этот жест приобрёл символическое значение в мемориальной традиции как свидетельство стойкости и верности погибших [10].

Был составлен акт осмотра с записью: «При осмотре



Рис. 5. Тела казнённых романовских подпольщиков. Январь 1943 г.

трупов пяти партизан Романовского района установлено: гражданка Шмутова Анфиса Михайловна имеет резанные раны на лбу, разможенные кости черепной коробки с вывалившимися мозгами. Грудная клетка изрезана, груди отсутствуют. У Смолякова Ивана Исааковича выколоты глаза, глубокие резанные раны на голове и разбита черепная коробка, раздроблены кисти рук, исклот штывками... Горло Кожанова Василия Ивановича проколото ножом, глаза выколоты. У всех связаны руки и ноги колючей проволокой. При исследовании вышеуказанных трупов огнестрельных ран не обнаружено, вместо этого, рваные раны по всему телу и многочисленные гематомы, предположительно били плетью и неким тупым предметом. Что явно говорит о том, что они были зверски замучены, изуродованы, затем спущены в прорубь, возможно, некоторые были живыми» [6].

5 января 1943 года Волгодонской (тогда Романовский) район был освобождён частями 24-й Гвардейской Краснознамённой Евпаторийской стрелковой дивизии. После освобождения было проведено быстрое расследование и Тихона Олейникова осудили как изменника Родины. Только в 1962 году Олейников Тихон Иванович был реабилитирован [9].

В 1965 году, к 20-летию Победы, в честь замученных Романовских подпольщиков в Романовской, в г. Волгодонске появились улицы Смолякова, Кожанова, Тюхова, Ясина, Шмутовой. В этом же году Василий Кожанов был посмертно награждён орденом Отечественной войны II степени, Иван Смоляков – орденом Отечественной войны I степени. Также орден получили все погибшие подпольщики [5].

После войны героев-партизан перезахоронили в братскую могилу перед зданием средней школы в центре станицы Романовской. В 1970 году в изголовье братской могилы была установлена скульптура «Скорбь матери-Родины».

Ростовская область потеряла за полгода оккупации 53 тысячи человек, угнанных в рабство, и 40 тысяч убитых. За этими цифрами – старики, женщины, младенцы [8].

Романовское подполье 1942 года – это выбор, сделанный молодыми людьми в ситуации, когда взрослые оказались бессильны. Ивану Смолякову было двадцать четыре. Василию Кожанову – около тридцати. Пётру Ясину, Валентину Тюхову, Анфисе Шмутовой, Виктору Кузнецову, Клавдии Можаровой, Александру Логвинову – от четырнадцати до двадцати лет.

Пять месяцев оккупации, в течение которых горстка

комсомольцев, вчерашних школьников, учителей начальных классов, не имевших ни военного образования, ни боевого опыта, ни даже полноценного оружия, держала в страхе регулярные части вермахта. 12 крупных диверсий. 40 уничтоженных солдат и офицеров. 5 ликвидированных полицаев. Взорванный склад горючего. Разрушенная переправа. Три сотни листовок, переписанных от руки и распространенных по станице. Семеро спасённых красноармейцев, и всё это – руками подпольщиков.



Рис. 6. Памятник «Скорбь матери-Родины» в ст. Романовской

Пятеро романовских подпольщиков были казнены 30 декабря 1942 года за два дня до прихода Красной Армии и за неделю до освобождения Романовского района. Их пытали в течение пяти дней. Иван Смоляков, глядя на мучения товарищей, молчал и только повторял: «Нельзя, чтобы они видели наши слёзы». Они не продержались всего неделю до победы. Они не дожили до своего совершеннолетия, до свадеб, до рождения детей, до мирной жизни. В братской могиле они лежат рядом, им не дали повзрослеть.

Мы, живущие через восемьдесят лет, не имеем права забывать их имена. Они успели сделать главное: они показали, что даже в аду можно остаться человеком. Даже с парализованной рукой можно держать автомат. Даже со связанными ногами можно оставлять следы. Даже под ледяной водой можно сжать кулак.

Это – их подвиг. Это – наша память. Необходимо сохранять её.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинин А. Герои Отечественной войны – Иван Смоляков / А. Калинин // Молодая гвардия. – Москва. – 1943. – С. 28–32.
2. Бурков Б. Подвиг комсомольцев. Б. Бурков. // Комсомольская правда – 1943. – 1 мая (№ 119 (5521)) – С. 2.
3. Бурков Б. Подвиг. – Б. Бурков. // Комсомольская правда – 1943. – 27–30 мая (№ 123–126) – С. 3.
4. Бурков Б. Прощай Родина! – Б. Бурков. // Комсомольская правда – 1943. – 17 октября (№ 246) – С. 4.
5. Орден Отечественной войны И. Смолякова [Электронный ресурс]: сайт / Волгодонский эколого–исторический музей. – Волгодонск – URL: https://veimmuseum.ru/visitors/orden_smolyakova.php?ysclid=mljg99rhxl521160575 (дата обращения: 10.02.2026).
6. Герои Романовского подполья [Электронный ресурс]: сайт / Музей краеведения Волгодонского района. – ст. Романовская – URL: https://mkvr.rnd.muzkult.ru/page_addressS (дата обращения: 10.02.2026).
7. Генеалогический форум. [Электронный ресурс]: сайт / Всероссийское Генеалогическое Древо. – URL: https://forum.vgd.ru/8715/79821/290.htm?a=stdforum_view&o= (дата обращения: 11.02.2026).
8. До последнего дыхания. Электронный ресурс]: сайт / Романовский вестник. – URL: <https://rv-news.ru/do-poslednego-dyhaniya-kak-romanovskie-podpolshniki-priblizhali-osvobozhdenie-rodnoj-stanicy/> (дата обращения: 11.02.2026).
9. На своей земле. Электронный ресурс]: сайт / Романовский вестник. – URL: <https://rv-news.ru/na-svoej-zemle/?ysclid=mljxwlkew8921687417> (дата обращения: 12.02.2026).
10. Партизанская гармонь [Электронный ресурс]: сайт / Волгодонский эколого–исторический музей. – Волгодонск – URL: https://veimmuseum.ru/visitors/partizanskaya_garmon.php (дата обращения: 13.02.2026).

© Недорубов Андрей Николаевич (batrakan@rambler.ru), Достанко Евгений Иванович (dostanko.zhenya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕНЕЗИС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ: ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

THE GENESIS OF EDUCATIONAL POLICY IN THE REPUBLIC OF KOREA: HISTORY EDUCATION AS A SPACE FOR IDEOLOGICAL CONSTRUCTION

K. Novikov

Summary: The article analyzes the process of institutionalizing history education in the Republic of Korea. The author examines the evolution of educational policy from the period of the First Republic to the era of Park Chung-hee's rule, paying special attention to the regulatory and legal frameworks and curricula. Based on an analysis of the 1949 "Education Act," the textbook certification system, and the content of the curricula (the First, Second, and Third National Curricula), the author identifies the mechanisms for transforming historical knowledge into a tool of indoctrination.

Keywords: South Korea, educational policy, historical policy.

Новиков Кирилл Олегович

Аспирант, Институт Китая и современной Азии

Российской академии наук

Fairad@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется процесс институционализации исторического образования в Республике Корея. Автор рассматривает эволюцию образовательной политики от периода Первой республики до эпохи правления Пак Чон Хи, уделяя особое внимание нормативно-правовым основам и учебным планам. На основе анализа «Закона об образовании» 1949 года, системы сертификации учебников и содержания учебных программ (Первого, Второго и Третьего учебных планов) выявляются механизмы трансформации исторического знания в инструмент индоктринации.

Ключевые слова: Южная Корея, образовательная политика, историческая политика.

Современное южнокорейское общество характеризуется высокой степенью идеологической поляризации, одним из главных маркеров которой выступает отношение к историческому прошлому. Споры вокруг содержания школьных учебников, фигур национальных лидеров и трактовок колониального периода стали устойчивым элементом внутривнутриполитической повестки. Однако эти конфликты не являются исключительно продуктом современных политических технологий. Их корни уходят в первые десятилетия существования Республики Корея, когда государство, только обретя суверенитет, столкнулось с необходимостью не просто ликвидировать наследие японского колониального правления, но и создать принципиально новую модель гражданина. Именно в этот период происходит формирование того самого «фундамента» образовательной политики и политики памяти, на котором впоследствии будут возводиться идеологические конструкции различных режимов.

Таким образом рассмотрение образовательной системы правящих режимов Республики Кореи является важным элементом анализа механизмов конструирования политической памяти. Система государственного образования, особенно в её историческом измерении, представляет собой не просто совокупность школ и про-

грамм, а один из ключевых политических институтов, чья задача всегда выходила за рамки простой передачи знаний. Так, школа в любом государстве служит мощным инструментом формирования лояльного гражданина, консолидации нации и легитимации конкретного политического порядка. Поэтому анализ эволюции образовательной политики позволяет увидеть, как абстрактные принципы исторической памяти получали конкретное воплощение в официальных учебных программах и в массовом сознании корейцев.

После освобождения Кореи в 1945 году южная часть Корейского полуострова попала в зону американской оккупации, что безусловно оказало влияние на развитие корейской системы образования. Это влияние прослеживается в статьях основного закона, регулирующего сферу образования в Корее - «Закон об образовании» 1949 года. Суть Закона заключалась в разрыве с колониальным наследием и законодательном оформлении новой модели образовательной систем [5]. Так, была заимствована и внедрена американская модель школьного образования «6-3-3-4», призванная заложить основы современной системы. Обязательное и всеобщее образование реализовалось в начальной школе (6 лет). Далее шли необязательные ступени - средняя школа (3 года), старшая школа (3 года), университет (4 года) [4, с.38]. По-

сле провозглашения Первой Республики Южной Кореи эта система сохранилась.

Также, в 1945 году была проведена системная демократизация и кореизация образования, направленная на ликвидацию японского колониального наследия. Это выразилось в законодательном запрете использования японских учебников и обязательном переходе на корейский язык преподавания [3, с.178].

Был взят курс на массовое расширение доступа к образованию, где ключевой акцент был сделан на реализации всеобщего обязательного начального образования. Так, к 1959 году примерно 87 процентов детей надлежащего возраста заканчивали первые 6 классов начальной школы [4, с.48].

Институциональная сущность школ была разной. Так, начальные школы могли быть только государственными, тогда как на следующих уровнях в образование допускалась частная инициатива. На среднем уровне частные школы играли огромную роль, составляя 40–50% от общего числа. На уровне старшей школы их доля и престиж были ещё выше. Рост был в значительной степени стихийным и частным, вопреки попыткам государства сдержать его из-за опасений «перепроизводства» выпускников. К 1960 г. две трети студентов учились в частных вузах [3, с.82].

Вплоть до 1955 года в Республике Корея отсутствовали стандартизированные государственные учебники и в школах использовались временные пособия и методические материалы, срочно подготовленные корейскими педагогами при участии или под контролем американской военной администрации. При этом, зачастую это были переводы на корейский язык японских или американских учебников [2].

Первый общегосударственный учебный план для школ всех уровней был разработан 1 августа 1955 года. Первый учебный план (제1차 교육 과정) стал первым в истории страны систематизированным образовательным стандартом и оставался актуальным до 1963 года, когда был введён Второй учебный план.

В рамках Первого учебного плана история не преподавалась как самостоятельный предмет на начальном уровне. В средней школе она была интегрирована в состав предмета «Общественная жизнь» наряду с граждановедением, географией и этикой. На историю отводилось 140 часов из общего объема в 490 часов, выделенных на этот курс. Изучение было построено по следующему принципу: в первом классе под названием «История нашей страны» в объеме 70 часов (по 2 часа в неделю) преподавалась национальная история, а во втором и третьем классах в течение 70 часов (по 1 часу в

неделю) изучалась всемирная история.

В старшей школе история изучалась в рамках направления «Общественные науки». Национальная история была обязательным предметом с фиксированным объемом часов (105), которые распределялись на 2-й или 3-й класс. Всемирная история, наряду с географией, имела статус предмета по выбору [8].

Цели обучения истории, сформулированные в Первом учебном плане, носили выраженный идеологический характер. В средней школе они были сосредоточены на решении актуальных задач государства: достижении национального единства, воспитании духа преодоления трудностей, улучшении экономической жизни, преемственности культуры и развитии духа сотрудничества.

В старшей школе акценты смещались на формирование структурного понимания истории, укрепление патриотизма, а также на осмысление места Кореи в мировой истории [9].

Для активизации образовательного процесса также была необходимость разработать правила публикации и использования учебных материалов. Так, в рамках статьи 157 8 параграфа «Закона об образовании» 1949 года была введена трёхуровневая система учебников: государственные (국정), одобренные (검정) и признанные (인정) [5]. Детальная регламентация критериев и процедур для каждой категории была закреплена в «Правилах аккредитации учебников» (교과용도서검인정규정) [6].

Категория государственных учебников (국정 교과서) представляла собой вид учебников, которые разрабатывались непосредственно Министерством образования. Эти учебники были обязательны к использованию в школах, что делало их ключевым инструментом для формирования единого образовательного пространства и трансляции официальной идеологии.

Одобрённые учебники (검정 교과서) создавались частными авторами или издателями, которые проходили официальную государственную экспертизу на соответствие государственным учебным планам и стандартам. Только после положительного заключения специального комитета Министерства образования и публикации соответствующего приказа в официальном вестнике учебник получал статус одобренного. При этом директор школы мог выбрать для преподавания одобренный учебник только в случае отсутствия аналогичного государственного. Иными словами, базовым учебником был учебник, разработанный государством, и, если такового не было, директор мог выбрать один из учебников, которые были одобрены Министерством. Государственные учебники были обязательными для ключевых дисциплин.

плин в начальной школе, однако учебники по истории для средней и старшей школ относились к категории одобренных. К 1956 году такую проверку прошли 10 учебников по национальной истории для средней школы и 4 для старшей [8].

Категория признанных учебников (인정 교과서) занимала низшую ступень в иерархии и носила вспомогательный характер. Сущность процесса признания заключалась не в создании основного учебника, а в санкционировании использования дополнительных материалов. Согласно закону, такие материалы признавались Министерством образования в качестве пособий для «дополнения и углубления» преподавания или для более эффективного обучения [6, статья 3]. Они не заменяли собой основные учебники, а лишь могли использоваться параллельно с ними по решению директора школы [7]. Только в исключительном случае, при отсутствии государственного или одобренного учебника, признанный учебник мог быть использован в качестве замены [7, статья 190].

Подобная трёхуровневая система обеспечивала государственный надзор за образовательными материалами. Отступление от неё (использование неутверждённых книг, замена учебников конспектами) требовало специального разрешения министра образования [7, статья 191], а нарушение влекло за собой штрафы и конфискацию тиража [7, статья 192]. Таким образом, эта система стала не только педагогическим инструментом, но и механизмом укрепления государственного суверенитета в сфере идеологии и культуры в ранний период становления Республики Корея.

После Апрельской революции и непродолжительного правления Чан Мёна, к власти в Республике Корея пришли военные во главе с Пак Чон Хи, которые впоследствии был избран президентом Третьей республики.

Правление Пак Чон Хи ознаменовалось превращением образования в ключевой инструмент реализации государственной стратегии «развивающегося государства», подчиненной двум главным целям: ускоренной индустриализации и укреплению политической легитимности режима в условиях холодной войны и раскола Кореи.

В рамках серии пятилетних экономических планов государство предприняло масштабные усилия по координации образования с потребностями промышленности. Основной акцент был сделан на расширении и улучшении профессионально-технического образования (к примеру, «Закон о развитии промышленного образования» 1973 г.), введении производственных стажировок и создании системы квот для высшего образования, призванной ограничить выпуск гуманитариев и стимулировать

подготовку инженеров и техников. Однако эти меры натолкнулись на мощное сопротивление корейского общества, где по-прежнему доминировала конфуцианская мораль о более высокой ценности гуманитарного знания [4, с. 125]. В результате, несмотря на значительный рост числа учащихся, соотношение студентов академических и профессиональных школ так и не удалось кардинально изменить в пользу последних.

Параллельно с экономическими задачами, режим Пак Чон Хи проводил активную политику по идеологическому оформлению образовательного пространства. Характерна в данном контексте «Хартия народного образования» от 1968 года. Небольшой по объёму документ пронизан духом этатизма, антикоммунизма и национализма, и часто сравнивается с японским «Императорским рескриптом об образовании» [1].

Характерны в данном контексте строчки из Хартии - «Патриотизм и любовь к нации, проникнутые антикоммунистическим демократическим духом, – это наш жизненный путь, основа для воплощения идеалов свободного мира» [11]. В одной этой цитате мы видим попытку легитимации режима и консолидации общества на националистических и антикоммунистических началах.

Точно так же, как и в других документах схожей идеологической направленности, мы видим, что развитие личности увязывается режимом с процветанием государства, а одной из ценностей гражданина считается служение государству - «Осознавая, что развитие страны зиждется на нашем творчестве и сотрудничестве, и что процветание страны есть моё собственное развитие, будем исполнять вытекающие из свобод и прав ответственность и долг, самостоятельно участвуя в строительстве государства и служа ему, - так мы возвысим народный дух» [11].

Таким образом, эта декларация была не просто набором лозунгов, а инструментом легитимации режима и консолидации общества вокруг целей модернизации. В ней отчетливо прослеживается триединая формула: национализм как мобилизующая сила, антикоммунизм как идейный противовес Северу и основа легитимности на Юге, и этатизм как подчинение личных интересов задачам государства. Образование, таким образом, должно было воспитывать не просто грамотных специалистов, а «патриотичных граждан», чья индивидуальная идентичность была бы неразрывно связана с лояльностью к режиму Пак Чон Хи и его курсу на индустриализацию.

После установления системы «юсин» в 1972 году идеологическое давление усилилось, включив в себя пропаганду «преданности государству и сыновней почтительности» и ценностей «Движения за новую дерев-

ню». Важным инструментом контроля и смягчения неравенства стала реформа вступительных экзаменов. Была введена система государственных предварительных экзаменов для поступления в вузы, а для средних школ в крупных городах система распределения учащихся по школам в пределах микрорайона с помощью лотереи. Эти меры, с одной стороны, были направлены на снижение острой конкуренции и смягчение социального неравенства, а с другой - на укрепление государственного влияния на отбор абитуриентов и ограничение автономии учебных заведений [1].

Во время президентства Пак Чон Хи было разработано два учебных плана. Второй учебный план был реализован в 1963 году. Его формирование было попыткой реформирования среднего образования, а также реакцией на внутривнутриполитическую ситуацию в Республике Корея после Апрельской революции 1960 года и военного переворота 16 мая 1961 года.

Второй учебный план сохранил интеграцию истории в предметную область «Общественные науки». В средней школе конкретные предметы были переименованы, и история (объединявшая национальную и всемирную) стала частью «Общественных наук». Она изучалась во 2-м классе в объеме 3–4 часов в неделю. Для старшей школы план предусматривал более четкое предметное деление. Национальная история была утверждена как обязательный общий предмет, а всемирная история — как обязательный предмет по выбору. Таким образом, историческое образование было полностью сосредоточено на этапах средней и старшей школы, не выделяясь в начальной.

Цели исторического образования в рамках Второго плана носили выраженный идеологический характер и были подчинены задачам государственного строительства. В средней школе они формулировались как часть общих целей предметной области «Общественные науки» и прямо призывали к воспитанию «духа патриотизма и любви к нации, а также веры в строительство антикоммунистического демократического государства». Это отражало стремление власти использовать образовательную систему для легитимации и консолидации режима, установившегося после 1961 года. Образовательная политика стала инструментом формирования лояльного гражданина, ориентированного на ценности «Третьей Республики». Образовательные цели плана включали в себя как идеологическую составляющую, с акцентом на воспитание антикоммунистического духа и повышение национального самосознания, так и прикладную [9]. Для развивающейся экономики Южной Кореи были необходимы соответствующие кадры, что отразилось на организации школьного образования. При Пак Чон Хи даже проводились образовательные пятилетки, аналогичные экономическим [4, с.119].

Третий учебный план, принятый в 1973–1974 х годах, стал логическим продолжением политики Пак Чон Хи после установления системы «юсин». Его наиболее заметной особенностью стало беспрецедентное усиление национального исторического образования [10].

В рамках этого учебного плана национальная история была выделена из предметной области «Общественные науки» и стала самостоятельным обязательным предметом как в средней, так и в старшей школе, что ознаменовало новый этап в образовательной политике. Сложилась параллельная система исторического образования: отдельный предмет «Национальная история» и «Всемирная история», которая осталась в составе «Общественных наук». В средней школе национальная история стала изучаться во 2-м и 3-м классах по 2 часа в неделю каждый, в то время как всемирная история осталась в программе 2-го класса с нагрузкой 2–3 часа в неделю. В старшей школе национальная история была утверждена как общий обязательный предмет без деления по классам, а всемирная история перешла в разряд предметов по выбору в рамках «Общественных наук».

Цели обучения, сформулированные в учебном плане, были напрямую подчинены государственной идеологии. Общая цель для средней школы заключалась в том, чтобы «с самостоятельных позиций понять процесс развития нашей нации и углубить осознание преемственности национальной истории». В старшей школе первой задачей было «установить посредством образования по национальной истории правильную национальную историографию».

Одним из важнейших изменений можно назвать уход от системы трех видов учебников — государственных, одобренных и признанных. В мае 1973 года Министерство просвещения объявило о переходе с системы одобренных учебников на систему государственных (국정) для национальной истории в средней и старшей школе. С этого момента в школах к преподаванию допускались только учебники, разработанные Министерством образования. В 1978 году система была переименована и государственные учебники стали называться «учебниками 1-го вида», и с этого момента их разработка была поручена Национальному институту корейской истории (국사편찬위원회). Система одобрения учебников в таком виде функционировала вплоть до шестого учебного плана.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что первые десятилетия существования Республики Корея стали не просто периодом становления национальной системы образования, но временем формирования устойчивой модели взаимодействия государства и исторического знания. Именно при Ли Сын Мане и Пак Чон Хи были заложены те институциональные, нормативные

и идеологические основания, которые на десятилетия вперед определили логику функционирования исторической политики в Южной Корее.

Уже на этапе Первой республики сложилась трехуровневая система контроля над учебной литературой, формально допускавшая плюрализм, но де-факто закреплявшая за государством право определять границы допустимого. Цели исторического образования с самого начала формулировались не в академической, а в гражданско-идеологической плоскости: история должна была воспитывать патриота, а не беспристрастного исследователя. При Пак Чон Хи эти тенденции не только усилились, но и обрели завершённую институци-

ональную форму. Превращение национальной истории в самостоятельный обязательный предмет, введение государственного учебника, идеологическое оформление образовательного пространства через «Хартию народного образования» — все это стало логическим завершением процесса, начало которому было положено еще в 1940-е годы. Особого внимания заслуживает эволюция системы сертификации учебников. Переход к «государственным» учебникам по национальной истории в 1973 году стал поворотным моментом, который привел к тому, что частная инициатива в сфере историописания была вытеснена государственной монополией, закрепленной за Национальным институтом корейской истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихонов В.М., Кан Мангиль. История Кореи. В 2 томах. Т. 2: Двадцатый век. URL: <https://history.wikireading.ru/hv4sj732LD?ysclid=mk53opbz7r925003533> (дата обращения: 15.12.2025).
2. Шестопал С.А. Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке, Государственная политика Республики Корея в области школьного образования в середине 1940-х - 1970-е гг. URL - https://sciup.org/gosudarstvennaja-politika-respubliki-koreja-v-oblasti-shkolnogo-obrazovaniya-v-170175689?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 15.12.2025).
3. Yoon K. (2014). The Change and Structure of Korean Education Policy in History. Italian Journal of Sociology of Education, 6(2), 173–200.
4. Michael J. Seth. Education fever, Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea, University of Hawai'i Press, Honolulu and Center for Korean Studies, University of Hawai'i, 2002, 309.
5. 교육법 1949. 12. 31 = Закон об образовании, 31.12.1949 URL: <https://www.law.go.kr/LSW/LSInfoP.do?lsiSeq=5396#0000> (дата обращения: 15.010.2025).
6. 교과용도서검인정규정, 1951.1.11 = Правила аккредитации учебников, 11.01.1951 URL: <https://www.law.go.kr/LSInfoP.do?lsiSeq=11337#0000> (дата обращения: 02.12.2025).
7. 교육법시행령, 1953.4.24 = Постановление об исполнении Закона об образовании, 24.04.1953. URL: <https://www.law.go.kr/LSInfoP.do?lsiSeq=12900#0000> (дата обращения: 07.11.2025).
8. 역대 국사교과서, 우리 역사넷 = Серия учебников по истории Национальная история через поколения, Ури ёксанет, 1957. URL: https://contents.history.go.kr/resources/front/html/txthj_m_01.html (дата обращения: 02.11.2025).
9. 역대 국사교과서, 우리 역사넷 = Серия учебников по истории Национальная история через поколения, Ури ёксанет, 1968. URL: <http://contents.history.go.kr/mobile/ta/main.do/> (дата обращения: 22.11.2025)
10. 역대 국사교과서, 우리 역사넷 = Серия учебников по истории Национальная история через поколения, Ури ёксанет, 1979. URL: https://contents.history.go.kr/resources/front/html/txthj_m_03.html (дата обращения: 03.11.2025).
11. 1968년 제정된 국민 교육 헌장 = Хартия народного образования от 1968 года. URL: https://contents.history.go.kr/front/hm/view.do?levelId=hm_163_0060 (дата обращения: 15.12.2025).

© Новиков Кирилл Олегович (Fairad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КРАСНОЯРСКОЙ ЭНЕРГОСИСТЕМЫ В 1940-Е – 1960-Е ГГ.

Пахомова Наталья Вениаминовна

Кандидат исторических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск
pahomise@mail.ru

Астротенко Раиса Петровна

ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск
raechka17@mail.ru

Кукис Олеся Николаевна

ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск
kykis_olesya95@mail.ru

HISTORY OF THE KRASNOYARSK ENERGY SYSTEM DEVELOPMENT IN THE 1940S AND 1960S

N. Pakhomova

R. Astrotenko

O. Kukis

Summary: This article is a historical study of the development of the energy system of the Krasnoyarsk Territory, starting from the period of the Great Patriotic War and ending in the early 1970s. The study includes an analysis of the stages of formation and modernization of the regional energy system. Special attention is paid to the creation of the Krasnoyarsk Regional Energy Management in July 1943 based on two power plants in the city, which became the basis for the further development of the system. The emphasis is placed on the difficulties faced by workers in the energy sector during the Great Patriotic War. The article considers the modernization and large-scale expansion of the production infrastructure that took place in the post-war decades, with the introduction of new power plants and power transmission lines. The authors analyzed the steps to centralize the region's energy supply, change the structure of enterprises and technological solutions aimed at improving the reliability and efficiency of the energy system.

Statistical data on the growth of installed capacity, the dynamics of the construction of power transmission lines and the number of personnel at the enterprises of the system are presented. The role of the energy system in meeting the needs of industry, transport, agriculture, and urban life is shown.

Keywords: power engineering, energy system, electrification, centralization, hydroelectric power plant, thermal power plant, transmission line, electric substation, unified energy system of Siberia, the area of electric networks.

Аннотация: Данная статья представляет собой исследование развития энергетической системы Красноярского края, начиная с периода Великой Отечественной войны и заканчивая началом 1970-х годов. Исследование включает анализ этапов становления и модернизации региональной энергосистемы. Особое внимание уделено созданию Районного энергетического управления «Красноярскэнерго» в июле 1943 г. на базе двух электростанций города, ставшему основой для дальнейшего развития системы. Сделан акцент на трудностях, с которыми столкнулись работники энергетического сектора в годы Великой Отечественной войны. Рассмотрены модернизация и масштабное расширение производственной инфраструктуры, произошедшее в послевоенные десятилетия, с введением новых электростанций и линий электропередач. Авторами проанализированы шаги по централизации энергоснабжения региона, изменения структуры предприятий и технологических решений, направленных на повышение надежности и эффективности функционирования энергосистемы.

Приведены статистические данные о росте установленной мощности, динамике строительства линий электропередач и численности персонала на предприятиях системы. Показана роль энергосистемы в обеспечении нужд промышленности, транспорта, сельского хозяйства и городского быта.

Ключевые слова: энергетика, энергосистема, электрификация, централизация, гидроэлектростанция, теплоэлектроцентраль, линия электропередачи, электрическая подстанция, объединенная энергетическая система Сибири, район электрических сетей.

Введение

Электроэнергетика – это критически важная инфраструктура, без существования которой невозможно представить жизнь современного человека. Специфика отрасли такова, что из-за жесткой взаимосвязи всех элементов системы даже локальный инцидент способен спровоцировать каскадный эффект с масштабными социально-экономическими последствиями. Наглядной иллюстрацией служит блэкаут августа 2003 г. на территории США и Канады: в штате Огайо высоковольтная ЛЭП провисла от жары и коснулась деревьев, в

диспетчерском центре компании FirstEnergy произошёл программный сбой, операторы не зафиксировали отключение линии и не перераспределили нагрузку. В результате каскада аварий были обесточены 263 электростанции, около 50 млн человек в восьми штатах США и канадской провинции Онтарио остались без света, произошла остановка транспорта (метро, поезда, трамваи, авиасообщение), начались перебои с водоснабжением и сотовой связью. Официально сумма ущерба составила не менее 6 млрд долларов [25].

В настоящее время, в период всеобщей цифрови-

зации и бурного развития искусственного интеллекта потребность в энергетике только возрастает, что доказывает необходимость и **актуальность** изучения формирования энергосистемы.

Кроме того, стоит отметить, что становление энергосистемы Красноярского края, на наш взгляд, практически не освещено в научной литературе, что также обуславливает **актуальность** предлагаемого исследования.

Цель исследования – на основе изученных источников и литературы проанализировать этапы становления и развития Красноярской энергосистемы в период с 1940-х гг. и по 1960-е гг.

Задачи исследования: планомерно проследить историю формирования Красноярской энергетической системы, расширения зоны охвата, увеличения объектов энергетической инфраструктуры и, соответственно, кадрового состава предприятий, входящих в систему.

Методология исследования базируется на принципах историзма, системности и объективности – прослежена история становления энергосистемы, при этом уделено внимание объектам, составляющим систему (электростанции, сети, подстанции и пр.).

При сборе информации для проведения исследования использовались общенаучные методы: анализ, синтез, индукция, дедукция. Так были проанализированы данные об установленной мощности энергосистемы за разные годы, о количестве предприятий и работающего персонала в системе, проведен синтез данных в таблицы, сделаны выводы.

Из специальных методов в работе применялся историко-генетический – в исследовании представлено поэтапное развитие энергосистемы с поиском причинно-следственных связей.

Источниковую базу исследования составили неопубликованные материалы КГКУ «Государственный архив Красноярского края». По большей части авторами использовались документы фонда Р-1379 «Красноярскэнерго», представленного материалами с 1950 г. [5-18]. Годовые отчеты «Красноярскэнерго» по основной деятельности и по технико-производственным показателям позволяют увидеть картину развития предприятия и энергосистемы в целом.

Историографию темы исследования можно разделить условно на несколько тематических групп. Во-первых, это работы по истории города Красноярска, содержащие упоминания о появлении электричества в городе и строительстве электростанций, а также помо-

гающие представить общую картину развития города в разные периоды времени [21, 27, 28]. Кроме того, в этой группе отметим работы, посвященные истории города и региона в годы Великой отечественной войны, так как основное строительство Красноярской ТЭЦ-1 происходило в эти годы. Авторы данных исследований освещают сложности работы энергетиков в этот период, а также делают выводы о большом вкладе сибирских энергетиков в укрепление обороноспособности страны [19, 26].

Во-вторых, не менее важно отметить юбилейные издания предприятий, входящих в энергосистему региона [29], исторические справки, размещенные на официальных сайтах энергетических и коммунальных компаний в сети интернет [22, 23].

В-третьих, выделим исследования непосредственно, касающиеся электрификации и развития энергетического комплекса Сибири и Красноярского края. Так, нельзя не упомянуть труды Алексеева В.В. [1, 2], посвященные комплексному историческому анализу формирования и развития электроэнергетики Сибири с конца XIX века до 1970 х гг., включая этапы строительства электростанций и сетей, политику, направленную на централизацию в этой области, и последствия электрификации региона. Развитие энергетики Красноярского края рассмотрено автором как составляющей Сибири.

Развитие энергетики непосредственно Красноярского края в 1941–1950 гг. освещено в современной статье Солдатенко Д.Ю. «Развитие электрохозяйства Красноярского края в годы Великой Отечественной войны» [32]. Автор делает акцент на том, что эвакуация предприятий и рост военного производства резко увеличили потребность в энергии и стимулировали строительство Красноярской ТЭЦ, норильского энергетического узла и множества местных станций, несмотря на острый дефицит ресурсов и кадров. А также подчеркивает, что усиление энергетической базы края стало вкладом в общую победу и создало основу для послевоенного экономического роста, хотя электрификация сельского хозяйства и жилищного сектора развивалась неравномерно и с заметными ограничениями.

Особо отметим монографию Захаренко А.А. «Красноярские огни: история развития электрических сетей и основания водопровода в г. Красноярске 1912 – 2000 гг.» [20], посвященную поэтапной истории развития городских электрических сетей и водопровода Красноярска с момента пуска первой водопроводно электрической станции в 1912 г. до конца XX в. Автор прослеживает, как формировалась и модернизировалась система электро-снабжения и водоснабжения города, какие технические решения, объекты и люди стояли за этим процессом, и как развитие инфраструктуры влияло на городскую жизнь и благоустройство Красноярска. В данной моно-

графии сделан упор на развитие не всей энергосистемы региона, а только города, в основном освещена работа предприятия «Центральные электрические сети».

Историографический анализ показывает, что на сегодняшний день отсутствует целостное комплексное исследование по теме: развитие энергосистемы региона рассматривается лишь фрагментарно – в работах по истории города и края, в трудах о периоде Великой Отечественной войны или в исследованиях, посвящённых электрификации Сибири и Красноярска.

Развитие Красноярской энергосистемы в 1940-е – 1950-е гг.

Энергетика – важнейшая отрасль, которая обеспечивает непрерывность производства, передачи и потребления энергии. Стабильное и надежное функционирование объектов энергосистемы влияет на обеспечение бесперебойного электроснабжения потребителей. Перебои в подаче электричества могут привести как к простым неудобствам, так и к серьёзным проблемам, особенно на критически важных объектах (больницы, центры обработки данных, промышленные предприятия и т.п.).

Энергетическая система – это совокупность всех звеньев цепочки получения, преобразования, распределения и использования всех видов энергии, связанных в одно целое общностью режима и непрерывностью процесса производства и распределения электрической и тепловой энергии [33]. Энергосистема обеспечивает управление всеми элементами энергетической инфраструктуры, оперативно выявляя аварийные ситуации и гарантируя бесперебойное энергоснабжение потребителей.

Формирование энергосистемы – это чрезвычайно сложный и важный процесс. Датой основания энергосистемы Красноярского края принято считать дату создания районного энергетического управления «Красноярскэнерго» (РЭУ «Красноярскэнерго») – 4 июля 1943 г. Предприятие «Красноярскэнерго», пройдя ряд преобразований

и реорганизаций, продолжает функционировать и сегодня в качестве филиала ПАО «Россети Сибирь», одной из крупнейших энергетических компаний региона.

Однако, первые частные электростанции в г. Красноярске стали появляться ещё в конце XIX в. К 1910 г. в городе было уже шесть частных электростанций мощностью до 40 кВт каждая [24]. В 1912 г. открылась первая водопроводно-электрическая станция Городской управы [1, с. 34]. К этому времени электростанции небольшой мощности имели красноярские железнодорожные

мастерские, прииски, угольные шахты, города Енисейск (42 кВт), Ачинск (90 кВт), Минусинск (28 кВт), Канск (150 кВт). К 1917 г. на территории края действовало 15 электростанций суммарной мощностью в 850 кВт, 6 из них – в Красноярске [29, с. 10].

В 1930-е гг. бурное развитие промышленности в правобережной части города обострило дефицит мощностей. Несколько крупных предприятий построили собственные электростанции, самыми мощными из которых были: электростанция Красноярского машиностроительного завода («Красмаш», 1932 г.) и ТЭЦ Паровозоремонтного завода (ПВРЗ, 1934 г.). К 1935 г. городская электростанция достигла максимальной мощности 6 МВт, протяженность линий электропередач к этому времени составляла 180 км, количество подстанций – 37 шт. [20, с. 294].

В 1935 г. «Главвостокэнерго» приняло решение о строительстве Красноярской ТЭЦ-1 в правобережной части города. Освоение строительной площадки началось с июня 1936 г., но строительство затянулось. Начавшаяся Великая Отечественная война, эвакуация предприятий в регион, которые нужно было обеспечивать энергией, явились катализатором для возобновления строительства, в результате, в мае 1943 г. Красноярская ТЭЦ-1 (г. Красноярск, ул. Фестивальная, 2) была введена в эксплуатацию.

Так, в 1943 г. в городе действовали две крупные электростанции (Красноярская городская Центральная электрическая станция (ЦЭС) и Красноярская ТЭЦ-1), на базе которых Постановлением ГКО СССР от 2 июля 1943 г. и приказом Наркома электростанций от 4 июля 1943 г. № 131 было создано Районное энергетическое управление (РЭУ) «Красноярскэнерго» [31, л. 120-124]. РЭУ создавалось для общего управления энергосистемой города [24]. Мощность двух электростанций энергосистемы в это время составляла 31 МВт, протяженность ЛЭП – 202 км, в т.ч. 78 км напряжением 6 кВ и остальные 124 км – 0,4 кВ. Численность всего персонала предприятий – 890 чел. [15, л. 8].

Помимо этих крупнейших станций в городе действовало также 4 электростанции промышленных предприятий. Общая мощность шести станций составляла 46,8 МВт. На левом берегу Енисея находились: Городская ЦЭС – 6 МВт, станция ПВРЗ – 3 МВт; на правом берегу: Красноярская ТЭЦ-1 – 25 МВт, станции заводов № 4 им. Ворошилова («Красмаш») – 8,5 МВт, Красноярского деревообрабатывающего комбината (ДОК) – 1,3 МВт, завода «Красный Профинтерн» («Сибтяжмаш») – 3 МВт [26, с. 71]. Электростанции промышленных предприятий фигурируют в архивных документах как «блок-станции», т.е., это электростанции, работающие в энергетической системе и оперативно управляющиеся ее диспетчерской служ-

бой, но не входящие в число предприятий системы по ведомственной принадлежности.

РЭУ «Красноярскэнерго» подчинялось «Главвостокэнерго» Народного комиссариата электростанций СССР, оно заведовало производством, распределением и потреблением электроэнергии. Первым управляющим «Красноярскэнерго» стал Юренский П. В., он же являлся директором Красноярской ТЭЦ-1 до 1949 г. [3].

С образованием РЭУ в 1943 г. Красноярская ЦЭС была реорганизована: на её базе созданы Энергосбыт «Красноярскэнерго», Управление электросетей (УЭС) и Городская электростанция. В 1947-м г. предприятие УЭС вновь будет объединено с Красноярской ГЭС и создан Высоковольтный сетевой район (ВВСР), в составе которого будет числиться Городская электростанция [20, с. 21].

В годы Великой Отечественной войны электростанции города испытывали проблемы со снабжением материалами, механизмами, остро стояла проблема нехватки квалифицированных сотрудников. На ТЭЦ-1 по большей части костяк коллектива составляли молодые выпускники училищ без опыта работы, а также женщины. Из-за нехватки кадров уже имеющиеся сотрудники были вынуждены работать по 2 смены подряд и параллельно с работой вести подготовку молодых специалистов. Условия работы были очень тяжелые. Для работников ТЭЦ строились дома и временные бараки, но площадей было недостаточно.

Также в военные годы присутствовал дефицит электроэнергии, аварии, ремонты станций либо нехватка угля приводили к сбоям в производстве. Количество установленного оборудования на промышленных предприятиях Красноярска было настолько большим, что станции с трудом могли удовлетворить их нужды в энергии полностью, учитывая то, что ТЭЦ-1 вводилась с недолелками, строительство продолжалось одновременно с ремонтом. Несмотря на сложности военного времени, энергосистема города достойно вынесла все испытания, смогла обеспечить промышленные предприятия столь необходимой энергией для работы на нужды фронта [3].

В послевоенное время шла перестройка промышленности на выпуск мирного производства. Строились новые предприятия (завод «Сибэлектросталь» 1951 г., Красноярский радиозавод 1952 г., Красноярский завод по производству синтетического каучука – 1952 г., Красноярский завод искусственного волокна – 1954 г. [21, с. 181]), наращивали мощность уже существующие, потребность в электроэнергии увеличивалась.

В 1950-е гг. началось строительство крупных электростанций за пределами города: Красноярской ГЭС (г. Дивногорск, 1954 г.), Назаровской ГРЭС (1955 г.), Краснояр-

ской ГРЭС-2 (г. Зеленогорск, 1957 г.).

В 1955 г. была прекращена работа Красноярской городской электростанции, её турбогенераторы демонтированы и переданы другим организациям, котлы законсервированы и в дальнейшем будут использованы как отопительные котлы районной котельной [7, л. 22]. В результате в Красноярске со второй половины 1950-х гг. помимо блок-станций действовала только одна крупная электростанция – Красноярская ТЭЦ-1, мощностей которой с развитием промышленности стало не хватать. В четвертой пятилетке (1946–1950 гг.) на ТЭЦ была проведена замена устаревшего оборудования, в результате чего производственный процесс был частично автоматизирован [21, с. 177].

В конце 1950-х гг. в соответствии с постановлением СМ СССР от 03.10.1958 за № 1160 начались работы по электрификации железных дорог, в том числе и Красноярской железной дороги. В 1959 г. построены и введены в эксплуатацию 275 км. ЛЭП 110 кВ от железнодорожной станции Чернореченская до станции Клюквенная. Сооружение этих линий позволяло перевести на электроснабжение от энергосистемы как электрифицированную часть Красноярской железной дороги, так и некоторые сельские районы, находящиеся в зоне этих ЛЭП, с питанием их через тяговые понизительные подстанции. Однако, на 01.01.1960 электроснабжение сельских районов через тяговые подстанции практически еще не было осуществлено из-за неподготовленности к этому самих сельских районов [8, л. 2].

Электрификация сельских районов начала проводиться еще в 1940-е гг. Красноярский краевой комитет ВКП(б) 19.04.1946 принял постановление «О развитии сельской электрификации в крае», которое положило начало массовому строительству колхозных и совхозных электростанций, активному внедрению электроэнергии в сельскохозяйственное производство. Местные партийные организации выступали инициаторами и практическими исполнителями электрификации отдельных колхозов и целых районов. Кроме того, действенную помощь сельской электрификации оказывали партийные организации промышленных предприятий. Они направляли в село передовых рабочих, техников, инженеров. Много сделали для колхозов края рабочие-электрификаторы Красноярской городской электростанции и ПВРЗ. Однако, электрификация сельского хозяйства шла медленными темпами [1, с. 281–282].

К концу 1950-х гг. подход к сельской электрификации изменится, вместо строительства мелких неэкономичных станций в соответствии с Постановлением СМ СССР от 16.07.1959 № 788 «Об упорядочении строительства электростанций малой мощности и производственно-отопительных котельных» будет производиться под-

ключение к централизованному энергоснабжению не только городов, но и отдаленных районов, населенных пунктов, отдельных объектов с ликвидацией неэкономичных электростанций и котельных.

Стоит отметить, что в 1950-е гг. в г. Красноярске строилась контактная линия для троллейбусов, которые были запущены в 1959 г. [4]. А в 1958 г. на правобережье Красноярска по пр. им. газеты «Красноярский рабочий» было открыто трамвайное движение.

К концу 1950-х гг. электроснабжение промышленных предприятий, электрифицированного железнодорожного транспорта, сельского хозяйства и коммунально-бытовых потребителей Красноярского административного района производилось от трех энергосистем в порядке централизованного электроснабжения: Канской, Норильской и Красноярской.

Канской энергосистемой осуществлялось энергоснабжение г. Канска, пос. Иланского и некоторых близ прилегающих районов. В 1959 г. она подчинялась управлению «Красноярскэнерго» [8, л. 1]. В Канской энергосистеме параллельно работали 4 электростанции общей мощностью 30,2 МВт (ТЭЦ и ЦЭС Канского энергокомбината, и две блок-станции: ТЭЦ Гидролизного завода и электростанция Иланского депо Красноярской железной дороги). В периоды капитальных ремонтов, а также при аварийных остановках мощности энергосистемы было недостаточно, из-за чего вводились ограничения нагрузок потребителей, регулировалась работа промышленных предприятий путем переноса выходных дней с воскресенья на другие дни недели [8, л. 1–3, 22].

Норильская энергосистема, строительство которой началось еще в военные годы, обслуживала промышленные предприятия и население города Норильска, работала изолированно и не входила в состав РЭУ «Красноярскэнерго».

Красноярская энергосистема охватывала главным образом г. Красноярск и близлежащие районы: до 1959 г. финансирование на строительство высоковольтных сетей за пределами города не выделялось [8, л. 1].

В Красноярской энергосистеме в 1959 г. действовала всего одна крупная электростанция – Красноярская ТЭЦ-1 (установленная мощность на конец 1959 г. – 300 МВт) и четыре блок-станции (с общей установленной мощностью всего 23,3 МВт); итого на 01.01.1960 установленная мощность Красноярской энергосистемы вместе с блок-станциями составляла 323,3 МВт [8, л. 3]. Электрические сети города 110/35/6/0,4 кВ были перегружены, кабельная сеть работала более 25 лет и требовала обновления; подстанций не хватало [8, л. 13]. Тепловые сети энергосистемы состояли из магистрали по пр. им. газеты «Крас-

ноярский рабочий» общей протяженностью вместе с ответвлениями 32,46 км и теплотрассы в левобережной части города протяженностью 2,9 км [8, л. 13]. Основным источником централизованного теплоснабжения предприятий и жилищно-коммунального хозяйства в г. Красноярске являлась ТЭЦ-1. От нее осуществлялось теплоснабжение для производственных целей и для отопления и вентиляции следующих предприятий: Гидролизного завода, Завода искусственного волокна, Завода железобетонных изделий, Целлюлозно-бумажного комбината, Шинного завода и др., а также для целей отопления и вентиляции жилищно-коммунального хозяйства, расположенного вдоль пр. им. газеты «Красноярский Рабочий» и примыкающего к ней с общим количеством зданий – 340. Указанные выше предприятия и жилые здания располагались в правобережной части города. В 1959 г. началось подключение к централизованному теплоснабжению жилых зданий левобережной части города с использованием котельной бывшей Городской электростанции, на базе которой создано предприятие «Теплосеть». В 1959 г. на теплоснабжение от этой котельной подключено 17 жилых зданий с ликвидацией индивидуальных домовых котельных. Кроме того, теплоснабжение осуществлялось от заводских электростанций: ВЭС завода п/я 32 («Красмаш»), ТЭЦ завода «Сибтяжмаш», ТЭЦ ДОКа и ТЭЦ ПВРЗ. Теплоснабжение остальных предприятий города осуществлялось от индивидуальных котельных. Жилищно-коммунальное хозяйство левобережной части города и значительная часть правобережной части не имели централизованного теплоснабжения [8, л. 56–57]. Перевод на централизованное снабжение сдерживался недостаточным строительством тепло- и электросетей [8, л. 76].

Районы и города края, не охваченные тремя вышеобозначенными энергосистемами, питались от более 1700 мелких и мельчайших электростанций – неэкономичных и требующих большого числа обслуживающего персонала. Это определило техническую и экономическую необходимость создания мощной энергетической системы с широко разветвленной сетью высоковольтных линий электропередач, что позволило бы ликвидировать большую часть мелких электростанций и за счет этого получить экономический эффект, обеспечить сплошную электрификацию сельских районов в центральной и южной части Красноярского края и удовлетворить потребности в электроэнергии многочисленных промышленных предприятий, их значительное развитие и перевод на современные технические способы производства. Одновременно с этим улучшить и электроснабжение коммунальных и бытовых потребителей, т.е., населения городов и промышленных центров и поселков края [8, л. 4].

Таким образом, в период 1940-х – 1950-х гг. началось становление Красноярской энергосистемы. Строитель-

ство Красноярской ТЭЦ-1 стало мощным толчком к развитию промышленности и экономики краевого центра. Станция положила начало большой энергетике края. На наш взгляд, этот период можно назвать первым этапом в становлении энергосистемы, в состав которой входит небольшое количество электростанций, а область деятельности не выходит за пределы города.

Развитие Красноярской энергосистемы в 1960-е гг.

В период с 1960 г. по 1970 г. происходило активное расширение зоны Красноярской энергосистемы, продолжалась работа по централизации энергоснабжения. В 1960 г. в связи с вводом в действие новых промышленных предприятий и расширением действующих, а также электрификацией Красноярской железной дороги резко возросло потребление электроэнергии. Выработка электроэнергии в целом по Управлению увеличилась за 1960 г. на 58%, в том числе, по Красноярской ТЭЦ-1 на 32% [8, л. 20].

В течение семилетки (1959–1965 гг.) предусматривалось осуществить централизованное электроснабжение от Красноярской энергосистемы всего административно-экономического района за исключением районов крайнего севера (Норильск, Дудинка, Игарка и др.) и отдельных, удаленных районов края, электроснабжение которых должно было базироваться на местных энергетических установках.

Планировалось присоединение к Красноярской энергосистеме следующих районов: 1962 г. – Сорско-Туймского и Абакано-Тейского; 1963 г. – Большеулуйского, Минусинского и части Енисейского; 1964 г. – Усово-Тальского и Южно-Енисейского; 1965 г. – Северо-Енисейского и районов, расположенных вдоль ЛЭП-220 кВ Минусинск-Саянская [10, л. 5-6].

Планы по централизации не всегда выполнялись, факторами, сдерживающими темпы развития энергетики в то время являлись: недостаточное финансирование, выделяемое ежегодно Госпланом РСФСР на проектирование электростанций, сетей и схем энергоснабжения; низкое качество и медленные темпы проектирования, монтажа, недостатки эксплуатации; слабые темпы строительства магистральных и распределительных сетей и подстанций [10, л. 2]. Тем не менее, в течение первых четырех лет семилетки происходило создание мощной энергетической системы, наращивались мощности на действующих электростанциях, вводились новые электростанции, росла выработка электроэнергии, строились энергетические сети и расширялась зона централизованного электроснабжения.

В 1960 г. электростанции г. Канска были подклю-

чены на параллельную работу с Красноярской энергосистемой посредством связи на напряжении 35 кВ через Иланскую тяговую подстанцию [10, л. 4]. В составе энергосистемы созданы новые предприятия: в 1960 г. – Ачинско-Назаровские высоковольтные сети (ВВС) [9, л. 69], в 1961 г. – Абаканские ВВС, из Канского энергокомбината выделены Канская ТЭЦ и Канские ВВС. В апреле 1962 г. в результате отделения городских сетей 6/0,4 кВ из Красноярских ВВС образовано нового предприятия в составе энергосистемы – «Горэлектросеть» [11, л. 26].

В 1961 г. произошли ключевые события: пуск первых энергоблоков Назаровской ГРЭС и Красноярской ГРЭС-2 (г. Зеленогорск), ввод первой ЛЭП 220 кВ (в габаритах 500 кВ) Назарово-Красноярск-Камала с отпайкой на ПС Левобережная [23] и вхождение строящейся Красноярской ТЭЦ-2 (г. Красноярск, ул. Лесопильщиков, 156) в состав энергосистемы.

В 1960-е гг. строятся и вводятся в эксплуатацию городские подстанции края. Так в 1962 г. введена в эксплуатацию городская подстанция г. Канска 110/35/6 кВ, которая решила вопрос с дефицитом мощности в городе и создала возможность для остановки неэкономичной Канской ЦЭС и прекращения выработки на ней электроэнергии. В г. Ачинске на глиноземном заводе введена главная понижающая подстанция, что позволило разрядить обстановку в городе с нехваткой электроэнергии и остановить работу энергопоезда, однако, необходимость в строительстве городской подстанции и сети не перестала быть актуальной. Кроме того, с большой задержкой была введена в работу Назаровская подстанция 110 кВ, предназначенная для электроснабжения Назаровского угольного разреза.

В том же году завершены отдельные участки ЛЭП 220 кВ Назарово-Ужур-Сора-Абакан-Аскиз-Тея: участок Назарово-Ужур и участок Сора-Абакан-Аскиз. Однако средний и концевой участки не были смонтированы, подстанции 220 кВ в Ужуре, Абакане и Тее не введены, поэтому электроснабжение южных районов, остро нуждавшихся в электроэнергии, к этому времени оставалось нерешенным [12, л. 3-4].

В 1964 г. магистральными линиями электропередач Красноярская энергосистема связывается с соседними энергосистемами – Иркутской и Кузбасской, и входит в состав объединенной энергетической системы Сибири (ОЭС Сибири) [23].

Кроме того, в марте 1964 г. в составе Красноярской энергосистемы были созданы предприятия по эксплуатации и ремонту электрических сетей:

- «Центральные электрические сети» (гор. Красноярск, вошли: Красноярские ВВС, Красноярский и Сухобузимский районы электрических сетей (РЭС));

- «Западные электрические сети» (гор. Ачинск, вошли: Ачинско-Назаровские ВЭС, Ачинский и Ужурский РЭСы);
- «Южные электрические сети» (гор. Абакан, вошли: Абаканские ВЭС, Минусинский и Богградский РЭСы);
- «Восточные электрические сети» (гор. Канск, вошли: Канский ВЭС и Канский РЭС);
- «Юго-Восточные электрические сети» (гор. Заозерный, вошёл Рыбинский РЭС) [13, л. 62–67].

В начале 1965 г. «Красноярскэнерго» организовало в Тувинской АССР предприятие «Тувинские электросети» и приняло на баланс наиболее крупную электростанцию республики – Кызылскую ЦЭС (в документах фигурирует иногда как «Кызыльская ЦЭС») [14, л. 7], однако связь Тувинской АССР с Красноярской энергосистемой будет осуществлена только в 1970 г. по ЛЭП 220 кВ Абакан-Аскиз-Ак-Довурак-Кызыл [18, л. 68].

Во второй половине 1960-х гг. в состав Красноярской энергосистемы войдет Иршинская ЦЭС (п. Урал Рыбинского района Красноярского края). В 1970 г. начнется реконструкция этой электростанции в котельную, со второго квартала 1970 г. она прекратит работу в качестве электростанции и войдет в состав «Юго-Восточных электросетей Красноярскэнерго» [17, л. 19].

В 1960-е продолжалось расширение существующих электростанций и строительство новых. Так в 1967 г. были запущены первые два гидроагрегата Красноярской ГЭС по 500 МВт. На Назаровской ГРЭС в 1968 г. будет включен под нагрузку энергоблок № 7 мощностью 500 МВт, электростанция достигнет проектной мощности 1400 МВт [15, л. 17]. Продолжится строительство Красноярской ТЭЦ-1. До 1975 г. станция будет постоянно модернизироваться. В конце 1960-х гг. на теплоэлектроцентрали начали автоматизацию производства, в результате чего станция получила самую передовую в те годы автоматику в СССР. Кроме того, в этот период начнется строительство крупнейшей ГЭС страны – Саяно-Шушенской.

В 1960-е гг. большое количество ЛЭП и подстанций было построено на юге края, для более успешного

управления быстро развивающимся энергетическим хозяйством в 1968 г. из предприятия «Южные электрические сети (ЮЭС)» выделено и образовано новое – «Минусинские электрические сети», объединившее все южные районы на правом берегу Енисея. В зоне «ЮЭС» остались только районы Хакасской области [15, л. 10]. Таким образом, к концу 1960-х гг. в энергосистеме насчитывалось 8 предприятий по эксплуатации и ремонту электрических сетей («ЦЭС», «ЗЭС», «ЮЭС», «ВЭС», «ЮВЭС», «Тувинские электрические сети», «МЭС» и «Горэлектросеть»), а в 1970 г. в энергосистему войдут «Дивногорские электрические сети» [16, л. 33].

С расширением зоны обслуживания энергосистемы увеличивалось и количество подразделений Энергосбыта на территории края. Так в 1964 г. созданы подразделения: Абаканское, Ачинское, Боготольское, Енисейское, Заозерновское, Назаровское, Минусинское [30].

На 01.01.1970 в Красноярскую энергосистему входили 7 электростанций с общей установленной мощностью 7062, 4 МВт: Красноярская ТЭЦ-1 (433,5 МВт), Назаровская ГРЭС (1400 МВт), Красноярская ГРЭС-2 (660 МВт), Красноярская ТЭЦ-2 (12 МВт), Канская ТЭЦ (18 МВт), Кызылская ЦЭС (20,9 МВт), Иршинская ЦЭС (18 МВт), Красноярская ГЭС (4500 МВт) [17, л. 2].

Кроме того, состав блок-станций в этот период будет меняться, их количество увеличится. Так на 01.01.1970 в составе блок-станций энергосистемы будет числиться 10 электростанций с общей установленной мощностью 232,0 МВт: ТЭЦ ПВРЗ, ТЭС ДОКа, ТЭЦ завода Медпрепаратов, Черногорская ЦЭС, ТЭЦ Канского гидролизного завода, ТЭЦ Хакасского гидролизного завода, Сорская ТЭЦ, ТЭЦ Ачинского глиноземного завода, Минусинская ЦЭС, Абазинская ТЭЦ [17, л. 47].

С увеличением количества предприятий в энергосистеме, а также в связи с модернизацией электростанций, возрастала и установленная мощность всей энергосистемы, что наглядно представлено в таблице 1. Это позволяет сделать вывод о том, что энергосистема физически была способна выработать больше энергии для резерва мощности (покрытие пиковых нагрузок, про-

Таблица 1.

Динамика роста установленной мощности предприятий Красноярской энергосистемы.

Дата	Установленная мощность станций РЭУ, МВт	Установленная мощность блок-станций, МВт
1943 г.	31 [15, л. 8]	15, 8 [25, с. 71]
01.01.1957	150 [7, л. 4]	23,3 [7, л. 4]
01.01.1960	300 [8, л. 3]	23,3 [8, л. 3]
01.01.1965	1854 [14, л. 9]	57,3 [14, л. 41]
01.01.1970	7062,4 [17, л. 2]	232 [17, л. 47]
01.01.1971	7562,4 [17, л. 2]	277,8 [17, л. 47]

ведение плановых ремонтов без отключения потребителей, обеспечение надежности при аварийных ситуациях), для обеспечения энергией крупных промышленных объектов и жилой застройки.

Централизованное теплоснабжение в этот период осуществлялось в г. Красноярске и частично в городах Канске и Назарово. По г. Красноярску снабжение потребителей тепловой энергией в 1970 г. обеспечивалось двумя теплоцентралями – Красноярской ТЭЦ-1 и Красноярской ТЭЦ-2, Центральной отопительной котельной Теплосети, тремя электробойлерными («Правобережная», Северо-Западного и Северо-Восточного районов, которые начали работать в конце 1960-х гг.). Обеспеченность промышленности города централизованным теплоснабжением на 01.01.1971 составляла 63,7 % от общей потребности промышленности в тепле. Более 58 % жилой площади города обеспечивалось централизованным теплоснабжением. Остальные предприятия и организации обеспечивались теплом от трех блок-станций, 66 сравнительно крупных котельных и 243 мелких котельных [17, л. 60]. Теплофикационные мощности Красноярских ТЭЦ были исчерпаны, поэтому строились электробойлерные, но необходим был ввод новых мощностей на ТЭЦ и строительство тепломаршрута, которое шло очень медленно (при потребности в 50 км строилось всего лишь по 2–3 км в год) [17, л. 62]. Горячее водоснабжение коммунально-бытовых потребителей осуществлялось по открытой схеме, непосредственно от тепловых сетей. Тепловые сети, работающие от Красноярской ТЭЦ-1, были значительно перегружены, вследствие чего имел место недогрев конечных потребителей. Протяженность тепловых сетей по г. Красноярску на 01.01.1971 составляла 278, 332 км в двухтрубном исчислении, паровых – 68, 435 км в однострубно́м исчислении. На городских теплотрассах города были установлены 3 перекачивающие

насосные станции.

По городу Канску основным источником тепла была Канская ТЭЦ. Незначительное количество тепловой энергии отпускали также Назаровская ГРЭС, Красноярская ГРЭС-2, Иршинская ЦЭС, Кызылская ЦЭС, 17 электробойлерных и две угольные котельные города Дивногорска [17, л. 12, 29].

В 1970 г. в зону Красноярской энергосистемы входили 46 районов края, 12 районов Тувинской АССР – всего 58 районов. К концу года в этой зоне было освоено энергосистемой 40 районов края с территорией 297,4 тыс. км² (12,2 % по краю и 72 % по зоне) с населением 2547,1 тыс. чел. (86,7 % по краю и 94,5 % по зоне). Остались не подключенными к зоне: Казачинский, Пировский, Мотыгинский, Богучанский районы и южные части Енисейского и Северо-Енисейского районов площадью 115,6 тыс. км² и с населением 191,9 тыс. человек. Предполагалось, что в зону энергосистемы края не будут включаться 9 северных районов: Таймырский и Эвенкийский национальные округа, Туруханский и Кежемский районы и северные тундровые и необжитые таежные участки Енисейского и Северо-Енисейского районов. Территория этих районов составляла 2015 тыс. км², население – 223 тыс. человек, из которых 135 тыс. человек проживало в городах Норильске и Игарке, где функционировала местная энергосистема. Таким образом, вне централизованного электроснабжения проживало только 88 тыс. человек или 2,9 % населения края, получающих электроэнергию от местных электростанций.

В Тувинской АССР на 01.01.1971 7 районов из 12 получали электроэнергию от энергосистемы.

В Красноярском крае удельный вес энергосистемы в общем потреблении по зоне составлял 97,0 % (19914 млн

Таблица 2.

Количество электрифицированных колхозов и совхозов от энергосистемы края по состоянию на 01.01.1971 [17, л. 68–69].

Наименование	Всего	Из них пользуются электроэнергией		Зона централизованного электроснабжения				
		Всего	%	Всего	В т.ч. от энергосистемы	% к общему числу	% к числу хозяйств в зоне централ. эл. снабжения	Присоединены к энергосистеме в 1970 г.
1. Красноярский край								
Имеется колхозов	242	242	100	200	138	57	69	18
совхозов	241	241	100	223	187	77,5	83,8	17
2. Тувинская АССР								
Имеется колхозов	28	28	100	25	17	60,7	68	2
совхозов	30	30	100	25	12	40,0	48	1

кВтч от 20544 млн. кВтч) и 3,0 % (630 млн. кВтч) приходилось на нецентрализованное потребление. В Тувинской АССР из общего потребления 186 млн кВтч от энергосистемы поступило 88 млн кВтч или 47,3 % [17, л. 49–50].

Продолжалось подключение совхозов и колхозов к энергосистеме края, в результате на 01.01.1971 в крае были полностью переведены на централизованное электроснабжение колхозы и совхозы 21 района [17, л. 51]. Анализ количества электрифицированных колхозов и совхозов от энергосистемы края по состоянию на 01.01.1971 (таблица 2) позволяет сделать несколько выводов: 1) 100% хозяйств пользовались электроэнергией, но это не означало полной централизованной электрификации от энергосистемы; 2) в Красноярском крае около 57% колхозов и 77,5% совхозов питались от энергосистемы, в то время как в Тувинской АССР данные несколько ниже – 60,7 % колхозов и 40% совхозов; 3) данные о количестве подключенных хозяйств за год свидетельствуют о том, что в Красноярском крае работы шли активнее (подключено 35 хозяйств), чем в Туве (всего 3 хозяйства), что свидетельствует о масштабном строительстве сетевой инфраструктуры в крае; 4) в сравнении подключений совхозов и колхозов, мы видим, что предпочтение отдавалось первым, объясняется это тем, что совхозы обычно были крупнее, технически оснащенные и получали прямое государственное финансирование на капитальное строительство ЛЭП.

При переводе колхозов и совхозов на централизованное электроснабжение принимались сети на баланс энергосистемы, строились ЛЭП и подстанции, ремонтировались трансформаторы, генераторы, электродвигатели, обучались сельские электромонтеры в Учебном комбинате «Красноярскэнерго».

За счет развития централизованного электро- и теплоснабжения ликвидировались мелкие электростанции и котельные, при этом при проведении этих работ не было цели полной централизации, так как в определенных условиях проще было использовать мелкие электростанции, например, передвижные при строительстве дорог, домов в отдаленных районах.

С расширением зоны обслуживания увеличивалась протяженность ЛЭП всех напряжений, если в 1965 г. она

составляла 26 986 км, то в 1970 г. – 45 138 км [17, л. 186].

Увеличивалось количество предприятий, входящих в РЭУ, соответственно, кадровый состав, несмотря на сокращения, связанные с автоматизацией процессов, тоже увеличивался. Согласно данным таблицы 3, наиболее интенсивное расширение штата предприятий энергосистемы пришлось на период с 1955 г. по 1970 г. В частности, во второй половине 1950-х годов численность сотрудников увеличилась почти вчетверо (с 1 115 до 4 215 человек), а в последующее десятилетие (1960–1970 гг.) – более чем в три раза, достигнув отметки в 13 053 человека. Именно в эти годы энергосистема Красноярского края развивалась наиболее интенсивно, строились электростанции, сети различного рода напряжения, подстанции.

Вместе с бурным ростом экономики края наращивались мощности Красноярской ТЭЦ-1, вводились в эксплуатацию с последующим их расширением Назаровская ГРЭС и Красноярская ГРЭС-2, Красноярская ГЭС; в состав Красноярской энергосистемы вошли Канская ТЭЦ, Иршинская ЦЭС, Кызылская ЦЭС. Одновременно строились магистральные линии электропередачи для связи с соседними энергосистемами – Кузбасской и Иркутской, и внутрисистемные распределительные сети. В составе энергосистемы создавались предприятия по эксплуатации и ремонту электрических сетей. Всё это обеспечивало быстрое расширение зоны действия Красноярской энергосистемы.

Заключение

По результатам исследования можно сделать следующие выводы и выделить этапы становления и развития энергосистемы:

1. Первые частные электростанции в г. Красноярске начали появляться еще в конце 19 в. В 1912 г. была построена Городская электростанция небольшой мощности. Развитие промышленности в 1930-е гг. явилось толчком для строительства электростанций при промышленных предприятиях города и Красноярской ТЭЦ-1. В 1943 г. на базе двух электростанций общей мощностью 31 МВт для единого централизованного управления энергетической системой создано РЭУ «Красноярскэнерго» (официальной датой основания Красноярской энерго-

Таблица 3.

Динамика численности персонала на предприятиях Красноярской энергосистемы.

Год	1943 г.	1945 г.	1950 г.	1955 г.	1960 г. (по состоянию на 01.01.1961)	1965 г.	1970 г.
Численность всех работающих, человек	890 [15, л. 8]	Не удалось найти данные	879 [5, л. 26об.]	1 115 [6, л. 80]	4 215 [10, л. 143]	8 453 [14, л. 184]	13 053 [17, л. 188]

системы считается 4 июля 1943 г. – дата создания РЭУ «Красноярскэнерго». Великая отечественная война и эвакуация предприятий из европейской части страны явились катализатором развития отрасли в регионе в этот период.

2. В послевоенное время до конца 1950-х гг. область деятельности предприятий энергосистемы практически не выходила за пределы города, но с 1958 г. начинаются работы по электрификации железнодорожного транспорта, с 1959 г. – работы по подключению к централизованному электроснабжению районов края, а также расширение централизованного теплоснабжения в районном центре и некоторых крупных городах края.
3. Период с 1960 г. по 1970 г. был ознаменован бурным ростом промышленности, строились новые и расширялись уже существующие теплоэлектростанции, возводились первые гидроэлектростанции, линии электропередачи разного вида напряжения, подстанции; создавались предприятия по обслуживанию электрических сетей на территории края. Количество предприятий, входивших в состав Красноярской энергосистемы, увеличилось в разы, как и количество персонала, обслуживающего всю эту систему. Установленная

мощность энергосистемы к 01.01.1971 составила 7562,4 МВт (и 277,8 МВт – блок-станции), число занятых в системе превысило 13 тыс. человек. В 1964 г. энергосистема вошла в ОЭС Сибири.

Не все районы края были подключены к централизованному электроснабжению, но работы в этом направлении продолжались, при этом, северные районы имели собственную изолированную энергосистему. Подключение к централизованному теплоснабжению требовало расширения мощностей станций и строительства магистралей, что было затратно как в финансовом плане, так и по времени, поэтому строились электробойлерные в краевом центре, в г. Дивногорске. Строительство тепловых сетей шло медленно, поэтому подключение к централизованному электроснабжению происходило быстрее, нежели к централизованному теплоснабжению.

К концу 1970 г. Красноярская энергосистема стала основным источником энергоснабжения промышленности, транспорта, сельского хозяйства и населения на обширной территории края к югу от реки Ангары до Тувинской АССР включительно. 97% всей потребляемой в Красноярском крае электроэнергии (без учёта Норильска) вырабатывалось Красноярской энергосистемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.В. Электрификация Сибири: историческое исследование. Ч. 1: 1885–1950 гг. / В.В. Алексеев; отв. ред. Б.П. Орлов. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1973. 311 с.
2. Алексеев В.В. Электрификация Сибири: историческое исследование. Ч. 2: 1951–1970 гг. / В.В. Алексеев; отв. ред. В.З. Дробижев. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1976. 272 с.
3. Астротенко Р.П. К вопросу об истории зарождения Красноярской энергосистемы // Архонт, 2025. № 13(64). С. 15–21.
4. В честь 65-летия троллейбусного движения водители первых троллейбусов сели за руль современной техники // Администрация г. Красноярск: официальный сайт. URL: <https://www.admkrsk.ru/press/news/Pages/news.aspx?RecordID=25628> (дата обращения 09.02.2026)
5. Государственный архив Красноярского края (ГАКК). Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 1.
6. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 11.
7. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 22.
8. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 34а.
9. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 40.
10. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 41.
11. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 44.
12. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 61.
13. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 76.
14. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 97.
15. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 127.
16. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 144.
17. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 164.
18. ГАКК. Ф. Р-1379. Оп. 1. Д. 349.
19. Гришаев В.В., Шевченко В.Н. Развитие энергетической базы военно-промышленного производства в Сибири в период Великой Отечественной войны // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 37 (175). С. 109–114.
20. Захаренко А.А. Красноярские огни. История развития электрических сетей и основания водопровода в г. Красноярске. 1912–2000 гг. Красноярск: Буква, 2004. 304 с.
21. Иллюстрированная история Красноярья (1917–1991 годы) / В. И. Федорова [и др.]. Красноярск: РАСТР, 2014. 264 с.

22. История компании // ООО «Красноярский жилищно-коммунальный комплекс» (КрасКом): официальный сайт. Красноярск. URL: <https://www.kraskom.com/kraskom/history/> (дата обращения: 15.09.2025).
23. История Красноярской энергетики // Акционерное общество «Системный оператор Единой энергетической системы» (АО «СО ЕЭС»): официальный сайт. Москва. URL: <https://www.so-ups.ru/ptc/ptc-camp/champ-odu/champ-odu-21/krasnoyarsk-energy/history/> (дата обращения: 15.09.2025).
24. Кибардин В.В. История строительства первых электрических станций г. Красноярск // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2011. № 6. С. 168–174.
25. Котлеткин А. Блэкаут 2003: как Америка выживала без электричества // Новостной портал «Рамблер» – 14.08.2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://news.rambler.ru/community/51237429/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения 08.03.2026).
26. Красноярск–Берлин, 1941–1945: 65-летней годовщине Великой Победы посвящается: историко-публицистическое краеведческое издание / авт. концепции, ред.-сост. Т.Н. Елинская; исслед. и авт. очерков: А.Г. Елисеенко, А.В. Мармышев, А.В. Толмачева, К.В. Карпухин; предисл. Л.В. Кузнецова. Красноярск: Поликор, 2010. 445 с.
27. Красноярск: Очерки истории города / П.Н. Мешалкин, Г.Ф. Быконя, В.И. Федорова и др.; Науч. ред. и сост. П.Н. Мешалкин. Красноярск: Кн. изд-во, 1988. 372 с.
28. Красноярск: этапы исторического пути / под ред. П.И. Пимашкова, редкол.: Г.Ф. Быконя, В.В. Куимов, В.И. Федорова. Красноярск: Буква, 2003. 558 с.
29. Красноярская ТЭЦ-1. Наследие трудового подвига! 70 лет. / руководитель проекта: А.Е. Стененков; составители: Т.Л. Жичко, Е.М. Андриященко, С.А. Щенев; редактор: А.Б. Дрожжина. Красноярск: Поликор, 2013. 112 с.
30. Красноярскэнергосбыт // Энциклопедия Красноярского края. Агентство печати и массовых коммуникаций Красноярского края: официальный сайт. Красноярск. URL: <https://my.krskstate.ru/docs/energo/krasnoyarskenergobyt/> (дата обращения 09.02.2026).
31. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 644. Оп. 1. Д. 129.
32. Солдатенко Д.Ю. Развитие электрохозяйства Красноярского края в годы Великой Отечественной войны // Наука. Общество. Оборона. 2025. Т. 13, № 2(43). С. 11–11.
33. Энергетика // Большая Российская энциклопедия. 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/economics/text/4935743> (дата обращения: 15.09.2025).

© Пахомова Наталья Вениаминовна (pahomise@mail.ru), Астротенко Раиса Петровна (raechka17@mail.ru),
Кукис Олеся Николаевна (kykis_olesya95@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАСЕЛЕНИЕ И ОРГАНЫ МЕСТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННОМ БЛАГОУСТРОЙСТВЕ ГОРОДОВ И ПОСЕЛКОВ НА УРАЛЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX — НАЧАЛО XX ВЕКА)

POPULATION AND LOCAL GOVERNMENT IN THE PUBLIC IMPROVEMENT OF CITIES AND TOWNS IN THE URALS (SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES)

**A. Perebeynos
T. Ptashko
E. Pavlenko
N. Trofimova
L. Vladykina**

Summary: This article examines the role of the population and local governments in the public improvement of cities and towns in the Ural region (second half of the 19th to early 20th centuries). The research is based on statistical data, periodicals, and state archives.

This article examines issues of urban improvement in the second half of the 19th to early 20th centuries. It describes the condition of buildings, squares, and roads in the towns and cities of Orenburg, Perm, Yekaterinburg, and Ufa. The reasons why these problems took a long time to resolve are identified, including the poor performance of local governments and the low level of public culture among the population. The role of the press in addressing urban improvement issues is analyzed (newspapers such as "Ekaterinburgskaya Nedelya", "Golos Priuralya", and "Troichanin"). The article describes the primary focus of local governments – compliance with the rules of the Construction Charter – which allowed for more effective urban improvement.

Keywords: urban improvement, local governments, press.

Перебейнос Артем Евгеньевич

кандидат исторических наук, доцент, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск
nos75@mail.ru

Пташко Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Челябинск
ptashko75@mail.ru

Павленко Елена Федоровна

кандидат географических наук, доцент,
Челябинский государственный университет
pavlenkoefchel@gmail.com

Трофимова Наталья Васильевна

кандидат исторических наук, старший преподаватель,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
trofimovanv@cspu.ru

Владыкина Лариса Борисовна

кандидат экономических наук, доцент,
Челябинский государственный университет
vladykina71@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросу роли населения и органов местного самоуправления в общественном благоустройстве городов и поселков Уральского региона (вторая половина XIX — начало XX века). Источниковой базой исследования являются статистические данные, материалы периодической печати, а также документы государственных архивов.

В статье раскрываются вопросы благоустройства поселков во второй половине XIX — начало XX веков. Охарактеризовано состояние домов, площадей, дорог поселков и городов Оренбурга, Перми, Екатеринбурга, Уфы. Обозначены причины, на основании которых решение обозначенных проблем осуществлялось длительно, и было связано со слабой работой органов самоуправления и низким уровнем бытовой культуры населения. Проанализирована роль прессы в решении вопроса благоустройства. Охарактеризовано основное направление в работе местных органов самоуправления — соблюдение правил строительного Устава, благодаря чему вопрос благоустройства решался более эффективно.

Ключевые слова: благоустройство, органы местного самоуправления, пресса.

Ввиду того, что губернские и городские власти, администрация горнозаводских предприятий Уральского региона в 30-е-50-е годы XIX века недостаточно уделяли внимание развитию городского хозяйства, большинство городов Урала было слабо благоустроено.

Вот несколько примеров городского благоустройства

тех лет, оставленных современниками в своих воспоминаниях. В 1842 году ученый Ф.И. Базнер, отправляясь из России в Хиву через город Оренбург, довольно объективно описал благоустройство этой губернской столицы. Дома «в большинстве частью одно или двухэтажные, окрашенные в белую, серую или желтую краску; широкие улицы...» Их в городе, «считая с предместьями, из

которых вымощена, и то весьма печально, только одна... но благодаря редким дождям и песчаному грунту здесь меньше приходится страдать от грязи, чем от пыли... Однако в начале весны и поздней осени попадают места, в особенности базарная площадь и местность, к ней прилегающая, которые делаются доступными для всякого, носящего европейскую обувь... В Оренбурге 1547 домов, из которых казенных изб 101...» [1,45].

Как и в городе Оренбурге, примерно таким же был уровень благоустройства в другом губернском городе Перми. В нем «большинство домов были деревянными одноэтажными, ...улицы были не мощеными до 80-х годов XIX в., и в осенние дни обыватели тонули в грязи. Летом по городу носились столбы пыли. Непредусмотрительная полиция не позаботилась полить улицы к приезду в город Пермь государя наследника Александра Николаевича в 1837 году, и он, весь покрытый пылью, должен был закрыть от нее свое лицо, что лишило возможности пермяков рассмотреть царственного гостя... Площади и некоторые улицы были покрыты травой, бродившие по городу в изобилии козы...» [2,173].

Таким увидели современники обустроенность двух губернских городов Урала. Для более полной картины благоустройства уральских городов необходимо рассмотреть, как обстояло дело с этим вопросом в уездных центрах. Для примера возьмем два перспективных уездных города – Екатеринбург и Уфу. Первый из них признавался неофициальной столицей делового Урала, а второй – с 1865 года станет губернским городом.

В 1848 году П.И. Небольсин (путешественник, этнограф, литератор) проездом в Сибирь оказался в городе Екатеринбурге. Вот какими были его впечатления: «Что касается внешнего вида города, то он, за исключением богатых домов промышленников, живущих в южной части, был не особенно привлекателен. В центральной части выделялись каменные дома главного начальника горного управления Харитонов, Золотова, Севастьянова и некоторых других». От главного проспекта к одной из улиц шел ряд невзрачных домиков. Эту улицу – Наземку называли «Лягушкой», так как жители заваливали бывшие здесь топкие места-зыбуны, и наблюдалась одна непролазная грязь. Перейти из одного квартала в другой можно было только по особо налаженным жердочкам. Извозчики-обозовики нередко топили в «Лягушке» своих лошадей. Хлебный рынок, особенно весной, представлял собою целое море грязи, и перебраться через него считалось чуть ли не рискованным предприятием. Страшная грязь была и на Главном проспекте. При переходе улицы обыватели нередко топили калоши и, чтобы избежать этого, нанимали извозчика для того только, чтобы переехать улицу. Город утопал в грязи, так как не было ни одной мощеной улицы [3,13].

Совсем иное, более радужное, впечатление осталось

о городе Екатеринбурге у Томаса Уильяма Аткинсона, английского архитектора и художника, совершавшего свое путешествие в то же время, что и П.И. Небольсин. По его мнению, город Екатеринбург «и наружностью своею производит приятное впечатление. Кроме восьми церквей, украшающих город своими многочисленными главами, значительно число чистых зданий, выстроено в таком изящном стиле и с таким вкусом, что могли бы с полным правом занять место в каждом большом европейском городе. Что касается до улиц, хотя они и не мощены, однако ж содержатся в удовлетворительном состоянии, а для удобства пешеходов выстроены вдоль улиц, по сторонам, возвышенные деревянные мостки. В центре города разведен публичный сад, служащий прекрасным гульбищем, но, кроме того, из частных лиц, которые побогаче, некоторые тоже допускают публику в свои сады и парки, на поддержание которых тратятся немалые суммы» [4, 227].

Пожалуй, это было одно из немногих, если не единственное, положительное высказывание о благоустройстве города Екатеринбурга. В те годы у современников, в том числе у иностранцев, преобладали больше критические оценки.

В городе Уфе «вплоть до 40-х годов... улицы не благоустроивались, невозможно было проехать из-за непролазной грязи, оказавшейся от мусора и навоза, который выбрасывали жители прямо на улицу. «Кто в Уфе не бывал, грязи не видал», – говорили о себе и своем городе уфимцы». Объяснялось это рядом причин: незначительность средств, выделяемых на хозяйственное развитие городов, заводских поселков, неумение и нежелание местной власти привлекать состоятельных жителей и их капиталы к улучшению городского благоустройства; наличие у большинства горожан «дурных» привычек в соблюдении санитарных правил общежития; неприхотливость большинства населения к существующим условиям повседневной жизни, низкий уровень общей и бытовой культуры, слабая готовность обывателей строго выполнять обязательные постановления городского самоуправления, санитарных комиссий, полиции по благоустройству.

В конце 40-х годов XIX века городская власть при поддержке жителей решила обустроить городские улицы. Для улучшения проезжей части улиц «был учрежден специальный денежный сбор в размере одного процента с означенного рубля обывательского дохода. За 1848-1854 годы массовый сбор составил 22830 рублей серебром. С тех пор началось устройство мостовых» [5, 66].

Вскоре у населения горнозаводских поселков в плане борьбы за улучшение благоустройства появился надежный союзник. В 70-е годы в губернских и ряде уездных городов стали выходить в свет либеральные газеты. Они с первых дней своего существования стали уделять

большое внимание вопросам благоустройства и улучшения повседневной жизни городского, сельского и горно-заводского населения. Так, в одной из лучших газет Урала «Екатеринбургская неделя» в течение 80-90-х годов издавались критические материалы в рубрике «Мелочи повседневной жизни». Автором заметок под этим названием был известный фельетонист Галин, подписывающийся писательским псевдонимом «Дядя Листар».

С 1906 года в городе Челябинске (Оренбургская губерния) стала выходить газета «Голос Приуралья», которая, пожалуй, как ни одна другая уральская газета, много внимания уделяла делу городского благоустройства. Редакция этого местного печатного органа считала, что Челябинск не может «похвастаться своим благоустройством», потому что плохо работает не только городская дума и управа, но и лично городской голова Бейвель.

В эти же годы в другом уездном городе Оренбургской губернии выходит газета «Троицанин», которая также не обходит своим вниманием проблемы благоустройства города Троицка и его уезда.

На страницах местных газет разворачивались дискуссии по крупным и дорогостоящим объектам благоустройства. Например, во второй половине XIX века оренбуржцы обсуждали вопрос реконструкции существовавшего с 30-х годов в городе водопровода. О необходимости строительства водопровода в городе Перми, городе Челябинске, городе Троицке и других городах местная печать особенно много писала в конце XIX и начале XX вв. А когда в начале 10-х годов XX в. в городе Челябинске началось строительство водопровода, то газета «Голос Приуралья» постоянно освещала его ход и проблемы на своих страницах.

Многие уральские газеты публиковали не только городские бюджеты, но и устанавливали контроль за исполнением тех статей, которые были направлены на улучшение благоустройства и регулярно информировали население об этом.

Анализ материалов заседаний городских дум, принятых ими постановлений, публикаций в прессе, высказываний современников позволяют нам выделить те вопросы благоустройства, которые были наиболее актуальными в быденной жизни населения. Среди них ведущее место занимали следующие: возведение жилых и нежилых построек (особенно на окраинах городов) строго в соответствии с планом застройки и соблюдением норм и правил строительного устава; мощение булыжником проезжей части улиц и площадей; сооружение и содержание домовладельцами в хорошем состоянии тротуаров; очистка населением своих дворов от навоза, мусора, отходов и вывоз их только в специально отведенные места, борьба со стихийно создаваемыми обывателями свалками; содержание в хорошем состоя-

нии общественных туалетов; благоустройство не только центра города, но и его окраин; освещение улиц в ночное время; создание телефонной связи для населения; посадка лиственных деревьев и кустарников вдоль улиц и тротуаров; размещение афиш и объявлений в специально созданных витринах, на стендах и т.д.

В пореформенный период ситуация с благоустройством городов Уральского региона стала меняться к лучшему, и связано это было в первую очередь с городской реформой. На Урале с середины 70-х годов большей части горожан предоставлялась возможность из своей среды избирать членов городского управления.

Горожане быстро усваивали, что с избранных ими людей в городскую думу и управу можно спрашивать, как они выполняют свои обязанности, какова эффективность принимаемых ими решений, как быстро решаются назревшие проблемы повседневной городской жизни. Работа городского самоуправления была на виду у всего населения. А формирующаяся общественная активность обывателей позволяла смело указывать «отцам города» на те недостатки в городском хозяйстве, которые мешали им в быденной жизни.

Обыватели видели, что чем эффективнее работает самоуправление, тем быстрее благоустраивается город. В нем появляются мощные улицы и площади, сооружаются тротуары, в ночное время городские улицы освещаются фонарями, своевременно вывозится мусор из дворов, с улиц и торговых площадей в специально отведенные места, осуществляется посадка деревьев и кустарников, разбиваются сады и скверы. Жить в благоустроенных городах хотелось многим горожанам.

Местные органы самоуправления главным ориентиром в работе по благоустройству определили соблюдение правил строительного устава. Во многом благоустройство городов, заводских поселков, сел и деревень зависело от хорошо продуманной правильной застройки. Вот как выглядел город Пермь, жители которого при возведении жилья и городских строений в основном соблюдали правила строительного Устава. В 1888 году Пермский корреспондент с гордостью писал, выражая мнение многих горожан о своем губернском центре: «Дело внешнего благоустройства города быстро движется у нас вперед ... Взойдите на возвышенную часть города. Увидите красиво простирающиеся ряды каменных домов с железными крышами.... Зайдя в самый город, путешественник невольно изумится, что где-то в Приуралье, около пресловутой Сибири, есть город, в котором уже вымощены почти все улицы, каменные дома, с ежегодно ремонтирующимися снаружи, правильные улицы, сплошь застроенными домами, не имея пустых углов и заброшенных мест, строится масса новых громадных домов"... [6, 477].

Однако такое положение было далеко не во всех уездных городах, включая и губернские центры. Поэтому городское самоуправление, страховые агенты, руководствуясь строительным уставом, начиная с 80-х годов XIX века стали строже следить за правильностью возведения жилых построек. Так, в августе 1888 года «Екатеринбургская неделя» сообщала о состоявшемся в городе Перми «съезде» страховых агентов и техников, отвечающих за строительную планировку селений для обсуждения вопросов Земского страхования. Газета, рассказывая о работе этого совещания, напоминала, что во избежание нарушений правил строительного Устава и обязательных постановлений губернского земства всякое жилое строение от нежилых построек должно находиться на расстоянии. Хотя данное решение и было принято «уже давно, но в Ирбитском уезде это находится в забвении, постройки возводились как жилые, так и нежилые где угодно и как угодно совершенно без соблюдения правил строительного Устава, а крестьяне не знают даже, что есть какой-то строительный устав, соблюдение которого для всякого строящегося обязательно. Все строились как Бог на душу положит» [7,766].

Как сельское, так и городское население, жители горнозаводских поселков не испытывали никаких стеснений ни со стороны полиции, ни со стороны местного начальства при возведении жилых домов не только с нарушением противопожарных мер, но и архитектурно-эстетических норм. Но с учреждением в Пермской губернии института страховых агентов ситуация резко изменилась. «Вопрос этот выдвинулся ребром: к мировому судье стали то и дело следовать протоколы о неправильно возведенных жилых построек» [7, 766]. Строительство жилых домов без учета требований строительного Устава породило три проблемы, которые касались не только самих застройщиков, но и жителей городов, заводских поселений и деревень.

Первой проблемой выступало близкое расположение одного жилого дома от другого. В случае возникновения пожара в одном из них огонь быстро переходит на соседний. А при небольшом даже ветре могла быстро выгореть целая улица или вся деревня (поселок). В этом случае страховой компании (агентству) предстояло выплатить погорельцам значительную сумму денег. Поэтому их агенты и добивались неукоснительного соблюдения правил строительства. К нарушителям они требовали применять строгие меры наказания, вплоть до снова уже выстроенных домов со всеми подсобными сооружениями.

Вторая проблема - несоблюдение правил, отклонение от требований строительного Устава приводило к неоправданной скученности строений. Она, в свою очередь, резко снижала общее впечатление о благоустройстве села, поселка или городского квартала.

Третья проблема заключала собой следующее. Жалобы в судебные инстанции о неправильных застройках приводили к тому, что эти уже завершённые строения подвергались сносу. Так, в заметке «Неправильное возведение постройки», помещенной в «Екатеринбургской неделе», сообщалось, что на двух крестьян села Покровского составлены протоколы из-за нарушения ими правил строительства и преданы мировому судье. Он «постановил подвергнуть крестьян к штрафу, а строения их снести. Эти два крестьянина, считая себя виновными не больше других, имеющих тоже неправильные постройки, указали на 16 домохозяев, построивших вопреки строительному уставу» [7, 766]. В этой публикации справедливо замечается, что если постройки снесутся, то у жителей значительно понизится «их экономическое благополучие». Для благосостояния этой части населения «было бы благоразумнее оставить в покое уже существующее неправильно возведенные постройки, не позволяя и строго преследуя вновь возводимые вопреки существующему строительному Уставу» [7,766]. Именно так и поступали большинство земств и городское самоуправление Уральского региона.

Таким образом, состояние домов, улиц городов Урала исследуемого периода было недостаточно благоустроенным: деревянные постройки, выкрашенные в невзрачные тона, улицы не были вымощены, утопали в грязи, пыли, мусоре, по дорогам для перехода с одной стороны улицы на другую приходилось брать извозчика.

Причинами, на основании которых вопросы благоустройства решались длительно, являлись: незначительность средств, выделяемых на хозяйственное развитие поселений, неумение и нежелание местной власти привлекать состоятельных жителей и их капиталы к улучшению городского благоустройства; наличие у большинства горожан «дурных» привычек в соблюдении санитарных правил общежития.

Либеральные газеты такие как «Екатеринбургская неделя», «Голос Приуралья», «Троицанин» и др. активно освещали возникающие проблемы по благоустройству.

На Урале с середины 70-х годов ситуация стала меняться в лучшую сторону, что было связано и с тем, что большей части горожан предоставлялась возможность из своей среды избирать членов городского управления, которые пытались поднимать данные вопросы. Несмотря на возникающие проблемы, постепенно в городах стали появляться мощные улицы и площади, сооружаться тротуары, в ночное время городские улицы освещались фонарями, своевременно вывозился мусор из дворов, с улиц и торговых площадей в специально отведенные места, осуществлялась посадка деревьев и кустарников, разбивались сады и скверы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Описание доктора философских наук Ф.И. Базнер, составил 1842 г. по дороге в Хиву от Оренбурга. Труды Оренбургской архивной комиссии Вып. XI. том XI. Оренбург. 1903. 245с.
2. Верхолинцев В.С. Город Пермь, его прошлое, настоящее. Пермь: Изд-во «Пушка».2002.264 с.
3. Весновский В.А. Весь Екатеринбург. С планом города. Екатеринбург 1905. 304с.
4. Злоказов А.Д. Семенов В.Д. Старый Екатеринбург: город глазами очевидцев. Екатеринбург: музей истории Екатеринбурга. 2000. 608 с.
5. История Уфы. Краткий очерк. Уфа: Баш кн. изд-во. 1976. 600 с.
6. Екатеринбургская неделя.1888. № 22.
7. Неправильное возведение постройки. Екатеринбургская неделя. 1888. № 36.

© Перебейнос Артем Евгеньевич (nos75@mail.ru), Пташко Татьяна Геннадьевна (ptashko75@mail.ru),
Павленко Елена Федоровна (pavlenkoefchel@gmail.com), Трофимова Наталья Васильевна (trofimovanv@cspu.ru),
Владыкина Лариса Борисовна (vladykina71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СНАБЖЕНИЕ РККА ГОРЮЧИМ И АРТИЛЛЕРИЙСКИМИ БОЕПРИПАСАМИ В ПЕРИОД КОНТРНАСТУПЛЕНИЯ ПОД МОСКВОЙ (ЗИМА 1941 / 1942 ГГ.) В СРАВНИТЕЛЬНОМ РАКУРСЕ

Пономаренко Елена Владимировна

Военный университет имени князя Александра Невского

Райзман Валерия Владимировна

Московский институт современного

академического образования

alekseishuralev@yandex.ru

THE SUPPLY OF FUEL AND ARTILLERY AMMUNITION TO THE RED ARMY DURING THE COUNTEROFFENSIVE NEAR MOSCOW (WINTER 1941 / 1942) FROM A COMPARATIVE PERSPECTIVE

**E. Ponomarenko
V. Raizman**

Summary: Authors study a supply the Red Army during the Winter Counteroffensive by Moscow through the prism of comparing the supply of ammunition and fuel Soviet troops during the armed conflict on the KhalkhinGol River and the First Soviet-Finnish War (the "Winter War"). Authors also refer to comparisons with the wehrmacht. Authors concluded that during the Winter Counteroffensive by Moscow, the formations of the Western and Kalinin fronts were supplied with fuel and artillery ammunition worse than the Soviet forces during the "Winter War" and during the armed conflict on the riverKhalkhinGol, firepower and the use of aviation were also at a lower level during the Winter Counteroffensive near Moscow. According to authors, it was the winter of 1941 / 1942 as equipment was replaced by people near Moscow. This largely explains the heavy losses of the Red Army during the counteroffensive phase of the Battle for Moscow. Authors rely on a number of archival documents that are little known in Russian historiography, including documents from the collections of the Russian State Military Archive. The authors also question the widespread notion in historiography and popular literature that the wehrmacht was poorly supplied with artillery ammunition in the winter of 1941 / 1942.

Keywords: The Great Patriotic War, the Winter Counteroffensive near Moscow, the Battle for Moscow, the armed conflict on the KhalkhinGol River, the Kalinin Front, the rear of the Red Army during the Great Patriotic War, the "Winter War".

Аннотация: Авторы изучают вопрос снабжения Красной армии в период Зимнего контрнаступления под Москвой через призму сравнения обеспечения боеприпасами и горючим советских войск во время вооруженного конфликта на р. Халхин-Гол и Первой Советско-финляндской войны ("Зимняя война"). Авторы также обращаются к сравнениям с вермахтом. Авторы пришли к выводу, что в период Зимнего контрнаступления под Москвой соединения Западного и Калининского фронтов снабжались горючим и артиллерийскими боеприпасами хуже, чем советские силы во время "Зимней войны" и в период вооруженного конфликта на р. Халхин-Гол, огневая мощь и применение авиации находились также на более низком уровне во время Зимнего контрнаступления под Москвой. Как утверждают авторы, зимой 1941 / 1942 гг. под Москвой происходило замещение военной техники людьми. Этим в значительной степени объясняются большие потери Красной армии во период контрнаступательной фазы Битвы за Москву. Авторы опираются на ряд мало известных в российской историографии архивных документов, включая документы из фондов Российского государственного военного архива. Авторы также ставят под сомнение, распространенное в историографии и популярной литературе представление, что вермахт зимой 1941 / 1942 гг. плохо снабжался артиллерийскими боеприпасами.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Зимнее контрнаступление под Москвой, Битва за Москву, вооруженный конфликт на р. Халхин-Гол, Калининский фронт, тыл РККА в период Великой Отечественной войны, «Зимняя война».

Введение

Великая Отечественная война до сих остается самой актуальной тематикой в исторической науке России и не только. Связано это, в том числе, с огромными потерями, которые понесли народы СССР в этой войне. Многие десятилетия продолжают дискуссии по вопросу, почему цена Великой Победы оказалась столь большой. Советские общество и экономика усиленно

готовились к войне на протяжении всего межвоенного периода, особенно это касается довоенных пятилеток.

Германия до 1933 г. имела ограничения на разработки и производство вооружений, ее армия представляла собой в период Веймарской республики фактически полицейский корпус. В советской историографии отстаивалось положение, что победы вермахта во втором полугодии 1941 г. и в первом полугодии 1942 г. были, с

экономической точки зрения, вызваны во многом тем, что на третий рейх работала половина Европы, включая политически зависимых от нацистов нейтралов. Не отрицая высокой роли этого фактора в развитии военной ситуации на Восточном фронте в 1941–1942 гг., все-таки мы не стали бы его преувеличивать и объяснять в основном им большие поражения Красной армии в начале Великой Отечественной войны. Экономика Франции дала вермахту, несомненно, много ресурсов, включая сотни тысяч грузовиков, но потенциал французской промышленности после кампании 1940 г. был сильно подорван, то же самое касается и других оккупированных стран.

Битва за Москву оказалась самой тяжелой серией операций в центре Европейской части СССР, в том числе, с точки зрения экономики, так как значительная часть эвакуированных на Восток промышленных мощностей к декабрю 1941 г. еще не заработали, многие из них были запущены на новом месте к февралю – марту 1942 г. Моссовету пришлось задействовать для ремонта и выпуска военной техники, вооружений и боеприпасов, а также других типов оборонных товаров всю местную промышленность, все резервы, какие имелись после эвакуации московских заводов.

Положение Группы армий «Центр» к началу декабря 1941 г. было тяжелым из-за растянутых коммуникаций и кризиса со снабжением, вермахту под Москвой не хватало также пополнений. В этой связи у фронтов РККА в центральных областях РСФСР должно было быть преимущество, но, как мы показываем в настоящем исследовании, оно оказалось не столь значительным. Мы сосредотачиваем внимание на вопросах поставок горючего и боеприпасов для соединений РККА, участвовавших в контрнаступательной фазе Битвы за Москву зимой 1941 / 1942 гг. Наша цель – показать в сравнении с другими военными операциями, насколько Красная армия в этот период под Москвой была обеспечена ресурсами для нанесения серии контрударов, которые, по замыслу Ставки, должны были завершиться быстрым переходом к изгнанию нацистов с территории СССР.

Анализ снабжения соединений РККА во время контрнаступательной фазы Битвы за Москву позволяет нам также ответить на вопрос, почему Красная армия понесла во время этой операции столь большие потери, и почему относительно надолго затянулась Ржевская битва, которая стала прямым следствием Зимнего контрнаступления под Москвой. Данные по снабжению позволяют также понять масштабы задействования боевой техники и артиллерии в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой в ракурсе эпохи мировых войн. Мы считаем, что в это время под Москвой произошла частичная замена военной техники людьми, то есть, имел место контрмодернизационный процесс в Вооруженных силах СССР, как это имело место в это время на всех фронтах.

Сравнительный анализ в настоящей работе проводится по двум объектам: 1) горючее; 2) артиллерийские боеприпасы. Особенности первого года Великой Отечественной войны были таковыми, что сохранялось преобладание артиллерийских вооружений на поле боя, так как оно выступало главным стратегическим инструментом, особенно это касается всей Битвы за Москву. Бронетехника имела важное значение в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой как средство прорыва вражеской обороны, но без достаточного обеспечения первого боеприпасами и второго горючим огневая мощь и мобильность Красной армии под Москвой в изучаемый период должны были оставаться на недостаточном для быстрого и полного разгрома вермахта уровнях.

Из цели работы вытекают следующие задачи: 1) выявить масштабы снабжения артиллерийскими боеприпасами, а также горючим Красной армии зимой 1941 / 1942 гг. в сравнении с нацистской Германией; 2) дать сравнительную характеристику обеспеченности РККА этими ресурсами в рамках сопоставления с «Зимней войной» и вооруженным конфликтом на Халхин-Голе; 3) выявить основные причины достигнутых количественных показателей снабжения Красной армии в контрнаступательной фазе Битвы за Москву в контексте сравнительного анализа.

Предметом исследования выступает снабжение советских войск во время Зимнего контрнаступления под Москвой, объектом – сравнительные показатели снабжения горючим и боеприпасами советских войск в изучаемый период.

Работа основана на компаративистском и историко-проблемном методах. Информационной базой исследования послужили архивные материалы Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации (ЦА МО РФ), Российского государственного военного архива (РГВА), а также документы, опубликованные в сборниках, и другие научные работы.

Мы концентрируем внимание на сравнении Контрнаступления под Москвой с кампанией на Халхин-Голе (1939) и «Зимней войной», так как это позволяет рассматривать первое событие в контексте именно Второй мировой войны и одновременно в ракурсе Вооруженных сил СССР в начале Второй мировой войны. Это также позволяет нам понять, насколько был глубок военно-экономический кризис первого года Великой Отечественной войны, и насколько механизация и оснащение Красной армии снизилось (или повысилось), по сравнению с вооруженным конфликтом на Халхин-Голе и «Зимней войной», к зиме 1941 / 1942 гг. В значительной степени этот анализ должен позволить нам хотя бы частично (на примере одного Зимнего Контрнаступления под Москвой) ответить на вопрос, почему Великая Победа досталась

народам СССР ценой таких огромных потерь? Снижение механизации армии и ухудшение ее обеспечения горючим и боеприпасами, несомненно, ведет к замене техники людьми и увеличению нагрузки ведения боевых действий на обычные пехотные (в то время стрелковые) части, а это означает рост людских потерь.

Основная гипотеза настоящей работы заключается в том, что Красная армия получала более лучшее материально-техническое обеспечение в периоды вооруженного конфликта на Халхин-Голе и «Зимней войны», нежели в ходе Зимнего наступления под Москвой (отсюда мы делаем предположение, что так было на протяжении почти всего периода от 11-12 июля 1941 г., когда завершилась Белорусская оборонительная операция, до начала Сталинградской битвы). Дополнительным аргументом в пользу нашей гипотезы является тот факт, что все расходы СССР, связанные с Первой Советско-финляндской войной, составили 5 764 323 тыс. руб. Правда, в эту цифру вошла стоимость потерь материальной части, которая была не столь значительной. Однако восполнение потерь военной техники и прочего армейского имущества входило в бюджет СССР периода Великой Отечественной войны, и военные расходы Советского Союза в 1942 г. составили около 162 млрд. руб., при том, что масштабы боевых действий были на многие десятки большими, нежели в период «Зимней войны» (длилась 105 дней), как и потери Вооруженных сил и народного хозяйства СССР, перед советскими военными стояли также намного более сложные задачи, и противник был намного более серьезным. Соответственно, Красная армия во втором полугодии 1941 г. – первом квартале 1942 г. должна была обеспечиваться хуже, чем во время Первой Советско-финляндской войны, если судить только по финансовым показателям (для подтверждения этого положения нам нужны натуральные показатели, к которым мы и обращаемся ниже).

Насчет вооруженного конфликта на Халхин-Голе нам не удалось найти данные финансового анализа потерь, осуществленного специалистами Наркомата обороны (НКО), и мы сомневаемся, что такой анализ проводился. Но изучение статистики по Халхин-Голу позволяет нам получить более полное представление о снабжении Красной армии в начале Второй мировой войны, в целом, а также в способности Советского государства создать материально-технические условия для организации отпора агрессии фашистского блока в этот период.

Мы фокусируем внимание на снабжении Западного и Калининского фронтов, так как они в основном участвовали в Зимнем Контрнаступлении под Москвой, когда вновь созданный Брянский фронт, а также правый фланг Юго-Западного фронта проводили вспомогательные операции.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что сравнительному анализу операций Великой Отечественной войны с операциями в рамках других войн уделяется не так много внимания (вооруженный конфликт на Халхин-Голе считается отдельным особым событием, с которым очень редко сравнивают боевые действия периода Великой Отечественной войны). Эффективность военной экономики СССР в первый год Великой Отечественной войны, с точки зрения работы логистики и вызванного ею масштаба применения военной техники, не так глубоко проанализирована даже в рамках широко известных и, можно сказать, знаковых работ в данной предметной области.

Снабжение горючим

Халхин-Гольская операция, длившаяся примерно 4 месяца и потребовавшая применения одного механизированного корпуса РККА (также были и другие незначительные по численности части, включая монгольские), потребовала затрат горючего в объеме 86 700 т, когда все Зимнее контрнаступление под Москвой – 171726, то есть, менее, чем в два раза больше, нежели на Халхин-Голе при многократно большем применении войск. Другой пример – Первая Советско-финская война, она потребовала затрат на нужды РККА 215,1 тыс. т горючего при более низкой, чем в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой интенсивности боевых действий, когда частям Красной армии не требовалось проводить столько штурмовых операций, средняя глубина прорыва фронта в начале 1940 г. в зоне линии "Маннергейма" была заметно меньше, нежели в декабре 1941 г. – феврале 1942 г. под Москвой. И другой важный факт – ВВС РККА затратили в период Первой Советско-финской войны 57,6 тыс. т авиабензина против 30,3 тыс. т высокооктановых авиабензинов в Зимнем контрнаступлении под Москвой, в обоих случаях ВВС Красной армии работали с баз поблизости от линии фронта. То есть, можно сделать предвзвешенно такой вывод, что в контрнаступательной фазе Битвы за Москву РККА не имела сильной авиационной поддержки на фоне достаточных объемов добычи и переработки нефти в СССР.

Объяснимо такое снабжение горючим соединений РККА во время Зимнего контрнаступления под Москвой также и оснащенностью военной техникой. Например, армии Калининского фронта имели 29 декабря 1941 г. (канун начала Ржевской битвы) только 103 танка, разбросанных по ряду соединений (в основном – типа танковой бригады). Наиболее оснащенная среди бронетанковых частей Калининского фронта 8-я танковая бригада (тбр) имела в составе материальной части по состоянию на 8 января 1942 г. 46 танков, из них KB – 10 шт., Т34 – 17 шт. Но в начале января 1942 г. все танки KB и Т34 этой бригады уже имели выработанный моторесурс, так как 8-я тбр была постоянно в боях в течении декабря 1941

г. Выработка моторесурса танком означала необходимость в его капитальном ремонте. С первых дней после окончательного формирования (начало сентября 1941 г.) 8-я тбр не получала запчастей, это сильно ограничивало возможности ремонта боевой техники на месте, и это в свою очередь вело к быстрому износу матчасти. Но личному составу бригады удавалось эвакуировать танки с поля боя на 5-ю подвижную рембазу, где восстановление боеспособности танков часто происходило за счет снятия запчастей с других танков бригады. Таким образом удавалось восстановить 1 танк за счет 2-3-х других машин, только так 8-я тбр смогла сохранить боеспособность до января 1942 г. Но в наступление под Ржевом 8-я тбр должна была идти с легкими танками, которые мало подходили для таких операций в условиях русской зимы.

Потери бронетанковые бригады Калининского фронта несли очень большие и за короткий срок, если фронт вел крупное наступление. Например, в 21-й тбр по состоянию на 19 января 1941 г. на ходу оставались только 2 танка Т-60, бригада была отведена в резерв командира 251-й стрелковой дивизии.

Не столь интенсивной была и боевая работа ВВС Западного фронта (ЗапФ), если судить по статистике самолетовылетов: за период Зимнего наступления под Москвой они совершили 16936 самолетовылетов по объектам противника, и это меньше, чем в июле 1941 г. – 9060 самолетовылетов с той же целью, но при этом ВВС ЗапФ только недавно пережили тяжелое поражение после ударов по их аэродромам в Белоруссии в конце июня 1941 г. За период всего вооруженного конфликта на р. Халхин-Гол советская бомбардировочная авиация совершила 18 509 самолетовылетов (продолжительность этого вооруженного конфликта была немного большая, чем Зимнее контрнаступление под Москвой).

Теперь, проведем сравнения с нацистской Германией в аспекте снабжения горючим. По ГА «Центр» у нас мало сохранившихся архивных данных на этот счет, но есть более точные сведения по корпусу (затем армии) Э. Роммеля в Северной Африке: за период с 1 февраля по 1 мая 1942 г. для этого соединения было доставлено морем примерно 237 000 т горючего, включая авиационное (шла подготовка к большому наступлению на Египет). Дневная норма корпуса Э. Роммеля для ведения интенсивных боевых действий составляла 1351,5 т, включая расход горючего на итальянские части. Африканский корпус состоял из 3-х немецких и семи итальянских дивизий к февралю 1942 г., имея на ходу и в ремонте более 200 танков. Разумеется, масштабы операций в Северной Африке были меньше, чем на Восточном фронте, но при этом и затраты горючего на одну дивизию в первом случае были выше. За период с августа по октябрь 1942 г. армия Африка получила по морю 65869 т горючего. С учетом сделанных в конце зимы и весной 1942 г. нако-

плений горючего на складах расход по этой позиции соединениями под командованием Э. Роммеля превысил во время наступления в мае – октябре 1942 г. 300 000 т, но при этом сам командующий армией Африка признал после Эль-Аламейна, что горючего германо-итальянским силам остро не хватало. Это говорит также в пользу нашего мнения о более высокой степени механизации войны в Северной Африке и на ряде других направлений в годы Второй мировой войны, чем во время Зимнего контрнаступления под Москвой и других операций Красной армии в первый год Великой Отечественной войны.

Приведем другую цифру для сравнения: в ходе кампаний 1939 – первой половины 1940 гг. (время blitzkriegов) вермахт потребил в общей сложности 1 908 000 т горючего разных видов. При этом механизация вермахта во время Польской кампании 1939 г. была ниже, чем во время Французской кампании и операции «Барбаросса».

Возвращаясь к снабжению горючим ГА «Центр» вермахта, нам удалось обнаружить, что 13 января 1942 г. 3-я моторизованная дивизия, входившая тогда в состав этой группы армий, получила 12,92 т горючего, чего должно было хватить этому соединению на сутки боевых действий. Но днем ранее эта дивизия получила более 13 т горючего.

Артиллерийские боеприпасы

Вторая мировая война оставалась войной малых и средних калибров и ближнего боя. Но артиллерия, как и в Первую мировую войну, наносила наибольшие потери в живой силе. В этой связи подача артиллерийских боеприпасов имела одно из ключевых значений для всех сражавшихся армий.

За 105 дней Первой Советско-финляндской войны ("Зимняя война") было израсходовано 4 252 418 артиллерийских боеприпасов, включая мины. Красная армия в той войне в основном наступала. Да, красноармейцам приходилось преодолевать систему укреплений противника, имевшей название «линии Маннергейма», за счет чего и произошел столь значительный расход артиллерийских боеприпасов. В ходе вооруженного конфликта на р. Халхин-Гол РККА затратила, не считая боевых действий в мае и сентябре 1939 г., 726893 артиллерийских боеприпасов, сражаясь против группировки японских войск, начитывавшей в июне – августе 1919 г. периодически от 25 до немногим менее 50 тыс. чел. Армия Финляндии насчитывала примерно 300 000 чел. к концу «Зимней войны».

Таким образом, если исходить из максимальных оценок численности задействованных против РККА войск, то на 1 японского военнослужащего на Халхин-Голе

приходилось 14,54 артиллерийских боеприпаса, затраченных РККА, а на одного финского – 14,175. Такая парадоксальная разница в пользу Халхин-Гола, где японцы не смогли создать столь мощные укрепления, как это сделали у себя финны, объяснима как меньшим средним калибром примененных против японских войск артиллерийских систем, так и достигнутой в августе 1939 г. очень высокой интенсивности огня Первой особой группы войск на Халхин-Голе, когда снабжение частей надо было осуществлять для не столь протяженного фронта, в отличие от ситуации «Зимней войны», когда фронт тянулся на много километров от Финского залива до Северного Ледовитого океана.

Нами не обнаружено общих сводных данных по расходу артиллерийских боеприпасов в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой, но есть данные из книги под редакцией Кулешова по декабрю 1941 г. и первым двум декадам января 1942 г. только для Западного фронта, который нес основную нагрузку в ходе наступления: в декабре 1941 г. этот фронт расходовал 1580,5 тыс. боеприпасов, в период 1-20 января 1942 г. – 615,7 тыс.

По Калининскому фронту нами не обнаружено сводных данных расхода боеприпасов за интересующий нас период, но по сведениям, полученным из документов отдельных артиллерийских частей армий этого фронта, можно составить общее представление об этом. Например, артиллерийский полк (ап) №322, относившийся к 22-й армии (А), затратил в течении ноября – декабря 1941 г. 3768 шт. снарядов 76 мм и 122-мм – 1520. Интересная деталь: 11-й отдельный минометный батальон 178-й сд из-за отсутствия мин в боях не участвовал.

327-й ап расходовал за тот же период 3610 снарядов 76 мм. 545-й ап РГК затратил 1868 снарядов 76 мм, когда 390-й ап РГК – 5596 шт. калибра 152 мм. 43-й кап расходовал за тот же период 2126 снарядов 152 мм. 301-й ап РГК затратил 3996 снарядов 152 мм. Принимая во внимание, что Калининский фронт с конца ноября 1941 г. в основном проводил наступательные действия, такой расход боеприпасов следует считать небольшим, он заметно намного меньше, чем у Первой армейской группы в августе 1939 г. в боях на р. Халхин-Гол.

31-я А имела расход артиллерийских боеприпасов за период 6–16 декабря 1941 г. 52230 снарядов разных калибров (в основном 76 мм). Это заметно больший расход, нежели у артиллерийских частей 22-й, но все равно намного меньший, чем в августе 1939 г. на Халхин-Голе. При этом безвозвратные потери войск Калининского фронта в ходе Калининской наступательной операции, в которой в основном участвовала 31-я А, оказались примерно в 2,5 раза выше, чем в конфликте на Халхин-Голе.

По приведенным выше данным, можно сделать вы-

вод, что Калининский фронт оказался в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой явно обделен в пользу Западного фронта. Но, в целом, снабжение артиллерийскими боеприпасами обоих фронтов в этот период было хуже, чем советских войск во время «Зимней войны». В целом, это стало результатом недостаточного выполнения плана производства боеприпасов промышленностью. Выпуск боеприпасов в СССР за три зимних месяца 1941–1942 гг. был меньше, чем расход ((так обозначено в поданной на имя И.В. Сталина 27 марта 1942 г. записке, автором которой был начальник Главного артиллерийского управления (ГАУ) на тот момент еще генерал-полковник артиллерии Н.Д. Яковлев)). Здесь Красную армию «выручили» запасы, сделанные за счет экономии боеприпасов осенью 1941 г., а также того, что часть снарядов не успела прибыть в ноябре 1941 г. и находилась на складах глубоко в тылу. Всеми фронтами РККА зимой 1941/1942 гг. было израсходовано, как отражено в указанной выше записке, 11671 тыс. снарядов и мин, или приблизительно на 60%, чем в Первую Советско-финляндскую войну. При этом от промышленности поступило 10435 тыс. снарядов. По снарядам для основного орудия 76 мм план советской промышленностью за эти зимние месяцы был выполнен только на 29%.

Одной из причин успеха Красной армии под Москвой в ходе Зимнего наступления 1941 / 1942 гг. было то, что у вермахта положение со снабжением артиллерийскими боеприпасами было иногда хуже, но не всегда во время Битвы за Москву. Есть свидетельства относительно состояния вермахта в начале операции "Тайфун", что оснащенность артиллерии боеприпасами перед генеральным наступлением на Москву во второй половине ноября 1941 г. оценивалось как неудовлетворительное, 40% от нормы, в некоторых дивизиях – 25%. Однако в арт. дивизионах армейского и корпусного подчинения положение с боеприпасами было еще худшим, например, в VII армейском корпусе снарядов для дивизионов корпусного уровня было только на один выстрел. Такое положение с боеприпасами позволило командованию ГА «Центр» создать маленький запас снарядов на случай советского наступления. Германским командованием было также отмечено в первой половине ноября 1941 года, что советская артиллерия не имеет недостатка в боеприпасах, осыпая немецкие войска градом снарядов.

Проблемы со снабжением имели место не только в артиллерии. Немецкими экспертами отмечался в ноябре 1941 года падеж лошадей из-за дефицита овса. Немецкие солдаты начали испытывать нехватку хлеба перед генеральным наступлением на Москву. ГСМ хватало только для самых необходимых действий. Квартирмейстер IV танковой армии отмечал острый дефицит боеприпасов (почти 2000 тонн) и горюче-смазочных материалов (почти 4 800 тонн) по состоянию на 04.11. 1941 г. Этот дефицит не позволял данной танковой армии подготовиться

к генеральному наступлению, для чего требовались 6 дней при нормальном снабжении. По оценкам квартирмейстеров ГА "Центр", IV танковой армии для подготовки к наступлению требовались 5 воинских эшелонов снабжения ежедневно, но на станции Уваровка (Можайский район Моск. обл.) отмечалось прибытие трех эшелонов в течение двух дней (через эту станцию шло снабжение почти всей ГА «Центр»).

В документах 3-й моторизированной дивизии вермахта мы обнаружили, что по состоянию на 13 января 1942 г. это соединение было обеспечено боеприпасами для легких полевых гаубиц на 13% и для того же типа орудий, но другой модификации – на 61%. В тот же день в дивизию поступили 2 т боеприпасов, чего должно было хватить на сутки ведения боевых действий. Но днем ранее 3-я мд получила 30 т боеприпасов. Однако нехватка боеприпасов у соединений вермахта во время Зимнего контрнаступления РККА под Москвой отмечается в ряде источников, включая сведения штаба XXVII армейского корпуса. Всего вермахт на Восточном фронте затратил в период с 22 июня 1941 г. по 1 января 1942 г. 583 431 т. В течении зимы 1941 / 1942 гг. этот показатель составил 244982 т. Плохим положение вермахта в аспекте снабжения боеприпасами на Восточном фронте было в январе 1942 г. - 69 165 т. Скажем для сравнения, за всю операцию "Цитадель" части вермахта затратили 49 662 т боеприпасов (в течении 9 дней боев). Интенсивность применения обеими сторонами артиллерии во время Курской битвы была выше, чем за весь январь 1942 г. под Москвой и на других направлениях Советско-германского фронта, поэтому чуть более 69 тыс. т боеприпасов для германских войск на Восточном фронте выглядит не столь малым.

Выводы

Снабжение соединений РККА во время Зимнего контрнаступления под Москвой нельзя назвать достаточным для серии столь крупных операций, если проводить сравнения с вооруженным конфликтом на р. Халхин-Гол и Первой Советско-финляндской войны. Надо сказать, что и вермахт на Восточном фронте снабжался в этот период не так плохо, как это принято считать в популярной

литературе.

Снабжение горючим РККА в период Зимнего контрнаступления под Москвой отражает также уровень технической насыщенности Западного и Калининского фронтов, которые в основном и проводили это контрнаступление. Количество боевых вылетов по объектам у Западного фронта оказалось не столь значительным, если сравнивать с боевой работой советской военной авиации в ходе вооруженного конфликта на р. Халхин-Гол. То же самое касается применения артиллерии. То есть, по огневой мощи оба фронта отличались от Первой армейской группы в Монголии в июле-августе 1939 г. не столь значительно. Связано такое положение было во многом с тем, что Красная армия еще не начала получать достаточного количества боеприпасов от советской промышленности.

Парадокс с относительно малым количеством боевых вылетов по объектам, выполненным ВВС Западного фронта, вызван, как и в случаях с другими операциями первого года Великой Отечественной войны, нехваткой высоко октанового авиационного горючего, сложностями с техническим обслуживанием самолетов, включая несвоевременную доставку запчастей наравне с дефицитом последних; надо также учесть сложные метеословия Средней Полосы России в зимнее время, не надо забывать и о немалых потерях, которые несли ВВС Красной армии в период Зимнего контрнаступления под Москвой.

Таким образом, произошло замещение военной техники людьми в ходе Зимнего контрнаступления под Москвой зимой 1941 / 1942 гг. Этим следует в значительной степени объяснять большие потери Красной армии в контрнаступательной фазе Битвы за Москву, а также и то, что такие крупные стратегические задачи в этот период, как взятие Ржева и Вязьмы, выполнены не были. И, все-таки, красноармейцам удалось в условиях сильно ограниченного доступа к снабжению боеприпасами и горючим изменить ход Великой Отечественной войны - враг далеко отступил на широком пространстве фронта, миф о непобедимости вермахта был разрушен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 40438. Оп. 3. Д. 180.
2. Зотова А.В., Полторак С. Н. Военные расходы СССР накануне и в годы Великой Отечественной войны // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2024. Т. 6. №. 4 (24). С. 26–32.
3. Экономический фундамент Победы: параллели истории и современности. К 70-летию Победы СССР в Великой Отечественной войне / под общ. ред. И.В. Караваевой. СПб.: Алетейя, 2016. 344 с.
4. Экономика Победы: уроки истории и современность (к 75-летию Победы СССР в Великой Отечественной войне) / отв. ред. М.И. Воейков. М.: Институт экономики РАН, 2020. 158 с.
5. Хохлов Е.В. Военная экономика СССР накануне и в годы Второй мировой войны: монография. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2005. 282 с.

6. Мельников Н.Н. Танковая промышленность СССР в годы Великой Отечественной войны. М.: Яуза. 2019. 675 с.
7. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ). Ф. 67. Оп. 12020. Д. 19.
8. ЦАМО РФ. Ф. 213. Оп. 2002. Д. 42.
9. ЦАМО. Ф. 3067. Оп. 0000001. Д. 0009а.
10. ЦАМО. Ф. 354. Оп. 5806. Д. 82.
11. ЦАМО РФ. Ф. 290. Оп. 0003284. Д. 0004.
12. РГВА. Ф. 32113. Оп. 2. Д. 2.
13. Goralski R., Freiburg R. W. Oil and War: How the Deadly Struggle for Fuel in WWII Meant Victory or Defeat Hardcover. US, Morrow. 1987. 384 p.
14. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12477. Д. 53.
15. Казаков К.П. (ред.). История отечественной артиллерии. Том III. Артиллерия Советской Армии до Великой Отечественной войны (октябрь 1917 г. – июнь 1941 г.). Книга 8. Советская артиллерия в период между гражданской и Великой Отечественной войнами (1921 г. – июнь 1941 г.). М., Л.: Управление командующего ракетными войсками и артиллерией, Военно-исторический музей артиллерии и инженерных войск, 1964. 719 с.
16. РГВА. Ф. 32113. Оп. 1. Д. 2.
17. РГВА. Ф. 32113. Оп. 1. Д. 1.
18. Elfvengren E. Suomi 85, Itsenäisyyden puolustajat, Rintamalla. Lapin sodan vaiheet. Porvoo: Weilin & Göös Oy. Ws. Bookwell Oy, 2002. 278 S.
19. Кулешов П.Н. (ред.). Артиллерийское снабжение в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.: в 2 кн. Т. 1. М.; Тула: ГРАУ, 1977. 559 с.
20. ЦАМО РФ. Ф. 213. Оп. 2010. Д. 27.
21. Ащеулов О.Е. Роль артиллерии в ходе контрнаступления советских войск под Москвой на примере Калининской наступательной операции 1941 года // Культура и безопасность. 2022. №. 1. С. 54–59.
22. Яковлев Н.Д. Об артиллерии и немного о себе. М.: Высшая школа, 1984. 168 с.
23. Российский государственный архив Новейшей истории (РГАНИ). Ф. 3. Оп. 46. Д. 413.
24. Центральный архив Министерства обороны (ЦАМО РФ). Ф. 500. Оп. 12454. Д. 378.
25. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12477. Д. 53.
26. ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12462. Д. 574.

© Пономаренко Елена Владимировна, Райзман Валерия Владимировна (alekseishuralev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА А.Ф. ШОРИНА И «ЗВУКОВОЙ ПОВОРОТ» НА «ЛЕНФИЛЬМЕ»

Прилуцкая Глафира Игоревна

Аспирант, Санкт-Петербургский

государственный университет;

Младший научный сотрудник,

Народный военно-исторический музей

Великой Отечественной войны Самбекские высоты,

с. Самбек

glafira01@bk.ru

A.F. SHORIN'S SYSTEM AND THE "SOUND TURN" AT LENFILM

G. Prilutskaya

Summary: This article interprets the transition from silent to sound cinema in Leningrad as a production-and-engineering transformation: the film shifts from a visual product accompanied in the theatre to a reproducible audiovisual object in which sound is embedded in the material carrier and governed by studio control. Focusing on the Leningrad trajectory from the late 1920s to the first half of the 1930s, the article examines how the rivalry between recording architectures and between Soviet optical-sound schools drove a technological selection in favor of solutions that were robust in distribution and scalable through standardization. It is argued that Shorin's key contribution was not limited to the variable-area optical soundtrack, but also included the shorinophone as a sound-production instrument: long-duration multi-track electromechanical recording on 35mm film, accumulation and preparation of sound materials, repeatable takes, and the transferability of recorded sound across workflows. As a result, sound at Lenfilm in 1930–1934 became an autonomous production stage, reshaping both studio infrastructure and the professional composition of film crews.

Keywords: sound cinema, Lenfilm, A.F. Shorin, shorinophone, optical soundtrack, variable area, variable density, P.G. Tager, sound-on-film.

Аннотация: Статья рассматривает переход от немого кино к звуковому в Ленинграде как производственно-инженерную трансформацию: изменение фильма из визуального продукта с «сопровождением в зале» в тиражируемый аудиовизуальный объект, где звук встроен в материальный носитель и подчинен студийному контролю. На материале ленинградской траектории конца 1920-х — первой половины 1930-х годов анализируется, как конкуренция архитектур звукозаписи и конкуренция отечественных школ оптической фонограммы приводили к технологическому отбору решений, устойчивых в прокатной эксплуатации и стандартизируемых в массовом производстве. Показано, что ключевой вклад А.Ф. Шорина состоял не только в разработке оптической записи переменной ширины дорожки, но и в создании шоринофона как инструмента звукового производства: длительной многодорожечной электромеханической записи на киноплёнку, накопления и подготовки фонограмм, повторяемости дублей и переносимости звукового материала. В результате звук на «Ленфильме» в 1930–1934 годах закрепляется как самостоятельный производственный этап, меняющий инфраструктуру студии и профессиональный состав группы.

Ключевые слова: звуковое кино, «Ленфильм», А.Ф. Шорин, шоринофон, оптическая фонограмма, variable area, variable density, П.Г. Тегер, sound-on-film.

Введение

Переход от немого кино к звуковому часто называют художественной революцией. Но если смотреть на процесс изнутри индустрии, это была революция производственная — смена самого определения фильма как продукта. Немое кино не было «беззвучным» в буквальном смысле: в зале звучал тапер, органист, ансамбль или оркестр, а в крупных кинотеатрах музыка могла сопровождать показ почти непрерывно. Принципиально другое заключалось в том, что этот звук существовал рядом с фильмом, а не внутри него. Он не тиражировался вместе с копией, не подчинялся монтажу и не воспроизводился одинаково: один и тот же фильм звучал по-разному в зависимости от места, исполнителя и дисциплины показа.

Поворот к звуку начался тогда, когда индустрия поставила задачу не «озвучить» экран, а встроить звук в материальную основу фильма и сделать его управляемым. На мировом фоне это хорошо видно по конкуренции

двух архитектур. Ранняя массовая модель — звук на отдельном носителе (например, на пластинке) — держала синхрон механической связкой проектора и проигрывателя. Эффект «кино заговорило» она давала, но прокат очень быстро выявил слабые места: износ и повреждение дисков, ошибки при обращении, малейшие отклонения механики — и синхрон рассыпается. В этом смысле дисковая система была не столько технологией кино, сколько технологией кинотеатра: слишком многое зависело от человека на месте. Поэтому стратегически выиграл принцип sound-on-film — оптическая фонограмма на той же плёнке, что и изображение. Это решение совпадало с логикой массового тиражирования: копия фильма автоматически несла в себе и звук, а синхронность обеспечивалась самим носителем [1, с. 68].

Результаты и обсуждение

Советский переход к звуку разворачивался в той же логике, но со своей спецификой: нужно было не просто «догнать» мировой тренд, а собрать устойчивую систе-

му в условиях быстро растущей сети кинотеатров и неоднородной техники. Звук должен был выдерживать реальную эксплуатацию: многократные прогоны, разные проекторы, разную акустику залов и разный уровень обслуживания. Поэтому ключевой задачей стала сборка производственного контура: фиксировать звук, синхронизировать его с изображением, обеспечить возможность повторов и дублей, сделать его совместимым с монтажом, стандартизировать качество и гарантировать предсказуемое воспроизведение в прокате [1, с. 68–69]. В результате менялась и структура профессий: рядом с оператором и монтажником появляется специалист, отвечающий за звук как за самостоятельный этап производства.

У этого процесса была важная предыстория — индустриализация самой идеи «фиксируемого звука». Первым массовым носителем стали восковые валики (цилиндры) фонографа: звук записывался механически — игла, связанная с мембраной, вырезала на поверхности цилиндра винтовую канавку; при воспроизведении другая игла считывала колебания этой канавки и через мембрану возвращала их в воздух. Фонограф (1877) и его демонстрации в России конца 1870-х — 1880-х важны тем, что вводят звук в режим «сохранить и воспроизвести позже», но цилиндр оставался технологически полуремесленным носителем: копирование было сложным, стандартизация слабее, обращение в быту и в прокате — менее устойчивое. На рубеже 1890-х — начала 1900-х цилиндр постепенно вытесняется граммофонной пластинкой (диск Берлинера, предложенный в конце 1880-х): здесь принципиальным становится промышленный способ тиражирования — прессование из матрицы, что превращает звук в действительно серийный продукт (сравнимый по логике с «партией копий»).

Эта «акустическая» (чисто механическая) эпоха записи имела фундаментальный потолок по физике процесса: рупоры, мембраны и чисто механическая энергия звуковой волны ограничивали частотный диапазон, динамику, отношение сигнал/шум и управляемость уровня. Решающим технологическим рубежом стала электрическая запись 1920-х годов (в промышленной практике — середина десятилетия): микрофон переводит звук в электрический сигнал, ламповый усилитель позволяет его стабильно усиливать и «держат» по уровню, а дальше этот сигнал управляет электромеханическим резцом (или оптическим модулятором) уже в контролируемом режиме. Для кино этот шаг был критическим: синхронная киносъемка и повторяемый результат невозможны без того, чтобы звук существовал как управляемый и измеряемый сигнал, а не как «механический отпечаток», зависящий от случайностей акустики и силы исполнителя.

На рубеже 1920–1930-х в СССР складываются две

технические школы оптической записи звука. В Москве под руководством П.Г. Тагера развивается система с фонограммой переменной оптической плотности (*variable density*). В Ленинграде в Центральной лаборатории проводной связи под руководством А.Ф. Шорина создается система с фонограммой переменной ширины (*variable area*) [1, с. 68; 2]. Различие не сводилось к «двум вариантам одной идеи»: оно затрагивало и принцип модуляции, и узлы воспроизведения, и эксплуатационную устойчивость в прокате.

Ленинградская система А.Ф. Шорина строилась на классической для оптического звука цепочке преобразований: микрофонный сигнал усиливается, управляет модуляцией светового потока, а тот фиксируется на пленке как оптическая дорожка. Специфика — в том, как именно эта дорожка «рисует»: ширина прозрачной части дорожки изменяется в соответствии с колебаниями сигнала, отсюда — *variable area* [1, с. 68]. Конструктивно в ранних решениях А.Ф. Шорина используется вибрирующая металлическая струна (нить), работающая в магнитном поле и стоящая на пути светового пучка; колебания проволоки экранируют щель и тем самым формируют оптическую запись [5]. Дальнейшее развитие связано с инженерной стабилизацией — в частности, в вариантах, где одна нить заменяется двумя нитями с затемняющей пластинкой, чтобы сделать работу схемы устойчивее при больших амплитудах сигнала [5].

Московская линия П.Г. Тагера шла через иной принцип модуляции — с использованием ячейки Керра и записью переменной плотности [1, с. 68–69]. В патентном ядре этой школы встречаются решения, которые сегодня выглядят необычно: например, воспроизведение, построенное не на классическом фотоэлементе, а на изменении емкости электрического конденсатора, связанной с плотностью эмульсии [6].

С точки зрения промышленной эксплуатации постепенно утвердилась ленинградская линия *variable area*. Причина в том, что такая фонограмма легче переживает прокатную реальность: ее проще обслуживать, проще стабилизировать на аппаратуре и проще удерживать в стандарте при массовом тиражировании. Ранние оценки эксплуатационной стойкости подчеркивают кратный выигрыш по числу прогонов: в условиях многократных показов это становилось экономическим параметром кино [1, с. 69].

Однако ленинградская траектория звука не исчерпывалась оптической записью на кинопленке. Системообразующим элементом стал шоринофон — аппарат электромеханической записи звука на пленку как на носитель. Здесь важно сделать разграничение. Оптическая фонограмма делала звук частью фильма как прокатного продукта: синхронность, тиражирование, воспроиз-

ведение. Шоринофон решал другую задачу — задачу производства звукового материала: длительная запись, накопление, подготовка фонограмм, возможность многократного использования и переноса звука между средами [1, с. 69]. В описаниях шоринофона подчеркивается граммофонный принцип механической записи (резец/игла), но в качестве носителя используется не только диск, а и киноплёнка, свернутая в рулон, что дает принципиально иную длительность записи и удобство хранения [1, с. 69]. В инженерной конфигурации, ориентированной на плёнку, на 35-мм носителе размещались десятки дорожек (в частности, описывается размещение 50 дорожек), а длинный рулон обеспечивал часы непрерывной работы [1, с. 69]. В профессиональной дискуссии 1930-х шоринофон прямо связывается с задачей непрерывной (часовой и более) записи и с прикладными сценариями — в том числе для радиопередачи и тиражирования записей [4, с. 18–19]. В публицистическом описании системы также подчеркивается, что разработки Шорина применялись при создании ряда известных звуковых фильмов и выдерживали конкуренцию с зарубежными системами [2].

Эта инфраструктурность особенно ясно видна на стыке кино и радио — не как «соседства двух медиа», а как обмена технологиями и кадрами. Радиовещание в Ленинграде раньше кино столкнулось с задачей получать повторяемый звуковой результат: каждый день записывать и выпускать в эфир речь, музыку и шумовые фрагменты так, чтобы они были разборчивы, сбалансированы по уровню и свободны от паразитных шумов. Для этого радио быстро выработало практики, которые в немом кино просто не требовались: работу с микрофонной дистанцией и направленностью, нормы дикции и темпа речи «под микрофон», контроль уровня сигнала на усилителях, борьбу с фоном и реверберацией, организацию студийного пространства (размещение источников, акустическая обработка, режим тишины) [4, с. 18–19].

Когда кино стало переходить к звуку, ему понадобилось ровно то же самое — но в более жестком режиме, потому что теперь звук должен был не просто «прозвучать в эфире», а записаться на носитель, пройти копирование и многократный прокатный показ без потери разборчивости. Поэтому радиосреда работала для кино как практическая «школа»: она дала готовые компетенции и частично кадровый ресурс (людей, привыкших мыслить звуком как технологическим параметром), а также модель студийной дисциплины — когда качество обеспечивается не удачей дубля, а процедурой контроля.

Если посмотреть на практику «Ленфильма» через конкретные задачи 1930–1934 годов, становится видно, как звук из демонстрационного эффекта превращается в технологию производства.

В 1930 году одной из первых звуковых работ по системе Шорина на «Ленфильме» стала концертная программа [3, с. 31]. Для истории кино это может выглядеть второстепенно, но для индустрии это был точный ход: концертный формат решал основную проблему раннего звука — доказательство синхронности как свойства системы. Там, где в немом кино «музыкальность» обеспечивал зал, здесь музыка впервые становилась частью плёнки и начинала подчиняться монтажу и прокату. Иными словами, на таком материале проверяли не «талант исполнителя», а технологическую состоятельность цепочки «запись — копия — показ».

Следующий шаг — превращение звука в драматургический слой фильма, а не только в подтверждение синхронного «звучащего экрана». Показателен пример фильма «Одна» (1931): работа с музыкой Дмитрия Шостаковича требовала уже не просто записать звучание, а обеспечить управляемый результат — по тембру, динамике, повторяемости. Здесь звуковая технология обслуживает задачу авторского контроля: музыка перестает быть «заловой услугой» и становится частью конструкции фильма, которую можно повторить на любой копии.

В 1932 году на «Ленфильме» звук перестает быть «проверкой технологии» и становится частью реальной драматургии. В индустриальных сюжетах речь, шумы и темп монтажа начинают мешать друг другу: цеховая среда дает плотный фон, который легко «съедает» слова, а без разборчивой речи ломается смысл сцены. Кинофильм «Встречный» (1932) показателен именно этим переходом. Звук здесь записывают на установке МВ-2, которую звукооператоры И. Волк и А. Москвин собрали и довели, опираясь на аппарат Шорина. Важен не только сам факт записи, а то, что вместе с аппаратурой закрепляется новая норма работы: повторяемый дубль, контроль уровня и разборчивости, технологическая дисциплина, рассчитанная на печать копий и на многократный прокат.

К 1934 году требования к звуку становятся «взрослыми» и довольно жесткими. От него ждут не просто наличия голоса, а устойчивого результата: чтобы речь держалась в динамике, чтобы громкие эпизоды не превращались в кашу, чтобы фонограмма переживала тиражирование и показ. В этот момент звук окончательно начинает восприниматься как материал, с которым работают после съёмки: его нужно не только записать, но и уметь перезаписывать, собирать, выстраивать по сценам. Показательно, что в это же время система Шорина используется в большом жанровом кино, включая «Чапаева»: там звук должен удерживать смысл в сценах действия и массовых эпизодах — то есть справляться с нагрузкой, которая для раннего звукового кино была самой трудной.

Заключение

В конечном счете ленинградский «звуковой поворот» держится на связке двух решений. Оптическая фонограмма variable area обеспечила звук как часть прокатного продукта: синхронность, тиражирование, устойчивость в эксплуатации. Шоринофон расширил звуковое производство как инфраструктуру: длительная запись и накопление материала, возможность подготовки фонограмм и взаимодействия с радиосредой. Эта связка и сформировала то, что можно назвать ленинградской моделью индустриального звука: звук стал не «приложением» к изображению, а самостоятельным материалом, проходящим производственный цикл.

Государственное признание технологии в начале 1940-х закрепило именно этот статус: оценивалась не

«удача отдельных фильмов», а метод и аппаратура — то есть возможность производить звук как повторяемую и массовую технологию.

Итак, переход к звуку в Ленинграде — это история не про «момент, когда кино заговорило», а про то, как индустрия научилась делать звук: измерять, фиксировать, контролировать, повторять и воспроизводить одинаково в разных залах. Конкуренция московской и ленинградской школ в конце 1920-х показывает механизм технологического отбора: побеждает не обязательно самая изящная схема, а та, что стабильнее в производстве и прокате. В ленинградской траектории этим решением стала линия Шорина — в связке с шоринофоном, который превратил звук из разового эффекта в инфраструктуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартенев В.Г. Телемеханика Александра Федоровича Шорина: к 130-летию со дня рождения // Современная электроника. 2021. № 1. С. 66–70.
2. Мишецкий В. Система радиоинженера Шорина // Совершенно секретно. 12 сентября 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.sovsekretno.ru/articles/istoriya/sistema-radioinzhenera-shorina/> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Урвалов В.А., Шошков Е.Н. Александр Федорович Шорин, 1890–1941. М.: Наука, 2008. 152 с.
4. Шорин А.Ф. Проблемы звукозаписи: беседа с проф. А.Ф. Шориным // Радиофронт. 1937. № 5. С. 18–19.
5. Пат. 12301. Шорин А.Ф. Устройство для записи звуков на кинематографическую ленту. Заявл. 19.01.1928. Выдан 31.12.1929.
6. Пат. 11631. Тагер П.Г. Устройство для воспроизведения звуков, записанных на кинематографическую ленту. Заявл. 28.06.1928. Выдан 30.08.1929.

© Прилуцкая Глафира Игоревна (glafira01@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОВЕРКА АУТЕНТИЧНОСТИ И АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКИХ СВИДЕТЕЛЬСТВ: ПРОТИВОСТОЯНИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИЯМ И ВЕРИФИКАЦИЯ ПОДЛИННОСТИ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ПАМЯТНИКОВ

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru

AUTHENTICATION AND ANALYSIS OF HISTORICAL EVIDENCE: COUNTERING FORGERY AND VERIFYING THE AUTHENTICITY OF DOCUMENTARY MONUMENTS

V. Skopa

Summary: The authentication and reliability of written monuments forms the foundation of historical science. One of the most pressing problems in this field is distinguishing genuine documents from counterfeit artifacts, which directly affects the reliability of scientific conclusions. When working with archival materials and interpreting them, researchers inevitably face the risk of falsifications, various distortions of the original data, or their misreading. Solving this problem requires the use of a range of specialized verification procedures: studying the historical context of the period, expert opinions, comparative methods, and the use of modern scientific tools such as dendrochronological analysis, carbon isotope analysis, and other technical verification tools.

Keywords: source studies, evaluation methods, historical documents, authenticity, historical science.

Аннотация: Вопрос аутентификации и достоверности письменных памятников составляет фундамент исторической науки. Одна из наиболее острых проблем в этой области – различение подлинных документов от поддельных артефактов, что прямо влияет на надёжность научных выводов. При работе с архивными материалами и их интерпретации исследователи неизбежно встречаются с риском столкнуться с фальсификациями, разного рода искажениями исходных данных или их неправильным прочтением. Решение этой задачи требует применения комплекса специализированных процедур проверки: изучение исторического контекста периода, экспертные заключения, сравнительно-сопоставительный метод, а также привлечение инструментов современной науки – дендрохронологического анализа, изотопного анализа углерода и прочих технических средств верификации.

Ключевые слова: источниковедение, методы оценки, исторические документы, подлинность, историческая наука.

Историческая наука является важным инструментом для понимания прошлого человечества и его влияния на настоящее. В основе этой науки лежит анализ источников и документов, которые представляют собой материальные свидетельства прошлых событий и явлений [2]. В ходе изучения архивных материалов и письменных свидетельств исследователи истории неизбежно натываются на фальсификации и вопросы аутентичности, которые способны деформировать представление об истинных событиях и переформатировать подход к анализу минувших эпох.

При работе с историческими источниками ключевым становится вопрос об их аутентичности – как материальной формы, так и содержащихся в них сведений. С материальной точки зрения документы можно разделить на несколько категорий: оригиналы, современные им копии и поздние воспроизведения. В ряде случаев копию, созданную в ту же эпоху, что и оригинал, всё же можно отличить – для этого оригинал должен иметь спе-

циальные признаки защиты, такие как подпись автора, печать, водяные знаки или другие уникальные элементы [9]. Однако существуют ситуации, когда установить подлинность документа практически невозможно, особенно если копия была изготовлена вскоре после создания оригинала с использованием аналогичных материалов и технологий. В то же время для выявления более поздних воспроизведений специалисты применяют целый спектр методов: радиоизотопный анализ, химическое исследование состава чернил и бумаги, лингвистическую и стилистическую экспертизу. Таким образом, с точки зрения материальной аутентичности вопрос часто решается достаточно чётко: оригиналы считаются достоверными, поздние копии нет, а статус копий, созданных в период, близкий к оригиналу, остаётся предметом дополнительного изучения. При этом важно понимать, что даже физически подлинный документ может содержать неточности или преднамеренные искажения, поэтому работа историка всегда требует комплексного критического подхода.

Данное исследование нацелено на рассмотрение ключевых параметров проблемы фальсификации и подлинности источников в историческом знании, а также на разработку практических подходов к её преодолению. Применяя методiku скептического осмысления документальной базы, исследователи получают возможность формировать более объективные и надёжные версии прошлого, что в свою очередь ускоряет накопление исторического опыта и углубляет понимание закономерностей развития человечества.

Тема источниковедения и методов критической оценки исторических документов играет фундаментальную роль в развитии исторической науки. Источники и документы, будучи основным материалом исторических исследований, являются не просто набором фактов, но и результатом социокультурного контекста, в котором они были созданы [3]. Поэтому критическое отношение к этим материалам и их анализ с учетом контекста являются ключевыми методами исторической науки. Понимание подлинности, достоверности и интерпретации исторических документов существенно влияет на наше представление о прошлом. Недостоверные или поддельные документы могут исказить нашу историческую перспективу, поэтому разработка и применение методов для их выявления и анализа необходимы для сохранения достоверности исторических знаний.

Заявленная проблема особенно актуальна в контексте современного информационного общества, где доступ к информации становится все более легким, а возможности манипуляции данными все более сложными. Историки должны быть особенно бдительными и использовать специальные методы для выявления и анализа поддельных или сомнительных документов. Борьба с проблемой подделок и подлинности требует от историков не только профессиональной компетенции в области анализа источников, но и глубокого понимания исторического контекста, в котором были созданы эти документы. Кроме того, использование современных технологий, таких как радиоуглеродное датирование, спектральный анализ и другие методы, может помочь определить подлинность материалов и датировку документов.

Работа над проблемой подделок и подлинности является неотъемлемой частью исторической науки и важным аспектом обеспечения ее достоверности и авторитета. Только путем постоянного совершенствования методов анализа и обмена опытом исследователи могут обеспечить сохранность исторической истинности и предотвратить искажение нашего представления о прошлом [7, 11]. Решение проблемы требует внедрения комплекса специализированных инструментов верификации, включая реконструкцию историко-культурной среды, привлечение квалифицированных экспертов, сопоставительное изучение источников и применение

инновационных научных методик.

1. Реконструкция историко-культурной среды. Данный аспект включает в себя детальное исследование обстановки и предпосылок, при которых появился текстовый материал, для определения его достоверности и аутентичности. Предусматривает анализ политических, общественных, хозяйственных и духовно-нравственных особенностей эпохи.
2. Привлечение квалифицированных экспертов. Здесь происходит задействование специалистов надлежащей компетентности для тщательного разбора языковых характеристик, стилистических манер, физико-технических свойств и иных параметров письменного памятника.
3. Сопоставительное изучение источников. Данный инструментарий заключается в сравнении исторических памятников с альтернативными свидетельствами и данными с целью обнаружения несоответствий, фактических ошибок либо подтверждения верности излагаемых сведений.
4. Применение передовых научных методик. Использование актуальных технологических решений анализа, в том числе изотопное датирование, изучение годовичных колец деревьев и прочие способы, позволяющие установить возраст и подлинность материальной основы источников.

Рассмотрим данные методы более подробно. Реконструкция историко-культурной среды включает изучение обстоятельств и условий, в которых был создан исторический документ, с целью понимания его смысла, назначения и достоверности. Историк анализирует политические, социальные, экономические и культурные факторы, которые могли повлиять на содержание и форму документа [1]. Анализ исторических обстоятельств даёт исследователям возможность точнее интерпретировать замысел создателя текста, оценить происхождение данных, выявить вероятные неточности или риски, связанные с фальсификациями. Такой подход способствует более полному раскрытию смысла материала, а также помогает установить его аутентичность и степень надёжности.

Рассмотрим особенности проверки на достоверность исторического источника. Так, имеется старинный документ, датированный XVII веком, который содержит описание военных событий. Прежде чем принять этот документ за достоверный исторический источник, необходимо провести анализ его исторического контекста, а именно:

- изучить политическую обстановку того времени. В XVII веке в Европе происходили множественные военные конфликты, такие как Тридцатилетняя война. Определить, на какой конфликт или войну может ссылаться данный документ;

- проанализировать социальные условия времени создания документа. Какие социальные группы были активны в политической и военной сферах. Какие интересы могли у них быть при создании документа;
- исследовать экономические условия эпохи. Какие факторы могли повлиять на ход военных действий и финансирование войн. Какие экономические интересы могли стоять за созданием данного документа;
- попытаться понять культурные особенности и ценности того времени. Какие были обычаи, традиции и мировоззрение людей, которые могли отразиться в документе?

Анализируя исторический контекст, специалист может лучше понять мотивы создания документа, его возможные искажения или подлинность. Например, если документ содержит информацию о военных действиях, но его создание не соответствует хронологии известных событий того времени, это может вызвать сомнения в его достоверности. Таким образом, анализ исторического контекста помогает историкам оценить подлинность и достоверность исторических документов.

Методика привлечения профессиональных консультантов предполагает задействование высококвалифицированных специалистов для проведения углубленного исследования архивных материалов. Такие профессионалы располагают узкоспециализированной подготовкой и практическим опытом, что даёт им возможность выполнить всестороннюю экспертизу многообразных параметров письменного памятника и установить его аутентичность, надёжность и значимость в качестве свидетельства об исторических событиях.

Сопоставительное изучение источников даёт широкие возможности для исторических исследований. Этот метод предполагает сравнение исторических документов или источников информации с другими доступными данными, относящимися к тем же событиям или периоду истории. Он направлен на выявление сходств, различий и противоречий между различными источниками и помогает историкам лучше понять события прошлого [4, 8]. Применение метода компаративного анализа позволяет историкам проверить достоверность и подлинность исторических документов, обнаружить противоречия и получить более объективное представление о прошлом.

Современные методы анализа играют важную роль в исследовании исторических документов и источников. Например, радиоуглеродное датирование используется для определения возраста органических материалов, таких как древесина, кость или ткань, с помощью измерения содержания радиоактивного углерода в образце. Радиоуглеродное датирование позволяет определить точную дату создания материала, что помогает истори-

кам установить хронологию событий и подтвердить подлинность документов.

Дендрохронология используется для определения возраста древесины путем анализа колец роста в древесных образцах. Путем сравнения количества колец роста с базой данных деревьев определенного региона и периода исследования историки могут установить временной интервал, когда было срублено дерево, и использовать эту информацию для датировки событий или артефактов.

Спектральный анализ используется для анализа химического состава материалов путем изучения их спектров поглощения или испускания электромагнитного излучения. Спектральный анализ может помочь историкам определить состав материалов, использованных в создании документов или артефактов, и выявить подделки или аутентичные предметы. Путем анализа спектров поглощения или испускания электромагнитного излучения историки могут определить химический состав материалов, используемых в создании артефактов или исторических объектов. Например, спектральный анализ может помочь идентифицировать металлы, красители, пигменты и другие компоненты, что важно для аутентификации и датировки артефактов.

Спектральный анализ может быть использован для изучения красителей, используемых в искусстве, текстильном производстве или архитектурных декорациях. Это позволяет определить тип красителя, его происхождение и стойкость к старению, что важно для анализа художественных произведений и реконструкции их первоначального внешнего вида. Использование спектрального анализа в исторических исследованиях обеспечивает дополнительные инструменты для анализа и аутентификации исторических материалов и артефактов, повышая точность и достоверность результатов исследований.

Цифровая реконструкция применяется для восстановления документов или артефактов с использованием цифровых технологий, таких как компьютерная томография или трехмерное моделирование. Цифровая реконструкция позволяет более детально изучить предметы, которые могут быть недоступны или слишком хрупки для традиционного анализа. Цифровая реконструкция может быть использована для воссоздания архитектурных памятников и сооружений, которые были утрачены или повреждены со временем. Используя архивные данные, чертежи, фотографии и другие источники информации, историки могут создавать точные 3D-модели и виртуальные туры по историческим местам.

Цифровая реконструкция позволяет восстанавливать и визуализировать предметы быта, одежду, оружие, украшения и другие культурные артефакты из прошлого.

го. Это помогает понять повседневную жизнь и культуру различных исторических периодов. С помощью цифровой реконструкции можно создавать визуализации исторических событий, битв, обрядов и церемоний. Используя цифровую реконструкцию, можно воссоздавать жилые помещения, города, поселения и даже ландшафты различных исторических периодов. Это помогает в изучении образа жизни людей, а также в анализе изменений в архитектуре и градостроительстве. Цифровая реконструкция позволяет создавать интерактивные образовательные приложения, мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии, которые делают исторические исследования более доступными и увлекательными для широкой аудитории.

В то же время проверка аутентичности (внешняя критика) и анализ содержания (внутренняя критика) – это не последовательные, а взаимосвязанные и взаимодополняющие этапы единого исследовательского процесса. Их комплексность можно проиллюстрировать на примере с документом XVII века.

1. Взаимное влияние, т.е. результаты одного этапа ставят вопросы для другого. Если внешний анализ выявил, что бумага и чернила подлинные, но почерк вызывает сомнения, это заставляет искать объяснение: был ли документ продиктован, переписан секретарём, или это поздняя копия? Если внутренний анализ обнаружил грубые фактические ошибки или анахронизмы в описании событий, это заставляет вернуться к изучению материальной формы документа, так как возможно это искусная стилизация более позднего периода.
2. Единая цель – установление информационной ценности. Задача исследователя не просто поставить «штамп» подлинный/поддельный, а определить степень и характер достоверности каждого слоя информации [5]. Документ может быть аутентичным (создан в XVII веке), но его содержание – тенденциозным и неточным (например, пропагандистский памфлет). Документ может быть копией XIX века, но сделанной с утраченного подлинного источника XVII века, а потому нести ценнейшие достоверные сведения.
3. Контекст как связующее звено. Исторический контекст – это та самая система координат, в которой работают оба вида критики. Для внешней критики контекст даёт эталоны для сравнения: какие водяные знаки, почерки, формулы были актуальны тогда. Для внутренней критики контекст предоставляет карту реальности: какие события, имена, технологии, социальные отношения были возможны тогда, на фоне которой проверяется правдоподобие содержания [10, 11]. Таким образом, комплексный характер проверки означает, что историк постоянно движется по спирали: от формы к содержанию, от содержания к контексту, и снова к форме, уточняя и корректируя свои вы-

воды. Только такой подход позволяет не просто отсеять фальшивки, а грамотно встроить каждое свидетельство в реконструируемую картину прошлого, понимая его происхождение, мотивы создания и пределы его правдивости.

В целом, проблема фальсификаций и установления подлинности источников является одной из фундаментальных и непреходящих задач исторической науки. Наличие в научном обороте сфальсифицированных или намеренно искажённых документов способно не просто исказить частные детали, но и привести к формированию принципиально неверных исторических нарративов и концепций. Для противодействия этой угрозе исследователи выработали многоуровневую систему верификации, которая постоянно эволюционирует. Традиционные методы критики источника остаются ядром методологии. Это скрупулёзный сравнительно-исторический анализ (выявление анахронизмов в языке, терминах, реалиях), проверка на внутреннюю логику и соответствие контексту, а также перекрёстная верификация с помощью независимых, заведомо достоверных источников.

Естественнонаучные и технические методы стали незаменимым инструментом, особенно для внешней критики. Радиоуглеродный анализ помогает датировать органические материалы (пергамент, бумагу, чернила на растительной основе). Спектральный анализ позволяет определить элементный состав чернил, красок или металла печати, не повреждая артефакт. Мультиспектральная съёмка выявляет стёртые, угасшие или скрытые под поздними слоями тексты.

Цифровые технологии и искусственный интеллект открывают новые возможности. Алгоритмы могут анализировать огромные массивы текстов на предмет стилистических паттернов, выявляя несоответствия и потенциальных авторов. 3D-моделирование и томография позволяют изучать внутреннюю структуру предметов (свитков, печатей) без физического вмешательства.

Междисциплинарный подход стал стандартом. В атрибуции источника сегодня участвуют не только историки, но и филологи, химики, физики, специалисты по сохранению памятников, IT-эксперты. Это позволяет рассматривать объект со всех возможных сторон.

Важно понимать, что борьба с подделками – это не только техническая задача, но и интеллектуальный вызов. Она заставляет историческую науку постоянно рефлексировать над своими основаниями, совершенствовать методы и сохранять здоровый, но не парализующий скептицизм. Каждая разоблачённая фальсификация не ослабляет, а, напротив, укрепляет дисциплину, делая её методы более точными, а картину прошлого более надёжной и верифицируемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каштанов С.М. Некоторые вопросы теории источниковедения // Исторический архив. 1962. № 4. – С. 64–69
2. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М.: 1987. – 271 с.
3. Ковальченко И.Д. Предмет и задачи источниковедения // Источниковедение истории СССР. М., 1981. – С. 4–23.
4. Покровский Н.Н. Источниковедческие проблемы истории России XX века // Общественные науки и современность. 1997. № 3. – С. 94–105.
5. Про А. Двенадцать уроков по истории. М.: 2000. – 244 с.
6. Пронштейн А.П. Вопросы теории и методики исторического исследования. М.: 1986. – 317 с.
7. Пронштейн А.П., Данилевский И.Н. Вопросы теории и методики исторического исследования. М., 1986. – С. 43.
8. Ракилов А.И. Историческое познание. М.: 1982. – 284 с.
9. Репина Л.П. История исторического знания. М.: 2004. – 317 с.
10. Румянцева М.Ф. Теория истории. М.: 2002. – 205 с.
11. Фарсобинов В.В. Источниковедение и его метод. М.: 1989. – 195 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТОРЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВОСТОЧНОЙ АЗИИ И МНОВЕКТОРНАЯ СИСТЕМА СДЕРЖЕК И ПРОТИВОВЕСОВ В РЕГИОНЕ: 1931 — НАЧАЛО 1940-Х ГГ.

Ху Вэньсюй

Аспирант, Институт Китая и современной Азии
Российской Академии Наук
1085430069@QQ.com

ACTORS OF INTERNATIONAL RELATIONS IN EAST ASIA AND THE MULTI-VECTOR SYSTEM OF CHECKS AND BALANCES IN THE REGION: 1931 – EARLY 1940S.

Hu Wenxiu

Summary: The article examines the system of international relations in East Asia from 1931 to the early 1940s through the lens of the interaction of key actors and the formation of a multi-vector system of checks and balances. Special attention is paid to the position of China as a semi-colonial country, limited in its sovereignty by the system of unequal treaties, and its attempts to exploit the contradictions between the great powers to preserve its national independence. The positions and interests of the key players in the region—Japan, Great Britain, the USA, France, Germany, and the Soviet Union—are analyzed, as well as the role of the Comintern and internal political factors in China. The article explores the evolution of the foreign policies of these states against the backdrop of the global economic crisis, Japanese aggression in Manchuria, and the shifting balance of power in the region. It concludes that in the absence of formalized military-political blocs, international relations in the region constituted a dynamic, multi-vector structure with a shifting center of gravity, the stability of which some actors (Great Britain, France) sought to maintain, while others (Japan, the USSR via the Comintern, Nationalist China) aimed to transform it.

Keywords: East Asia, Soviet-Chinese relations, Comintern, Washington Conference, 1930s.

Аннотация: В статье рассматривается система международных отношений в Восточной Азии в период с 1931 г. по начало 1940-х гг. через призму взаимодействия основных акторов и формирования мновекторной системы сдержек и противовесов. Особое внимание уделяется положению Китая как полуколониальной страны, ограниченной в суверенитете системой неравноправных договоров, и его попыткам использовать противоречия между державами для сохранения национальной самостоятельности. Анализируются позиции и интересы ключевых игроков региона — Японии, Великобритании, США, Франции, Германии и Советского Союза, а также роль Коминтерна и внутривполитических факторов в Китае. Исследуется эволюция внешнеполитических курсов этих государств на фоне мирового экономического кризиса, японской агрессии в Маньчжурии и изменения баланса сил в регионе. Делается вывод о том, что в отсутствие оформленных военно-политических блоков международные отношения в регионе представляли собой динамичную, мновекторную структуру с меняющимся центром тяжести, устойчивость которой стремились поддерживать одни акторы (Великобритания, Франция), в то время как другие (Япония, СССР через Коминтерн, гоминьдановский Китай) были нацелены на её преобразование.

Ключевые слова: Восточная Азия, Китайско-советские отношения, Коминтерн, Вашингтонская конференция, 1930-е годы.

Положение Китая на рубеже 1920-х – 1930-х годов традиционно характеризуют определением «полуколониальная страна»: формально обладая государственным суверенитетом, Китай был ограничен в праве осуществлять его над своими территориями, ресурсами и даже государственными службами, например таможнями.

Инструментом контроля над соблюдением этих ограничений была система неравноправных договоров Китая с западными державами и Японией, заключенных по итогам «опиумных войн» и других конфликтов с державами в XIX – начале XX в., а также Первой мировой войны, по окончании которой Китай был вправе рас-

считывать на то, чтобы оказаться в стане держав-победителей. Во время Первой мировой войны Япония, уже отторгнувшая от Китая в 1895 г. территорию Тайваня, а позже, по итогам русско-японской войны, южную Маньчжурию с портами Люйшунь и Далянь, присвоила себе также германские концессии в Шаньдуне. Китаю не удалось отстоять свой суверенитет над этими территориями в ходе Вашингтонской конференции конца 1921 – начала 1922 г. На конференции, во-первых, был заключен Договор четырёх держав (13 декабря 1921 г.; «Четверной тихоокеанский трактат», «Дальневосточная Антанта»), в который вошли США, Великобритания, Франция и Япония. Договор предусматривал взаимное уважение прав сторон на Тихоокеанские острова и островные владе-

ния и ликвидацию англо-японского договора 1902 г., имевшего антиамериканскую направленность. Тем самым Договор закреплял сложившееся соотношение сил четырёх ведущих держав в регионе. Во-вторых, было заключено Вашингтонское морское соглашение 1922 г. (Договор пяти держав) между США, Великобританией, Японией, Францией и Италией, касавшееся ограничения морских вооружений. В-третьих, итогом конференции стал Договор девяти держав от 6 февраля 1922 г., провозгласивший гарантии территориальной целостности Китая, уважение его суверенитета и принцип «открытых дверей и равных возможностей». Стороны обязывались не использовать в своих интересах обстановку в Китае для получения специальных прав и привилегий, нарушающих интересы других участников.

С одной стороны, последний договор ограничивал притязания Японии. За день до него Японию заставили подписать с Китаем соглашение о выводе японских войск из Шаньдуна, о возвращении Китаю железной дороги Циндао – Цзинань и бухты Цзяочжоу. Япония отказывалась от требования о назначении своих советников при китайском правительстве, но противилась выводу войск из Южной Маньчжурии. Одновременно с Договором девяти держав был заключен трактат с Китаем о таможенном тарифе, закреплявший дискриминационные требования [1. С.357-416].

Можно констатировать, что подписанные в Вашингтоне документы не создавали каких-либо блоковых структур, закрепляя статус-кво в расстановке сил индивидуальных акторов. Делегация Дальневосточной Республики, буферного государства, которая фактически должна была отстаивать интересы РСФСР, на конференцию допущена не была.

Япония, в целом сумевшая сохранить захваченное, ждала удобного момента для продолжения экспансии. Милитаристские круги империи сочли момент удобным, когда на рубеже 20-х – 30-х годов начался мировой экономический кризис. В первую очередь она претендовала на районы Северо-Востока и Севера, до которых не могли «дотянуться» ни британцы, контролировавшие самые выгодные китайские концессии на Янцзы и на Юге страны, включая Гонконг, ни американцы, пытавшиеся потеснить британский капитал. Как писал в 1940 г. советский китаевед А. Гальперин, «мировой экономический кризис, начавшийся в 1929 г. и нанесший жесточайшие удары всем капиталистическим странам, вызвал глубокие изменения и в международных отношениях на Дальнем Востоке. Особенно тяжело пострадало от кризиса народное хозяйство Японии... Кризис также сильно отразился и на промышленности, стоимость продукции которой упала с 7,4 млрд в 1929 г. до 5 млрд. иен в 1931 году. Япония раньше других капиталистических стран дошла до низшей точки кризиса (1931 г.)... Японский правящий блок, всегда пытавшийся разрешать внутрен-

ние осложнения при помощи какой-нибудь внешнеполитической авантюры, когда под предлогом чрезвычайного времени значительно легче усилить полицейский террор, начинает и теперь искать удобного случая для новой военной агрессии» [2, С.85-99].

А. Гальперин, следуя в русле тогдашней советской публицистической традиции, несколько сгущал краски. Как известно, захватническую акцию в Маньчжурии провели японские военные по своей инициативе, вразрез с позицией гражданской администрации и вопреки, якобы, не доведенному до них приказу военного министра. Но остается фактом, что участники акции были награждены японским правительством – как победители, которых не судят [2, С.86].

Советский востоковед отмечает также факт «поддержки» Великобританией японской оккупации Маньчжурии в 1931–1933 гг. в Лиге Наций. Он считал, что отказ Великобритании от осуждения действий Японии отражал американо-британские противоречия, вызванные попытками Америки проникнуть в прежние зоны влияния колониальной империи [3-4]. Но в 1931 г. кризис вызвал рост изоляционистских настроений в США, они сосредоточились на возможностях, которые представляли тогда ресурсы Латинской Америки, и не склонны были углубляться в азиатские проблемы [3].

Благоприятствовала планам японских военных и ситуация в Китае, где в начале 1930-х годов войска Нанкинского правительства противостояли южнокитайским милитаристам, на которых опирались античанкайшистские фракции Гоминьдана [5. С.136]. Поэтому японские соединения даже теоретически вряд ли могли столкнуться с ситуацией, когда им пришлось бы преодолевать сопротивление какие-либо других частей, кроме местных маньчжурских.

Таким образом, основными акторами международных отношений в Восточной Азии в начальный период японской агрессии, помимо Японии и Китая были: Великобритания, все еще уверенно чувствующая себя в Чжэцзян-Шанхайском регионе и, особенно, на Юге; США, после войны активизировавшиеся и в Европе и Азии; Франция, имевшая концессии в Шанхае, в Гуаньчжоу-вани и Гуанчжоу, и поддерживаемая своими колониями в Индокитае. Германия в начале 1930-х только начинала участвовать в военно-техническом сотрудничестве с Китаем (этот процесс широко развернулся с 1934 г.) [6. С.183]. На севере активным игроком был Советский Союз: его представители до известной степени свободно действовали в полосе отчуждения КВЖД в Маньчжурии и координировали свою активность с КПК, имевшую войска в «советских» районах и представительства практически по всей стране. Восстановление дипломатических отношений с Китаем в 1932 г. расширило возможности СССР по проведению своей политики в этой стране.

Иностранные державы объединяло в Китае главным образом желание обеспечить защиту общих имущественных интересов и прав. Примечательно, например, что после захвата КВЖД администрацией Северо-Восточного Китая в 1929 г. ее имущественные претензии из представителей держав почти никто не поддержал (исключение составили определенные круги Германии). Хотя никто из них Советскому Союзу отнюдь не симпатизировал, их не устраивал способ действий дунбэйских властей в принципе [7. С.357-416]. А японская аннексия Маньчжурии в 1931 г. долго не находила отклика у ведущих держав в Лиге Наций. Так, против вмешательства этой международной организации возражал У. Черчилль, утверждавший, что «у Лиги много работы в Европе». Он настаивал, что отношение Лиги к Японии «должно быть хорошо взвешенным, поскольку проблемы Китая необходимо оценивать сквозь призму его соседства с СССР». Аналогичные мысли высказал парламентарий-лейборист Дж. Лансбери, заявивший, что «было бы хорошо, если Россия и Япония займутся друг другом на Дальнем Востоке, и тогда будет легче иметь дело с коммунистами в Европе» [8. С.77-81]. Равнодушно к японской агрессии отнеслось и британское правительство. Полемика возникла лишь в парламенте в апреле 1934 г. как реакция оппозиции на правительственную позицию. Причиной стало заявление Информационного бюро МИД Японии, которое заявило о том, что императорское правительство намерено препятствовать международной помощи Китаю и любому стороннему вмешательству в конфликт, а Министерство иностранных дел Великобритании не выразило возражений. Влиятельный политик лорд Р. Сессиль, авторитетный деятель Лиги, отметил, что «если Великобритания не займет более решительную позицию, то это приведет к тому, что Япония станет доминирующей силой в Китае, а затем и в Азии», с печальными последствиями «для Англии, Лиги Наций и всего мира» [8. С.77-81].

Противоречия между Великобританией и США существовали всегда. После Первой мировой войны наиболее существенные территории были переданы под управление Британии, Франции и Японии; США не получили ни одной подмандатной территории. Не прошли американские предложения о статусе Германии, в Лиге Наций правили бал Англия и Франция. Однако впоследствии США стали постепенно брать реванш. Сначала на Вашингтонской конференции (ноябрь 1921 – февраль 1922 г.) они добились отмены невыгодного им англо-японского договора 1902 г., пять держав (Великобритания, США, Япония, Италия и Франция) заключили договор о военно-морских базах и ограничениях морских вооружений, при этом США добились паритета в тоннаже военных флотов с Англией и Японией, обойдя Францию и Италию. Впервые Великобритания признала право на такое равновесие с другой державой. Соединенные Штаты укрепили свои позиции в Китае и Европе посредством принятия плана Дауэса на лондонской кон-

ференции в 1924 г., который установил порядок выплаты германских репараций на условиях соответствия этих выплат возможностям страны, а также через предоставление американских займов Германии и т.п.

Но по итогам Великой депрессии Великобритания вернула себе перевес в Канаде и Латинской Америке. В 1933 г. США вынужденно отказались от золотого стандарта, в итоге обесценились валюты более 50 стран, развернулось соперничество между фунтом и долларом.

В 20-30-е годы Соединенные Штаты ратовали за принцип «равенства» всех держав в Китае, боролись против торговых барьеров, запретительных тарифов, преференций на международных рынках. Призывая все страны брать с них пример, США в 1934 г. приняли «Программу взаимных торговых соглашений», предусматривавшую снижение тарифов, отмену ограничений во внешней торговле других стран, добиваясь свободного доступа к рынкам сбыта и источникам сырья «для всех». На таких условиях они к 1941 г. заключили соглашения о торговле с 26 странами [8. р.359].

В 1930 г. инвестиции США в Китае исчислялись примерно в 250 млн долл., что было намного меньше, чем у британцев, с которыми тогда они конкурировать и не помышляли. Работали семь американских банков, одна авиационная компания (на авиалиниях Шанхай – Ханькоу, Нанкин – Бэйпин (Пекин) и Шанхай – Гуанчжоу (Кантон)). С 1929 г. в Маньчжурии начал создавать филиалы «Нэшнл сити бэнк». Старые связи бизнес-кругов, с которыми был близок Чан Кайши, с Соединенными Штатами помогли американскому капиталу к середине 1930-х гг. занять прочное положение в экономике Китая. В 1935 г. США были уже главным торговым партнером Китая с оборотом 247 млн долл.; оборот с Японией составлял 182 млн долл., с Англией – только 125 млн, с Германией – около 120 млн долл. [10. С.135].

По мере роста американских капиталовложений США начали в 1930-е годы проявлять большую заинтересованность по поводу Дальнего Востока, откуда они получали 3/4 импортируемого олова, 9/10 каучука, 2/5 марганца [11. С.59-60]. Торговля США с дальневосточными странами вдвое превышала объем всей их латиноамериканской торговли, инвестиции составляли 1 163 млн долл. В 1935 г. уровень дипломатического представительства США в Китае был повышен до уровня посольства.

Но львиная часть прибыли от региона не имела отношения к Китаю. В 1937 г. его доля в американском экспорте на Дальнем Востоке составляла всего 10 %, а доля Японии – более 53 %. Поэтому в Японии как торговом контрагенте американский бизнес был заинтересован больше [12. р.255]. И хотя за действиями японцев в 1931 г. в США наблюдали с тревогой, пресекать японскую

агрессию в самом ее начале им было и нечем, и незачем. Поэтому они старательно соблюдали нейтралитет, избегая всего, что японцы могли счесть угрозой в свою сторону. Даже после того, как японские войска продолжили движение на юг, Вашингтон ограничился принятием 7 января 1932 г. «доктрины непризнания» японских территориальных приобретений («доктрины Стимсона»). Тем самым американцы предупреждали, что от своих прав в Китае, включая Маньчжурию, они не откажутся — и только. Правда, приказом президента Г. Гувера американский флот был направлен к Шанхаю для защиты граждан США, если в этом возникнет необходимость, но остается под вопросом, осмелились бы Соединенные Штаты в условиях кризиса вступить в войну. После прихода к власти в 1933 г. демократов новый госсекретарь К. Халл призвал правительство не вмешиваться в конфликт в Китае, и это стало принципом кабинета Ф. Рузвельта на долгие годы [13. С.87].

Профессор Университета Глазго Р. Синх объяснял индифферентность Соединенных Штатов целым рядом причин. «Во-первых, США чувствовали, что, как и любая другая мировая держава, Япония, доказавшая свой статус ранее одержанными победами над Китаем и Россией, имеет право на сферы своего влияния. Во-вторых, подчинение более слабых стран не считалось чем-то безнравственным. В-третьих, многие американцы и европейцы полагали, что Китай слишком отсталый и раздробленный для того, чтобы иметь самоуправление. В-четвертых, у США не было значительных экономических интересов в Китае. И, наконец, в-пятых, американские политики плохо знали политическую ситуацию в Китае» [13. С.86].

Даже в 1937 г. сотрудничать с Японией Соединенным Штатам было выгоднее, нежели с Китаем. Тем не менее, Вашингтон стал проявлять большую дипломатическую активность, в частности, направил представителя на Брюссельскую конференцию (ноябрь 1937 г.) для обсуждения вопроса о мире на Дальнем Востоке. Однако, когда японцами в декабре 1937 г. на Янцзы была потоплена американская канонерка, США не предприняли серьезного демарша. Но общественный климат в США по отношению к Китаю значительно улучшился: был экранизирован роман П. Бак «Добрая земля» о борьбе китайского народа, большую популярность приобрела книга Э. Сноу «Красная звезда», а журнал «Тайм» назвал Чан Кайши и Сун Мэйлин супружеской парой 1937 г. [14. С.27-28] Однако только в феврале 1939 г., после захвата о. Хайнань, т.е. практически вступления Японии в Юго-Восточную Азию, в июле 1939 г. США объявили о денонсации торгового договора от 1911 г., которая вступила в силу спустя шесть месяцев.

Изменения в позиции США были подстегнуты материальным интересом. Доля США в китайском импорте с 25,3% в 1932 г. к 1939 г. упала до 16,9%, а доля Японии

выросла за то же время с 14,2 до 23,7%. К тому времени отмечено более 600 случаев дискриминации американских товаров на оккупированных японцами территориях Китая [14. С.61]. Часто прибегали японские торговцы и к демпингу, что вызывало протесты со стороны американского и европейского бизнеса и, вкупе с другими случаями «неуважения Японией прав США в Китае», приводило к дипломатическим демаршам и заявлениям о готовности до конца отстаивать «принцип открытых дверей». В основном такие шаги приходится на 1939 г. и последующие годы до Пёрл-Харбора. В указанном году из 700 американских газет, высказавшихся об американо-японских отношениях, 690 поддержали идею экономических санкций против империи [14. С.61-62].

По мнению О.О. Зиновьевой, длительное бездействие США объясняется также их геополитическим положением в регионе. До 1941 г. они не рассматривали Китай как важного стратегического партнера, поскольку расценивали обстановку в регионе как благоприятную для себя: у них не было конфликта с Японией, «на севере Советская Россия и Япония контролировали друг друга, а на юге Великобритания, Франция и Нидерланды поддерживали устойчивый порядок в своих колониях» [15. С.87]. Она отмечает также, что на неофициальном уровне «между США и Китаем были близкие и дружественные отношения, которые развивались в рамках американских миссионерских, гуманитарных и экономических проектов в этой стране» [15. С.88]. Но для вступления в конфликт с Японией державе были нужны более веские экономические и геополитические причины.

При отсутствии полноценно сформированных военно-политических блоков, а также межгосударственных и политически значимых негосударственных (неправительственных) организаций государства региона (включая колониальные империи) выступали преимущественно как автономные акторы, взаимодействующие друг с другом напрямую, хотя и с использованием механизмов многосторонних договоров. Соответственно, система международных отношений реализовывалась в многовекторной структуре, находившейся в состоянии относительного динамического равновесия, но со спорадически смещающимся центром тяжести. Дипломатические усилия большинства акторов были нацелены на поддержание устойчивости этой системы, в чем особенно были заинтересованы Великобритания и в значительной степени Франция, чьему колониальному владению резкие изменения ситуации несли потенциальную угрозу.

Но существовали и акторы, которые ждали именно перемен и целенаправленно их готовили.

Во-первых, это Япония, развернувшая экспансию в регионе вскоре после реставрации Мэйдзи и с тех пор продолжавшая разрабатывать концепцию панasiatиз-

ма, вылившуюся в 1940 г. в доктрину «Великой восточноазиатской сферы процветания» под своим патронажем.

Во-вторых, на коренные преобразования не только в регионе, но и во всем мире была нацелена деятельность Коммунистического Интернационала, ставившего своей целью победу всемирной социалистической революции. За ним стоял Советский Союз, а членом Коминтерна была Коммунистическая партия Китая, в начале 1930-х годов контролировавшая немалые «советские» территории в Южном Китае, выведенные из юрисдикции Китайской Республики.

В-третьих, на преобразование системы международных отношений в регионе был нацелен сам гоминьдановский Китай, о чем недвусмысленно заявило провозгласившее в 1928 г. свою власть над страной Национальное правительство в Нанкине.

Руководство Китайской Республики рассматривало свою страну как объект дискриминации и эксплуатации со стороны других акторов. Оно пыталось, как будет показано ниже, уравновесить «перекос» давления со стороны одной из держав за счет противоположной силы (например, подключая Советский Союз в противовес Японии), действующей по тому же вектору, или исполь-

зуя «противовесы» по другим векторам (обращаясь за помощью к Лиге Наций, США и т.п.). Отсутствие до второй половины 30-х годов в регионе коллективных игроков создавало определенные возможности для использования противоречий и соперничества между отдельными державами.

При этом руководители Китая вполне «зряче» и сознательно оперировали на дипломатической арене, часто беря на себя активную роль в дипломатической коммуникации. Так, они с самого начала пытались использовать противоречия между СССР и Японией, трения последней с другими державами, настороженность держав по отношению к СССР и т.п. В частности, помимо установления дипломатических отношений с СССР, Китай после 1931 г. также интенсифицировал военно-технические связи с Германией и экономические – с США.

Для того, чтобы подготовить будущего партнера к взаимодействию и возможности для собственного полноценного сотрудничества с ним, в условиях крайней идеологизированности политической жизни в каждой из стран необходимо было создать политические предпосылки, мотивирующие к переменам в характере (политической модели) межгосударственных отношений. И такие предварительные политические шаги были приняты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русско-китайские отношения в XX веке: Материалы и документы. Т. IV. Советско-китайские отношения. 1937–1945 гг. Кн. 1. 1937–1944 гг. / ред. С.Л. Тихвинский. М.: Памятники исторической мысли, 2010. С. 547–549.
2. Панцов А.В. Непобежденный: подлинная история Чан Кайши. Москва: Молодая гвардия, 2019. С.86.
3. Фурсов А. Главной причиной Второй мировой войны стали британско-американские противоречия. Завтра. Ру. 03.08.2015. <https://zavtra.ru/blogs/glavnoj-prichinoy-vtoroj-mirovoj-vojny-stali-britansko-amerikanskie-protivorechiya>.
4. В 1930 году США планировали войну с Британией // Военное обозрение. 09.10. 2011. <https://topwar.ru/7492-v-1930-godu-ssha-planirovali-voynu-s-britaniy.html>
5. Новейшая история Китая. 1928–1949. М.: С.136.
6. Каткова З.Д. Чан Кайши и его немецкие советники // Общество и государство в Китае. 2012. №3. С.183.
7. Крюков В.М., Крюков М.В. КВЖД в 1929: Взрыв и эхо. М.: ФБГУ ИВ РАН, 2017. 624 с., илл. (Ученые записки ИВ РАН Отдела Китая. Вып. 24). С. 357–416.
8. Дудка А.И., Антонов Е.А. (БГУ). К вопросу о политической борьбе в Великобритании в 30-е годы XX века по проблемам внешней политики // Научные ведомости. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. 2010. № 7 (78). Вып. 14. С. 77–81.
9. Mitchell B. Depression Decade. From New Era to New Deal. New York: Rinehart, 1947. P. 359.
10. 陶文钊: “中美关系史(1911-1949)上卷”[Тао Вэньчжао. История китайско-американских отношений (1911–1949) (том 1)]. 上海: 上海人民出版社. 2004. 第135页.
11. Кузнец Ю.Л. Вступление США во Вторую мировую войну. М.: Издательство социально-экономической литературы, 1962. С. 59–60.
12. Sinha R. Sino-American Relations. Mutual Paranoia. Hampshire, N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. P. 255.
13. Зиновьева О.О. Изменения в китайской политике США после начала Второй мировой войны // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки 3 (203) 2014. С. 87.
14. Косов А.П. Внешняя политика США в отношении Китая в 1918–1949 гг. // Вестник Брестского государственного технического университета. 2011. № 6. С. 27–28.
15. Зиновьева О.О. Изменения в китайской политике США после начала Второй мировой войны // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки 3 (203) 2014. С. 87.

© Ху Вэньской (1085430069@QQ.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

PROBLEMS AND CHALLENGES OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A. Agoshkova
O. Bobrovnikskaya

Summary: This article presents an overview of the main tasks of professionally oriented foreign language education in non-linguistic higher education institutions. Special attention is given to modern technologies used in the teaching process on various faculties. The authors of the study aim to correlate the practical experience of teaching English in the university with the pedagogical goals outlined in the course curriculum. Moreover, the main needs of students related to studying a foreign language in higher education have been analyzed. Additionally, the authors assess the level of engagement of foreign language teachers and the current role of the academic discipline as such within the overall ecosystem of modern professional education.

Keywords: English language, non-linguistic higher education institution, intercultural communication, artificial intelligence, neural networks, analytical thinking, professionally oriented education, practice-oriented education, modern educational technologies.

Агошкова Анастасия Васильевна

Кандидат экономических наук, старший преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве РФ

Бобровницкая Олеся Святославовна

Преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве РФ
alesja.studies@gmail.com

Аннотация: В данной работе представлен обзор основных задач профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом университете. Отдельное внимание уделяется современным технологиям, применяемым в процессе обучения различным специальностям. Авторы исследования ставят перед собой задачу соотнести практический опыт преподавания английского языка в высшей школе с достижением педагогических целей, сформулированных в рабочей программе учебной дисциплины. Были проанализированы основные потребности студентов, связанных с изучением иностранного языка в высшей школе. Кроме того, авторы оценивают степень вовлеченности преподавателей и актуальную роль самой учебной дисциплины в общей экосистеме современного профессионального образования.

Ключевые слова: английский язык, неязыковой вуз, межкультурная коммуникация, искусственный интеллект, нейросети, аналитическое мышление, профессионально ориентированное обучение, практико-ориентированное обучение, современные образовательные технологии.

В современном высшем образовании вопрос о важности изучения иностранных языков для подготовки квалифицированных, конкурентоспособных молодых специалистов сохраняет актуальность. Даже в условиях санкционного давления и конфронтации в мировом сообществе Российская Федерация продолжает укреплять и развивать экономические, политические связи, сотрудничество в сфере науки, культуры и искусства с ведущими мировыми державами. Наша страна была и остается влиятельным участником мирового сообщества; а следовательно, всегда нуждается в движущей силе и молодых талантах, кто будет вести ее к будущему успеху.

Потребность в компетентных, грамотных, владеющих современными технологиями специалистах в различных сферах деятельности сегодня очень значительна, и потому перед высшими учебными заведениями стоит задача по полноценной подготовке таких специалистов.

Настоящая работа представляет собой краткий обзор основных целей, задач и современных возможностей

профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов финансово-экономических специальностей. **Актуальность** исследования заключается в оценке эффективности как классических, так и инновационных технологий и методов. **Для достижения этой цели** были использованы материалы научных конференций и методическая литература по теме статьи; проанализирован практический опыт преподавания английского языка студентам Финансового университета, обучающимся специальностям: государственное и муниципальное управление, управление цифровыми инновациями, маркетинг, бизнес-аналитика, финансовый менеджмент. **Научная новизна** исследования заключается в том, что в условиях возрастания важности практико-ориентированного образования определяется современная роль иностранного языка при получении специальности. Авторы признают необходимость интеграции изучения ИЯ как такового (лингвистический аспект) в множество задач, связанных с профессиональной деятельностью обучающихся – и в то же время создания условий для эффективного и достаточно свободного овладения иностранным языком.

Вопросы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам были подробно исследованы в научной монографии Финансового университета «Иностранные языки в высшей школе: вызовы и перспективы» (М.: Прометей, 2024). Коллективом авторов были проанализированы следующие темы: вопросы теории и практики, лингводидактические и культурологические аспекты, а также технологии обучения иностранным языкам в контексте цифровизации образования. В современной реальности все эти аспекты взаимосвязаны, так как процесс преподавания иностранного языка в вузах уже давно выходит за рамки собственно лингвистики – хотя формирование языковых навыков по-прежнему остается важнейшей целью и задачей обучения.

Согласно классификации американского прикладного лингвиста Э. Энтони, можно выделить несколько подходов к изучению иностранного языка: 1) структурный, рассматривающий язык как систему структурно взаимосвязанных элементов (фонетики, грамматики, лексики); 2) коммуникативный (основанный на выражении функциональных смыслов) и 3) интерактивный – рассматривающий язык как средство реализации межличностных отношений и социального взаимодействия. [1] Существуют и другие современные методы обучения иностранным языкам – в частности, аудиолингвальный и аудиовизуальный (предполагающий овладение устной и письменной речью методом погружения в иноязычную среду). Эффективность профессионально ориентированного обучения тесно связана с выбором релевантных методов и педагогических подходов, соответствующих задачам современного образования.

Формулируя цели и задачи профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, можно выделить следующее:

- формирование межкультурной компетенции и способности к продуктивной коммуникации с представителями других государств и культур;
- укрепление научно-образовательного суверенитета Российской Федерации; содействие развитию науки, культуры, искусства, технологий в нашей стране;
- соответствие программы обучения в университете будущим профессиональным целям и задачам обучающихся; формирование необходимых навыков и компетенций; обеспечение должного уровня подготовки;
- учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей студентов, а также их целей и мотивации при изучении иностранного языка;
- формирование у студентов четкой гражданской позиции и национальной идентичности; системы духовных ценностей, необходимых для понимания своей роли в обществе и персональной

ответственности как граждан своей страны – а также способности достойно представлять Россию, защищая и отстаивая интересы государства и национальных компаний при сотрудничестве с зарубежными коллегами.

Учебный процесс включает использование различных современных подходов (компетентностного, личностного, междисциплинарного, контекстного) и ориентирован на формирование у студентов способностей и готовности решать профессиональные вопросы с использованием английского языка. [2]

При обучении иностранному языку в первую очередь важен **лингвистический аспект** обучения: то, как хорошо студенты будут владеть иностранным языком после окончания вуза. Именно он является основным и самым необходимым; все остальные компоненты обучения в той или иной мере служат средствами для достижения цели. В неязыковом вузе, где иностранный язык не является профильным предметом, задачи педагога обозначены в первую очередь рабочей программой дисциплины, обязательной для освоения всеми обучающимися. Но важно принимать во внимание и уровень владения иностранным языком у студентов, языковой подготовки, с которой они приходят в университет. Например, в группах со средним или высоким уровнем владения (B1, B2, C1) целью и задачей обучения становится формирование и развитие не только навыков профессиональной коммуникации (в деловой и академической среде), но и умения вести переговоры, участвовать в дискуссии, выступать с презентацией – в том числе на темы собственных исследований студентов по профильным дисциплинам; писать научные и публицистические статьи на иностранном языке, создавать контент для социальных сетей и т.д. Свободное владение иностранным языком позволяет увидеть мир с разных точек зрения и с позиции представителей других культур и национальностей – и, без сомнения, открывает более широкие возможности перед выпускником вуза и будущим специалистом.

При оценке индивидуальных психолого-психологических особенностей обучающихся необходимо отметить, что студенты с более высоким уровнем владения языком нуждаются в более насыщенной и сложной учебной программе, включающей (дополнительно к обязательному учебно-методическому плану) разнообразные виды деятельности – для поддержания у них интереса и мотивации к изучению предмета. В дополнение к традиционным аудиторным занятиям учебный план преподавателя может включать проведение дискуссий, круглых столов, выступления перед аудиторией в формате Ted Talks; творческие работы, занятия и мастер-классы с носителями иностранного языка (если есть возможность для их организации), освоение более сложной лексики,

характерной для носителей языка (устойчивых выражений, идиом) и многое другое.

Студенты с менее продвинутым уровнем владения (A1, A2) – при условии, что изучение иностранного языка не является приоритетным для их профессии – приобретают навыки поискового и аналитического чтения, работы с большими объемами информации; совершенствуют базовые навыки устной и письменной речи, грамматики, произношения. Такие студенты по итогам обучения обретают необходимую уверенность при работе с иноязычными материалами, что повышает их конкурентоспособность и эффективность как специалистов и способствует более свободному взаимодействию с коллегами и деловыми партнерами из других стран.

При работе со студентами со средним и слабым уровнем языковой подготовки преподавателю следует учитывать возникающие трудности, например:

- языковой барьер, т.е. страх начать говорить и допустить ошибки, неуверенность в своих способностях к иностранному языку;
- недостаточные базовые знания лексики и грамматики;
- редкое и ограниченное использование иностранного языка в повседневной жизни;
- снижение или даже полное отсутствие мотивации к изучению иностранного языка, связанное с вышеупомянутыми препятствиями.

В неязыковом вузе иностранный язык зачастую становится *средством* для получения знаний и коммуникации в профессиональной сфере, а не собственно предметом изучения. Это создает дополнительные трудности для студентов, поскольку помимо овладения иностранным языком от них требуется умение применять его в осваиваемой профессии. Однако методы, способствующие преодолению языкового барьера на курсах иностранных языков общей направленности, эффективны и здесь.

Сегодня в вузах широко используется *коммуникативная методика* обучения иностранному языку. Она появилась еще в 70-х годах XX века в Великобритании и по сей день является наиболее практико-ориентированной, так как направлена на формирование навыков живого общения. На занятиях в аудитории уделяется внимание всем аспектам иностранного языка (говорение, чтение, письмо, аудирование). Это повышает мотивацию студентов и степень их вовлеченности в учебный процесс, поскольку на занятиях моделируются ситуации из реальной жизни. Роль преподавателя смещается к роли ментора, наставника – способного задать тон дискуссии, мотивировать своим примером и вдохновить на изучение иностранного языка и общение на нем, распределить задачи; объяснить студентам правила, грам-

матические и речевые конструкции; дать эффективную обратную связь, корректировать ошибки и проконтролировать процесс работы в классе. Коммуникативная методика эффективна еще и потому, что она предполагает большее разнообразие видов деятельности, чем классический подход, основанный на изучении грамматики и расширении словарного запаса. Например, возможно применение методов проектного обучения, обучения на основе задач (task-based learning), содержания (content-based instruction) и других эффективных методов, способствующих повышению уровня практического владения иностранным языком. [3]

В рамках данного исследования не представляется возможным глубоко и подробно рассмотреть разные методы и средства профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Однако следует обозначить важность *использования аутентичных материалов* в учебном процессе – в первую очередь связанных с профессиональной деятельностью обучающихся. Например: книг, профессиональных журналов, газетных статей; веб-сайтов, подкастов, видеороликов, финансовых документов, материалов конференций и т.д. Это важно для формирования навыков извлечения, практического анализа и применения информации из аутентичных источников, а также способствует интенсивному погружению в иноязычную среду в процессе обучения. Кроме того, аутентичный учебный контент является сильным мотивирующим фактором.

Эффективным средством формирования коммуникативных навыков на иностранном языке является и *аудирование*. Восприятие речи на слух – один из базовых когнитивных процессов при формировании языковых компетенций, способствующий преодолению языкового барьера и погружению в языковую среду. На обучении диалогической речи на основе запоминания живых речевых моделей иностранного языка основан *аудиолингвальный метод* обучения (также *аудиовизуальный* – как его разновидность).

Четкая постановка целей и задач обучения, внимание преподавателя к индивидуальным психолого-педагогическим особенностям студенческой аудитории, учебная программа, разработанная с учетом задач обучения профессии – все это и многое другое делает образовательный процесс эффективным и формирует у обучающихся прочную базу профессиональных знаний, необходимых им для успешной карьеры в будущем.

В современном образовательном учреждении преподаватель располагает широким арсеналом технологий, делающих практико-ориентированное обучение иностранному языку более продуктивным. В ряде ситуаций применение технологий даже становится обязательной частью учебного процесса. Тем не менее, именно

личность преподавателя играет в обучении ключевую роль. Преподаватель способен вдохновить и мотивировать студентов на изучение иностранного языка собственным примером и мастерством; создать в учебной группе атмосферу доверия и сотрудничества, помочь учащимся преодолеть возникающие трудности. Именно преподаватель создает условия для максимального погружения в языковую среду и устной практики, успешного применения коммуникативной методики. Поэтому технические возможности – хотя они и делают практико-ориентированное обучение более рациональным и эффективным, создают идеальные условия для его реализации – все же служат лишь средствами и полезными инструментами для достижения главной педагогической цели и задачи обучения.

Рассуждая о **межкультурной компетенции**, необходимо подчеркнуть важность ее формирования в современных условиях глобализации, когда и образование, и деловая коммуникация становятся все более транснациональными, а взаимодействие между представителями разных культур – частым и неизбежным. Такое взаимодействие не может быть конструктивным и бесконфликтным без знания культурных традиций представителей разных народов. Это затрагивает все сферы жизни: например, стиль общения, принятый в компании (авторитарный или демократический), особенности культуры – иерархической или эгалитарной, индивидуальной или коллективистской, патриархальной или же наоборот, основанной на равноправии мужчин и женщин, и т.д. У различных народов может быть совершенно разное отношение ко времени: в частности, представители европейских культур более пунктуальны и точны при принятии решений, тогда как в восточных странах важную роль играет авторитет руководителя компании и факт личного знакомства и установления прочных деловых связей, из-за чего процесс принятия решений в компании может быть дольше по времени. Также у народов стран Ближнего Востока и Азии иные традиции, связанные с правилами этикета, дарения подарков коллегам и деловым партнерам, стиля приветствия, кругом тем, допустимых для обсуждения при первой встрече и дальнейшем сотрудничестве.

Продуктивное и успешное освоение иностранного языка неотделимо от хотя бы начального и базового знакомства с историческими и культурными традициями страны изучаемого языка; поскольку все перечисленное неизбежно накладывает свой отпечаток на менталитет его носителей.

Как показывает практика, студенты проявляют значительный интерес к изучению культуры других стран, и это делает процесс обучения иностранному языку в профессиональной сфере более увлекательным и практически важным.

Задача преподавателя высшей школы при формировании навыков межкультурной компетенции, безусловно, соотносится с позицией самого университета и учебным планом, но она также состоит и в ознакомлении с основами собственной культуры общения, принятой на родине обучающихся. Это фундаментально важно для налаживания продуктивной и *равноправной* (т.е. основанной на взаимном уважении и сотрудничестве) деловой коммуникации между представителями разных культур.

В настоящее время как в студенческой среде, так и со стороны преподавателей возрастает интерес к изучению родной культуры, истории и традиций. В Финансовом университете в конце 2025 года проводилась Неделя иностранного языка, в рамках которой студенты могли участвовать в тематических мероприятиях, посвященных культурному наследию России. Программа фестиваля включала подготовку видеороликов и презентаций на изучаемом основном иностранном языке (английском) по темам: История промышленности в России XIX–XX столетий, Культурное наследие России; а также различные конкурсные мероприятия (викторины, командные интеллектуальные состязания и многое другое). Подобный подход, как показывает практика, способствует более углубленному и осмысленному изучению иностранного языка, открывает перед учащимися новые горизонты и перспективы – поскольку в данном случае они выступают как носители собственной культуры и продолжатели исторических традиций своей страны. Это укрепляет их уверенность в себе и авторитет в глазах зарубежных коллег.

Одновременно с подобными мероприятиями Университет предлагает языковые курсы (в т.ч. специализированные) для студентов, желающих изучать иностранный язык более углубленно. Также для них организована языковая практика, включая разговорные клубы, тематические мероприятия и живые встречи в неофициальной обстановке. В социальных сетях публикуются анонсы мероприятий английского клуба на базе кафедры, где проводятся и разговорные клубы, игры на английском языке преподавателями кафедры, которые имеют большой успех и популярность среди студентов. Как показывает практика студенты, которые приходят на данные мероприятия, чувствуют себя в аудитории более раскрепощенно и уверенно, так как знают организаторов мероприятий, своих преподавателей; формат мероприятий отличается от академических занятий, они проходят в более «игровой» форме. Все это способствует погружению в языковую среду; повышает мотивацию обучающихся при изучении иностранного языка и эффективность обучения.

Современные технологии предоставляют студентам возможность участия в международных конференци-

ях – в очном или дистанционном формате, не покидая при этом места проживания и без отрыва от учебного процесса.

Следует отметить и важность формирования **критического мышления** у обучаемых – что особенно необходимо сегодня, в условиях глобализации; сложной геополитической ситуации и санкционного давления на Российскую Федерацию. Поскольку изучение иностранного языка предполагает частое обращение к аутентичным (зарубежным) источникам информации и работу с ними, молодым специалистам понадобится умение анализировать полученные сведения с позиции гражданина своей страны, умеющего осознать, представлять и защищать её интересы. Это умение тесно связано с формированием гражданской позиции и национальной идентичности, духовно-нравственных ценностей – что является одной из главных задач не только обучения иностранному языку, но и образования в целом. Знание истории, культуры, традиций своей страны является необходимой основой – поскольку сегодня, в условиях глобализации, странам необходимо находить и соблюдать баланс между транснациональным сотрудничеством и соблюдением интересов собственных государств, сохранением их суверенитета.

Современному человеку необходимы развитые навыки критического мышления в век высоких информационных технологий, которые позволяют анализировать и усваивать огромный поток разнообразной информации. Важна способность оценивать качество получаемой информации, в том числе и образовательной, развитие умения сравнивать разные точки зрения и делать осознанные выводы, все это лежит в основе компетентности студента и будущего специалиста. В современных реалиях особое значение приобретает изучение иностранного языка, которое открывает доступ к международным ресурсам и способствует формированию личностного и карьерного роста будущего специалиста.

Навыки критического мышления предполагают умение преобразовывать получаемую информацию и факты в запас знаний, выделять главное, делать самостоятельные выводы и умозаключения; составить собственное мнение и позицию. При этом учащимся в современном мире приходится работать с большими объемами, что также требует современного подхода и включает адапционные механизмы психики. Формирование способности критического мышления тесно связано с развитием навыков **чтения** на иностранном языке (обучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового) – необходимых не только для повышения уровня языковой подготовки, но также и для всестороннего развития личности студентов, их качественного и всестороннего образования.

В Финансовом университете также уделяется значительное внимание **письменной коммуникации** на иностранном языке – в частности, умению составлять деловые письма на разные темы (письма-запросы, заявки, служебные записки, подтверждения, информационные и т.д.). Навык делового письма имеет ключевое значение в профессиональной деятельности – поскольку от правильности составления деловых писем зависит репутация компании, результаты переговоров, заключения сделок, эффективность бизнес-процессов и многое другое. Например, незначительные речевые ошибки, допустимые и не столь заметные при устном общении, всегда будут очевидными в письменной коммуникации. При этом хорошее владение письменной речью тесно связано с отработкой грамматических навыков, речевых клише, характерных для деловой речи на иностранном языке, форм обращения и вежливости, делового этикета и т.д.

В соответствии с запросом времени высшее образование и обучение студентов иностранному языку должно быть и **практико-ориентированным**. Это имеет первостепенное значение для повышения мотивации обучающихся; поскольку сегодня в условиях изобилия информации и легкого доступа к ней, а также наличия многочисленных средств искусственного интеллекта и электронных баз знаний студенты не считают целесообразным простое заучивание слов и текстов на иностранном языке и запоминание больших объемов материала, который «никак не пригодится» им в будущем.

В век интернета и мобильных устройств простое повторение слов и предложений больше не воспринимается студентами как эффективный метод изучения языка. Они хотят видеть реальную пользу и практическую применимость полученных знаний. Чтобы соответствовать ожиданиям молодых людей, вузовские программы должны стать максимально приближенными к практике. Вместо традиционного метода заучивания, современный учебный процесс должен включать задания, имитирующие реальные ситуации, встречающиеся в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Такие формы занятий помогают закрепить теоретические знания на практике и развить полезные навыки.

Также (что еще более важно) практико-ориентированный подход в обучении повышает шансы будущих специалистов на успешное трудоустройство и старт карьеры, поскольку это соответствует и запросам работодателей. Им необходимы сотрудники, которые смогут эффективно выполнять поставленные перед ними задачи в кратчайшие сроки после начала работы в компании; при этом работодатель заинтересован в квалифицированных специалистах еще и потому, что ему приходится вкладывать время и средства в их обучение, подготовку и профессиональную адаптацию на рабочем месте.

Финансовый университет при Правительстве РФ сотрудничает с рядом крупных организаций (Альфа-Банк, ПСБ, ВТБ, Федеральная налоговая служба, РЖД – и это только несколько примеров, но далеко не полный перечень) и обеспечивает для студентов разного уровня подготовки возможность стажировок и полноценной работы уже во время обучения, а также осуществляет постоянную разработку образовательных программ совместно с подобными организациями.

Студентам (как бакалаврам, так и магистрам) необходимо владение профессиональными терминами и лексикой, навыки устной и письменной коммуникации в академической среде и деловой сфере, и развитие этих навыков должно быть ориентировано на выбранную специальность.

Для решения этих задач в Финансовом университете широко используется метод кейсов – в частности, при обучении специалистов в сфере управления (менеджмент), маркетинга, туризма и гостиничного дела, бизнес-аналитики, государственного и муниципального управления и т.д. Также становится все более распространенной практика подготовки дипломных работ студентов в форме бизнес-стартапов, то есть разработки плана открытия собственного дела и предприятия.

В Финансовом университете для студентов каждого направления разрабатываются специализированные учебники иностранного языка, содержащие учебные тексты, упражнения и лексику, связанные именно с получаемой профессией. Университет подходит к разработке необходимого учебно-методического обеспечения, включая электронные образовательные ресурсы, серьезно и фундаментально. Для успешной организации профессионально-ориентированного обучения созданы программы различной направленности, подготовлены методические указания для преподавателей, отобраны иноязычные тексты, аудио- и видеоматериалы – в том числе интернет-ресурсы; подготовлены учебные материалы для самостоятельной работы студентов; составлены контрольные задания, включая тесты для определения уровня владения иностранным языком. [2] В соответствии с задачами современности обучение возможно в различных форматах: очном, очно-заочном, дистанционном, синхронном и асинхронном и т.д.

Таким образом, преподавание иностранного языка в вузе должно быть не только нацеленным на повышение уровня владения, но также и соответствовать практическим задачам студентов и выпускников вуза и их профессиональной подготовки.

В соответствии с духом времени обучение в университете по дисциплине «Иностранный язык» может включать и освоение *навыков работы с искусственным*

интеллектом и современными информационными технологиями. И здесь вопрос заключается как в целесообразности и практической пользе применения технологий в учебном процессе, так и в необходимости подготовки специалистов, владеющих навыками применения современных технических средств при работе с иноязычными материалами. Применение ИИ в образовании – отдельная тема для научных и практических исследований, которой уделяется глубокое внимание. И здесь рассматриваются такие аспекты, как: границы допустимости применения ИИ в процессе обучения студентами и преподавателями, этика применения ИИ при написании научных работ и статей, его практическая польза в качестве баз знаний, а также в самом учебном процессе – например, при дистанционном и асинхронном обучении. Нельзя не отметить и возросший интерес у студентов к применению цифровых технологий и нейросетей в разных сферах деятельности – учебной и профессиональной – а значит, этот вопрос требует глубокого и всестороннего изучения.

В настоящее время широко распространено убеждение, что студенты «поколения Z» в совершенстве владеют цифровыми технологиями и более легко адаптируются к ним. Этому способствует современный образ жизни, связанный с постоянным использованием электронных устройств, ритм жизни, когда человеческий разум анализирует и обрабатывает большие объемы информации, а психика человека неизбежно адаптируется к деятельности в таких условиях.

Множество научных исследований по теме ИИ в образовании в настоящее время действительно подтверждает, что в образе мышления и психологических особенностях современных студентов произошли существенные изменения. Но это не отменяет необходимости формирования собственных фундаментальных знаний и когнитивных, аналитических навыков.

В студенческой среде сформировалась потребность в изучении и практическом овладении цифровыми технологиями ИИ.

Т.е. студентам необходимо умение работать с нейросетями и грамотно составлять запросы (промпты) – например, для создания собственного контента, презентаций, изображений, видеороликов и т.д.

Искусственный интеллект выступает как средство для достижения педагогических целей, а также полезный и эффективный инструмент, позволяющий сэкономить время человека, затрачиваемое на рутинные задачи, и выделить его собственную более творческую и продуктивную деятельность. Он может выступать и в как эффективный помощник в учебном процессе (например, при проверке домашних заданий преподавателем, раз-

работки упражнений и тестов, поиска информации студентами, быстрого перевода русскоязычных текстов на иностранный язык, обучающие чат-боты и многое другое).

Но применение ИИ в учебном процессе ни в коей мере не заменяет собой работу преподавателя, живое и продуктивное общение и обмен опытом в студенческой группе, а также, без сомнения, получение студентами собственных фундаментальных знаний в профессиональной сфере и классического образования.

Практический опыт показывает, что студенты зачастую чрезмерно рассчитывают на технологические средства: нейросети, электронные переводчики, инструменты для создания презентаций, мобильные приложения, программы для озвучивания текста и т.д. – а порой даже и пытаются заменить этими средствами собственную работу (вплоть до случаев академического мошенничества и недобросовестного применения ИИ). То есть у применения цифровых технологий есть и ярко выраженные отрицательные стороны и педагогические риски: например, это часто приводит к снижению мотивации к изучению иностранного языка. Также это приводит к потере культурной глубины и чрезмерной зависимости от цифровых технологий. Полагаясь на нейросети, студенты теряют мотивацию к запоминанию и критическому осмыслению изучаемого материала, что в целом негативно сказывается на качестве получаемого образования. [4] Особенно проблематично это при изучении иностранного языка – так как здесь играет ключевую роль практическое овладение материалом, формирование нейронных связей головного мозга, запоминание новых слов, речевых моделей и конструкций, формирование навыков чтения и восприятия речи на слух, говорения и письма (т.е. собственных продуктивных навыков).

И здесь преподавателям следует найти и соблюсти баланс между необходимостью ориентироваться в цифровых технологиях в современной реальности, помочь студентам в развитии навыков работы с ними, когда это необходимо – и задачами классического фундаментального образования, где приоритетным является развитие аналитического мышления у обучающихся, получение и накопление знаний, а также формирование чувства ответственности и умения применять самостоятельные, зрелые решения.

Этот вывод можно сформулировать в одной фразе: изучение иностранного языка возможно и без применения вспомогательных технических средств, только за счет постоянного общения на иностранном языке, устной и письменной практики; но обучение технологиям без освоения учебной программы, совершенствования навыков устной и письменной речи, чтения, письма и аудирования на иностранном языке; разговорной прак-

тики находится за пределами собственно обучения иностранному языку.

Технологические средства выступают как инструмент для обучения иностранным языкам и создания эффективной рабочей среды – а иностранный язык, в свою очередь, является средством коммуникации, которое будущий специалист сможет применять в профессиональной деятельности.

При профессионально-ориентированном обучении иностранному языку применение ИИ и нейросетей может быть связано с практическими задачами по освоению студентами выбранной специальности. В настоящее время ряд профессий уже невозможно представить без применения искусственного интеллекта (например, маркетинг, управление цифровыми инновациями, бизнес-аналитику и многое другое). Возник даже ряд новых профессий, связанных исключительно с применением ИИ (AI-тренер, промпт-инженер, специалист по анализу данных и т.д.) Поэтому иностранный язык в данном случае выступает не только как лингвистический, но и как прикладной навык, необходимый учащимся для их будущей профессии.

Высокий уровень прогресса в современном мире открывает широкие возможности для применения в образовательном процессе технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности, а также различных электронных симуляторов. При изучении иностранного языка такие технологии могут применяться, например, для виртуальных путешествий, игр, просмотра обучающих материалов, посещения культурных объектов, находящихся за пределами России – например, музеев и выставок. Это может быть очень эффективным при изучении смежных дисциплин (например, страноведения). В то же время обратная связь, представленная учащимися, дает основание для вывода, что наиболее значимым компонентом обучения для них остается взаимодействие с преподавателем и однокурсниками, а также собственные живые впечатления и опыт, получаемые в процессе обучения.

Таким образом, современные технологии, краткий обзор которых приведен в данной работе, открывают широчайшие возможности для практико-ориентированного обучения студентов иностранному языку. Они позволяют вывести этот процесс за рамки собственно изучения иностранного языка и сделать его более интегрированным в освоение выбранной профессии и получение практического опыта по специальности. Например, цифровые технологии способны создать условия для погружения в языковую среду, не покидая при этом страны проживания и в ситуации, когда студенты ограничено используют (или даже совсем не используют) иностранный язык в повседневной жизни. Преподава-

тели высшего учебного заведения обладают широким арсеналом технических средств и практических возможностей для эффективного процесса обучения. Они могут выбирать средства и полезные инструменты для обучения иностранному языку в зависимости от задач, обозначенных обязательной рабочей программой учебной дисциплины, а также направления обучения и специальности, которой обучаются студенты.

Практико-ориентированное обучение иностранным языкам – важная тенденция в современном образовании и его неотъемлемая часть. Безусловно, задачи практико-ориентированного обучения формулируются в соответствии с выбранной специальностью и навыками, которые учащимся необходимо приобрести за время подготовки в высшем учебном заведении. Именно этими задачами и будет продиктован выбор методов и средств

обучения.

Центральной же фигурой в этом процессе всегда остается студент, поскольку обучение в университете прежде всего направлено на формирование квалифицированного специалиста, получение первого практического опыта, цельной и уверенной в себе личности, полноправного члена общества, который в будущем может рассчитывать на успешную профессиональную деятельность. А значит, постановка целей практико-ориентированного обучения, выбор методов средств для его осуществления, организация этого процесса должны быть направлены в первую очередь на достижение этой важнейшей педагогической задачи и всестороннюю поддержку студентов на их пути к освоению будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иностранные языки в высшей школе: вызовы и перспективы: Монография / Колл. авторов под науч. ред. М.В. Мельничук, Д.Г. Васильевой, А.Ю. Широких. – М.: Прометей, 2024.
2. Староверова Н.П., Петрова О.Н. Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки, 2016. №14 (753), с.105-115.
3. Коммуникативная методика преподавания английского языка. York Fern, <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/kommunikativnaya-metodika-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka?ysclid=ml7pq6b9q2734151347#rol-uchitelya> 2025. (дата обращения 2.02.2026).
4. Ларионова М.А., к.ф.н., Финансовый университет при Правительстве РФ. Доклад участника научно-методической конференции «Форсайт образования: университет будущего». 30.01.2026.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е., М.Л. Субочева. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения: монография. МПГУ. – М.: Диона, 2020.
6. Российская государственная библиотека. Электронная библиотека диссертаций: <https://diss.rsl.ru/> (дата обращения 2.02.2026).

© Агошкова Анастасия Васильевна, Бобровницкая Олеся Святославовна (alesja.studies@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Анисимова Ольга Сергеевна

Преподаватель, аспирант, ФГБОУ ВО Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск
olga.anisimova.s@inbox.ru

Радаев Егор Витальевич

ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск
2019101204@togudv.ru

THE ROLE OF VOLUNTEER EXPERIENCE IN SHAPING THE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

**O. Anisimova
E. Radaev**

Summary: The modern educational paradigm requires from a teacher not only fundamental subject knowledge, but also developed soft skills that allow them to work effectively in conditions of uncertainty and build an educational environment. This creates a contradiction between the academic orientation of traditional university training and the real needs of the school, which actualizes the search for new pedagogical technologies. The purpose of this study is to theoretically substantiate and empirically verify the potential of volunteer activity as a tool for developing professional competencies of future teachers. The work uses methods of theoretical analysis, systematization, and quantitative analysis of self-assessment data from students (n=120) participating in volunteer projects in Kazan. The results showed that volunteering most intensively develops the competencies of self-organization (significance index 0.95) and teamwork (0.90). For the first time, a deficit in the formation of competencies for building an educational environment (GPC-4) was identified, which indicates the need for pedagogical support. The scientific novelty lies in the substantiation of a cyclical model for the transition of practical experience into competence through reflection. The theoretical significance of the work consists in the systematization of the functions of volunteering (social, identificational, value-semantic, professional-labor). The practical significance is presented by recommendations for integrating volunteering into the educational process (elective courses, credit as practice, creation of mentoring centers).

Keywords: volunteering, teacher competencies, professional development, pedagogical technology, reflection, inclusive volunteering.

Аннотация: Современная образовательная парадигма требует от педагога не только фундаментальных предметных знаний, но и развитых «мягких» навыков (soft skills), позволяющих эффективно работать в условиях неопределенности и выстраивать воспитательную среду. Это создает противоречие между академической ориентацией традиционной вузовской подготовки и реальными запросами школы, что актуализирует поиск новых педагогических технологий. Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка потенциала волонтерской деятельности как инструмента формирования профессиональных компетенций будущих учителей. В работе применены методы теоретического анализа, систематизации и количественного анализа данных самооценки студентов (n=120), участвующих в волонтерских проектах г. Казани. Результаты показали, что волонтерство наиболее интенсивно развивает компетенции самоорганизации (индекс значимости 0,95) и командной работы (0,90). Впервые выявлен дефицит в формировании компетенций построения воспитывающей среды (ОПК-4), что указывает на необходимость педагогического сопровождения. Научная новизна заключается в обосновании циклической модели перехода практического опыта в компетенцию через рефлексию. Теоретическая значимость работы состоит в систематизации функций волонтерства (социальная, идентификационная, ценностно-смысловая, профессионально-трудовая). Практическая значимость представлена рекомендациями по интеграции волонтерства в учебный процесс (элективные курсы, зачет в качестве практики, создание кураторских центров).

Ключевые слова: волонтерство, компетенции педагога, профессиональное становление, педагогическая технология, рефлексия, инклюзивное волонтерство.

Актуальность. Широко известно, что учитель — это не просто транслятор знаний, но и наставник, организатор воспитательной среды. Сегодня в российской педагогике наблюдается системное противоречие: с одной стороны, государство усиливает воспитательную компоненту образования и вводит новые практико-ориентированные ФГОС, с другой — выпускники педагогических вузов по-прежнему испытывают дефицит «мягких» навыков, что затрудняет их адаптацию в школе. Это делает актуальным поиск эффективных педагогических технологий, способных заполнить данный разрыв.

Существенный вклад в исследование проблемы внесли А.Н. Васильева, Т.Г. Корякина, отмечающие рост мотивации у студентов-волонтеров [1, с. 86]. М.И. Ляшенко рассматривает волонтерство как вариант интеграции формального и неформального образования [2, с. 1]. Л.С. Мкртумян выделяет ключевые педагогические функции волонтерства: формирование социальной компетентности, идентификацию, ценностно-смысловую ориентацию и профессионально-трудовую подготовку [3, с. 4].

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально верифицировать роль целенаправ-

ленно организованной волонтерской деятельности в формировании ключевых компетенций будущих учителей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Систематизировать виды волонтерской деятельности и соотнести их с формируемыми профессиональными компетенциями.
2. Провести количественный анализ самооценки студентов для выявления наиболее и наименее развиваемых компетенций.
3. Обосновать организационно-педагогические условия (рефлексия, сопровождение), превращающие волонтерство в образовательную технологию.
4. Разработать практические рекомендации для внедрения волонтерства в систему высшего педагогического образования.

Научная новизна исследования заключается в обосновании циклической модели преобразования стихийного практического опыта в устойчивую профессиональную компетенцию через механизм педагогически организованной рефлексии. В отличие от существующих работ, рассматривающих волонтерство как фоновую активность, в данной статье доказана необходимость его системной интеграции с теоретическим обучением.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении и систематизации функций волонтерской деятельности применительно к педагогическому образованию, а также в выявлении корреляции между конкретными видами волонтерства (событийное, инклюзивное, социально-педагогическое) и кластерами универсальных компетенций.

Теоретико-методологической базой послужили работы в области компетентностного подхода и педагогики добровольчества. В ходе исследования применялись:

- Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, систематизация и классификация данных для построения таблицы соответствия видов деятельности и компетенций.
- Эмпирические методы: количественный анализ результатов самооценки студентов. В исследовании приняли участие 120 студентов педагогических направлений подготовки (Казанский федеральный университет, Казанский инновационный университет), имеющих опыт волонтерской деятельности не менее 1 года.
- Методы обработки данных: частотный анализ. Респондентам предлагалось оценить по бинарной шкале (развивается / не развивается), какие именно универсальные (УК) и общепрофессиональные (ОПК) компетенции, согласно ФГОС ВО, развиваются в процессе их добровольческой активности. Вычислялась частота упоминания каждой компетенции (отношение числа студентов, отметивших развитие данной компетенции, к общему числу респондентов).

В результате теоретического анализа нами была составлена матрица соответствия видов волонтерской деятельности формируемым компетенциям педагога. Как видно из Таблицы 1, различные направления позволяют целенаправленно развивать специфические профессиональные навыки. Так, работа с детьми с ОВЗ (инклюзивное волонтерство) напрямую коррелирует с развитием эмпатии и толерантности, в то время как событийное волонтерство оттачивает организаторские способности.

Практический анализ самооценки студентов позволил выявить иерархию компетенций, развиваемых в ходе добровольческой активности. Наибольшее значение респонденты придают развитию самоорганизации и командной работы.

Полученные данные коррелируют с выводами И.Э. Ярмакеева и соавторов [6, с. 264], которые также отмечали высокий потенциал волонтерства для развития

Таблица 1.

Соответствие видов волонтерской деятельности формируемым компетенциям педагога.

Вид волонтерской деятельности	Формируемые компетенции	Пример практической реализации
1. Социально-педагогическое сопровождение (тьюторство, наставничество)	Коммуникативные, диагностические, проективные компетенции; умение работать с детьми, нуждающимися в особом педагогическом внимании.	Помощь в выполнении домашних заданий воспитанникам детских домов; организация развивающих занятий для детей из малообеспеченных семей.
2. Событийное волонтерство (культурно-массовая и досуговая деятельность)	Организаторские и лидерские качества, навыки проектного менеджмента, креативность, работа в команде.	Разработка и проведение тематических праздников, квестов и мастер-классов в школах, пришкольных лагерях и социальных центрах.
3. Инклюзивное волонтерство (работа с детьми с ОВЗ)	Эмпатия, толерантность, гуманистическая направленность личности, владение основами специальных педагогических методик.	Сопровождение детей с ОВЗ на культурных и спортивных мероприятиях; участие в работе центров лечебной педагогики и реабилитации.

универсальных компетенций. Наиболее значимое влияние волонтерство оказывает на развитие компетенции «УК-6. Самоорганизация и саморазвитие» (частота упоминания 0,95) и «УК-3. Командная работа и лидерство» (0,90). Практическая, зачастую непредсказуемая среда волонтерской деятельности заставляет студентов мобилизовать внутренние ресурсы, учиться управлять своим временем и эффективно взаимодействовать в команде.

Однако исследование выявило проблемную зону. Самый низкий вес получила категория, связанная с «ОПК-4. Построение воспитывающей образовательной среды» (0,45). Этот дефицит подтверждает тезис И.В. Москвиной о том, что простое участие в акциях недостаточно [4, с. 4]. Студент-волонтер действует интуитивно, но не всегда может теоретически обосновать свои шаги или целенаправленно выстроить воспитательный вектор взаимодействия.

Это позволяет нам предложить циклическую модель перехода опыта в компетенцию, ключевым звеном которой является педагогически организованная рефлексия:

1. Деятельность: Участие в волонтерском проекте (столкновение с реальной профессиональной задачей).
2. Рефлексия: Анализ опыта при поддержке куратора (обсуждение успехов и трудностей, поиск теоретических аналогов).
3. Присвоение: Осознание практических действий как части своей профессиональной компетентности.
4. Новая деятельность: Более осознанное участие с измененной мотивацией.

Проведенное исследование подтвердило исходное предположение о том, что волонтерская деятельность обладает значительным, но не полностью реализованным потенциалом в системе подготовки педагогов. Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что цель работы достигнута, а поставленные задачи решены.

Во-первых, в ходе теоретического анализа удалось систематизировать виды добровольчества и доказать, что они целенаправленно формируют специфические кластеры компетенций. Впервые в явном виде представлена матрица, связывающая социально-педагогическое,

событийное и инклюзивное волонтерство с диагностическими, организаторскими и гуманистическими навыками будущего учителя.

Во-вторых, эмпирические данные (опрос 120 студентов) позволили выявить количественные показатели самооценки компетенций. С одной стороны, зафиксировано интенсивное развитие навыков самоорганизации (0,95) и командной работы (0,90), что подтверждает высокую эффективность волонтерства для формирования soft skills. С другой стороны, обнаружен критический разрыв в формировании способности к построению воспитывающей среды (ОПК-4), что стало одним из ключевых открытий данной работы. Именно этот дефицит ранее не акцентировался в научной литературе с такой отчетливостью.

В-третьих, результаты анализа позволили перейти от констатации фактов к проектированию. Обоснованная в статье циклическая модель, включающая обязательный этап рефлексивного сопровождения, раскрывает механизм трансформации стихийного добровольчества в полноценную педагогическую технологию. Это составляет научную новизну работы и имеет прямое отношение к ее теоретической значимости, дополняя классические представления о функциях волонтерства (по Л.С. Мкртумян) положением о необходимости их педагогической инструментализации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные рекомендации — введение элективных курсов, признание волонтерства в качестве практики, создание кураторских центров — адресованы конкретным субъектам образовательного процесса (деканатам, кафедрам, студенческим объединениям) и могут быть непосредственно использованы для модернизации учебных планов педагогических вузов.

Перспектива дальнейших исследований видится в разработке диагностического инструментария для объективной (внешней) оценки уровня сформированности компетенций у студентов-волонтеров в сравнении с теми, кто не имеет такого опыта, а также в изучении долгосрочного влияния волонтерства на успешность профессиональной адаптации молодых учителей в первые годы работы в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. Потенциал волонтерской деятельности в профессиональном становлении педагога / А.Н. Васильева, Т.Г. Корякина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–3. — С. 86–89.
2. Ляшенко М.И. Потенциал волонтерства профессиональной направленности в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности / М.И. Ляшенко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 6. — С. 1–10.

3. Мкртумян Л.С. Анализ педагогического потенциала волонтерской деятельности / Л.С. Мкртумян // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 592–596.
4. Москвина И.В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов / И.В. Москвина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 1–9.
5. Чуйкова М.Е. Формирование социальной компетентности у будущих педагогов в процессе волонтерской деятельности / М.Е. Чуйкова, Н.А. Шагаева, М.В. Кикева [и др.] // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 1–1. – С. 82–89.
6. Ярмакеев И.Э. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в ходе волонтерской деятельности / И.Э. Ярмакеев, М.Р. Ахмадуллина, Н.Р. Валиахметова // Филология и культура. – 2020. – № 4 (62). – С. 259–265.

© Анисимова Ольга Сергеевна (olga.anisimova.s@inbox.ru), Радаев Егор Витальевич (2019101204@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЛАКСАЦИОННЫХ МЕТОДИК В ПРОГРАММУ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТАБИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

INTEGRATION OF RELAXATION TECHNIQUES INTO THE PHYSICAL EDUCATION PROGRAM FOR THE PSYCHOEMOTIONAL STABILIZATION OF STUDENTS

**O. Bartosh
A. Bartosh
M. Dubinskaya
A. Tabaeva
N. Faleeva**

Summary: The article substantiates the theoretical and practical significance of the integration of relaxation techniques into the physical education program for university students as a means of psycho-emotional stabilization in modern education. The challenges of psycho-emotional stress caused by the intensive learning process and digital overload are considered, and the state of the issue in the Russian pedagogical literature is analyzed, where arguments in favor of relaxation prevail with reservations about its auxiliary nature. A conceptual model of system integration has been developed, including diagnostic, preparatory, basic and control stages using the Spielberger–Hanin technique, breathing exercises, progressive muscle relaxation and assessment of cortisol dynamics, which ensures the harmonization of physical and mental health. The theoretical novelty lies in the creation of a conceptual model for the integration of relaxation techniques into the physical education program for the psycho-emotional stabilization of students, eliminating the gaps in existing approaches through personalization and reproducibility in standard curricula.

Keywords: relaxation techniques, physical education, psycho–emotional stabilization, university students, conceptual model, breathing exercises, progressive muscle relaxation, Spielberger–Khanin, cortisol, higher education.

Бартош Оксана Владимировна

Доцент, Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток
oksana1973456@mail.ru

Бартош Анна Андреевна

Старший преподаватель, Дальневосточный
федеральный университет, г. Владивосток
bartosh_aa@mail.ru

Дубинская Мария

Ассистент, Дальневосточный федеральный
университет, г. Владивосток
dubinskamariia@gmail.com

Табеева Анастасия Сергеевна

Старший преподаватель, Дальневосточный
федеральный университет, г. Владивосток
antabaeva@mail.ru

Фалеева Наталья Анатольевна

Доцент, Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток
sambonata1970@yandex.ru

Аннотация: В статье обосновывается теоретическая и практическая значимость интеграции релаксационных методик в программу физического воспитания студентов вузов как средства психоэмоциональной стабилизации в условиях современного образования. Рассматриваются вызовы психоэмоционального напряжения, вызванные интенсивным учебным процессом и цифровой перегрузкой, и анализируется состояние вопроса в отечественной педагогической литературе, где преобладают аргументы в пользу релаксации при наличии оговорок относительно ее вспомогательного характера. Разработана концептуальная модель системной интеграции, включающая диагностический, подготовительный, основной и контрольный этапы с использованием методики Спилбергера–Ханина, дыхательных упражнений, прогрессивной мышечной релаксации и оценки динамики кортизола, что обеспечивает гармонизацию физического и психического здоровья. Теоретическая новизна заключается в создании концептуальной модели интеграции релаксационных методик в программу физического воспитания для психоэмоциональной стабилизации обучающихся, устраняющей пробелы существующих подходов через персонализацию и воспроизводимость в стандартных учебных планах.

Ключевые слова: релаксационные методики, физическое воспитание, психоэмоциональная стабилизация, студенты вузов, концептуальная модель, дыхательные упражнения, прогрессивная мышечная релаксация, Спилбергер–Ханин, кортизол, высшее образование.

Введение

В современных условиях социально-экономического развития образование сталкивается с вызовами, связанными с повышением уровня психоэмоцио-

нального напряжения у обучающихся. Факторы, такие как интенсивный учебный процесс, цифровая перегрузка и социальные трансформации, способствуют накоплению стресса, что негативно сказывается на когнитивных функциях, мотивации к обучению и общей успеваемости

[9]. В контексте физического воспитания, являющегося обязательным компонентом образовательной программы, возникает необходимость интеграции релаксационных методик для достижения психоэмоциональной стабилизации.

Релаксационные методики, включающие дыхательные упражнения, прогрессивную мышечную релаксацию и техники тренировки осознанности (mindfulness), обладают доказанной эффективностью в снижении уровня кортизола и улучшении эмоциональной регуляции [11]. По указанной причине внедрение таких техник в программу физического воспитания позволяет гармонизировать физическое и психическое здоровье, способствуя формированию устойчивости к стрессу. Так, согласно исследованиям, комбинированные программы физической активности с релаксационными элементами повышают адаптивные возможности организма на 25–30% [4]. Все вышесказанное обуславливает необходимость разработки концептуальной модели системной интеграции релаксационных методик в программу физического воспитания, учитывающей специфику психоэмоциональной стабилизации обучающихся в условиях российского высшего образования.

Методология исследования

Методологическая основа исследования базируется на системном подходе, позволяющем рассматривать интеграцию релаксационных методик в программу физического воспитания как целостный процесс психоэмоциональной стабилизации обучающихся. В качестве общенаучных методов применены анализ и синтез теоретических источников, а также сравнительный анализ отечественной педагогической практики по внедрению релаксационных техник. Теоретическая новизна обеспечивается разработкой концептуальной модели, включающей этапы диагностики психоэмоционального напряжения, интеграции дыхательных упражнений, прогрессивной мышечной релаксации и техник тренировки осознанности в стандартные занятия физическим воспитанием.

Результаты и обсуждения

В отечественной педагогической литературе по проблематике физического воспитания студентов преобладают аргументы в пользу интеграции релаксационных методик для психоэмоциональной стабилизации, однако присутствуют и оговорки относительно их вспомогательного характера. Так, одни авторы на экспериментальном примере доказывают, что релаксационные паузы на академических занятиях физическим воспитанием повышают мотивацию студентов и снижают утомление за счет мышечного расслабления и восстановления зрения [4, 6]. С указанной позицией нельзя

не согласиться в целом, поскольку экспериментальный пример на реальных учебных группах демонстрирует статистически значимое улучшение работоспособности студентов: релаксационные паузы обеспечивают мышечное расслабление, восстановление зрения и повышение мотивации к физическим упражнениям без снижения объема основной нагрузки. Недостатком такого подхода видится отсутствие анализа долгосрочных эффектов психоэмоциональной стабилизации и рекомендаций по интеграции в стандартные учебные планы физического воспитания, что ограничивает практическую применимость на уровне учебного заведения.

Другие авторы акцентируют внимание на том, что релаксационные техники полезны исключительно как дополнение к основной физической нагрузке, поскольку их изолированное применение не обеспечивает достаточной выносливости и требует индивидуальной адаптации, особенно для студентов с медицинскими ограничениями; мы классифицируем его как «против» полной интеграции, но «за» ограниченное использование, исходя из методических ограничений, выявленных в педагогической практике [1, 3, 8].

С такой позицией частично стоит согласиться, поскольку релаксационные техники действительно эффективны как вспомогательный элемент физического воспитания, обеспечивающий снижение психоэмоционального напряжения у студентов с медицинскими ограничениями за счет индивидуальной адаптации, что подтверждается анализом педагогической практики. Однако недостатком данного подхода является излишняя осторожность в оценке их роли, игнорирующая потенциал системной интеграции в стандартные программы для всех обучающихся, что ограничивает масштаб применения и не учитывает синергетический эффект с основной физической нагрузкой.

Анализ текущих подходов позволяет выявить пробел в системной интеграции релаксационных методик в стандартные программы физического воспитания вузов, что обосновывает теоретическую новизну предлагаемой концептуальной модели.

В качестве решения выявленного пробела предлагается концептуальная модель системной интеграции релаксационных методик в программу физического воспитания студентов вузов, ориентированная на достижение психоэмоциональной стабилизации. Модель включает четыре последовательных этапа: диагностический (определение уровня психоэмоционального напряжения с помощью методики Спилбергера –Ханина (шкала тревоги)), подготовительный (подбор индивидуальных комплексов дыхательных упражнений и прогрессивной мышечной релаксации), основной (внедрение релаксационных блоков продолжительностью 10 – 15 минут

в структуру каждого занятия физическим воспитанием после основной нагрузки) и контрольный (оценка эффективности по динамике уровня кортизола и субъективным показателям эмоционального состояния). Такая структурированная интеграция обеспечивает синергетический эффект между физической активностью и психофизиологическим восстановлением, повышая адаптивные возможности организма на 25–30 процентов при сохранении стандартного учебного объема [7].

Диагностический этап направлен на объективное определение уровня психоэмоционального напряжения студентов вузов с использованием двух взаимодополняющих методов: психологического опросника Спилбергера–Ханина (шкала реакционной тревоги, 20 вопросов, оценка по четырехбалльной системе: «почти никогда» – 0 баллов до «почти всегда» – 3 балла) и физиологического теста на уровень кортизола в слюне методом иммуноферментного анализа (чувствительность 0,3 нанограмма на миллилитр) [5]. Анкетирование проводится в начале семестра на выборке из 120 студентов 2 – 3 курсов педагогических специальностей (60 человек в контрольной группе с традиционным физическим воспитанием и 60 – в экспериментальной), что обеспечивает репрезентативность по полу (50 процентов юноши, 50 процентов девушки) и возрасту (19 – 21 год). Процедура должна длиться 15 минут в группах по 25 человек под контролем психолога вуза с обязательным инструктажем и анонимностью ответов для фиксации базовых показателей тревожности (низкий уровень менее 30 баллов, средний 31–44 балла, высокий более 45 баллов). Сбор слюны должен осуществляться в 8:00 утра (пик кортизола) с использованием специальных пробоотборных трубок после 10-минутного отдыха без разговоров и физической активности, пробы, при этом, немедленно охлаждаются до плюс 4°C и анализируются в лаборатории в течение 24 часов с нормой 5 – 25 нанограмм на миллилитр; результаты позволяют выявить группы высокого риска (кортизол более 20 нанограмм на миллилитр при тревожности более 40 баллов, 42 человека) и распределить участников по подгруппам для мониторинга динамики каждые 4 недели (три измерения за 12-недельный цикл). Такой комплексный подход обеспечивает достоверную стратификацию выборки, исключая субъективные искажения и создавая основу для персонализации последующих этапов модели.

Подготовительный этап представляет собой ключевой компонент модели, обеспечивающий переход от диагностики к практике через разработку индивидуальных программ релаксации, адаптированных под психофизиологический профиль каждого студента и требования учебного плана физического воспитания. На основе данных диагностического этапа (уровень тревожности по Спилбергеру–Ханину и кортизол в слюне) инструктор физического воспитания формирует персонализирован-

ные комплексы продолжительностью 10 минут, включающие два блока: дыхательный (4 минуты) и мышечный (6 минут), с последующей апробацией на тренировочном занятии для корректировки.

Дыхательный блок реализуется по методу диафрагмального дыхания 4 – 7 – 8: вдох через нос 4 секунды с расширением живота, задержка дыхания 7 секунд для активации парасимпатической нервной системы, медленный выдох через рот 8 секунд с произнесением звука «ш-ш-ш» – 5 циклов с интервалами отдыха 10 секунд; техника подобрана для студентов с высоким уровнем тревожности (более 40 баллов), поскольку обеспечивает снижение частоты сердечных сокращений на 8 – 12 ударов в минуту и нормализацию артериального давления за счет увеличения интервала между вдохом и выдохом.

Мышечный блок проводится по методу прогрессивной мышечной релаксации Э. Джекобсона в последовательности от периферии к центру: напряжение правой стопы и голени 5 секунд (сжатие пальцев, подъем на носок) – расслабление 10 секунд с фокусировкой на ощущении тепла. Далее левая нога, правое и левое бедро, ягодицы, живот, грудь, спина, плечи, руки, шея, лицо (всего 16 мышечных групп за 6 минут); метод эффективен для студентов с кортизолом более 20 нанограмм на миллилитр, поскольку снижает мышечное напряжение на 30 – 40 процентов и способствует глубокому психофизиологическому восстановлению [10, 11].

Персонализация протокола осуществляется инструктором за 1–2 занятия до основной реализации: студентам с низкой физической подготовкой (ГТО II ступень) назначаются укороченные циклы (3–4 дыхательных, 12 мышечных групп). При средней тревожности добавляется визуализация спокойного образа (пляж, лес) на 2 минуты. При высоком кортизоле – предварительный массаж воротниковой зоны 2 минуты; итоговый протокол фиксируется в индивидуальной карте (набор упражнений, продолжительность, частота), согласовывается с психологом вуза и утверждается заведующим кафедрой для включения в учебный журнал как обязательный модуль (0,25 академического часа).

Такая подготовка гарантирует безопасность, эффективность и воспроизводимость релаксационных методик в рамках стандартных занятий физическим воспитанием, обеспечивая переход к основному этапу внедрения без дополнительного учебного времени.

Основной этап обеспечивает практическое внедрение разработанных на подготовительном этапе персонализированных релаксационных комплексов в стандартную структуру занятия физическим воспитанием продолжительностью 90 минут, размещая их непосредственно после основной нагрузки для максимального

использования физиологического окна восстановления, когда уровень кортизола достигает пика через 25–35 минут после начала аэробной работы, а организм переходит в фазу парасимпатической активации.

Структура занятия включает разминку продолжительностью 10 минут с общеразвивающими упражнениями и динамической растяжкой, основную нагрузку 45 – 50 минут с аэробным блоком (бег 10 – 12 минут при 60 – 70 процентах от максимального пульса) и силовым блоком (приседания, отжимания, подтягивания по три подхода по 12–15 повторений), релаксационный блок 15 минут с последовательностью дыхательного компонента (4 минуты методом 4 – 7 – 8 в положении сидя на матах: вдох через нос 4 секунды, задержка 7 секунд, выдох через рот 8 секунд с произнесением звука «ш-ш-ш» в пять циклов с контролем снижения пульса на 10 – 15 ударов в минуту), мышечной релаксации (6 минут по методу Э. Джекобсона лежа с последовательным напряжением и расслаблением 16 мышечных групп от стоп к лицу с контрастом напряжение 5 секунд и расслабление 10 секунд) и визуализации спокойствия (5 минут с закрытыми глазами под голосовую инструкцию о тихом лесу у озера с фокусом на дыхании частотой 6 вдохов в минуту), завершающую заминку 10 минут с обсуждением самочувствия.

Занятия целесообразно проводить дважды в неделю в течение 12 недель в группах по 20–25 студентов с обязательным использованием стандартизированных аудиопротоколов, записанных профессиональным диктором с темпом 60 слов в минуту и фоновым звуком природы на уровне 40 децибел для обеспечения единообразия инструкций при возможной ротации преподавателей, в спортивном зале площадью 10 на 10 метров с матами при температуре 20 – 22 °C и хорошей вентиляции.

Контроль должен осуществляться через журнал посещаемости с фиксацией выполнения в индивидуальной карте студента, мониторинг пульса пальцем на лучевой артерии в течение 30 секунд, инструктором физического воспитания (один на группу) с ассистентом-психологом раз в четыре недели. Физиологическое обоснование времени проведения заключается в истощении симпатической системы после 35–40 минут нагрузки с перераспределением кровотока к внутренним органам, что релаксация усиливает, ускоряя восстановление на 25–30 процентов по данным пульсометрии и субъективных шкал.

Интеграция релаксационного блока продолжительностью 0,25 академического часа может входить в стандартные два часа физического воспитания без превышения норм нагрузки.

Контрольный этап представляет собой комплексную

многоуровневую оценку эффективности всей модели интеграции релаксационных методик в программу физического воспитания, проводимую на трех временных срезах – в начале эксперимента (1-я неделя), на середине пути (6-я неделя) и в завершение (12-я неделя) — для фиксации динамики изменений в двух параллельных группах: контрольной (60 студентов, традиционные занятия физическим воспитанием без релаксации) и экспериментальной (60 студентов, занятия с релаксационными блоками). Оценка ведется по трем независимым критериям, каждый из которых измеряется стандартизированными методиками с математической обработкой данных для обеспечения научной достоверности результатов.

Первый критерий оценки будет биохимический (объективный физиологический). Уровень кортизола в слюне, как уже было отмечено ранее, определяется методом иммуноферментного анализа, который обладает высокой чувствительностью и позволяет количественно оценить свободный биологически активный кортизол, отражающий реальное состояние стрессовой оси гипоталамус-гипофиз-надпочечники. Предполагается, что в контрольной группе ожидаемый базовый уровень 22 – 24 нанограмма на миллилитр будет снижаться незначительно (до 21 – 22 нанограмма на миллилитр, минус 5 – 7%), в экспериментальной группе – значительно (до 17,5 – 18,5 нанограмма на миллилитр, минус 15 – 20% при норме 5 – 25 нанограмма на миллилитр), что подтверждает нормализацию стрессовой реакции под влиянием систематической релаксации.

Теперь акцентируем внимание на контроле второго критерия – психологического (субъективно-объективного). Тревожность оценивается по методике Спилбергера-Ханина, шкала реакционной тревоги (20 утверждений типа «Я чувствую напряжение», «Мне не по себе»), где студент ставит галочку напротив одного из четырех вариантов: 1 – «почти никогда», 2 – «иногда», 3 – «часто», 4 – «почти всегда». Общий балл рассчитывается по формуле (сумма ответов первой подшкалы минус 20) плюс (сумма второй подшкалы плюс 20), интерпретация: низкая тревожность до 30 баллов, средняя 31 – 44 балла, высокая 45 баллов и выше; анкетирование проводится анонимно на листе А4 в аудитории за 15 минут с инструктажем психолога («Отвечайте честно, нет правильных или неправильных ответов»). В экспериментальной группе средний балл снижается с 42 до 32–34 баллов (минус 20–25%), в контрольной – с 41 до 38 баллов (минус 7 процентов), разница статистически значима.

Третий критерий является поведенческим (субъективный). Эмоциональное состояние необходимо оценивать, как уже было отмечено ранее, опросником по пятибалльной шкале Ликерта сразу после занятия и на следующий день: вопрос 1 «Как изменилось ваше само-

чувствие после занятия?» (1 – значительно ухудшилось, 2 – ухудшилось, 3 – без изменений, 4 – улучшилось, 5 – значительно улучшилось). Вопрос 2 «Насколько лучше вы концентрировались на следующей лекции?». Вопрос 3 «Как изменилось качество сна прошлой ночью?» (1 – значительно хуже до 5 – значительно лучше). Предполагается, что средний балл в экспериментальной группе будет расти с $2,8 \pm 0,6$ до $4,3 \pm 0,5$ (то есть плюс 1,5–2 балла), а в контрольной группе будет расти с $2,9 \pm 0,7$ до $3,2 \pm 0,6$ (то есть плюс 0,3 балла). Такая динамика отражает реальные улучшения в учебной деятельности.

Таким образом, комплексная оценка показывает повышение адаптивных возможностей организма при интеграции релаксационных методик, что полностью устраняет пробелы существующих подходов и подтверждает теоретическую новизну исследования для педагогической науки.

Заключение

Разработанная концептуальная модель системной интеграции релаксационных методик в программу фи-

зического воспитания представляет собой теоретически обоснованное и методически проработанное решение проблемы психоэмоциональной стабилизации студентов вузов, гармонизируя физическое развитие с психическим здоровьем в контексте современных образовательных вызовов. Анализ литературы выявил пробел в переходе от локальных техник к комплексному алгоритму, что определяет новизну предлагаемого подхода, ориентированного на диагностику, персонализацию, практическое внедрение и контроль с использованием стандартизированных инструментов. Модель основана на простой и воспроизводимой методологии для преподавателей физического воспитания, способствующей формированию устойчивости к стрессовым факторам у обучающихся. Практическая значимость модели заключается в возможности ее интеграции для оптимизации учебных планов, повышая качество подготовки специалистов в условиях социально-экономических трансформаций. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией модели в различных вузах и сравнительным анализом с другими оздоровительными практиками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотин А.Э., Стрельникова Н.Л. Требования, предъявляемые к развитию коммуникативных способностей у студентов вузов физической культуры // Ученые записки университета Лесгафта. - 2014. - №3 (109). - С. 35–39.
2. Дворцова Е.В., Каширина К.А. Влияние релаксационных упражнений на тревожность подростков // Проблемы современного педагогического образования. - 2023. - №79–1. - С. 406–409.
3. Иванов А.В., Юнус М.А., Кудрявцева Е.С. Коррекция психоэмоциональных состояний обучающихся средствами физической культуры // Наука-2020. - 2021. - №4 (49). - С. 49–58.
4. Иванов В.Д., Марандыкина О.В. Психофизическая релаксация и её влияние на психофункциональное состояние студентов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. - 2022. - №2. - С. 86–92.
5. Надежкина Е.Ю., Новикова Е.И., Маринина М.Г., Мужиченко М.В. Изменение уровня кортизола в слюне студентов с различными психофизиологическими особенностями во время экзаменационного стресса // Вестник ВолГМУ. - 2020. - №1 (73). - С. 146–149.
6. Пешкова Н.В., Пешков А.А. Сравнительный анализ эффективности рекреативного воздействия различных видов двигательной активности на психоэмоциональное состояние студентов // ТиПФК. - 2021. - №9. - С. 75–77.
7. Попова Т.В. Психофизическая регуляция, механизмы, перспективы применения // Человек. Спорт. Медицина. - 2006. - №3–1. - С. 127–130.
8. Семанникова В.В. Основные моменты физиологической сущности релаксации при выполнении физических упражнений // Ученые записки университета Лесгафта. - 2022. - №4 (206). - С. 380–384.
9. Сомкин А.А., Састамойнен Т.В. Занятия психофизической релаксацией со студентами специальной медицинской группы в высшем учебном заведении творческого профиля // Культура здоровой жизни учащейся молодёжи: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 20 декабря 2019 года. - Йошкар-Ола, 2020. - С. 236–240.
10. Строшкова Н.Т., Строшков В.П., Нитшаева Ю.В., Милашук В.А. Пути повышения уровня мотивации обучающихся вуза к занятиям физической культурой и спортом // Ученые записки университета Лесгафта. - 2025. - №8 (246). - С. 65–91.
11. Хагай В.С., Хагай В.В., Агеев А.В. Релаксационная оздоровительная тренировка в процессе подготовки студентов-спортсменов // МНКО. - 2020. - №2 (81). - С. 188–190.

© Бартош Оксана Владимировна (oksana1973456@mail.ru), Бартош Анна Андреевна (bartosh_aa@mail.ru),
Дубинская Мария (dubinskamariia@gmail.com), Табаева Анастасия Сергеевна (antabaeva@mail.ru),
Фалеева Наталья Анатольевна (sambonata1970@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

Бернадская Ксения Владимировна

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный институт культуры
9571507@mail.ru

A PROJECT-BASED APPROACH TO PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AT A UNIVERSITY OF CULTURE

K. Bernadskaya

Summary: This article examines the potential of a project-based approach to patriotic education among students at a cultural university. The relevance of this topic stems from the need to find new approaches to patriotic education among today's students. The specific nature of a cultural university is viewed as an environment where patriotic education is realized through the integration of theoretical knowledge and practical skills through project-based activities. Based on an analysis of completed projects, the conditions for the effectiveness of project-based activities are identified. A conclusion is drawn regarding the need to integrate a project-based approach into the educational process at a cultural university as a system-forming element of educational work.

Keywords: project-based approach, patriotic education, students at the university of culture, cultural heritage, civic identity, professional competencies, educational work.

Аннотация: В статье рассматривается потенциал проектного подхода в патриотическом воспитании студентов вуза культуры. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых подходов к патриотическому воспитанию современной студенческой молодежи. Специфика вуза культуры рассматривается как среда, где патриотическое воспитание реализуется через интеграцию теоретических знаний с практическими навыками в рамках проектной деятельности. На основе анализа реализованных проектов выявляются условия эффективности проектной деятельности. Делается вывод о необходимости интеграции проектного подхода в образовательный процесс вуза культуры как системообразующего элемента воспитательной работы.

Ключевые слова: проектный подход, патриотическое воспитание, студенты вуза культуры, культурное наследие, гражданская идентичность, профессиональные компетенции, воспитательная работа.

В настоящее время патриотическое воспитание молодёжи сохраняет статус актуальной проблемы и приоритетного направления государственной политики в области национальной безопасности, культуры и образования. Проблема патриотического воспитания в современном высшем образовании обусловлена комплексом факторов: геополитической ситуацией; распространением информации, размывающей традиционные ценности, и необходимостью объединения общества на основе общей гражданской идентичности [1]. Патриотическое воспитание занимает ведущую роль в деятельности государства и общества по сохранению традиций и духовно-нравственных ценностей российского народа.

Правовой и теоретической основой патриотического воспитания в высших учебных заведениях являются: Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», постановление Правительства РФ от 30.12.2015 г. «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ с изменениями 2020 года; «Основы го-

сударственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 ноября 2014 г. №2403-р; «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» от 30 декабря 2015 г. №1493).

Патриотическое воспитание понимается как целенаправленный и систематический процесс формирования у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей [4].

Д.А. Биджева выделяет следующие нравственные ценности, формируемые в процессе патриотического воспитания: ответственность (осознание своей роли в обществе и ответственности за будущее страны), уважение к культурным и историческим традициям, солидарность (взаимопомощь и готовность защищать интересы своей страны) [2].

Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани и Л.И. Пономарева подчеркивают, что тема воспитания чувства патриотизма как фактора формирования гражданской идентичности студентов является одной из актуальных проблем со-

временной дидактики [5].

Проблемы в организации патриотического воспитания связаны с необходимостью преодоления формального подхода, дефицита квалифицированных специалистов, а также с влиянием деструктивного контента в интернете [5].

Вуз культуры занимает особое место в системе патриотического воспитания, так как обладает значительным потенциалом для формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи. Интеграция учебной, научной и внеучебной деятельности позволяет опосредованно формировать патриотизм. Культурно-образовательное пространство вуза, наполненное патриотическим содержанием, является важным условием успешного воспитания гражданина и патриота. Мероприятия в рамках патриотического воспитания должны быть ориентированы на формирование у молодежи осознанной, деятельной любви к Родине, основанной на знании ее истории и культуры, и личной ответственности за ее будущее.

В вузах существует проблема поиска эффективных форм воспитательной работы. И.Ф. Симонова отмечает, что творческие вузы обладают необходимыми интеллектуальными, методическими, творческими и организационными ресурсами для подготовки специалистов, способных работать в новых экономических условиях [7].

В современной педагогике одним из эффективных инструментов патриотического воспитания студентов считается проектный подход, объединяющий исследовательскую, прогностическую, информационно-образовательную и социально-преобразующую деятельность [6].

В рамках патриотического воспитания проектный подход играет важную роль, поскольку он способствует формированию гражданской позиции и социальной ответственности у студенческой молодежи.

Проектный подход реализуется через интеграцию учебной и внеучебной деятельности, что позволяет обеспечить непрерывность формирования профессиональных компетенций и воспитания студентов.

Включение студентов в проектную деятельность позволяет формировать патриотизм и духовно-нравственные ценности непосредственно в процессе их профессиональной и творческой самореализации.

Работа над проектом, как правило, носит коллективный характер, что способствует формированию чувства сопричастности, командного духа, ответственности за общий результат – качества, напрямую связанных с гражданской зрелостью. Исследования показывают, что

большинство студентов осознают связь между гражданской ответственностью и патриотизмом. В работе Е.А. Казаевой, Н.С. Чхетиани и Л.И. Пономаревой приводятся характерные высказывания студентов: «Гражданская ответственность и патриотизм это два понятия, которые образуют гражданскую идентичность. Без гражданской ответственности невозможно быть настоящим патриотом, а без патриотизма – нет настоящей гражданской ответственности» [5].

Д.А. Биджева подчеркивает необходимость активного использования новых технологий и интернет-ресурсов для формирования у студентов интереса к патриотическим ценностям через интерактивные и доступные форматы [2].

Опыт реализации международного проекта «Арт-творчество студенческой молодежи “Без границ”» (А.Э. Гужавина, И.В. Шеститко, Л.Н. Ядловская) подтверждает эффективность проектного подхода. Пленэр по местам боевой и трудовой славы России и Белоруссии соединил академическую мобильность с эмоциональным проживанием истории. Выставки «#Помним» стали актом сохранения исторической правды, демонстрируют эффективность форм, подтверждая, что патриотическое воспитание действенно, когда студент становится исследователем и творцом [3].

Практическая реализация проектного подхода находит отражение и в масштабных всероссийских инициативах, таких как «Наша общая победа», «След великой победы в моей семье», акция «Моя высота 102.0», которые вовлекают молодежь в сохранение исторической памяти. Примером эффективного сочетания события и исследования может служить акция, посвященная Дню памяти и скорби в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В ней приняли участие около 350 человек. Формат включал просмотр фильма, шествие, минуту молчания и старт новой акции. Студенты также предложили собственные формы работы: круглые столы с ветеранами, экскурсии на места сражений, конкурсы военных песен. Эти данные подтверждают готовность молодежи к активному участию в патриотической деятельности, если она предлагается в актуальных и содержательных формах [8].

Опыт реализации подобных проектов показывает их высокий воспитательный потенциал.

Проектный подход – это важный элемент подготовки современных специалистов, который предполагает активное применение теоретических знаний на практике. В том числе важна системность, так как необходимо выстраивание долгосрочной стратегии, где проекты взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Для того, чтобы проектный подход стал системообра-

зующим элементом воспитательной работы в вузе культуры, необходимо выполнять планомерную, систематическую работу. Е.А. Казаева с соавторами предлагают усиливать роль образовательных учреждений в формировании ценностей патриотизма через интеграцию гуманитарных, социально-экономических и специальных дисциплин [5].

На уровне организации внеучебной деятельности важно создание постоянно действующих проектных лабораторий или студий, где студенты разных специальностей могли бы объединяться для работы над общими инициативами. И.Ф. Симонова подчеркивает, что процесс подготовки будущих специалистов будет эффективным при использовании новых стратегий интегративно-го подхода [7].

Особую роль играет система внутренних грантов, конкурсов и выделение средств на поддержку студенческих инициатив для развития проектной активности.

Необходимо также развитие партнерств с внешними организациями – учреждениями культуры, в том числе с домами культуры, музеями, театрами, библиотеками. Это дает проектам реальную базу, экспертов, аудиторию и пр.

Проектный подход служит эффективным инструментом и открывает новые возможности для патриотического воспитания студентов вуза культуры. Практика показывает, что вовлечение студентов в такую деятельность является действенным механизмом формирования гражданской идентичности: эмпирическое переживание значимости собственного вклада в решение патриотически ориентированных задач не только закрепляет ценностные установки, но и активизирует процесс становления компетенций, необходимых будущему специалисту, превращая его из объекта воспитательного воздействия в активного субъекта социально-культурной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанасевич Г.М. Актуальность проблемы патриотического воспитания студентов / Г.М. Апанасевич // Исследования молодых ученых: материалы LXV Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2023 г.). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 57–61.
2. Биджева Д.А. Формирование нравственных ценностей у студентов в рамках патриотического воспитания / Д.А. Биджева // Наука, образование и культура. – 2025. – №2 (72). – С. 52–53.
3. Гужавина А.Э., Шеститко И.В., Ядловская Л.Н. Взаимосвязь патриотического воспитания и художественно-педагогического образования в процессе реализации международного проекта «Арт-творчество студенческой молодежи “Без границ”» / А.Э. Гужавина, И.В. Шеститко, Л.Н. Ядловская // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. 2024. – № 2. – С. 31–41.
4. Замятин Д.А., Селиверстов И.С. Нравственные ценности как основа патриотического воспитания в молодежной среде // Социология образования и воспитания, – 2020. – № 5(3). – С. 23–30.
5. Казаева Е.А. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов / Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани, Л.И. Пономарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 1–12.
6. Попп И.А., Шахнович И.С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2015. – №12. – С. 210–214.
7. Симонова И.Ф. Интегративный подход в подготовке специалистов для креативного сектора: стратегии развития / И.Ф. Симонова // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2023. – Т. 227. – С. 13–20.
8. Смирнов Д.А. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014000483?__cf_chl_tk=Sb__dFxXSeznPQfWP8ZD7LiYqHRb.I5RF6DDJ32vYI8-1708000058-0.0-3730 (дата обращения: 06.03.2026).

© Бернадская Ксения Владимировна (9571507@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Горячева Дарья Максимовна

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, г. Москва
goryacheva-dm@rudn.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS: A THEORETICAL REVIEW

D. Goryacheva

Summary: The article presents a theoretical overview of the origin and development of the methodology of teaching Russian as a foreign language for medical students. The historical prerequisites for the formation of this discipline are considered, starting from the middle of the 20th century, when the first departments and courses of the Russian language for foreign students began to open in the leading medical universities of the USSR. Special attention is paid to the personalities who laid the foundation of the scientific and methodological school: A.V. Sannikova, N.I. Kudryashova, L.A. Dines and other researchers who have identified the directions for the development of professionally oriented learning. The current state of the methodology is analyzed, including the development of the theoretical foundations of teaching the specialty language, the creation of textbooks and teaching aids, the formation of genre-oriented and text-centric approaches. The current methods of teaching Russian to medical students are considered: subject-language integrated learning, interdepartmental integration, a scenario approach to teaching professional dialogue, an axiological approach, and the formation of communicative competence based on medical discourse. The conclusion is that the methodology of teaching Russian as a foreign language for medical students has gone from empirical language teaching to becoming an independent scientific field with a developed theoretical base and a variety of methodological solutions.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching of the Russian language, teaching methods, medical students, professionally oriented education.

Аннотация: В статье представлен теоретический обзор зарождения и развития методики преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков. Рассматриваются исторические предпосылки формирования данной дисциплины, начиная с середины XX века, когда в ведущих медицинских вузах СССР начали открываться первые кафедры и курсы русского языка для иностранных студентов. Особое внимание уделяется персоналиям, заложившим фундамент научно-методической школы: А.В. Санниковой, Н.И. Кудряшовой, Л.А. Динес и другим исследователям, определившим направления развития профессионально ориентированного обучения. Анализируется современное состояние методики, включая разработку теоретических основ преподавания языка специальности, создание учебников и учебных пособий, формирование жанрово-ориентированного и текстоцентрического подходов. Рассматриваются актуальные методики обучения русскому языку студентов-медиков: предметно-языковое интегрированное обучение, межкафедральная интеграция, сценарный подход к обучению профессиональному диалогу, аксиологический подход, формирование коммуникативной компетенции на материале медицинского дискурса. Делается вывод о том, что методика преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков прошла путь от эмпирического обучения языку до оформления в самостоятельное научное направление с развитой теоретической базой и разнообразными методическими решениями.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, преподавание русского языка, методика преподавания, студенты-медики, профессионально ориентированное обучение.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающей ролью русского языка как средства профессиональной подготовки иностранных специалистов в медицинских вузах Российской Федерации и стран постсоветского пространства. В условиях интернационализации высшего медицинского образования и устойчивого потока абитуриентов из стран ближнего и дальнего зарубежья проблема качественного обучения русскому языку будущих врачей приоб-

ретает особую значимость. Как отмечают исследователи, владение русским языком выступает не только условием успешной академической адаптации, но и фактором, определяющим эффективность межкультурной коммуникации в профессиональной среде. Целью данной статьи является теоретический анализ становления и развития методики преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков, выявление основных этапов этого процесса, персоналий, заложивших основы научной школы, а также характеристика современного состояния дисциплины и основных методиче-

ских подходов, применяемых в обучении языку специальности.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды ведущих отечественных и зарубежных специалистов в области методики преподавания русского языка как иностранного, лингводидактики, теории медицинского дискурса. В работе использовались методы теоретического анализа научной литературы, систематизации и обобщения историко-педагогического опыта, сравнительно-сопоставительного анализа методических подходов и концепций, представленных в современных публикациях.

Результаты и обсуждения

История обучения иностранных студентов русскому языку в медицинских вузах берет свое начало в середине XX века, когда в ведущих медицинских институтах Советского Союза начали открываться подготовительные факультеты и специализированные кафедры. Одним из первых центров такого обучения стал Минский государственный медицинский институт (сейчас Белорусский государственный медицинский университет), где в 1974 году был организован курс русского языка для первых иностранных студентов из Иордании, Сирии, Руанды, Эквадора, Мали, Танзании, Судана, Болгарии [21]. С этого момента ведет свою историю кафедра белорусского и русского языков БГМУ, ставшая одним из признанных научно-методических центров в области преподавания русского языка как иностранного будущим медикам.

Основателем методической школы в этом вузе по праву считается доцент А.В. Санникова, возглавлявшая кафедру с 1974 по 1999 год. Под ее руководством формировались первые программы обучения, разрабатывались подходы к преподаванию русского языка иностранным учащимся, закладывались традиции, которые продолжают развиваться и в настоящее время [21]. А.В. Санникова внесла значительный вклад в создание Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного, у истоков которого стояли языковые кафедры трех вузов: БГМУ, Белорусского государственного университета и Белорусского государственного экономического университета.

В Саратовском государственном медицинском университете имени В.И. Разумовского официальная история кафедры русского языка как иностранного начинается 31 мая 1992 года, когда был издан приказ ректора о создании подготовительного отделения, деканата по работе с иностранными учащимися и кафедры русского языка для иностранных студентов [11]. В тот период на кафедре обучалось более 300 студентов из разных

стран, преимущественно с Ближнего Востока. В 1990-е годы, когда произошло сокращение контингента иностранных учащихся, преподавание русского языка как иностранного в Саратовском медуниверситете было продолжено в рамках кафедры иностранных языков. В 2003–2004 учебном году, в связи с активизацией программ подготовки иностранных студентов и открытием направления «English-Media», предусматривающего интенсивное изучение русского языка, возникла необходимость выделения курса русского языка как иностранного в самостоятельное структурное подразделение [11].

Важно отметить, что традиции подготовки врачей со знанием русского языка имеют глубокие корни и за пределами современной России. Так, в Тбилисском государственном медицинском университете кафедра иностранных языков была основана еще в 1930 году, и с самого начала ее задачей являлось преподавание в том числе русского языка. В 1974 году произошло разделение: кафедра русского языка была выделена из состава кафедры иностранных языков [22]. Это свидетельствует о том, что уже в 1970-е годы осознавалась специфика преподавания именно русского языка как иностранного для медицинских специальностей, требующая особых методических подходов.

Таким образом, к 1990 гг. в медицинских вузах СССР и постсоветского пространства сложились устойчивые традиции преподавания русского языка как иностранного, были накоплены значительные эмпирические материалы, сформировались научно-педагогические школы, которые стали фундаментом для теоретического осмысления и методического оформления дисциплины.

Значительный вклад в развитие теоретических основ преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков внесла научная школа Российского университета дружбы народов. Фундаментальное значение имеет монография В.Б. Куриленко, в которой впервые представлена целостная концепция обучения языку специальности на всех этапах подготовки будущего врача [13]. В ней обосновывается необходимость формирования у иностранных студентов не только языковой, но и коммуникативной компетенции, позволяющей эффективно решать профессиональные задачи в условиях реального общения с пациентами и коллегами.

Важное направление теоретических исследований связано с изучением медицинского дискурса и его жанровых особенностей. Е.Н. Голованова характеризует устный профессиональный диалог как комплексный речевой жанр, требующий особого внимания при обучении иностранных студентов [5]. Е.В. Орлова в своих работах обосновывает значимость диалога как важнейшего жанра речи для студентов-медиков и разрабатывает методические принципы обучения профессиональному диа-

логическому общению [14]. Н.В. Гончаренко исследует дискурсивные особенности истории болезни как главного медицинского документа и предлагает способы их презентации иностранным студентам [6]. И.А. Сотова вводит в научный оборот категории жанрово-ориентированного подхода, жанровой грамотности и жанровой компетентности применительно к лингводидактике [18]. Особого внимания заслуживает диссертационное исследование Н.Н. Колесовой, посвященное обучению профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза на примере жанра тематической беседы. Автором разработана методика поэтапного формирования у студентов способности вести профессионально значимые беседы с пациентами, учитывающая как лингвистические, так и экстралингвистические факторы общения [12].

Значительный вклад в разработку теоретических основ преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе вносят исследователи Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета. В работах Е.Е. Шлейниковой, К.Б. Комцяна, Л.Б. Василенковой анализируются особенности формирования учебных материалов для занятий по языку специальности, обосновывается применение текстоцентрического подхода, при котором профессионально ориентированный текст выступает основой для обучения всем видам речевой деятельности [20]. Исследователи подчеркивают, что отбор и организация учебного материала должны учитывать не только лексико-грамматические аспекты, но и особенности речевого поведения врача, обусловленные спецификой медицинского дискурса.

Современный этап развития методики характеризуется многообразием подходов и технологий, направленных на эффективное формирование профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков. Одним из наиболее востребованных направлений выступает предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Как отмечают исследователи, применение CLIL-технологий позволяет одновременно решать две задачи: изучение русского языка и усвоение профессиональных знаний по медицинским дисциплинам [7]. О.О. Амерханова, Д.В. Долбилова, В.В. Завьялов обосновывают педагогические условия эффективной реализации CLIL-подхода в неязыковом вузе, подчеркивая значимость междисциплинарной координации и специальной подготовки преподавателей [1]. Важнейшим условием успешного обучения профессиональному общению выступает межкафедральная интеграция. Э.Ф. Баринев с соавторами еще в 2011 году обосновали необходимость тесного сотрудничества кафедры русского языка и клинических кафедр для создания единого образовательного пространства [2]. Современные исследования

подтверждают, что только при условии совместной деятельности преподавателей-русистов и представителей клинических дисциплин возможно аутентичное моделирование ситуаций профессионального общения и эффективное формирование соответствующих речевых навыков. К.В. Капраникова, Е.Л. Завгородняя, Е.С. Саенко на примере аграрного вуза показывают, что межкафедральное взаимодействие создает основу для разработки курсов профессионального иностранного языка на базе CLIL-модели [10].

Значительное внимание в современных исследованиях уделяется разработке методик обучения профессиональному диалогу с учетом коммуникативно-речевого профиля пациента. Е.Н. Левина и А.М. Фролова предлагают сценарный подход, в рамках которого будущие врачи осваивают различные стратегии ведения диалога в зависимости от типа пациента, его речевого поведения, эмоционального состояния и коммуникативных особенностей [23]. Авторами впервые разработана методика обучения стратегиям ведения профессионального диалога с использованием вопросно-ответных единств, учитывающая необходимость вариативного реагирования на реплики пациента.

Важным направлением современной методики выступает реализация аксиологического подхода, предполагающего формирование у будущих врачей ценностного отношения к языку как средству воздействия и врачевания. Е.Н. Стрельчук и К.С. Безрукова описывают содержание онлайн-курса «Искусство общения с пациентом на русском языке», разработанного для иностранных студентов-медиков на основе аксиологического подхода [19]. Авторы доказывают, что отбор дидактических материалов с учетом ценностного критерия – слова как средства врачевания – способствует формированию у студентов системы ценностных ориентаций, установок и убеждений, направленных на развитие профессиональной коммуникации. В основе этого подхода лежит традиционное для русской культуры представление о целительной силе слова, что приобретает значимость в подготовке врачей.

В русле аксиологического подхода работают также исследователи, изучающие ценностную составляющую медицинской профессии и ее отражение в языке. Н.А. Боженкова и Т.И. Семке исследуют точки соприкосновения современной лингвоаксиологии и методики преподавания русского языка как иностранного, предлагая пути практической реализации аксиологического подхода в преподавании [3].

Текстоцентрический подход остается одним из ведущих в современной методике. Исследователи обосновывают принципы отбора и лингводидактической адаптации учебных текстов для иностранных студентов-

медиков. Н.А. Вострякова разрабатывает методику обучения восприятию учебно-научного профессионально ориентированного текста на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии [4]. А.В. Петрухина предлагает технологию лингводидактической адаптации учебных медицинских текстов, учитывающую этап обучения, уровень языковой подготовки студентов и их профессиональные потребности [15].

Особое внимание в современной методике уделяется обучению медицинской терминологии. Е.М. Зинovieва разрабатывает приемы презентации и закрепления терминологической лексики с учетом ее системных характеристик, словообразовательных особенностей и функционирования в профессиональной речи [8]. В свою очередь О.П. Игнатенко, Ю.Г. Фатеева анализируют место профессиональных фразеологизмов в практическом курсе русского языка как иностранного на материале языка медицины, подчеркивая, что именно фразеологические единицы часто вызывают наибольшие трудности у иностранных студентов и требуют особых методических приемов [9].

Современные исследователи также обращаются к проблемам использования цифровых технологий в обучении русскому языку как иностранному. И.И. Провиркина и А.М. Фролова предлагают классификацию жанров студенческого мобильного видео, создаваемого на занятиях по русскому языку как иностранному, обосновывая потенциал видеотворчества для развития речевых навыков [17]. Т.И. Попова и Д.В. Колесова описывают модель обучения с использованием взаимного рецензирования на онлайн-курсе по русскому языку как иностранному [16].

Современная методика преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков ориентирована на формирование способности решать реальные профессиональные задачи средствами русского языка. Исследователи подчеркивают, что обучение должно быть максимально приближено к условиям будущей профессиональной деятельности. Это предполагает моделирование ситуаций общения врача с пациентом, коллегами, медицинским персоналом, а также ситуаций, связанных с ведением медицинской документации. Важным направлением выступает обучение различным жанрам профессиональной речи: расспрос пациента, сбор анамнеза, постановка диагноза, назначение лечения, оформление истории болезни, написание рецепта, подготовка научного доклада или статьи. Каждый из этих жанров имеет свою структуру, языковые особенности, коммуникативные цели, что должно находить отражение в процессе обучения. Особого внимания требует обучение общению с пациентом в условиях ограниченного времени, эмоционального напряжения, необходимости

быстрого принятия решений. Исследователи предлагают использовать ситуационные задачи, ролевые игры, учебные клинические сценарии, позволяющие отрабатывать различные стратегии профессионального поведения в типичных и нестандартных ситуациях.

Значительное место в современной методике занимает проблема межкультурной коммуникации. Иностранные студенты, изучающие русский язык и осваивающие медицинскую профессию в России, должны не только овладеть языком, но и понять культурные особенности общения с пациентами, этические нормы, традиции врачевания, принятые в русской лингвокультуре. Как показывают исследования, недостаточное знание культурных особенностей может стать серьезным барьером в профессиональном общении даже при хорошем уровне владения языком. Интересные данные получены в ходе исследования, проведенного среди иностранных студентов Медицинского института РУДН, обучающихся на английском языке, но изучающих русский язык как обязательную дисциплину. Большинство студентов предпочитают обучение на английском языке, поскольку он является для них родным или они изучали его многие годы как второй язык. Русский язык воспринимается как трудный и малознакомый, однако студенты в целом удовлетворены количеством часов и качеством преподавания [24]. Это исследование поднимает важный вопрос о мотивации изучения русского языка теми студентами, чье профессиональное обучение ведется на английском языке, и о необходимости поиска дополнительных стимулов и методических решений для данной категории учащихся. В сложившейся ситуации перед преподавателями русского языка как иностранного стоит двудеятельная задача: с одной стороны, обеспечить овладение языком на уровне, достаточном для элементарной коммуникации в медицинской среде, а с другой – сформировать у студентов устойчивую внутреннюю мотивацию к его дальнейшему изучению, основанную на осознании практической ценности русского языка в их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, современная ситуация требует от преподавателей русского языка как иностранного гибкости и готовности к поиску новых методических решений, учитывающих как языковые потребности студентов, так и их профессиональные интересы. Только при условии создания мотивирующей образовательной среды, насыщенной аутентичными коммуникативными ситуациями и профессионально значимым содержанием, можно рассчитывать на формирование у иностранных студентов-медиков, обучающихся на английском языке, устойчивой потребности в изучении русского языка и способности эффективно использовать его в будущей врачебной практике.

Выводы

Проведенный теоретический обзор позволяет сделать вывод о том, что методика преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков прошла сложный путь становления и развития. От эмпирического обучения языку в 1960-1970-е годы, через создание специализированных кафедр и накопление практического опыта в 1980-1990-е годы, дисциплина пришла к оформлению в самостоятельное научное направление с развитой теоретической базой, разнообразными методическими подходами и технологиями обучения. Современное состояние методики характеризуется приме-

нением разнообразных подходов: предметно-языкового интегрированного обучения, жанрово-ориентированного подхода, текстоцентрического подхода, аксиологического подхода, сценарного моделирования профессионального диалога. Активно развиваются исследования в области медицинского дискурса, терминоведения, межкультурной коммуникации, цифровой дидактики. Современная методика преподавания русского языка как иностранного для студентов-медиков ориентирована на формирование способности решать реальные профессиональные задачи средствами русского языка. Значительное место в современной методике занимает проблема межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 192. – С. 33–43.
2. Баринов Э.Ф., Айзатулов Р.Ф., Баринова М.Э., Сулаева О.Н. Межкафедральная интеграция как инструмент создания стандарта медицинского образования // Морфология. – 2011. – № 3. – С. 85–88.
3. Боженкова Н.А., Семке Т.И. Современная лингвоаксиология vs методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2(297). – С. 58–66.
4. Вострякова Н.А. Обучение восприятию русского учебно-научного профессионально ориентированного текста иностранных студентов-медиков подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии) // Язык и культура. – 2023. – № 62. – С. 199–234.
5. Голованова Е.И. Устный профессиональный диалог как комплексный речевой жанр // Жанры речи. – 2016. – №2 (14). – С. 49–55.
6. Гончаренко Н.В. Дискурсивные особенности статистической (паспортной) части анамнеза больного и способы их презентации иностранным студентам-медикам // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Материалы международной научной конференции посвященной 50-летию кафедры русского языка и культуры русской речи, Ростов-на-Дону, 22 ноября 2017 года. – Ростов-на-Дону: РГМУ, 2018. – С. 101–104.
7. Гончаренко Н.В., Алтухова О.Н., Воробьева Г.В. Моделирование и презентация профессионального диалога в иностранной аудитории в контексте межкафедральной интеграции // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 2. – pp. 153–166.
8. Зиновьева Е.М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. – 2019. – № 180. – С. 99–105.
9. Игнатенко О.П., Фатеева Ю.Г. Профессиональные фразеологизмы в практическом курсе русского языка как иностранного (на материале языка медицины) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2017. – № 2. – С. 181–188.
10. Капраничкова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2021. – № 190. – С. 69–78.
11. Кафедра русского языка как иностранного // Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского. – URL: <http://old.sgm.ru/en/edu/fnd/depts/rasf/index.html> (дата обращения: 09.03.2026).
12. Колесова Н.Н. Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Колесова Надежда Николаевна. – М., 2017. – 22 с.
13. Куриленко В.Б. Непрерывное профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных медиков: теория и практика. – М.: Российский университет дружбы народов, 2017. – 312 с.
14. Орлова Е.В. Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков // Жанры речи. – 2017. – № 2 (16). – С. 226–234.
15. Петрухина А.В. Лингводидактическая адаптация учебных медицинских текстов для иностранных студентов // Научный диалог. – 2022. – № 9. – С. 124–141.
16. Попова Т.И., Колесова Д.В. Обучающая модель заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного // Русистика. – 2023. – № 2. – С. 181–195.
17. Просвиркина И.И., Фролова А.М. Классификация жанров студенческого мобильного видео, создаваемого на занятиях по русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 12. – С. 4667–4674.
18. Сотова И.А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики // Русистика. – 2017. – №4. – С. 427–446.
19. Стрельчук Е.Н., Безрукова К.С. Формирование ценностного отношения к русскому языку как средству воздействия и исцеления (на примере онлайн-курса для иностранных студентов-медиков) // Вестник Тамбовского университета. – 2024. – № 6. – С. 1622–1634.

20. Шлейникова Е.Е., Комцян К.Б., Василенкова Л.Б. Специфика формирования учебных материалов по языку специальности для иностранных студентов-медиков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 1. – pp. 26–33.
21. A 5-year journey. The Department of Belarusian and Russian Languages celebrated its half-century anniversary // Belarusian State Medical University. – 2024. – URL: <https://www.bsmu.by/en/novosti/mezhdunarodnye/a-5-year-journey-the-department-of-belarusian-and-russian-languages-celebrated-its-half-century-anni/> (дата обращения: 09.03.2026).
22. Foreign Languages Center // Tbilisi State Medical University. – URL: <https://tsmu.edu/ts/content.php?id=21&aid=156&bid=144&cid=0&did=0&eid=0&lang=en> (date of application: 09.03.2026).
23. Levina E.N. Teaching foreign medical students' strategies for conducting professional dialogue with questioning in Russian considering the patient's communicative and speech profile / E.N. Levina, A.M. Frolova // Philology. Theory & Practice. – 2025. - №18(1). – pp. 345-352.
24. Novikova I. Reasons and arguments for choosing language of studying abroad: case study of medical students in Russian university / I. Novikova, A. Berendeeva // EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, (Online, 5–6 July 2021). – Online Conference, 2021. – pp. 12121–12128.

© Горячева Дарья Максимовна (goryacheva-dm@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«МЯГКАЯ СИЛА» В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫМ РОССИЙСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ: КУЛЬТУРНОЕ ЛИДЕРСТВО И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ

Дин Минчян

Шанхайский университет политических наук и права
dingmingqiang@shupl.edu.cn

"SOFT POWER" IN THE MANAGEMENT OF A MODERN RUSSIAN UNIVERSITY: CULTURAL LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL IDENTITY

Ding Mingqiang

Summary: The article explores the concept of "soft power" as a strategic tool in the management system of a modern Russian higher education institution. In the context of geopolitical turbulence and the transformation of educational standards, traditional directive management methods are losing their effectiveness, giving way to value-oriented approaches. The author analyzes the mechanisms of organizational identity formation and the role of cultural leadership in strengthening the internal stability and external competitiveness of the university. Special attention is paid to the synergy of image and reputation as intangible assets that allow the university to maintain its agency in the international academic space. The study is based on a systematic approach and an analysis of management practices aimed at the humanization of the university environment.

Keywords: soft power, university management, cultural leadership, organizational identity, higher education in Russia.

Аннотация: В статье исследуется концепция «мягкой силы» как стратегического инструмента в системе управления современным российским высшим учебным заведением. В условиях геополитической турбулентности и трансформации образовательных стандартов традиционные директивные методы управления утрачивают свою эффективность, уступая место ценностно-ориентированным подходам. Автор анализирует механизмы формирования организационной идентичности и роль культурного лидерства в укреплении внутренней устойчивости и внешней конкурентоспособности вуза. Особое внимание уделяется синергии имиджа и репутации как нематериальных активов, позволяющих университету сохранять субъектность в международном академическом пространстве. Исследование базируется на системном подходе и анализе управленческих практик, направленных на гуманитаризацию университетской среды.

Ключевые слова: мягкая сила, управление университетом, культурное лидерство, организационная идентичность, высшее образование в России.

Введение

В условиях глобальных геополитических трансформаций и формирования многополярного мира концепция «мягкой силы» (soft power) в системе высшего образования приобретает качественно иное содержание. Для современного российского университета управление, основанное исключительно на административно-командных методах и количественных показателях эффективности, становится недостаточным. На первый план выдвигается способность вуза транслировать свои ценности, формировать привлекательный имидж и консолидировать академическое сообщество вокруг единой миссии. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмысления управленческих стратегий в сторону гуманитаризации и развития институциональной культуры как фундамента стратегического развития высшей школы [2].

Феномен культурного лидерства в контексте университетского управления рассматривается не просто как

стиль руководства, а как системный механизм формирования организационной идентичности. В российских реалиях, где университеты исторически являются центрами культуры и просвещения, управленческий акцент на внутренние ценности позволяет минимизировать риски «профессионального выгорания» сотрудников и повысить лояльность студенчества. Культурное лидерство выступает связующим звеном между стратегическими целями государства в области образования и индивидуальными смыслами деятельности каждого участника образовательного процесса, создавая уникальный «генетический код» учебного заведения.

Научная значимость данной статьи заключается в теоретико-методологическом анализе взаимосвязи между инструментами «мягкой силы» и устойчивостью организационной структуры вуза. Несмотря на обилие работ по стратегическому менеджменту, вопросы конвергенции культурных ценностей и административных технологий в российских университетах остаются недостаточно изученными. Автор ставит целью раскрыть потенциал орга-

низационной идентичности как фактора конкурентоспособности вуза, обосновав, что именно нематериальные активы — репутация, традиции и этические нормы — определяют долгосрочный успех образовательной организации в условиях неопределенности.

Инструментарий «мягкой силы» во внутренней среде университета: от директивного управления к ценностному

Переход от жестких административных методов к стратегиям «мягкой силы» в управлении российским университетом продиктован необходимостью создания гибкой и адаптивной образовательной среды. В классической модели управления доминировал иерархический подход, где основным инструментом выступали приказы и регламенты. Однако в условиях современного общества знаний эффективность организации определяется не строгостью контроля, а степенью вовлеченности сотрудников и студентов в реализацию общей миссии. «Мягкая сила» здесь выступает как способность руководства вуза формировать повестку дня и привлекать сторонников, не прибегая к прямому принуждению, а апеллируя к общим смыслам и профессиональной этике [5].

Трансформация управленческой парадигмы в ведущих российских вузах предполагает интеграцию культурных смыслов в повседневную административную практику. Культурное лидерство ректората и деканатов проявляется в способности транслировать видение будущего университета, которое находит отклик у академического сообщества. Вместо сухих KPI (ключевых показателей эффективности), которые зачастую воспринимаются коллективом как внешнее давление, «мягкое» управление предлагает систему ценностных ориентиров. Это позволяет превратить стратегические задачи университета из «навязанных сверху» в «внутренне принятые» каждым преподавателем и исследователем [1].

Важнейшим инструментом «мягкой силы» внутри университета выступает символический капитал — традиции, ритуалы и университетская мифология. Для российских университетов с их богатой историей этот ресурс является неоценимым. Использование имен выдающихся ученых, сохранение архитектурного наследия, торжественные церемонии посвящения в студенты и вручения дипломов — все это формирует эмоциональную связь с институцией. Эти «нематериальные активы» создают уникальную атмосферу, которая удерживает таланты эффективнее, чем исключительно материальное стимулирование, выполняя функцию мягкого регулирования поведения членов сообщества [6].

Особое место в инструментарии ценностного управления занимает внутренняя коммуникационная полити-

ка. В условиях цифровизации «мягкая сила» реализуется через открытость информационных потоков, социальные сети вуза и платформы для дискуссий. Когда университетское руководство использует диалоговые формы общения вместо односторонних директив, оно укрепляет свой авторитет как морального лидера. Такая прозрачность способствует формированию доверия — критически важного элемента «мягкой силы», без которого невозможна эффективная совместная деятельность в академической среде.

Процесс перехода к ценностному управлению также требует переосмысления роли корпоративной этики. Кодексы этики в российских вузах постепенно перестают быть формальными документами и становятся реальными регуляторами профессиональных отношений. Культурное лидерство в данном контексте заключается в личной приверженности руководителей декларируемым принципам. Когда академические свободы, честность и взаимное уважение становятся реальной практикой, а не просто лозунгами, университет обретает внутреннюю устойчивость, становясь привлекательным для внешних партнеров и абитуриентов именно благодаря своей внутренней культуре.

Эффективность «мягкой силы» во внутреннем управлении измеряется способностью вуза минимизировать внутренние конфликты и сопротивление инновациям. В отличие от директивного подхода, который часто порождает имитацию деятельности, ценностное управление стимулирует искреннюю инициативу. Для современного российского университета это означает возможность органичного сочетания государственных задач с автономией творческого поиска. Таким образом, «мягкая сила» становится не просто дополнением к административному ресурсу, а ключевым фактором, определяющим жизнеспособность и конкурентоспособность вуза в долгосрочной перспективе.

Организационная идентичность как фундамент устойчивости вуза в условиях академической турбулентности

Организационная идентичность в современном российском высшем образовании перестает быть абстрактной категорией социологии и переходит в разряд критически важных факторов институциональной устойчивости. В условиях «академической турбулентности», вызванной как глобальными геополитическими изменениями, так и необходимостью поиска собственной модели развития вне Болонской системы, именно осознание коллективом своей уникальности позволяет университету сохранять целостность. Идентичность дает ответ на фундаментальные вопросы: «Кто мы?», «Какова наша миссия в меняющемся мире?» и «Почему наша деятельность значима для общества и государства?» [4].

Процесс формирования сильной идентичности в российских вузах сегодня неразрывно связан с преодолением кризиса самоопределения. Для многих университетов переходный период стал вызовом, требующим переосмысления баланса между глобальной конкурентоспособностью и национальными интересами. В этом контексте «мягкая сила» руководства направлена на конструирование такой идентичности, которая объединяла бы научно-педагогических работников вокруг идеи «служения» и «профессионального превосходства». Сильная организационная привязанность выступает внутренним демпфером, смягчающим шоки от административных реформ и внешних ограничений.

Важным аспектом устойчивости является когнитивное единство сотрудников и студентов. Когда ценности университета глубоко интериоризированы (приняты как собственные) академическим сообществом, возникает эффект «иммунной системы» организации. В периоды неопределенности коллектив, обладающий четкой идентичностью, демонстрирует более высокую степень адаптивности и солидарности. Это позволяет российским вузам избегать фрагментации управления и сохранять преемственность научных школ, что особенно важно в условиях кадровых вызовов и необходимости привлечения молодых исследователей.

Роль организационной идентичности также проявляется в формировании социального капитала внутри университета. Доверие, основанное на общности целей, снижает транзакционные издержки управления. В вузах с размытой идентичностью бюрократический контроль вынужден усиливаться, чтобы компенсировать отсутствие внутренней мотивации. Напротив, там, где сформировано «чувство сопричастности» (sense of belonging), механизмы самоорганизации работают эффективнее. Это создает пространство для академической свободы и инноваций, которые не могут быть навязаны исключительно директивно, но прорастают на почве общей культуры.

Цифровая трансформация образования также накладывает отпечаток на способы трансляции идентичности. В виртуальной среде, где физические границы кампуса размываются, «мягкая сила» университета должна проявляться через цифровые символы и онлайн-сообщества. Российские вузы активно развивают свои экосистемы, где организационная идентичность поддерживается через единый визуальный стиль, цифровые сервисы и специфический сетевой этикет. Это позволяет сохранять ментальную связь со студентами и выпускниками, превращая их в амбассадоров бренда университета в глобальном цифровом пространстве.

Нельзя игнорировать и внешнее измерение идентичности как фактора устойчивости. Университет, обладаю-

щий выраженным «лицом» и уникальной корпоративной культурой, становится более привлекательным для индустриальных партнеров и государственных структур. В условиях дефицита ресурсов поддержка направляется прежде всего тем институтам, которые демонстрируют стабильность своих ценностных установок и четкое видение своего места в инновационной системе страны. Таким образом, внутренняя идентичность конвертируется во внешний репутационный капитал [3].

Стоит отметить, что организационная идентичность в российском вузе — это динамический процесс, требующий постоянной рефлексии со стороны менеджмента. Она не может быть законсервирована в уставах и лозунгах; она должна проживаться через реальные практики управления и участия. Культурное лидерство в данном случае заключается в способности руководителей слышать запросы академической среды и интегрировать их в общую канву развития университета. Только такая «живая» идентичность способна стать надежным фундаментом, позволяющим высшей школе не просто выживать, но и лидировать в условиях перманентной трансформации.

Синергия имиджа и репутации: внешние эффекты культурного лидерства российского университета

Внешняя эффективность «мягкой силы» российского университета проявляется в гармоничном сочетании его визуального имиджа и накопленной академической репутации. В условиях частичной изоляции от западных рейтинговых систем университеты вынуждены искать альтернативные способы подтверждения своего статуса. Культурное лидерство в этом контексте означает способность вуза стать «центром притяжения» не только за счет образовательных программ, но и благодаря уникальному интеллектуальному климату. Репутация, основанная на реальных достижениях и этических стандартах, становится более весомым аргументом для абитуриентов и партнеров, чем формальные позиции в коммерческих списках.

Формирование привлекательного имиджа требует от менеджмента вуза стратегического управления символическим пространством. Внешние стейкхолдеры — от государственных структур до зарубежных абитуриентов — воспринимают университет через призму его культурного кода. Использование «мягкой силы» позволяет российским вузам транслировать образ «надежного хранителя традиций» и одновременно «инноватора», что критически важно для привлечения талантливой молодежи из стран Глобального Юга. Здесь имидж выступает как внешняя оболочка, а культурная идентичность — как смысловое наполнение, создающее долгосрочную лояльность.

Важным механизмом внешней трансляции «мягкой силы» является развитие академической дипломатии и сетевого взаимодействия. Российские университеты, обладающие сильным культурным лидерством, эффективнее выстраивают связи в рамках БРИКС и ШОС, предлагая партнерам не просто обмен студентами, а общую систему ценностей. Культурная привлекательность вуза позволяет ему выступать в роли «мягкого» посредника в межгосударственных отношениях, конвертируя научный авторитет в политический и общественный капитал, что значительно расширяет возможности институционального влияния [7].

Роль выпускников как носителей организационной идентичности университета также является ключевым элементом внешней стратегии «мягкой силы». В современном управлении российским вузом работа с ассоциациями выпускников переходит из формальной плоскости в формат «сообщества единомышленников». Лояльные выпускники, занимающие высокие посты в экономике и госуправлении, транслируют ценности своей Alma Mater во внешнюю среду, тем самым укрепляя репутационный фундамент организации. Это создает самоподдерживающуюся систему, где внутреннее культурное единство генерирует внешние ресурсы и поддержку.

Синергетический эффект имиджа и репутации напрямую влияет на экономическую устойчивость университета. В условиях конкуренции за внебюджетные средства и грантовую поддержку, вузы с четко артикулированным культурным лидерством имеют преимущество. Инвесторы и индустриальные партнеры склонны сотрудничать с теми институциями, которые обладают высокой «институциональной честностью» и узнаваемым брендом. «Мягкая сила», таким образом, становится инструментом снижения инвестиционных рисков, подтверждая, что университет способен на долгосрочное и ответственное партнерство.

В завершение подчеркнем, что внешние эффекты «мягкой силы» не могут быть достигнуты без глубокой внутренней работы над организационной культурой.

Подлинное культурное лидерство нельзя имитировать маркетинговыми инструментами; оно должно органично вытекать из внутренней идентичности вуза. Для российских университетов в текущий исторический момент именно синергия безупречной репутации и яркого, ценностно-ориентированного имиджа является единственным верным путем к сохранению субъектности в мировом образовательном пространстве.

Заключение

Подводя итог исследованию, можно утвердить, что использование «мягкой силы» в управлении современным российским университетом является не просто альтернативой административному подходу, но объективной необходимостью в условиях глобальной неопределенности. Эффективность вуза сегодня определяется не только объемом материальных ресурсов или строгостью иерархического контроля, но и глубиной организационной идентичности и способностью руководства к культурному лидерству. Переход от директивной модели к ценностному управлению позволяет трансформировать университет из формального бюрократического института в живую экосистему, где общность смыслов и академических традиций выступает главным стимулом инновационного развития и кадровой устойчивости.

В долгосрочной перспективе стратегическое развитие высшей школы России напрямую зависит от умения конвертировать внутренний символический капитал во внешнее репутационное влияние. Организационная идентичность, основанная на уникальном сочетании национальных образовательных традиций и современных управленческих технологий, становится фундаментом «образовательного суверенитета» страны. Таким образом, развитие инструментов «мягкой силы» должно стать приоритетным направлением в подготовке руководителей высшего звена для академической среды. Только через гармонизацию интересов личности, университета и государства на основе общих ценностей российские вузы смогут не только сохранить свою конкурентоспособность, но и стать ведущими центрами культурного и технологического притяжения в многополярном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Р.Н. Менеджериализм и академическая профессия: конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. — 2011. — № 7. — С. 37–47.
2. Гребнев Р.Д. Россия и ООН в год 80-летия организации: методология глобальных исследований // Россия и современный мир. — 2025. — № 2 (127). — С. 6–19. — DOI: 10.31249/rsm/2025.02.01.
3. Гуськова Н.Д., Ерастова А.В., Чаплюкова О.Б. Развитие организационной культуры вуза как инструмент повышения его конкурентных преимуществ // Университетское управление: практика и анализ. — 2019. — Т. 23, № 1–2. — С. 131–140. — DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.011.
4. Князев Е.А., Дрантусова Н.В. Сети в профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — № 5 (69). — С. 24–31.

5. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. — 616 с. — ISBN 978-5-7598-2373-5.
6. Садовничий В.А. Все-таки - богиня или дойная корова? [Краткий конспект выступления на конгр. «Университеты на пороге третьего тысячелетия»] // Новая ежедневная газета. — 1994. — 19 октября.
7. Торкунов А.В. Образование как инструмент «Мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. — 2012. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-instrument-myagkoy-sily-vo-vneshney-politike-rossii> (дата обращения: 16.03.2026).

© Дин Минчян (dingmingqiang@shupl.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАСТАВНИЧЕСТВО В ГОСУДАРСТВЕННОМ СЕКТОРЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Казаков Никита Петрович

Аспирант, ОЧУ ВО «Московская международная
академия», г. Москва
KazakovNPJob@gmail.com

MENTORSHIP IN THE PUBLIC SECTOR AS AN EDUCATIONAL PROCESS

N. Kazakov

Summary: The purpose of this article is to describe the content of activities aimed at facilitating employee adaptation in the public sector through the organization of a mentoring system as an educational process. The research utilized analysis, generalization, and synthesis of domestic scientific literature related to mentoring issues in government institutions. The article presents a characterization of mentoring as an educational process, examines various definitions of mentoring found in domestic literature and regulatory acts of the Russian Federation, and describes the essence of mentoring activities aimed at ensuring employee adaptation, along with the main methodological tools for mentors. The types of adaptation and structural components of the mentoring process are discussed, considering the specific activities of employees in Russian government institutions. The main stages of the establishment of mentoring activities in government institutions are also outlined.

Keywords: mentoring, employee adaptation, public administration, personnel policy, public institutions.

Аннотация: Целью данной статьи является описание содержания деятельности по обеспечению адаптации сотрудников в государственном секторе в процессе организации системы наставничества как педагогического процесса. В исследовании были использованы: анализ, обобщение и синтез отечественной научной литературы, посвященной вопросам наставничества в государственных учреждениях. В статье представлена характеристика наставничества как педагогического процесса, рассмотрены различные определения наставничества, представленные в отечественной литературе и нормативно-правовых актах Российской Федерации, описана сущность наставнической деятельности, направленная на обеспечение адаптации сотрудников и основной методический инструментарий наставника. Рассмотрены виды адаптации и структурные компоненты процесса наставничества с учетом специфики деятельности сотрудников государственных учреждений Российской Федерации. Описаны основные этапы становления наставнической деятельности в государственных учреждениях.

Ключевые слова: наставничество, адаптация сотрудников, государственное управление, кадровая политика, государственные учреждения.

Введение

В настоящее время внедрение наставничества в государственный сектор обусловлено несколькими системными факторами внешней и внутренней среды. На уровне нормативно-правовых актов – развитие системы наставничества обусловлено утверждением распоряжением Правительства РФ от 21 мая 2025 года №1264-р Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года, определяющей государственную политику в сфере наставничества для развития человеческого капитала и введением Федерального закона от 09.11.2024 №381-ФЗ в Трудовой кодекс РФ статьи 351.8, определяющей особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда; на уровне кадровой обеспеченности государственных учреждений – необходимостью поддержания уровня заполнения штатного расписания на уровне, достаточном для функционирования учреждения; на уровне внутрикорпоративном уровне – необходимостью обеспечения достаточного уровня компетентности сотрудников для исполнения трудовых обязанностей, повышения вовлеченности в рабочие процессы.

В исследованиях отечественных ученых система на-

ставничества рассматривается как эффективный инструмент снижения текучести кадров в учреждении, повышения вовлеченности сотрудников и дообучения необходимым навыкам и умениям без отрыва от рабочего места, заключающийся в создании условий соблюдения высокого уровня менеджмента знаний в организации. При этом вопросу содержания наставничества как образовательного процесса уделено недостаточно внимания [1].

Целью данной статьи является описание содержания деятельности по обеспечению адаптации сотрудников в государственном секторе в процессе организации системы наставничества как педагогического процесса.

Материалы и методы

В исследовании были использованы анализ, обобщение и синтез отечественной научной литературы, посвященной вопросам наставничества в государственных учреждениях.

Дискуссия и результаты

В специализированной литературе и нормативно-правовых актах встречаются следующие определения

наставнической деятельности:

Кеменев Д.А. дает наиболее общее определение наставничества, согласно которому «наставничество – это исторически формирующаяся и развивающаяся социальная практика, определяющая цели, возможности, пути, средства и технологии передачи от поколения к поколению социального опыта воспитания, обучения людей, подготовки к трудовой и иной общественной деятельности, их профессиональной социализации в коллективном и индивидуальном порядке. Это даёт возможность воспроизводства и закрепления у личности социально определяемых качеств, которые необходимы: обществу – для его самовоспроизводства; организации – для её жизнеспособности; личности – для самореализации в социуме» [2]. В исследовании Масалимовой А.Р. под наставничеством понимается форма обучения на рабочем месте, обеспечивающей развитие профессиональных компетенций работника [3]. И.И. Исриметова отмечает, что под наставничеством подразумевается организация деятельности с целью социально-профессионального сопровождения и адаптации начинающих работников, их становления и карьерного развития. При этом отмечается, что наставники изначально не имеют базового психолого-педагогического образования, вследствие чего наставничество рассматривается как непрофессиональная педагогическая деятельность [4].

Согласно Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года наставничество – социально-педагогическая технология сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей [5]. Согласно концепции, наставничество возможно разделить на два основных вида – наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе, направленное на разностороннюю поддержку и профессиональную ориентацию наставляемого, а также формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей; наставничество в сфере труда – направленное в условиях трудовой деятельности на овладение наставляемым навыками работы на производстве через помощь наставника. Схожее определение присутствует в Трудовом кодексе Российской Федерации, где наставничество в сфере труда – выполнение работником помощи в овладении навыками работы на рабочем месте по получаемой/полученной другим работником профессии [6].

Исследование научной литературы и нормативно-правовых актов позволяет сделать вывод о том, что наставническая деятельность является частью института социализации, а целью наставничества как образовательного процесса является обеспечение адаптации сотрудника в учреждении. Конкретные требуемые виды адаптации зависят от личностных особенностей наставляемого и трудовых условий. Исследователи отмечают

три вида адаптации – организационную, социальную и адаптацию в должности. Под организационной понимается обеспечение формирования целостного восприятия структуры учреждения, а также вышестоящих органов власти; под социальной адаптацией понимается приспособление сотрудника к установленным нормам поведения и взаимодействия в трудовом коллективе; под адаптацией в должности (трудовой адаптацией) понимается процесс ознакомления с непосредственными трудовыми обязанностями и овладения достаточным уровнем компетенций, необходимых для их выполнения.

Особенности наставничества в государственных учреждениях обусловлены целью создания учреждений, с большинстве случаев заключающейся в обеспечении реализации полномочий органов государственной власти в социально-значимых для общества отраслях, необходимостью строгого соблюдения нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность отрасли, необходимостью соблюдения внутренних регламентов работы учреждения, обусловленную структурной иерархией, повышенные требования к линейным сотрудникам в части сформированности компетенций в работе с программным обеспечением, используемым в учреждении, связанные с необходимостью формирования отчетности о проделанной работе. Таким образом, в перечень мероприятий наставничества включаются не только ознакомительные процедуры (Welcome-day, экскурсия по учреждению) и формальное ознакомление с непосредственными задачами наставляемого, но и дообучение работе с узкоспециализированным программными продуктами, обеспечению владением нормативно-правовыми актами, регулирующими порядок исполнения и целевого результата выполняемых работником трудовых обязанностей, обеспечение понимания наставляемым внутренней иерархии учреждения.

Исходя из вышеуказанных особенностей, образовательный процесс наставничества в государственных учреждениях имеет следующие компоненты:

Целевой компонент наставничества состоит в обеспечении адаптации сотрудника при выполнении трудовых обязанностей.

Содержательный компонент заключается в ознакомлении сотрудника с нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность сотрудников в рамках исполнения трудовых обязанностей и технологии выполнения поручений, существующей на данный момент в учреждении.

Деятельностный компонент наставничества состоит из принятых в учреждении форм организации образовательного процесса (классическое наставничество, групповое, дистанционное) и методов адаптации, а так-

же применяемого в учреждении инструментария, направленного на обеспечение проведения мероприятий.

Результативный компонент наставничества характеризуется наличием фонда оценочных средств, направленных на оценку образовательных результатов и анализ соответствия достигнутых результатов ожидаемым.

Таким образом, наставничество как образовательный процесс выступает в форме инструмента обеспечения адаптации сотрудника к новым или изменяющимся условиям трудовой деятельности и состоит из:

- Нормативно-правовой базы, формирующей структуру системы наставничества в учреждении и определяющей роли участников процесса;
- Фонда оценочных средств, используемых в учреждении для оценки сформированности компетенций сотрудников, требуемых для выполнения трудовых обязанностей, определения дефицитов;
- Перечня мероприятий, направленных на обеспечение адаптации сотрудников при выполнении трудовых обязанностей.

При рассмотрении наставничества как образовательного процесса необходимо обеспечить связанность мероприятий и целей учреждения. Становление наставнической деятельности возможно разделить на следующие этапы: нормативно-правовой, теоретико-методологический, процессуально-результативный.

Нормативно-правовой этап заключается в нормативно-правовом обеспечении наставничества, разработке положения о наставничестве, определении требований к наставникам и наставляемым, а также подготовке шаблонов дополнительных соглашений к трудовым договорам, являющихся обязательным условием выполнения работ по наставничеству. Данный этап является системообразующим и определяет структуру будущих мероприятий по адаптации сотрудников, которые, в зависимости от вида деятельности учреждения, могут варьироваться от классического наставничества – при котором один наставник из числа наиболее опытных в сфере сотрудников передает знания, навыки, компетенции или иные целевые качества одному наставляемому, постепенно и последовательно вводя его в должность, до событийного дистанционного – когда группа экспертов в формате видеоконференции проводит мероприятия по дообучению сотрудников подведомственных подразделений компетенциям, напрямую не относящимся к основному виду занятости наставляемых, направленный на выполнение разового поручения.

Теоретико-методологический этап заключается в разработке структуры наставнических мероприятий – выборе подходов (средовой, компетентностный, иные), применяемых наставниками, а также разработке мето-

дического инструментария, применяемого наставниками в процессе мероприятий в качестве фонда оценочных средств. К инструментарию наставника возможно отнести карты компетенций, разрабатываемые для оценки соответствия уровня компетенций наставляемого требуемому для выполнения трудовых обязанностей, а также в качестве ориентира дальнейшего развития; инструкции, применяемые для ознакомления сотрудника с методами исполнения поручений, а также в случаях проведения дистанционного формата наставничества; индивидуальные планы адаптации, направленные на структуризацию мероприятий по введению нового сотрудника в должность; базу знаний учреждения, направленную на сохранение и преумножение методик целевого исполнения поручений и стандартизации подходов к выполнению деятельности.

Процессно-результативный этап заключается в непосредственном проведении мероприятий по адаптации сотрудников на основе выбранных ранее подходов и с использованием разработанного инструментария, целью которого является обеспечение соответствия уровня компетенций наставляемых плановому, диагностике отклонений в результатах мероприятий по обучению/дообучению, анализу причин отклонений.

Применение наставничества в учреждении позволяет в короткие сроки обеспечить овладение необходимыми навыками сотрудников, ранее не сталкивавшихся с новым видом деятельности (при повышении в должности/переквалификации), адаптацию новых принятых сотрудников учреждения, а также положительно повлиять на качество человеческого капитала в учреждении [7].

Заключение

Таким образом, наставничество в государственном секторе как образовательный процесс является формой организации взаимодействия наставника и наставляемого, направленный на обретение наставляемым целевых знаний, навыков, умений, компетенций и иных качеств, способствующих качественному исполнению трудовых обязанностей. Наставничество, в зависимости от форм и методов, выбранных актуальными, может быть индивидуальным или групповым, очным или дистанционным, опирающимся на вербальное взаимодействие участников мероприятий или на подготовленные методические материалы. К методическим материалам, используемым при проведении мероприятий по адаптации, относятся база знаний, инструкции, карты компетенций и индивидуальные планы адаптации, выступающие в качестве фонда оценочных средств, принятых в учреждении. К преимуществам применения наставничества для адаптации сотрудников возможно отнести актуальность приобретаемых компетенций и практико-ориентированность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литвинова О.С. Роль наставника в корпоративной системе обучения персонала как метод повышения качества человеческого капитала / О.С. Литвинова, П.И. Ананченкова, Д.С. Силаев // Экономика Таджикистана. – 2024. – № 1. – С. 118–127. – EDN RWAEMR.
2. Кеменев Д.А. Наставничество в системе государственной службы Российской Федерации / Д.А. Кеменев. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2023. – 300 с. – ISBN 978-5-317-06949-0. – DOI 10.29003/m3143.978-5-317-06949-0. – EDN AVWYSK.
3. Масалимова А.Р. Сущностная характеристика наставнической деятельности / А.Р. Масалимова, Т.О. Малкарбаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–1. – С. 81–83. – EDN HGLVYB.
4. Ирисметова И.И. Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ирисметова Индира Ильмуратовна, 2023. – 197 с. – EDN UEIZUE.
5. Распоряжение Правительства РФ от 21.05.2025 N 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации».
6. Закон Российской Федерации "Федеральный закон от 09.11.2024 N 381-ФЗ "О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации"" от 09.11.2024 № N 381-ФЗ // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации.
7. Ананченкова П.И. Обучение без отрыва от производства как форма воспроизводства профессиональных компетенций работников: теоретический аспект / П.И. Ананченкова // Вестник Академии знаний. – 2023. – № 1(54). – С. 22–25. – EDN RRMTMI.

© Казаков Никита Петрович (KazakovNPJob@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**P. Kanev
L. Smernyagin
P. Galushina
Dzholiev Islam Mammad Oglu
D. Ukrozhenko**

Summary: The article presents the results of testing a model of pedagogical support for students with disabilities in physical education classes. The study was conducted at a university over a period of one and a half years. The implemented model involved changing the teacher's communication tactics and involving students in collaborative activities through the performance of roles that were significant to the group. It was found that after the formative experiment, situational anxiety decreased, and initiative and engagement in classes increased. It was noted that the positive dynamics were achieved without the use of psychotherapeutic techniques, solely through the restructuring of the educational process. The study revealed limitations related to the small sample size and the lack of differentiation by nosological groups.

Keywords: pedagogical support, students with disabilities, physical education, inclusive education, adaptive physical education.

Канев Прокопий Николаевич

Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный
аграрный университет, г. Екатеринбург
kanevxo@mail.ru

Смернягин Леонид Игоревич

Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный
аграрный университет, г. Екатеринбург
smerniagin_li@urgau.ru

Галушина Полина Сергеевна

Старший преподаватель ФГБОУ ВО Уральский
государственный аграрный университет,
г. Екатеринбург
Sid-polina@yandex.ru

Джолиев Ислам Мамед Оглы

Старший преподаватель ФГБОУ ВО Уральский
государственный аграрный университет,
г. Екатеринбург
djolievislam@mail.ru

Укроженко Дарья Сергеевна

Преподаватель ФГБОУ ВО Уральский государственный
аграрный университет, г. Екатеринбург
darya.ukrozhenko@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты апробации модели педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой. Исследование проводилось на базе университета в течение полутора лет. Реализованная модель предполагала изменение коммуникативной тактики преподавателя и включение студентов в совместную деятельность через выполнение значимых для группы ролей. Установлено, что после формирующего эксперимента ситуативная тревожность снизилась, возросли инициативность и вовлеченность в занятия. Отмечено, что положительная динамика достигнута без применения психотерапевтических методик — исключительно за счет перестройки педагогического процесса. Выявлены ограничения исследования, связанные с небольшим объемом выборки и отсутствием дифференциации по нозологическим группам.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, студенты с ОВЗ, физическая культура, инклюзивное образование, адаптивная физическая культура.

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется устойчивым трендом на увеличение доступности образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дисциплина «Физическая культура» занимает в этом процессе особое место. В отличие от теоретических дисциплин, она предполагает непосредственную физи-

ческую практику, публичное выполнение упражнений и тесное взаимодействие в коллективе, что может становиться как мощным фактором социализации, так и источником психологического дискомфорта для студента с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [6].

Целью настоящей работы является теоретико-методологическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса сопровождения студентов с ОВЗ в ходе реализации дисциплины «Физическая культура» в образовательном учреждении высшего образования.

Достижение поставленной цели сопряжено с необходимостью разрешения ряда противоречий. С одной стороны, нормативные документы декларируют необходимость создания адаптивной среды и индивидуализации образовательного маршрута для лиц с ОВЗ. С другой стороны, анализ реальной практики работы кафедр физического воспитания свидетельствует о недостаточной методической оснащенности преподавателей, работающих в смешанных (инклюзивных) группах, где одновременно присутствуют как студенты основной медицинской группы, так и обучающиеся, имеющие стойкие нарушения в состоянии здоровья. Мы полагаем, что именно отсутствие четко прописанных алгоритмов педагогической поддержки, а не дефицит материально-технической базы, является сегодня основным лимитирующим фактором инклюзивного процесса [1].

Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО Уральский ГАУ в период с сентября 2025 года по февраль 2026 года. Исследование носило лонгитюдный характер и включало в себя три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе осуществлялся анализ медицинских справок по форме 086/у и личных дел студентов первого курса, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе или имеющих инвалидность. Выборка в одной академической группе на этапе констатации составила 2 человека, с присвоенным статусом инвалида, 10 человек со специальной медицинской группой. Диагностический инструментарий включал:

- Авторская анкета изучения мотивации занятий физической культурой, разработанная на кафедре. Анкета включала 18 вопросов закрытого и полукрытого типа, направленных на выявление доминирующих мотивов посещения занятий (оздоровительный, коммуникативный, нормативный), отношения к различным формам двигательной активности и удовлетворенности процессом физического воспитания. Анкетирование проводилось анонимно с присвоением каждому респонденту индивидуального кода [3].
- Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (адаптированный вариант Ю.Л. Ханина, 1976). Методика позволяет диффе-

ренцированно оценить тревожность как состояние (ситуативная тревожность, возникающая в ответ на стрессогенные факторы) и как личностную характеристику. Опросник содержит 40 вопросов, результаты интерпретируются следующим образом: до 30 баллов — низкая тревожность, 31–44 балла — умеренная, 45 и выше — высокая. Тестирование проводилось в первой половине дня, перед началом учебных занятий по физической культуре, что позволяло зафиксировать именно ситуативную реакцию на предстоящую деятельность [1,4].

- Педагогическое наблюдение. В течение всего констатирующего этапа осуществлялось включенное педагогическое наблюдение за характером взаимодействия студентов с ОВЗ с преподавателем и учебной группой в процессе выполнения двигательных заданий. Наблюдение проводилось по заранее разработанной схеме, фиксировавшей:
 1. частоту и характер вербальных контактов студента с ОВЗ с преподавателем (обращения за помощью, уточняющие вопросы, инициативные высказывания);
 2. частоту и характер вербальных контактов с сокурсниками;
 3. особенности поведения при выполнении двигательных заданий (уверенность/скованность, темп выполнения, реакция на ошибки);
 4. наличие или отсутствие избегающего поведения (отказы от выполнения, уход в сторону, имитация деятельности) [5].

Формирующий этап предполагал внедрение в учебный процесс специально разработанной модели педагогической поддержки. Принципиальным отличием предлагаемой модели от традиционного подхода являлось смещение акцента с «охранного режима» (освобождение от нагрузок) на режим «включенного участия».

Разработанная модель базировалась на следующих принципах:

- принцип нормализации — создание условий, при которых студент с ОВЗ воспринимается и воспринимает себя как полноправного члена учебной группы, а не как «особого» обучающегося;
- принцип вариативности — модификация двигательных заданий без изменения их сущностной основы, позволяющая студенту выполнять упражнения на доступном для него уровне, но в общем потоке с группой;
- принцип фасилитации — изменение коммуникативной тактики педагога с директивной на поддерживающую, создание ситуаций успеха;
- принцип рефлексивности — регулярное обсуждение с участниками их ощущений, трудностей и достижений.

Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата были модифицированы исходные положения при выполнении общеразвивающих упражнений. Однако ключевым моментом являлась не столько коррекция упражнений, сколько изменение коммуникативной тактики педагога. Преподаватель целенаправленно создавал ситуации, в которых студент с ОВЗ выступал не в роли «ведомого», нуждающегося в помощи, а в роли помощника (например, при организации инвентаря, хронометраже выполнения заданий сокурсниками, демонстрации упражнений на расслабление). Данный методический ход, как мы предположили, должен способствовать нивелированию чувства собственной неполноценности и выстраиванию горизонтальных связей в группе.

Контрольный этап был направлен на оценку динамики исследуемых показателей. Повторное диагностическое исследование проводилось с использованием тех же методик, что и на начальном этапе, что позволило обеспечить сопоставимость полученных данных. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных, полученных на начальном этапе исследования, позволил выявить ряд характерных особенностей, присущих исследуемому контингенту.

Мотивационная сфера. Анкетирование показало преобладание внешних мотивов посещения занятий: 8 человек (66,7%) в качестве основной причины назвали «получение зачета», 3 человека (25%) — «необходимость поддерживать здоровье» и только 1 человек (8,3%) — «интерес к занятиям». Внутренняя мотивация (интерес к процессу, желание научиться новым движениям) была выражена крайне слабо. При ответе на вопрос о предпочитаемых формах занятий 10 испытуемых (83,3%) выбрали вариант «индивидуальные занятия» или «занятия в малой группе», что свидетельствует о страхе публичности и избегании взаимодействия.

Психоэмоциональное состояние. У 9 из 12 испытуемых (75%) был зафиксирован высокий уровень ситуативной тревожности (более 45 баллов по шкале Спилбергера-Ханина). Средний показатель по группе составил $48,7 \pm 3,2$ балла, что интерпретируется как высокая тревожность. Личностная тревожность также оказалась повышенной: среднее значение — $51,3 \pm 2,8$ балла. В процессе бесед студенты указывали на такие причины тревоги, как «боязнь выглядеть нелепо», «страх, что другие заметят мою слабость», «неуверенность, что смогу выполнить упражнение».

Педагогическое наблюдение. Анализ протоколов на-

блюдения показал, что на констатирующем этапе у 8 из 12 испытуемых регулярно фиксировалось избегающее поведение (отказы от выполнения упражнений, ссылки на плохое самочувствие при отсутствии объективных причин). Уровень вовлеченности в занятие оценивался как «низкий» у 5 человек (41,7%), «средний» — у 6 человек (50%) и «высокий» — у 1 человека (8,3%). Частота проявления инициативы была минимальной: в среднем 0,3 инициативных действия на одно занятие (то есть одно инициативное действие приходилось примерно на три занятия). Вербальные контакты с сокурсниками носили эпизодический характер и чаще всего инициировались не самими испытуемыми, а здоровыми студентами.

Таким образом, констатирующий этап подтвердил необходимость целенаправленной педагогической поддержки студентов с ОВЗ в условиях академических занятий физической культурой и позволил определить направления формирующего воздействия.

Повторное обследование, проведенное после завершения формирующего эксперимента, выявило существенную положительную динамику по всем исследуемым показателям.

Динамика мотивационной сферы. Структура мотивов изменилась в сторону усиления внутренней мотивации. Доля студентов, указавших в качестве значимого мотива «интерес к занятиям», возросла с 8,3% до 41,7% (5 человек). Мотив «общение с сокурсниками» был впервые назван 4 испытуемыми (33,3%). При этом мотив «получение зачета» остался доминирующим у 6 человек (50%), что, однако, может объясняться спецификой вузовского обучения, где зачет остается значимым фактором.

Динамика психоэмоционального состояния. Ситуативная тревожность снизилась у 11 из 12 испытуемых. Средний показатель по группе уменьшился с $48,7 \pm 3,2$ до $34,2 \pm 2,8$ балла ($t=3,47$; $p < 0,01$). Шесть человек (50%) достигли уровня умеренной тревожности, еще двое (16,7%) — низкой. Личностная тревожность также снизилась, хотя и менее выражено: с $51,3 \pm 2,8$ до $44,6 \pm 2,5$ балла ($t=1,98$; $p < 0,05$).

Динамика поведенческих показателей. Уровень вовлеченности в занятие повысился у всех испытуемых. На контрольном этапе высокая вовлеченность зафиксирована у 5 человек (41,7%), средняя — у 7 человек (58,3%), низкая вовлеченность не зафиксирована ни у одного студента. Частота проявления инициативы увеличилась в 4,3 раза: с 0,3 до 1,3 инициативных действия на одно занятие ($t=3,82$; $p < 0,01$). Избегающее поведение сохранилось лишь у 2 испытуемых (16,7%) и проявлялось эпизодически, в основном при выполнении новых, незнакомых упражнений.

Анализ протоколов наблюдения показал также качественное изменение характера взаимодействия. Студенты с ОВЗ стали чаще обращаться к сокурсникам не только за помощью, но и с предложениями, вопросами, комментариями.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют утверждать, что разработанная модель педагогической поддержки, основанная на изменении коммуникативной тактики педагога и включении студентов с ОВЗ в совместную деятельность через выполнение значимых для группы ролей, оказывает комплексное позитивное воздействие.

Наиболее существенные изменения произошли в психоэмоциональной сфере. Снижение ситуативной тревожности более чем на 14 баллов (с 48,7 до 34,2) свидетельствует о том, что предложенные организационно-методические приемы действительно позволили студентам преодолеть страх публичности и неуверенность в своих силах. Важно подчеркнуть, что это снижение достигнуто без применения каких-либо психотерапевтических методик — исключительно за счет перестройки педагогического процесса.

Рост инициативности и вовлеченности также следует

рассматривать как прямое следствие изменения ролевой позиции студента. Перестав быть пассивным объектом, «получателем помощи», и начав выполнять функции помощника, организатора, демонстратора, студент с ОВЗ обретает новую социальную идентичность внутри учебной группы. Это, в свою очередь, запускает механизмы социального признания со стороны сверстников.

Нельзя не отметить и определенные ограничения проведенного исследования. Во-первых, относительно небольшой объем выборки (12 человек) не позволяет распространять полученные выводы на все категории студентов с ОВЗ без дополнительной проверки. Во-вторых, длительность эксперимента (полтора учебных года) хотя и достаточна для фиксации устойчивых изменений, не дает ответа на вопрос о сохранении эффекта после окончания целенаправленного педагогического воздействия. В-третьих, в исследовании не выделялись отдельные нозологические группы, что не позволяет оценить дифференцированную эффективность модели для студентов с разными типами ограничений.

Тем не менее, полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную модель педагогической поддержки для внедрения в практику работы со студентами специальных медицинских групп и инвалидами в условиях академических занятий физической культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабаш О.А. Адаптивная физическая культура в вузе: организационно-методические аспекты работы со студентами специальных медицинских групп / О.А. Барабаш, И.Г. Таламова // Теория и практика физической культуры. — 2023. — № 5. — С. 47–50.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. — Москва: Спорт, 2022. — 616 с. — ISBN 978-5-907225-23-7.
3. Петрова Н.Ф. Педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза / Н.Ф. Петрова, Е.А. Калинина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. — Ярославль: ЯГПУ, 2024. — С. 112–118.
4. Спирина М.П. Оптимизация учебного процесса по физической культуре студентов с отклонениями в состоянии здоровья / М.П. Спирина, В.П. Шлыков, Ю.В. Кузнецова, Л.И. Кизилов // Теория и практика физической культуры. — 2018. — № 9. — С. 39–41.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). — Текст: электронный // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2026).
6. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / Л.В. Шапкова. — Москва: Советский спорт, 2023. — 608 с. — ISBN 978-5-00129-156-7.

© Канев Прокопий Николаевич (kanevxok@mail.ru), Смернягин Леонид Игоревич (smerniagin_li@urgau.ru),
Галушина Полина Сергеевна (sid-polina@yandex.ru), Джолиев Ислам Мамед Оглы (djolievislam@mail.ru),
Укроженко Дарья Сергеевна (darya.ukrozhenko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ: УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Капелюш Маргарита Борисовна

старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения
kapelyush.mb@gmail.com

ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN DISTANCE LEARNING: CONDITIONS AND RESULTS

M. Kapelyush

Summary: The paper examines the organization of students' project activities in distance learning as an integrated set of managerial, instructional, and technological conditions. It clarifies how clear regulations, institutional support, sound project task design, and an appropriate selection of digital tools contribute to the stability and manageability of project work. The study proposes a framework for documenting outcomes across three dimensions: product, competency-based, and socio-organizational results. The scientific novelty lies in systematizing the conditions for sustainable project work in online settings and in refining an outcome-focused evaluation logic beyond the final deliverable alone. The practical value of the paper is linked to the applicability of the proposed methodological toolkit for planning, facilitating, and assessing project activities in distance learning.

Keywords: project activity, distance learning, higher education, organizational conditions, outcome assessment.

Аннотация: В статье рассматривается организация проектной деятельности студентов в условиях дистанционного обучения как система взаимосвязанных организационно-управленческих, дидактических и технологических условий. Уточняется, какие элементы регламентации, поддержки со стороны образовательной организации, постановки проектной задачи и выбора цифровых средств обеспечивают устойчивость и управляемость проектной работы. Обоснована модель фиксации результатов проектной деятельности по трём направлениям: продуктовому, компетентностному и социально-организационному. Научная новизна состоит в структурировании условий устойчивости проектной деятельности в дистанционном формате и в уточнении логики оценки результатов. Практическая значимость определяется возможностью использования предложенного методического конструктора для планирования, сопровождения и оценивания проектов в дистанционном обучении.

Ключевые слова: проектная деятельность, дистанционное обучение, высшее образование, организационные условия, оценивание результатов.

Дистанционное обучение (ДО) в высшей школе в последние годы перешло из режима вынужденной меры в устойчивую практику, требующую пересмотра методических решений и организационных механизмов. В этой логике проектная деятельность студентов становится не «дополнительной активностью», а одним из наиболее продуктивных форматов, позволяющих удерживать учебную мотивацию, обеспечивать прикладной характер обучения и поддерживать развитие универсальных компетенций в условиях ограниченного очного взаимодействия.

Однако перевод проектной деятельности в дистанционный формат не сводится к простому переносу работы из аудитории в онлайн. Он изменяет структуру коммуникации, распределение ответственности, степень прозрачности индивидуального вклада, характер контроля и обратной связи, а также требования к цифровой инфраструктуре. Исследования показывают, что трудности дистанционного обучения обусловлены не только уровнем самодисциплины студентов, но и организационными факторами: недостаточной регламентацией взаимодействия, дефицитом поддержки, асинхронностью общения и возросшей нагрузкой на самоорганизацию [5]. В проектной деятельности эти риски усиливаются,

поскольку проект предполагает постоянную координацию командной работы, управление сроками, согласование решений и представление результата.

Отдельный пласт проблем носит инфраструктурный характер. В российских вузах нормативные и организационные механизмы проектного обучения сформированы неравномерно, а информационная среда, включая цифровые решения для сопровождения проектов, часто остаётся наименее развитым компонентом [3]. Поэтому организацию проектной деятельности студентов в дистанционном обучении следует рассматривать как систему условий: организационно-управленческих, дидактических и технологических.

Проектная деятельность в вузе выступает формой обучения, ориентированной на решение комплексных задач и формирование опыта интеграции знаний, коммуникации и самостоятельного принятия решений. Её внедрение связано с включением проектной работы в образовательный процесс, участием внешних партнёров и наличием дисциплин, развивающих проектные компетенции [2; 4].

Дистанционный формат повышает требования к

управляемости проекта: в онлайн-среде усложняется поддержание целостного понимания задач и хода работы, возрастает риск размывания ответственности и выпадения участников из командного взаимодействия. Эмпирические данные показывают, что введение детальных инструкций и правил командной работы улучшает результаты по сравнению с ситуацией, когда такой регламент отсутствует [1].

Зарубежные исследования подтверждают результативность проектного подхода: метаанализ демонстрирует статистически значимое улучшение образовательных результатов по сравнению с традиционными моделями, при этом эффект зависит от характеристик проекта и учебной среды, включая длительность и организацию групп [6;7].

Опираясь на вышеизложенный анализ научной литературы, можно выделить **условия, обеспечивающие устойчивость проектной деятельности студентов в дистанционном обучении**. 1) Чёткие правила организации проектной работы: заранее определяются роли участников и зоны ответственности, этапы и сроки, контрольные точки и формат представления промежуточных результатов; фиксируются требования к итоговому продукту и критерии оценивания; устанавливаются правила взаимодействия (каналы связи, периодичность коммуникации, порядок согласования решений и распределения задач). 2) Организационная поддержка на уровне образовательной организации: важны единые процедуры сопровождения проектов, согласованные подходы к оцениванию и контролю качества, распределение ответственности за координацию проектной работы и наличие информационной среды, обеспечивающей доступ к материалам, хранение результатов, соблюдение сроков и прозрачность требований. 3) Методическая выстроенность проектной задачи и этапности: проектная задача должна быть ясной по ожидаемому результату, проверяемой по критериям, реализуемой в дистанционном формате и соразмерной по объёму и срокам; реализация проекта строится поэтапно (иницирование и планирование, выполнение, промежуточная проверка и доработка, представление результата и рефлексия), что позволяет поддерживать рабочий ритм и обеспечивать своевременную обратную связь. 4) Обоснованный выбор цифровых средств и прозрачность индивидуального участия: цифровые инструменты должны поддерживать постановку задач и фиксацию сроков, коммуникацию, совместную разработку материалов и представление результатов; при этом важно обеспечить возможность прослеживания хода работы и участия каждого студента через промежуточные материалы, версии документов, следы обсуждений и результаты выполненных задач.

Результаты проектной деятельности в дистан-

ционном обучении целесообразно фиксировать как систему взаимосвязанных эффектов, позволяющую оценить качество итогового продукта, образовательные изменения у студентов и условия, обеспечивающие воспроизводимость проектной практики. Продуктовый результат отражает качество итогового решения или созданного продукта; при его фиксации учитываются соответствие цели и требованиям, логическая целостность и обоснованность решений, степень завершённости и практическая применимость. Компетентностный результат отражает образовательный эффект проекта — развитие у студентов универсальных и профессионально значимых умений; целесообразно фиксировать проявления командной работы, коммуникации, принятия решений, самоорганизации и планирования, информационной грамотности и рефлексии, причём не декларативно, а через наблюдаемые действия и материалы проекта. Социально-организационный результат относится к уровню образовательной среды и отражает способность организации поддерживать проектную деятельность как устойчивую практику; он проявляется в наличии процедур сопровождения проектов, единых требований к оформлению и защите, согласованных подходов к оцениванию, доступных цифровых инструментов и механизмов координации. Комплексная фиксация результатов проектной деятельности в дистанционном обучении предполагает учет трёх групп результатов: продуктового, компетентностного и социально-организационного. Такой подход обеспечивает объективную оценку проектной деятельности, поскольку позволяет анализировать качество итогового продукта, изменения в сформированности умений студентов и степень организационной обеспеченности проектной работы.

Практическая часть статьи представлена в виде методического конструктора, который описывает последовательность организационных решений, распределение ответственности и принципы оценивания, необходимые для устойчивой реализации проектной деятельности в дистанционном обучении.

Организационная модель

Организация проектной деятельности в дистанционном формате целесообразна как последовательность этапов, каждый из которых имеет конкретные задачи и ожидаемые результаты. На этапе инициирования (ориентировочно 1 неделя) уточняется тема и проблемное поле проекта, формулируется ожидаемый тип результата, после чего формируются проектные команды. На этапе проектирования (ориентировочно 1 неделя) команда оформляет паспорт проекта, в котором фиксируются цель, задачи, ожидаемый продукт и критерии качества, распределяются роли и ответственность, составляется календарный план с контрольными точками, а также задаются правила взаимодействия: каналы коммуникации,

периодичность контактов и порядок фиксации решений. Этап реализации (как правило, 3–6 недель) рекомендуется строить через короткие циклы работы, когда команда регулярно предъявляет промежуточный результат и получает обратную связь, а продвижение фиксируется в рабочих материалах. На этом этапе особенно важно обеспечить сохранность артефактов проекта: версий документов, промежуточных материалов, согласованных решений и результатов выполненных задач. Этап контроля качества и доработки (ориентировочно 1–2 недели) включает демонстрацию текущего результата, получение замечаний и последующую доработку, а также подготовку итоговых материалов для защиты. Завершающий этап презентации и рефлексии (ориентировочно 1 неделя) предполагает защиту проекта и подготовку индивидуальной рефлексии, в которой студент фиксирует свой вклад, описывает ход работы команды и формулирует выводы о трудностях и успешных решениях.

Роли и ответственность

Управляемость дистанционного проекта обеспечивается заранее заданным распределением ролей. Преподаватель (куратор) задаёт рамку проекта: формулирует требования, определяет критерии оценивания, устанавливает контрольные точки и обеспечивает обратную связь. Команда несёт ответственность за выполнение проекта в целом — как за итоговый продукт, так и за соблюдение этапов и сроков. Лидер (координатор) обеспечивает внутреннюю организацию работы: поддерживает рабочий ритм, следит за календарём, фиксирует договорённости и контролирует распределение задач. В дистанционном обучении особую роль играет предсказуемость коммуникации и прозрачность требований: именно они снижают риск организационных сбоев и неравномерного участия членов команды.

Оценивание

Для дистанционного формата принципиально важно, чтобы оценивание отражало не только итоговый

результат, но и качество выполнения работы, а также индивидуальный вклад участников. В этой связи целесообразно выделять три блока оценивания. Первый блок относится к продукту и включает соответствие поставленной цели и требованиям, логическую стройность и обоснованность решения, практическую ценность и качество оформления и представления. Второй блок относится к командной работе и отражает регулярность коммуникации, соблюдение сроков и контрольных точек, распределение задач и ответственности, а также способность согласовывать решения и предотвращать срывы работы. Третий блок фиксирует индивидуальный вклад: участие в создании конкретных материалов проекта (версии документов, фрагменты итогового продукта, промежуточные результаты), участие в обсуждениях и принятии решений, выполнение закреплённой роли. Такое построение оценивания позволяет снизить риск формального участия и обеспечить более обоснованную итоговую оценку.

Проектная деятельность студентов в дистанционном обучении является результативным форматом при условии её системной организации. Анализ показал, что устойчивость проектной работы обеспечивается совокупностью организационно-управленческих, дидактических и технологических условий: наличием чётких правил и ролей, поддержкой со стороны образовательной организации, методически выстроенной проектной задачей и этапностью выполнения, а также адекватными цифровыми средствами, обеспечивающими взаимодействие и прозрачность участия студентов. Фиксация результатов проектной деятельности целесообразна по трём направлениям — продуктовому, компетентностному и социально-организационному, что позволяет объективно оценивать качество итогового продукта, образовательные эффекты и уровень обеспеченности проектной практики в образовательной среде. Предложенная аналитико-проектная модель может быть использована как методический ориентир для планирования и сопровождения проектной деятельности в дистанционном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атрушкевич Е.Б. Особенности организации и восприятия студентами командной работы при дистанционном обучении // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 1. С. 21–38.
2. Кукулина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6.
3. Певная М.В., Шуклина Е.А., Тарасова А.Н. Инфраструктурная среда проектного обучения в российских вузах: взгляд экспертов // Интеграция образования. 2025. Т. 29, № 3. С. 402–421.
4. Хлебников Н.А., Обаков И.Н., Князев С.Т., Сандлер Д.Г., Шестеров М.А., Кукулин И.Э. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 1. С. 50–57.
5. Шляпников В.Н., Шестова М.А. Проблемы в обучении у студентов вуза, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. статей V Междунар. науч.-практ. конф. (14–15 ноября 2024 г.) /

- под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 792–803.
6. Simbolon R., Koeswanti H.D. Comparison of PBL (Project-Based Learning) Models with PBL (Problem-Based Learning) Models to Determine Student Learning Outcomes and Motivation // International Journal of Elementary Education. 2021. Vol. 4, No. 4. P. 519–529.
 7. Zhang Y. A Study of the Impact of Project-Based Learning on Student Learning Effects: A Meta-Analysis Study // Frontiers in Psychology. 2023.

© Капелюш Маргарита Борисовна (kapelyush.mb@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОГРАММА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛГОРОДСКОГО КРАЯ)

Курилова Екатерина Александровна

Аспирант, старший преподаватель, Белгородский
государственный институт искусств и культуры
kurilova_ea@mail.ru

PROFESSIOGRAM OF A MUSIC TEACHER AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCIES (BASED ON THE MUSICAL MATERIAL OF THE BELGOROD REGION)

E. Kurilova

Summary: The article substantiates the role of a music teacher's professionogram as a tool for forming cultural and educational competencies in a regional context. The presented professionogram includes personal-value, professional-activity, and social-role blocks. The relevance of the study is determined by the contradiction between the need to develop cultural and educational competencies in future music teachers and the absence of a regional component in their content. Emphasis is placed on filling these competencies with the content of the musical culture of the Belgorod region: folklore traditions, the works of local composers, and experience of interaction with cultural institutions. The author proposes applying the developed professionogram to train music teachers capable of effectively addressing cultural enlightenment tasks through the transmission of regional heritage. The proposed professionogram can be adapted and used in other Russian regions, considering their cultural specifics. The article is addressed to lecturers at music universities and colleges, researchers in the field of music pedagogy, and students enrolled in music education programs.

Keywords: music teacher, professionogram, cultural and educational competencies, regional component.

Аннотация: Статья посвящена обоснованию роли профессиограммы педагога-музыканта как инструмента формирования культурно-просветительских компетенций в региональном контексте. Представленная профессиограмма включает личностно-ценностный, профессионально-деятельностный и социально-ролевой блоки. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования у будущего педагога-музыканта культурно-просветительских компетенций и отсутствием в их содержании регионального компонента. Делается акцент на наполнении компетенций содержанием музыкальной культуры Белгородского края: фольклорными традициями, творчеством местных композиторов, опытом взаимодействия с учреждениями культуры. Автор предлагает применять разработанную профессиограмму для подготовки педагогов-музыкантов, способных эффективно решать задачи культурного просветительства посредством трансляции регионального наследия. Проект профессиограммы может быть адаптирован и использован в других регионах России с учетом их культурной специфики. Статья адресована преподавателям музыкальных вузов и колледжей, исследователям в области музыкальной педагогики, а также студентам, осваивающим программы в сфере музыкального образования.

Ключевые слова: педагог-музыкант, профессиограмма, культурно-просветительские компетенции, региональный компонент.

Введение

Постановка проблемы

Современная музыкальная педагогика рассматривает культурно-просветительскую деятельность как фундамент, на котором выстраиваются воспитательные и образовательные задачи. Начиная с первых версий и во всех последующих поколениях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования выпускник — будущий педагог-музыкант — должен быть подготовлен к культурно-просветительской работе как к одному из основных видов профессиональной деятельности. Однако, если наличие

культурно-просветительской деятельности как обязательного вида зафиксировано в стандартах, то содержательное наполнение соответствующих компетенций в значительной степени остается на усмотрение вузов. Анализ основных профессиональных образовательных программ показывает, что формулируемые в них культурно-просветительские компетенции носят общий характер и, как правило, не включают региональный компонент. Оставаясь в значительной степени декларативными, они не наполнены диагностируемым и методически обеспеченным содержанием, ориентированным на конкретные условия. Особенно остро эта проблема проявляется в региональном контексте, где обращение к локальному музыкальному материалу должно зани-

мать ключевое место в структуре профессиональной деятельности педагога-музыканта. Между тем, музыкальная культура Белгородского края представляет собой уникальный ресурс для такой деятельности. На территории региона сохранилась самобытная южнорусская певческая традиция, представленная в многочисленных фольклорных коллективах, исполняющих и изучающих аутентичный фольклор. История музыкальной культуры Белгородского края связана с именами В.Ф. Трутовского (XVIII в.), С.А. Дегтярёва (XVIII в.), Г.Я. Ломакина (XIX в.), В.Я. Ерошенко (XIX в.) и других выдающихся деятелей культуры. Преемственность в развитии музыкальной культуры края прослеживается в XX–XXI веках в деятельности регионального отделения Союза композиторов России, Белгородской государственной филармонии, Белгородского государственного института искусств и культуры, а также в других учреждениях культуры области [4;5]. При таком богатстве музыкальной культуры региона потенциал её использования в подготовке педагогов-музыкантов к просветительской деятельности остаётся недостаточно реализованным, что актуализирует задачу разработки профессиограммы, ориентированной на региональную специфику. Актуальность решения данной проблемы подтверждается и стратегическими ориентирами региона. В государственной программе Белгородской области «Развитие культуры Белгородской области» [22] в числе ключевых задач определены: «обеспечение учреждений культуры высокопрофессиональными кадрами», «вовлеченность детей и молодежи в активную социокультурную деятельность». Эти задачи формируют прямой социальный заказ на подготовку педагога-музыканта, обладающего компетенциями в области освоения и трансляции регионального культурного наследия. Инструментом, позволяющим систематизировать требования к такому специалисту и выявить место культурно-просветительских компетенций в структуре его деятельности, выступает профессиограмма. Профессиограмма трактуется как научно обоснованные требования профессии к содержанию деятельности и личностным характеристикам специалиста. Выполнение данных требований обеспечивает эффективное решение профессиональных задач, создает условия для развития работника и направлено на достижение общественно полезного результата [11, с. 22].

Цель статьи — разработать профессиограмму педагога-музыканта и, раскрыв её содержание на материале музыкальной культуры Белгородского края, определить её роль в формировании культурно-просветительских компетенций в региональном контексте. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. уточнить понятие «педагог-музыкант» и структуру его профессиональной деятельности;
2. выявить компоненты профессиограммы на основе анализа научной литературы;

3. разработать проект профессиограммы педагога-музыканта;
4. конкретизировать содержание культурно-просветительских компетенций на материале музыкальной культуры Белгородского края.

Обзор научной литературы по проблеме.

Понятие «педагог-музыкант» в современной музыкальной педагогике трактуется неоднозначно. Можно выделить два основных подхода к его пониманию. В первом случае это специалист, для которого приоритетной является музыкально-исполнительская деятельность (инструменталист, вокалист, дирижёр, композитор), а педагогическая деятельность выступает как вторичная, производная или параллельная. Цель преподавания музыканта-педагога часто заключается в передаче собственного уникального исполнительского опыта, школы, интерпретаторских находок. Как отмечала В.В. Горностаева, «быть исполнителем — это одно дарование, преподавать — совершенно другое. Включаются разные качества». [цит. по: 18, с. 99]. Вторую трактовку можно обозначить как «педагог-музыкант» — специалист, для которого музыка является предметом и средством образовательно-воспитательной деятельности. Его работа направлена не только на формирование исполнительских навыков, но и на развитие музыкальной культуры, теоретических знаний, способности воспринимать и анализировать музыку. Эту позицию разделяет Э. Вирсаладзе, рассматривающая преподавание «намного шире, чем просто обучение ремеслу: здесь и психология, и ответственность, и стратегия» [цит. по: 18, с. 80]. Для настоящего исследования методологически значимой является вторая трактовка, именно она акцентирует приоритет педагогических, в том числе просветительских, задач в структуре профессиональной деятельности.

Данный вывод согласуется с пониманием профессии учителя музыки, которое даёт О.А. Апраксина: сложность этой профессии заключается в синтезе двух начал — «учитель» и «музыкант». Педагог решает задачи обучения и воспитания, влияя на убеждения, потребности и эстетические вкусы ученика, что требует высокого уровня личностного развития [1, с. 32]. В.А. Сластёнин подчёркивает, что учитель сегодня выступает не просто «транслятором» информации, но организатором и координатором социально-педагогических условий, обеспечивающих целостное становление личности ученика [17, с. 20]. В этом контексте принципиальное значение приобретает просветительская функция. Л.А. Безбородова отмечает: «учитель призван выполнять функцию просветителя, причём просветительская деятельность становится фундаментом для реализации воспитательных и образовательных задач» [3, с. 15]. Все перечисленные аспекты не существуют изолированно: уровень профессионализма педагога, по А.К. Марковой, определяется

комплексом всех составляющих его профессиональной компетентности [11, с. 308]. Эта комплексность проявляется в модели О.А. Апраксиной, основанной на синтезе личностных и специальных качеств: владение инструментом, педагогические способности, коммуникативные навыки, общая образованность, любовь к детям и предмету [1, с. 32]. Комплексный характер профессии определяет и сложную, системно организованную структуру личности самого педагога-музыканта.

Методология и методы исследования

Для решения поставленных задач были выбраны следующие методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, позволяющий выявить степень разработанности проблемы, уточнить понятие «педагог-музыкант» и обосновать структуру его профессиональной деятельности;
- системно-структурный анализ, примененный для определения компонентов профессиограммы и установления взаимосвязей между личностно-ценностным, профессионально-деятельностным и социально-ролевым блоками;
- метод моделирования позволил представить авторскую профессиограмму педагога-музыканта в виде структурной модели, отражающей единство личностных, профессиональных и социальных компонентов деятельности специалиста;
- интерпретация научных источников позволила конкретизировать содержание культурно-просветительских компетенций на региональном материале.

Результаты исследования. Обсуждение

Прежде чем перейти к описанию компонентов профессиограммы, остановимся на том, какую роль она призвана выполнять в профессиональной подготовке педагога-музыканта: выступить системообразующей основой для целевого формирования культурно-просветительских компетенций и обеспечить их содержательное наполнение с учётом региональной специфики. Для решения этой задачи мы обратились к существующим в науке подходам к структуре личности специалиста, на которые опирались при разработке профессиограммы.

Значимой теоретической основой является исследование профессионального имиджа педагога-музыканта Н.Б. Наумовой, выделяющей индивидуально-личностный, социальный и профессиональный комплексы [14, с. 29]. Данная модель представляет интерес для профессиографического описания, однако её фокус сделан на внешне проявляющихся качествах и знаковой стороне имиджа. В нашем исследовании требуется более широкое и структурное описание профессии, включающее

ценностно-смысловые основания, деятельностные характеристики и социальные функции специалиста.

На основе анализа работ О.А. Апраксиной, В.А. Сластёнина, И.Р. Левиной и подхода Н.Б. Наумовой нами синтезирована авторская профессиограмма педагога-музыканта, включающая три блока: личностно-ценностный, профессионально-деятельностный и социально-ролевой. Содержательное наполнение блоков отражает интегративный характер профессиональной деятельности и включает компоненты, необходимые для реализации культурно-просветительской функции в региональном контексте. Рассмотрим содержание каждого блока подробнее.

Личностно-ценностный блок базируется на ценностно-смысловой сфере, которая формирует гражданско-патриотические качества, национальное самосознание и внутреннюю мотивацию к просветительству. Профессионально важные качества (эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные) создают основу для эмпатийного диалога с аудиторией, обеспечивая психолого-педагогическую базу для творческой самореализации в просветительской деятельности.

Как отмечает И.Р. Левина, личностная культура педагога, ядром которой являются эмпатия и установка на доверительные контакты, реализуется через социальный интеллект, позволяющий чувствовать настроение учащихся и создавать благоприятный психологический климат [8, с. 30]. Коммуникативная компетентность педагога-музыканта, по мнению Л.С. Майковской [10, с. 16], М.П. Мироновой [12, с. 19] и Л.А. Пиджоян [15, с. 23], включает особую музыкальную коммуникацию, способность к ориентации в педагогическом общении и владение вербальными и невербальными средствами. Результативность применения данных средств, в свою очередь, обеспечивается техникой речи и умением выстраивать диалог [13], а также осознанием особой миссии слова, которое В.А. Сухомлинский называл важнейшим педагогическим инструментом [19].

Профессионально-деятельностный блок интегрирует общепедагогические и специальные музыкальные компетенции. Среди них можно выделить гностические, проектировочные, коммуникативные и собственно музыкальные (исполнительские, теоретические, методические). Гностические компетенции включают рефлексивный анализ и диагностику педагогических ситуаций, позволяют выстраивать исследовательскую работу по изучению регионального музыкального наследия, превращая его в содержательную основу просветительской деятельности. Данные компетенции имеют исследовательскую природу: как отмечал В.А. Сухомлинский, «педагогический процесс невозможен без элементов исследования» [19, с. 70]. Проектировочные компетенции

реализуются на стратегическом и тактическом уровнях [16, с. 14–15] и включают эстетическую составляющую, определяющую художественную идею урока [9, с. 209]. Непременным условием успешной профессиональной деятельности педагога-музыканта является владение специальными музыкальными компетенциями (исполнительскими, дирижерско-хоровыми, теоретическими, методическими). Профессионализм деятельности педагога-музыканта остается неразрывно связан с уровнем фундаментальной музыкальной подготовки. Как обосновывает Г.М. Цыпин, педагог-музыкант должен на достаточно высоком уровне обладать всеми теми качествами и свойствами, которые должны быть сформированы у его учеников, что предполагает фундаментальную музыкальную подготовку как основу профессиональной деятельности [20, с. 4].

Особое место в профессионально-деятельностном блоке занимают музыковедческие компетенции: знание истории музыки, теории форм, гармонии, умение осуществлять целостный анализ. Они формируют аналитический интеллект педагога, позволяя понимать внутреннюю логику произведения, его стилистические истоки и место в культурном процессе, что необходимо для отбора репертуара и содержательного ведения урока. Именно эти компетенции, составляющие ядро музыковедческой подготовки, становятся фундаментом для просветительской деятельности педагога-музыканта и по мнению Б.В. Асафьева позволяют педагогу говорить о музыке и от своего лица, и от лица культуры в целом [2, с. 10]. Развитые музыковедческие компетенции позволяют педагогу выстраивать содержательный просветительский комментарий, адаптированный для восприятия аудитории и включающий анализ стилистических и жанровых особенностей местного фольклора и сочинений региональных композиторов.

Профессионально-деятельностный блок, интегрируя музыкальные и педагогические компетенции, создает основу для реализации педагогом-музыкантом его социальных функций, которые составляют содержание следующего структурного элемента профессиограммы — социально-ролевого блока. Социально-ролевой блок опирается на социальный интеллект, который, по И.Р. Левиной, позволяет прогнозировать успешность педагогической деятельности, предвидеть реакции учеников и выстраивать траекторию развития [8, с. 18].

Одной из центральных является просветительская функция, выходящая за рамки обучения и направленная на раскрытие преобразующей силы музыки. Д.К. Кирнарская подчеркивает, что музыка способствует развитию социально ценных качеств [6, с. 58]. Организуя диалог ученика с музыкальным искусством, педагог-музыкант создает условия для его личностного роста и социальной адаптации. Цель современного образования – фор-

мирование социально-активной личности в культурной среде, которая, по мнению В.С. Коренной, становится для ученика инструментарием и полем деятельности [7, с. 56]. В этой парадигме миссия педагога-музыканта заключается уже не в простой трансляции знаний, а в том, чтобы вооружить ученика средствами, необходимыми для полноценного взаимодействия с музыкальным наследием: знаниями, ценностными ориентирами, способами творческого диалога, что позволит самостоятельно ориентироваться в социокультурном пространстве и критически осмысливать художественные явления. Социокультурная среда, в которой происходит восприятие наследия, включает в себя не только внешние артефакты и нормы, но и внутренний мир личности. Таким образом, педагог-музыкант работает на пересечении двух «сред»: объективной (музыкальные тексты, исторический контекст, традиции) и субъективной (внутренний мир обучающегося). Его профессиональное мастерство проявляется в умении интегрировать личный опыт ученика с объективным содержанием музыкального наследия, обеспечивая тем самым понимание универсальных культурных ценностей. В данном блоке педагог-музыкант выступает как просветитель, воспитатель, организатор и «культурный посредник».

Обратимся к музыкальной культуре Белгородского края как содержательному контексту, наполняющему культурно-просветительские компетенции конкретным смыслом. Это придает разработанной модели практическую ценность как инструменту профессиональной подготовки. Включение белгородского музыкального материала в ценностно-смысловой контекст подготовки педагога-музыканта актуализирует его миссию как хранителя региональной традиции. При этом фольклор и наследие местных деятелей культуры перестают быть «краеведческим дополнением»: через них формируется переживание причастности к общероссийскому культурному процессу. Гностические компетенции реализуются через анализ творчества белгородских композиторов и фольклора; исполнительские – через интерпретацию сочинений местных авторов и публичное исполнение. Ярким примером такой практики служит ежегодный региональный конкурс «Музыка родного края», в котором студенты исполняют произведения белгородских композиторов и знакомятся с новым региональным музыкальным материалом. Участие в подобных творческих проектах формирует исполнительскую культуру и опыт профессионального диалога. Обращение к музыкальному материалу региона не ограничивается сценическим исполнением: значительный объем учебно-исследовательской деятельности студентов составляют выпускные квалификационные работы по музыкальному краеведению, работа с архивами, подготовка аннотаций. Эта работа способствует развитию исследовательских и коммуникативных навыков.

Проектировочные компетенции наполняются содержанием при разработке уроков, сценариев лекций-концертов, а также в процессе подготовки и проведения региональных конкурсов, выступлений на семинарах. Коммуникативные компетенции расширяются до взаимодействия с учреждениями культуры (библиотеки, музеи, архивы), что обеспечивает готовность выпускника к сотрудничеству с региональной культурной средой. Социально-ролевая позиция педагога обретает черты культурного посредника, превращающего наследие из объекта изучения в ресурс личностного развития. Тем самым предложенная профиограмма, спроецированная на региональный материал, позволяет наполнить культурно-просветительские компетенции конкретным содержанием и обеспечивает практическую реализацию модели в подготовке будущих педагогов-музыкантов Белгородского края.

Заключение

Проведенное исследование позволяет рассматривать профиограмму педагога-музыканта как инструмент формирования культурно-просветительских

компетенций в условиях конкретного региона. Разработанная структура (личностно-ценностный, профессионально-деятельностный и социально-ролевой блоки) позволила не только систематизировать требования к специалисту, но и выявить интегративный характер данных компетенций, которые проявляются во всех компонентах профессиональной деятельности.

Наполнение профиограммы материалом музыкальной культуры Белгородского края подтвердило, что региональный компонент выступает содержательным ресурсом, позволяющим конкретизировать общие положения модели. Включение регионального материала не только решает задачи подготовки кадров для Белгородской области, но и вписывает предложенный проект профиограммы в контекст современных тенденций музыкального образования [21], подтверждая её актуальность. Дальнейшее развитие темы связано с созданием диагностического инструментария для оценки сформированности культурно-просветительских компетенций будущего педагога-музыканта в процессе освоения музыкальной культуры Белгородского края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе: сборник статей / составитель О.А. Апраксина. — Вып. 15. — М.: Музыка, 1982. — 160 с.
2. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе. — М.: Музыка, 1959. — 89 с.
3. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов педвузов. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — СПб.: Планета музыки, 2014. — 416 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/51926>
4. Карачаров И.Н., Карачарова Т.И. Музыкальная культура Белгородского края (музыкально-краеведческий аспект) // *НОМОТЭТИКА: Философия. Социология. Право*. 2015. № 20 (217). С. 51—54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-kultura-belgorodskogo-kрая-muzykalno-kraevedcheskiy-aspekt-1>
5. Карачарова Т.И., Барбар Л.Н. Деятельность симфонического оркестра Белгородской государственной филармонии как критерий качества музыкальной культуры региона // *Наука. Искусство. Культура*. — 2014. — №3. С. 42—50.
6. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. — М.: Таланты-XXI век, 2004. — 451 с.
7. Коренная В.С. Культурное наследие как фактор школьного образования в информационном обществе. — М.: Институт Наследия, 2022. — 161 с.
8. Левина И.Р. Социальный интеллект педагога-музыканта: монография. — Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2019. — 123 с.
9. Мавродина Ю.Н. Конструктивно-проектировочная деятельность учителя музыки: анализ музыкально-педагогических исследований // *Современные наукоемкие технологии*. — 2018. — № 10. — С. 207—210.
10. Майковская Л.С. Коммуникативные системы в профессиональной деятельности вокалиста: к вопросу совершенствования образовательного процесса // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. — 2025. — № 3 (125). — С. 202—210. — DOI: 10.24412/1997-0803-2025-3125-202-210.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
12. Миронова М.П. Коммуникативная культура педагога-музыканта: учебно-методическое пособие. — Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2019. — 99 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/163516>
13. Мудрик А.В. Социализация человека. — М.: Академия, 2006. — 304 с.
14. Наумова Н.Б. Профессиональный имидж педагога-музыканта: учебно-методическое пособие. — Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. — 101 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/189803>
15. Пиджоян Л.А., Ефремова И.В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-музыканта: учебное пособие. — Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2017. — 99 с.
16. Рачина Б.С. Вопросы теории музыкального образования: учебник. — 2-е издание, стереотипное. — СПб.: Планета музыки, 2025. — 360 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/442073>
17. Сластёнин В.А. Педагогика: учебник и практикум для СПО / под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина. — 2-е издание, переработанное и

- дополненное. — М.: Юрайт, 2019. — 246 с.
18. Слуцкая Л.Е. Педагог-музыкант в отечественной системе профессионального музыкального образования: история и современность: монография. — М.: МГК им. Чайковского, 2010. — 131 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/297644>
19. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — 560 с.
20. Цыпин Г.М. Общеразвивающее обучение в музыке: вопросов больше, чем ответов // Музыкальное искусство и образование. — 2017. — № 3. — С. 32—41.
21. Zhang G., Sun J., Sun Y. Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania, and Asia // *Frontiers in Psychology*. — 2023. — Vol. 14. — Article ID 1284193. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1284193. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1284193/full>
22. Постановление Правительства Белгородской области от 18.12.2023 № 729-пп «Об утверждении государственной программы Белгородской области «Развитие культуры Белгородской области». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/3100202312250001>

© Курилова Екатерина Александровна (kurilova_ea@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗЕРВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ

PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNOLOGY EDUCATION TEACHERS: RESERVES FOR REFORM

N. Lavrov

Summary: The article deals with the conceptual issues of reforming the training of teachers of technological education in the context of ensuring technological sovereignty of Russia. The results of the longitudinal analysis of the development of general professional training of teachers of labor and technology education based on the author's method of comparing the parameters of curricula in 1985 - 2025 are presented. It is concluded that it is important to develop a specialized workshop within the framework of methodological training of future teacher-practitioner.

Keywords: methodology, technological sovereignty, high technology, technology education, teacher training.

Лавров Николай Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет просвещения, г. Москва
lavrov_nn@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются концептуальные вопросы реформирования подготовки преподавателей технологического образования в контексте обеспечения технологического суверенитета России. Приведены результаты лонгитюдного анализа развития общепрофессиональной подготовки учителей трудового и технологического обучения на основе авторского метода сравнения параметров учебных планов 1985–2025 гг. Делается вывод о значимости разработки специализированного практикума в рамках методической подготовки будущего педагога-практика.

Ключевые слова: методология, технологический суверенитет, высокие технологии, технологическое образование, подготовка преподавателей.

Курс России на технологическое опережение определяет критическую значимость фундаментальных научно-методических исследований, ставящих своей целью решение задач формирования отечественного кадрового потенциала, способного к осуществлению столь ответственных задач. В число важнейших, по нашему мнению, входят исследования, посвященные проблемам формирования профессиональной компетентности преподавателей технологического образования.

Высказанное суждение может показаться очевидным в связи с уже более чем полувековым классическим признанием роли института образования в постиндустриальную эпоху. В этой связи следует отметить, что в условиях современного технологического уклада, или как часто говорят, Industry 4.0, происходят кардинальные изменения роли и значения, казалось бы, общепринятых понятий и компетенций.

При этом становится привычной цифровизация всех сфер жизни общества, в разряд обыденности переходят высокие технологии, еще недавно являвшиеся прерогативой фундаментальных научно-производственных проектов, а широта спектра использования искусственного интеллекта простирается от суперсовременных военных технологий до банальной подделки школьных заданий.

Соответственно, резко изменяются условия и пара-

метры рабочей среды практически во всех сферах профессиональной деятельности, накладывающие новые требования к уровню и характеру компетентности специалистов, готовых к разработке и эксплуатации инновационных продуктов. Это, несомненно, находит прямое отражение в формировании предпочтений и склонностей, предопределяющих выбор выпускниками общеобразовательной школы путей профессионального становления.

В контексте сказанного совершенно очевидна определяющая значимость школьного технологического образования в процессе формирования фундаментальных основ осознанного выбора траектории профессионального развития и самореализации личности. Отметим, что при этом технологическое образование выступает и в роли многоаспектного инструментария, обеспечивающего школьнику уже на ранних этапах основного образования широчайший круг возможностей самоопределения в современном «информационном», «технотронном» мире.

Добавим, что происходит это на «кончиках пальцев», в процессе своеобразных «профессиональных проб», значительно опережая дальнейшую естественно-математическую подготовку. Другими словами, технологическое образование представляет широчайшее поле для пропедевтики (да и формирования) важнейших базо-

вых понятий, определяющих функционирование современной научно-производственной сферы. Причем не в абстрактно-логическом, часто недоступном для многих школьников в силу чисто возрастных и иных причин, виде, а в форме результатов собственного практического опыта освоения самых передовых современных технологий.

Кроме того, учитывая специфику построения программ среднего специального и высшего образования, следует признать, что сформированная в рамках школьного технологического образования понятийная база часто остается единственной общетехнической основой становления и развития работника в сфере управления, экономики, культуры и других «нетехнологических» областях.

Из сказанного очевидно, что технологическая подготовка школьников, являясь столь значимой и сложной компонентой общеобразовательной системы, предопределяет наличие высокого профессионализма педагогов-практиков, способных обеспечить ее успешное функционирование. Это, в свою очередь, выводит на первый план в современных условиях проблему повышения эффективности профессиональной подготовки требуемых учителей, в первую очередь ее методической компоненты.

Как известно, на решении задач обеспечения наличия и развития обозначенного высокопрофессионального кадрового потенциала сосредоточены усилия высшей педагогической школы и учреждений, реализующих в рамках системы дополнительного профессионального образования программы повышения квалификации и переподготовки преподавателей технологического образования.

Ограничим рассмотрение существа проблемы уровнем университетской подготовки будущих преподавателей-практиков. Отметим, что на общности выводов данное ограничение не будет оказывать определяющего влияния, в силу концептуальной и содержательной значимости университетской ступени для функционирования системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для общего образования.

Важность обсуждения данной проблематики детерминируется произошедшим в начале 20-х годов текущего столетия выходом России из Болонского процесса, и заявленной сменой парадигмы развития с глобализационной на суверенную. При этом следует учитывать неоднозначность результатов предшествующего четвертьвекового реформирования высшей педагогической школы и неопределенность в вопросах определения формообразующих и содержательных параметров инновационных программ подготовки учителей.

Высказанное нелицеприятное суждение не совсем точно отражает действительное мнение автора, вынужденного придерживаться общепринятых границ научно-педагогической лексики. Обоснованность подобного мнения подтверждается пятидесятилетним опытом автора в сфере высшего педагогического образования и почти сорокалетним успешным опытом руководства и участия в различных федеральных и региональных научных и экспертных советах и объединениях в сфере технологического образования.

Понимая, что даже краткое обсуждение подобных проблем потребует отдельного рассмотрения, ограничимся лишь несколькими, как нам представляется, важными замечаниями.

В первую очередь, следует отметить итоговую безрезультативность перехода от подготовки профессионала-учителя к подготовке бакалавра-педагога. Как известно, к настоящему времени органы руководства образованием так и не смогли разработать нормативное определение понятия «бакалавр» в приложении к реалиям образовательной системы. В результате общепринятая практика последних лет свидетельствует, что выпускник-бакалавр вынужденно воспринимается школой в качестве квалифицированного учителя. Добавим также, что и на университетском уровне мероприятия по внедрению учебных планов подготовки бакалавров, по сути, свелись к косметической обработке предшествующих планов подготовки соответствующих учителей.

Причиной отсутствия значимых результатов почти тридцатилетних попыток внедрения так называемой «многоуровневой» системы подготовки педагогических кадров с высшим образованием следует считать концептуальную беспомощность внедряемых «инноваций», дополненную традиционной нацеленностью соответствующих органов управления образованием на минимизацию (либо игнорирование) требуемых финансовых и ресурсных затрат.

Собственно говоря, весь ход внедрения многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в отечественную практику свидетельствует о перманентных попытках достичь тактических результатов с помощью ретуши и использования новых терминов, что неизбежно привело к ожидаемому результату.

Косвенным свидетельством «списания» многоуровневой системы можно считать решение Расширенного Совета Российского Союза ректоров от 8 июля 2025 г., в котором предлагается приравнять выпускников специалитета со сроком подготовки не менее пяти лет к выпускникам магистратуры [1].

Автор данной статьи неоднократно выступал в пе-

чати с резкой критикой инноваций по внедрению программ бакалавриата и магистратуры. При этом убежденным противником перехода к многоуровневой системе не только не был, но по мере сил участвовал в создании первых разрабатываемых стандартов нового типа. Еще в середине 90-х годов автор предлагал положить в основу реализации модернизационных процессов высшей педагогической школы принцип конвергенции, обеспечивающий интеграцию положительных сторон классической отечественной и многоуровневой систем [2]. К сожалению, развитие пошло, как и предсказывал автор [3] по не лучшему пути, и мы сейчас вынуждены восстанавливать традиционные подходы.

К сказанному следует добавить вызывающее серьезное недоумение практически полное отсутствие в современной профессиональной периодике данных о ходе и результатах заканчивающегося эксперимента по модернизации отечественной высшей педагогической школы. В этих условиях, на наш взгляд, предметное обсуждение результатов практических исследований ведущих вузов страны может способствовать разработке подходов, интегрирующих достоинства классической и многоуровневой систем.

В контексте сказанного опыт практической подготовки учителей трудового и технологического обучения в Государственном университете просвещения (бывшем МГОУ, а до этого МОПИ им. Н.К. Крупской), можно рассматривать в качестве лонгитюдного эксперимента длительностью в четыре десятилетия, предметно иллюстрирующего процессы трансформации отечественной системы подготовки преподавателей для технологического образования. Важно отметить, что проектирование и реализация программ подготовки учителей практиков осуществлялось на основе единых методологических оснований, а результаты неоднократно служили основой разработки федеральных государственных стандартов.

Сейчас мало кто помнит, что именно с этого факультета началось отечественное развитие применения информационных технологий в образовании (еще в то время, когда самого термина не существовало).

В рассматриваемый период здесь накоплен значительный опыт организации подготовки выпускников в области предпринимательской деятельности, разработки патентоспособной продукции, руководства проектной творческо-конструкторской деятельностью и т.п., что, несомненно, может быть с пользой использовано для развития трудового (технологического) образования, как институциональной основы построения системы подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета.

На кафедре профессионального и технологического образования ГУП задумана серия статей, представляющая результаты этого широкомасштабного эксперимента.

В целях однозначности дальнейшего изложения выскажем ряд уточняющих соображений. В современной научно-педагогической периодике нет единства в использовании и понимании таких терминов как «профессиональный», «общепрофессиональный» и их производных.

Оставляя за рамками рассмотрения систему подготовки специалистов со средним образованием, где данные термины носят чаще всего сугубо квалификационный характер, следует отметить, что в исследованиях, посвященных сугубо вузовской проблематике, данные термины часто используются как синонимы терминов «дидактический», «предметный», «методический» и т.п., что еще более затрудняет видение ситуации.

Следует добавить, что применение термина «профессиональный» к различным компонентам подготовки бакалавров в принципе сомнительно, в силу известных идентификационных проблем, но, в силу сложившейся практики, с этим приходится мириться.

Совершенно очевидно, что профессиональная сущность преподавательского труда определяется единством предметной и методико-педагогической компонент, причем последняя значительно шире формального названия, и предусматривает психологическую, физиологическую и медицинскую подготовку будущего учителя. В силу этого, обсуждая отдельные направления профессиональной подготовки учителя, мы будем по возможности четко обозначать конкретные компоненты.

Для анализа генезиса отдельных компонент подготовки учителя труда (технологии) в период 1985-2025 гг. был использован авторский графоаналитический метод, подробно изложенный в [4]. В его основу были положены объемные и временные параметры учебных планов этого периода. Как известно, продолжительность всех видов учебной работы студента регламентируется в неделях, а объем отдельных дисциплин и практик в часах и зачетных единицах.

Суммируя объемы w отдельных компонент подготовки педагога (методической, естественно-научной, технологической и т.п.) и разворачивая соответствующие величины по оси времени t , проградуированной в семестрах, можно получить количественное и качественное представление об особенностях освоения данной компоненты в анализируемой программе подготовки.

Принципиальной разницы между академическими часами и зачетными единицами (ЗЕТ) нет, тем более существует четкий порядок взаимного пересчета.

В данной статье мы будем использовать объем академической нагрузки по интересующим нас компонентам подготовки просто в силу того, что в 80-х гг. прошлого века в российской практике не использовались зачетные единицы. Кроме того, даже в последние десятилетия сравнительные расчеты отдельных компонент подготовки будущего педагога, выполненные по данным ЗЕТ, дают несколько заниженные результаты по сравнению с аналогичными расчетами в часах аудиторной академической нагрузки.

В качестве базы для анализа возьмем учебные планы подготовки учителя труда (технологии) в период 1985–2025 гг. с шагом в 5 лет. Данный выбор объясняется тем, что именно в 1985г. в МОПИ им. Н.К. Крупской под руководством проф. Я.А. Ваграменко автором на основании экспериментального учебного плана был разработан первый в СССР типовой (говоря современным языком – федеральный) учебный план по специальности 2120 – ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ И ТРУД с дополнительной специальностью ИНФОРМАТИКА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА, ставший началом многолетнего процесса эффективной подготовки учителей трудового и технологического обучения с различными дополнительными специальностями и специализациями по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры.

Полезно напомнить, что данное совмещение просуществовало в течение 10 лет, после чего было прекращено в связи с началом подготовки учителей-информатиков на физико-математических факультетах педвузов.

К этому времени был накоплен серьезный опыт подготовки учителей технологии с дополнительной профессией в области предпринимательства и экономики, и данное сочетание успешно реализуется до настоящего времени.

В дальнейшем практика подготовки учителя по двум специальностям, либо по специальности «Технология и предпринимательство» с углубленной специализацией не прерывалась до 2010 г., когда ее сменила подготовка бакалавра по двум профилям.

Следует отметить, что разработанная в начале 2000-х тысячных гг. концентрическая модель подготовки выпускника факультета, сочетающая технологическую и предпринимательскую подготовку будущего учителя, оказалась инвариантна к подготовке бакалавров и позволила реализовывать программы обучения студентов по двум профилям: технологическому и экономическому.

му.

Сравнение характеристик различных учебных планов подготовки педагогов очевидно возможно в условиях незначительных вариаций их определяющих параметров.

Выбирая в качестве такого параметра суммарную продолжительность t_{Σ} академического обучения t_a и практик t_n ,

$$t_{\Sigma} = t_a + t_n$$

легко рассчитать, что коэффициент вариации данных общей продолжительности обучения с учетом практик по учебным планам 1985–2025 гг. составляет $V = 2,09\%$, что свидетельствует о высокой стабильности интегральных характеристик этих планов.

При этом временные параметры академического обучения колеблются в пределах 147÷174 учебных недель, а длительность практик варьируется в значительно более широких пределах 20÷40 недель. Подробные причины данного разброса объясняются изменениями в федеральных правилах составления учебных планов подготовки специалистов и бакалавров, и не представляют практического интереса в плане проводимого обобщения.

В то же время соотношение теоретического обучения и практической подготовки студента для каждого учебного плана является одним из важнейших параметров. Используя в качестве нормировочного значения суммарное время теоретического обучения и практики t_{Σ} , для каждого учебного плана можно получить соответствующие характеристические безразмерные параметры $T_a = t_a / t_{\Sigma}$ и $T_n = t_n / t_{\Sigma}$, связанных простым соотношением

$$T_a + T_n = 1.$$

Подробные временные параметры подготовки учителей за рассматриваемый период представлены в Табл. 1, где для сравнения также представлены параметры последнего в СССР плана подготовки учителя общетехнических дисциплин с четырёхлетним сроком обучения (1983 г.). Цифры свидетельствуют, что за исключением небольшого периода в начале 90-х годов, в период 1985–2005 гг. академическая подготовка студентов составляла около 85% суммарного времени (с учетом практики) обучения, что, в общем-то, практически не отличалось от параметров четырехлетних планов предыдущего периода.

Начиная же с 2010 г. ситуация резко меняется – по учебным планам подготовки бакалавров с двойным профилем подготовки «Технологическое и экономическое образование» при общем увеличении сроков обучения и возрастанием доли теоретического обучения практи-

чески до 90%, сроки практики снизились до абсолютного минимума – 20 недель (10,35%).

Как сейчас ясно, это соответствовало трактовке бакалавра в качестве некоего педагогического «полуфабриката» с достаточной фундаментальной подготовкой, профессионализация же которого должна была осуществляться в рамках магистратуры или программ дополнительного профессионального образования.

Как известно, эти планы реализованы не были, и в дальнейшем бакалавр просто стал рассматриваться в качестве полноценного учителя, что отразилось в более чем двойном увеличении сроков практической подготовки будущего педагога. Произошедшее при этом бо-

лее чем десятипроцентное сокращение его теоретической подготовки стало неизбежной платой за «простое» управленческое решение.

Не желая высказывать никаких конспирологических выводов, автор предлагает сравнить параметры современных учебных планов с параметрами планов 90-х гг.

Перейдем к анализу развития определяющих «лицо» выпускаемого университетом педагога параметров в учебных планах заданного периода. В силу естественных пределов журнальной статьи ограничимся рассмотрением методической компоненты профессиональной подготовки выпускника. Данный выбор детерминирован тем, что именно методическая подготовка интегри-

Таблица 1.

Продолжительность теоретического обучения и практики в подготовке учителя труда (технологии) в ГУП в 1983 – 2025 гг. (нед. /относит. знач.).

Год подготовки	t_a / T_a	t_n / T_n	t_z / T_z
1983	125 / 0,868	19 / 0,132	144 / 1,00
1985	161 / 0,856	27 / 0,144	188 / 1,00
1990	155 / 0,795	40 / 0,205	195 / 1,00
1995	159 / 0,820	35 / 0,180	194 / 1,00
2000	160 / 0,851	28 / 0,149	188 / 1,00
2005	156 / 0,848	28 / 0,152	184 / 1,00
2010	174 / 0,897	20 / 0,103	194 / 1,00
2015	174 / 0,897	20 / 0,103	194 / 1,00
2020	149 / 0,788	40 / 0,215	189 / 1,00
2025	147 / 0,786	40 / 0,214	187 / 1,00

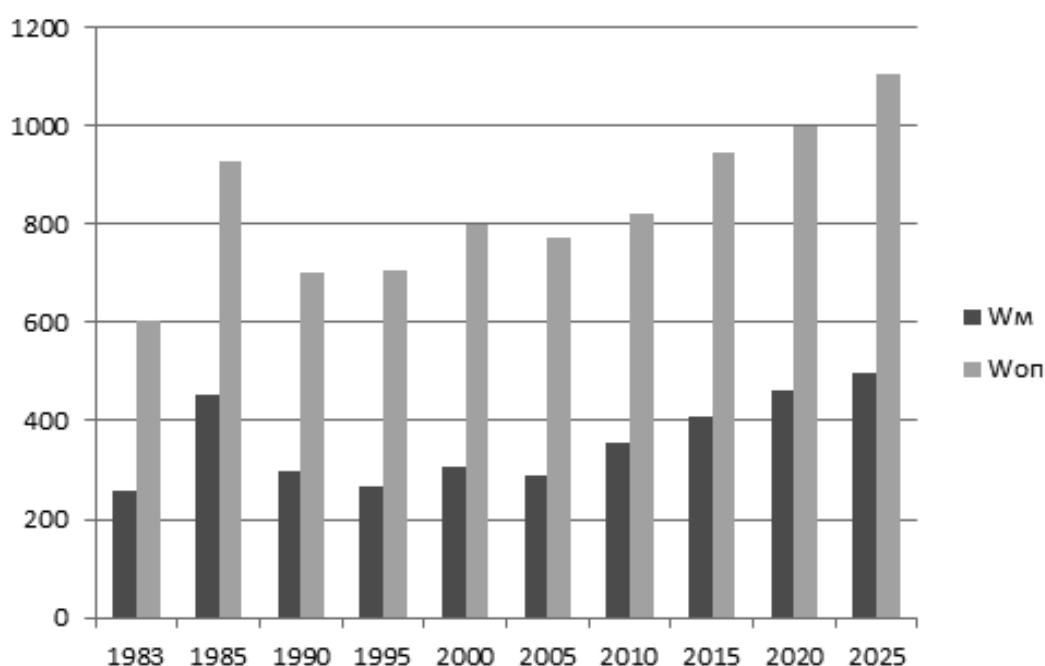


Рис. 1. Сравнение объемов методической и общепрофессиональной подготовки по учебным планам ГУП 1983–2025 гг. (час.)

рует все компоненты профессиональной подготовки будущего учителя, включая предметную, психолого-педагогическую, естественно-математическую, общегуманитарную и т.п.

Под методической подготовкой преподавателя труда (технологии) w_m мы будем понимать общий объем теоретической аудиторной подготовки по дисциплинам методического цикла соответствующего плана. Для сравнения мы также будем рассматривать общую величину соответствующего объема общепрофессиональных дисциплин $w_{оп}$, понимая под этим сумму часов теоретической подготовки по психологическим, педагогическим, медико-биологическим и методическим дисциплинам рассматриваемого учебного плана.

На Рис.1 представлены результаты сравнения объемов методической и общепрофессиональной подготовки учителей трудового и технологического обучения и бакалавров технологического и экономического образования в 1985–2025 гг. (данные подготовки по четырехлетнему плану 1983 г. даны для сравнения).

Сравнительный анализ свидетельствует об устойчивости соотношения компонент в пределах $37 \div 45\%$ (для справки – в 1983г. это соотношение составляло 42,2%). Также графические данные свидетельствуют о стабильном абсолютном росте данных компонент профессиональной подготовки педагога в рассматриваемый период. Следует отметить необходимость исключения

данных 1985г. из рассмотрения, т.к. в первой половине 80-х гг. прошлого века действовали иные, по сравнению с современными, нормативы недельной нагрузки студента, что серьезно искажает общую картину. Так, например, общий объем четырехлетней академической подготовки учителя общетехнических дисциплин по учебному плану 1983 г. составлял 3964 ауд. час., что превышало объем аналогичной пятилетней подготовки бакалавра технологического и экономического образования по учебному плану 2025г. (3784 ауд. час.).

Приведем рассмотренные данные к безразмерному виду, что позволит более корректно провести сравнение компонент подготовки педагога.

Для этого разделим величины объемов рассматриваемых компонент подготовки w_m и $w_{оп}$ на суммарную величину объема аудиторного обучения w_Σ , каждого учебного плана, соответственно. Полученные безразмерные величины методической $W_m = w_m / w_\Sigma$ и общепрофессиональной $W_{оп} = w_{оп} / w_\Sigma$ компонент подготовки будущего учителя будут представлять долю общего объема аудиторной подготовки выпускника по каждому плану (см. Рис. 2).

Сравнительный анализ представленных на Рис. 2 данных подтверждает первоначальный вывод об устойчивом росте методической и общепрофессиональной компонент подготовки учителя трудового (технологического) обучения в рассматриваемый период, правда в

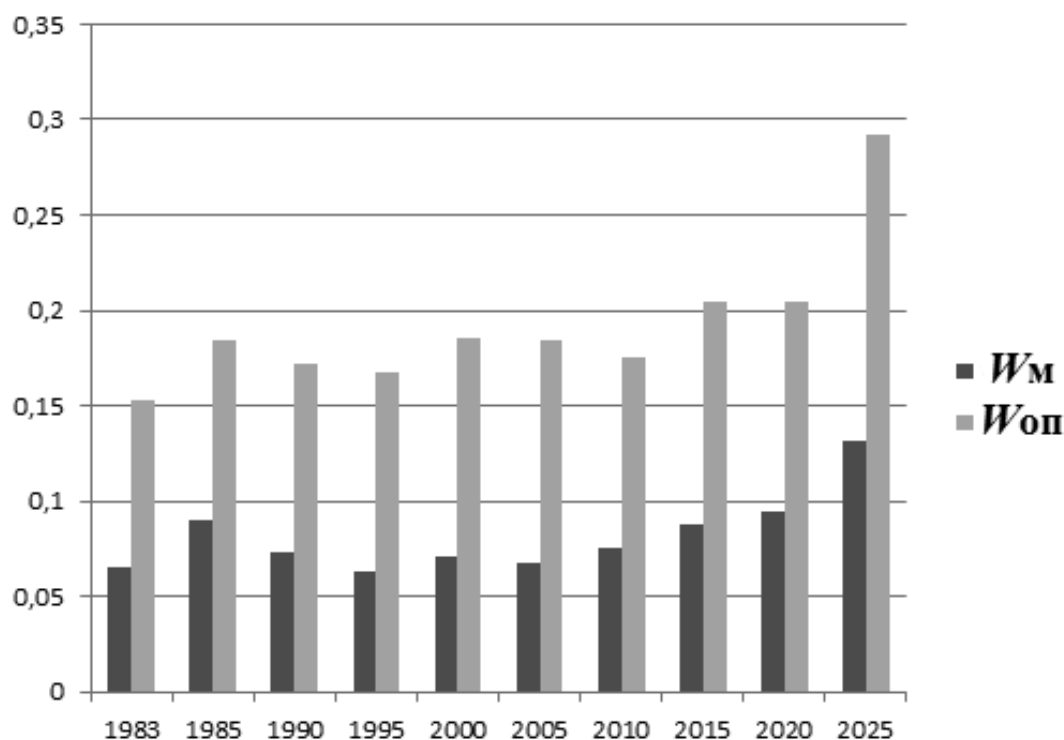


Рис. 2. Сравнение безразмерных значений методической и общепрофессиональной подготовки по учебным планам ГУП 1983–2025 гг. (относит. знач.).

несколько менее резком темпе.

Тем более интересен значительный выброс безразмерных значений компонент по данным последнего плана, что свидетельствует о существенном возрастании их роли в формировании профессионализма выпускника. Речь идет том, что возрастание параметров методико-педагогической компоненты формирования компетентности будущего педагога при абсолютном уменьшении общего объема академической подготовки неизбежно сопровождается снижением объемов его предметной компоненты.

С учетом же интенсивно расширяющегося предметного поля технологической подготовки школьника приходится признавать наличие серьезной проблемы концептуального характера. Другими словами, прямая ориентация бакалавра на учительскую деятельность, детерминирующая расширение его методической подготовки, может осуществляться за счет ослабления его предметной компоненты, что недопустимо.

Корни отмеченной проблемы лежат существенно глубже классического противостояния методистов и предметников. Речь идет о субстанциональном свойстве технологического обучения, заключающемся в необходимости постоянного обновления содержания обучения в соответствии с развитием научно-производственной сферы.

Этот вопрос требует отдельного рассмотрения, отметим кратко, что за последние годы, и не всегда болезненно, в содержание технологического обучения прочно вошли компьютерная графика, прототипирование, аддитивные технологии, роботизированные станки и устройства [см., например, 5,6,7]. А на подходе – технологии дополненной и виртуальной реальности, БПЛА и др. [8]

В свете обсуждаемой проблемы очевидная невозможность одновременного экстенсивного развития предметной и методической компонент профессиональной подготовки будущего учителя труда (технологии) требует поиска новых подходов в организации образовательного процесса.

Возможное решение проблемы, как нам представляется, лежит в методологической сущности методической подготовки будущего педагога-практика. Именно в рамках практической деятельности учителя реализуется его университетская общетехнологическая подготовка, характер которой в большинстве случаев существенно

отличается от школьных реалий. И в этих условиях только методическая подготовка может обеспечить учителю практическую возможность ввести школьников в мир технологий, с теоретическими основами которых они будут знакомиться на старших ступенях обучения.

Другими словами, сегодня остро назрела необходимость в пересмотре характера методической подготовки будущего учителя труда (технологии). Даже краткий обзор действующих учебников по методике преподавания технологии свидетельствует об их выраженной дидактической направленности. В качестве примера выберем, возможно, один из лучших на сегодня учебников по методике преподавания технологии для университетов [9]. В нем подробно рассмотрены вопросы методологии, психофизиологии, дидактики технологического образования, доступно рассмотрены вопросы организации уроков технологии, применения современных педагогических технологий и пр.

Вместе с тем в нем, как и в других учебниках, отсутствуют конкретные лабораторные и практические работы, реализуемые в школьной практике.

На наш взгляд, весомый объем педагогической практики, предусматриваемый современными учебными планами, позволяет перенести значительную часть организационно-методической подготовки в практическую плоскость, а высвободившиеся ресурсы перенацелить на организацию вузовского методического практикума, содержащего практические работы из школьного практикума.

В первую очередь это позволит отрабатывать методические приемы не на вербальном уровне, а на уровне конкретных технологий. Кроме того, это позволит будущему учителю на собственном примере прочувствовать необходимость не просто точного и аккуратного освоения изучаемой технологии, но использования этого процесса для формирования понимания основ окружающего постиндустриального мира и осознанного выбора путей профессиональной самореализации.

Подводя итог обсуждению, следует сделать вывод, что внедрение в практику методической подготовки будущих учителей труда (технологии) методического практикума, предусматривающего выполнение основного набора практических работ школьной программы, несомненно, будет способствовать повышению формируемого уровня методологической и предметной компетентности педагога-практика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Расширенного Совета Российского Союза ректоров от 8 июля 2025г. https://rsr-online.ru/media/files/documents/1.08.07.2025_postanovlenie_soveta.pdf?ysclid=mmewwn21s486485298
2. Лавров Н.Н. О реализации стандарта специальности «Технология и предпринимательство» в педуниверситете / Н.Н. Лавров // Проблемы, перспективы,

- опыт апробации и внедрения программы «Технология»: Материалы II Международной конференции «Проблемы, перспективы, опыт апробации и внедрения программы «Технология». – М, 1995., С.88.
3. Karatchev A.A. Russia Develops Educational Standards for Higher Vocational Training in the Technology and Entrepreneurship Specialty / A.A. Karatchev, N.N. Lavrov // The Journal of Technology Studies. – 2004. – No. 4. – P. 2-7. – EDN XTTJON. Лавров Н.Н.
 4. Лавров Н.Н. Формирование специально-профессиональной подготовки преподавателя технологии и предпринимательства. Теория и опыт / Н.Н. Лавров; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. обл. ун-т. – Москва: Московский гос. обл. ун-т, 2005. – 267 с. – ISBN 5-7017-0843-8. – EDN PDMINB.
 5. Свистунова Е.Л. Обучение будущих учителей технологии основам трехмерного моделирования в системе КОМПАС-3D / Е.Л. Свистунова, А.Н. Хаулин // Школа и производство. – 2025. – № 1. – С. 57–64. – DOI 10.47639/0037-4024_2025_1_57-64. – EDN RBEVRI.
 6. К вопросу об организации непрерывного обучения аддитивным технологиям от школы до трудоустройства / А.Н. Хаулин, А.П. Быкова, Е.А. Воденисов [и др.] // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области "Труд (Технология)": Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической онлайн конференции, Москва, 06 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: Научное издание «Технологии», 2024. – С. 300–314. – EDN QJSNWO.
 7. Корецкий М.Г. Изучение основ программирования станков с ЧПУ на ранних курсах подготовки учителей труда / М.Г. Корецкий // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Труд (Технология)»: Сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 04 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Издательство «Научное издание «Технологии», 2025. – С. 77–82. – EDN PTGBOG.
 8. Лавров Н.Н. Перспективы применения VR-технологий в подготовке преподавателей технологического образования / Н.Н. Лавров, М.А. Порошин // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Труд (Технология)»: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции, г.о. Люберцы, 15 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Научное издание «Технологии», 2025. – С. 177–180. – EDN SSQRGF.
 9. Теория и методика обучения технологии с практикумом: Учебно-методическое пособие / М.Л. Субочева, Е.А. Вахтомина, И.П. Сапего, И.В. Максимкина; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 176 с. – ISBN 978-5-4263-0582-3. – EDN YZNCSL.

© Лавров Николай Николаевич (lavrov_nn@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ

Левченков Владимир Владимирович

Аспирант, Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина
vovvka12@yandex.ru

EFFECTIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND INNOVATIONS IN EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL- CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF SAND ANIMATION

V. Levchenkov

Summary: The relevance of the study of this problem is due to the need for innovative methods and technological tools used in education when teaching sand animation for the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren. The article analyzes how innovations are transforming traditional learning paradigms, making the learning process more exciting, expressive, and effective. The purpose of this study is to examine, analyze, and highlight the effectiveness of pedagogical practices and innovations in education for the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren using sand animation. The work mainly used general scientific research methods, among them an important role was played by the analysis of scientific literature, observation, systematization, generalization. The article reveals that effective teaching practices for primary school students are characterized by an interactive, inclusive and engaging nature, in which attention is paid to practical experience, emotional support and the development of social and cognitive skills, which lays a solid foundation for lifelong learning. Sand animation combines a synthesis of the arts, including visual art and musical expression, which makes it an excellent tool for developing the musical-creative abilities of elementary school students in extracurricular activities, as well as in additional education, encourages children to reveal their artistic talents, develop emotional sensitivity and understand musical concepts through multisensory experience. Effective pedagogical practices and innovations in primary school education are aimed at improving the effectiveness of teaching, developing students' musical-creative abilities and instilling skills necessary for life in the modern world, manifested in various aspects: in teaching methods, in the use of technology, in forms of classroom organization, as well as in approaches to assessing knowledge and skills.

Keywords: pedagogical practices, innovations in education, development, musical-creative abilities, primary school students, education, sand animation, synthesis of arts.

Аннотация: Актуальность исследования данной проблемы обусловлена потребностью в инновационных методах и технологических инструментах, используемых в образовании при обучении песочной анимации для развития музыкально-творческих способностей младших школьников. В статье анализируется, как инновации трансформируют традиционные парадигмы обучения, делая процесс обучения более увлекательным, выразительным и эффективным. Целью данного исследования является рассмотрение, анализ, освещение эффективности педагогических практик и инноваций в образовании для развития музыкально-творческих способностей младших школьников средствами песочной анимации. В работе использовались в основном общенаучные методы исследования, среди них важную роль сыграли анализ научной литературы, наблюдение, систематизация, обобщение. В статье раскрыто, что эффективные педагогические практики для младших школьников характеризуются интерактивным, инклюзивным и увлекательным характером, в которых внимание уделяется практическому опыту, эмоциональной поддержке и развитию социальных и когнитивных навыков, что закладывает прочную основу для обучения на протяжении всей жизни. Песочная анимация сочетает в себе синтез искусств, включая визуальное искусство и музыкальную выразительность, что делает его отличным средством для развития музыкально-творческих способностей учащихся начальной школы во внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании, побуждает детей раскрывать свои художественные таланты, развивать эмоциональную чувствительность и понимать музыкальные концепции с помощью мультисенсорного опыта. Эффективные педагогические практики и инновации в образовании начальной школы направлены на повышение эффективности обучения, развитие музыкально-творческих способностей учащихся и привитие навыков, необходимых для жизни в современном мире, проявляются в различных аспектах: в методах преподавания, в использовании технологий, в формах организации занятий, а также в подходах к оценке знаний и умений.

Ключевые слова: педагогические практики, инновации в образовании, развитие, музыкально-творческие способности, младшие школьники, обучение, песочная анимация, синтез искусств.

Введение

В современном художественном и начальном общем образовании все большее внимание уделяется интеграции различных видов искусства при обучении детей, направленной на формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. В качестве интеграции искусств в обучении применяется песочная анимация, в результате чего развиваются музыкально-творческие способности и другие составляющие. Творчество служит основой для понимания как художественных, так и практических аспектов искусства и представляет собой его высшее достижение, позволяет нам рассматривать музыкальное мышление как художественное и музыкальное по своей природе. Для раскрытия творческого потенциала необходимо создавать особые условия, в первую очередь путем вовлечения детей в творческую деятельность. Внеурочная деятельность открывает прекрасные возможности для развития разносторонней и творческой личности [7] [21]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, внеурочная деятельность помогает детям осваивать новые виды деятельности, мотивирует к обучению, расширяют образовательные горизонты и создают среду, в которой дети могут свободно исследовать и развивать свои интересы, способствует формированию духовных, нравственных и культурных ценностей. Изучением и исследованием эффективных педагогических практик и инноваций в образовании и развитие музыкально-творческих способностей младших школьников занимаются и занимались различные исследователи, такие как Э.Б. Абдуллин [17], Ю.Б. Алиев [1], Н.А. Амелин [2], Б.Г. Ананьев, Т.Д. Аникина, О.А. Апраксина, А.С. Артоболевская, М.Н. Белянчик, Д.Б. Богоявленская, Е.А. Борисова, П.В. Вайс, Л.А. Венгрус [3], Л.Н. Виноградов, Л.С. Выготский, Р.Р. Главатских, И.Л. Дзержинский, А.Н. Зимина, Б.Р. Иофис [6], Д.Б. Кабалевский, Т.А. Кармакова [8], Д.К. Кирнарская, М.В. Кларин [9], Н.Г. Кононова, Т.И. Ланцова, Л.Е. Матюшина [12], Н.А. Менчинская, Х.А. Метлов, Л.Р. Миркашева, Е.В. Назайкинский [15] [16], Н.П. Назаров, А.А. Никитин, Е.В. Николаева [17], К. Орф, Л.Г. Паршина, В.И. Петрушин, О.П. Радынова, В.В. Ражников, Т.Е. Райцева, Б.С. Рачина [20], Г.С. Ригина, З.Я. Рут, И.М. Салпыкова, С.А. Смирнов, Н.В. Сулова [22], Б.М. Теплов [23], С.А. Томчук [24], И.И. Топилина [25], А.В. Торопова, Е.М. Чернышова [26], Г.М. Цыпин, И.В. Шлыкова [28], Т.Ю. Школьниковская [27], О.В. Энтальцева [29], Б.Л. Яворский, J.L. Dyer [30], J.W. Flohr [31] и другие.

Интеграция передовых технологий (инноваций) в преподавание песочной анимации во внеурочной деятельности повышает познавательную активность младших школьников, развивает их музыкальные и художественные таланты, и самое главное музыкально-творческие способности. Мультимедийные инструменты по своей сути интерактивны, что означает активное

участие зрителей и слушателей, а не пассивных получателей; информация может быть эффективно передана с помощью видео на экране, сопровождаемых музыкальными произведениями.

Интеграция передовых технологий (инноваций) в преподавание песочной анимации во внеурочной деятельности повышает познавательную активность младших школьников, развивает их музыкальные и художественные таланты, и самое главное музыкально-творческие способности. Мультимедийные инструменты по своей сути интерактивны, что означает активное участие зрителей и слушателей, а не пассивных получателей; информация может быть эффективно передана с помощью видео на экране, сопровождаемых музыкальными произведениями.

Эффективные педагогические практики и инновации в образовании для развития музыкально-творческих способностей младших школьников средствами песочной анимации должны включать в себя различные компоненты при организации внеурочной деятельности: доброжелательная и творческая атмосфера, адаптированный для возраста способ передачи знаний, репертуар, необходимые педагогические условия и другое. По словам И.В. Шлыковой, «среда взаимодействия учителя и учеников должна быть комфортной. Сегодня это достигается за счёт партнёрских отношений между учителем и учащимися, содружественных, сотворческих отношений. Учитель должен стать для учеников тем человеком, к которому ученики будут идти на урок с удовольствием» [28]. Атмосфера взаимодействия учителя и ученика должна быть доброжелательной и поддерживающей. Сегодня это лучше всего достигается путем укрепления партнерских отношений и дружеского сотрудничества, благоприятный эмоциональный и психологический климат в классе. Учителю необходимо быть фигурой имеющего роль вовлеченного, заинтересованного наставника, с которой ученики с нетерпением ждут общения, а не просто авторитетной фигурой, что очень важно в музыкально-творческой деятельности. Способ подачи материала должен быть разработан таким образом, чтобы привлечь внимание учащихся, что включает в себя не только качество музыкального контента, но и манеру его подачи, гарантирующую, что учащиеся поймут его и отнесутся к нему с пониманием. Здесь важен принцип построения новых знаний на основе знакомого материала, что облегчает их понимание и запоминание, а также применение принципа от простого к сложному. Музыкальные произведения должны быть представлены с использованием высококачественного оборудования и современных мультимедийных средств, с использованием компьютерных технологий для повышения вовлеченности.

Музыкально-творческие способности развиваются и

становятся очевидными благодаря активному участию в музыкально-творческих мероприятиях, в музыкально-творческой деятельности во внеурочное время [7]. Такие занятия позволяют учащимся создавать что-то новое для себя, даже если это не для всех новаторское. Творчество детей предполагает передачу своего творческого опыта, что требует от них нахождения в ситуациях, требующих непосредственных творческих усилий.

Материалы и методы исследований

В работе использовались в основном общенаучные методы исследования, среди них важную роль сыграли анализ научной литературы, наблюдение, систематизация, обобщение.

Результаты исследования

Проанализировав различные исследования [2] [3] [4] [5] [10] [11] [13] [14] [15] [18] [19] [21] [28] [29] [30] [31 и др.], практический опыт позволяет отметить, что использование песочной анимации в качестве средства позволяет развивать музыкально-творческие способности младших школьников и сочетает в себе различные выразительные качества искусств, включая визуальное искусство и музыкальную выразительность, активизируя детское воображение, эмоциональное развитие и художественные навыки, а также различные компетенции.

Песочная анимация - увлекательный вид искусства, предполагающий манипулирование песком для создания анимированных изображений на свето-анимационном столе, - предлагает уникальные возможности для художественного самовыражения и обучения [5] [10] [11] [19]. Она позволяет создавать эфемерные визуальные эффекты в режиме реального времени, пригодные для проецирования и записи, превращая песчинки в динамичные сюжеты. Интеграция песочной анимации в образовательную сферу открывает большие перспективы для развития музыкально-творческих способностей младших школьников. Благодаря тактильному и визуальному взаимодействию учащиеся развивают способность концептуализировать абстрактные музыкальные идеи, выражать эмоциональные нюансы в музыке и достигать более глубокого понимания музыкальных структур. Ниже рассматриваются эффективные педагогические практики и инновации, используемые при обучении песочной анимации учащихся начальной школы, в частности, для содействия их музыкально-творческому развитию.

Эффективные педагогические практики для развития музыкально-творческих способностей младших школьников с помощью песочной анимации включают:

Творческие задания. Предназначены для того, чтобы

научить детей переводить слуховые ощущения в осязаемые визуальные формы с помощью песка, позволяя им визуально интерпретировать музыкальные композиции и передавать основные идеи музыки. Участвуя в создании визуальных сюжетов используя песок, вдохновленные музыкой, учащиеся развивают свое воображение, развивают оригинальность и совершенствуют художественную выразительность. Процесс превращения музыкальных произведений в искусство из песка активно стимулирует их музыкально-творческие способности.

Импровизация, - побуждает учащихся спонтанно реагировать на музыкальное содержание, манипулируя песком на свето-анимационном столе. Динамичный характер при этом способствует повышению гибкости мышления, беглости и скорости мышления и выражения, одновременно пробуждая художественно-музыкальные склонности. Важно отметить, что эта методика используется как дополнительный инструмент, используемый периодически, а не как постоянный метод обучения.

Театрализованная игра. Инсценированные игры обеспечивают платформу для драматизации музыкальных произведений, создавая тем самым обогащающую музыкально-творческую атмосферу. Представление произведений песочной анимации переплетается с драматическими представлениями, где ученики не только исполняют кадры песочной анимации, но и отдельные учащиеся исполняют вокальную часть музыкальных произведений и воплощают персонажей, обозначенных в сценарии.

Индивидуальный подход дополняет другие методы и основан на признании и учете индивидуальных траекторий развития, набора навыков и врожденных талантов каждого учащегося. Разработка и проведение уроков песочной анимации разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и существующего уровня знаний, гарантируя, что каждый ребенок сохраняет мотивацию и стремление к дальнейшему изучению и развитию своего музыкально-творческого потенциала.

- Применение имеющегося музыкального опыта в новых условиях. Учащиеся развивают умения применять имеющиеся знания в различных ситуациях. Например, организация уроков в виде «концертов», музыкальных викторин или тематических представлений позволяет создать более увлекательные условия для освоения материала и укрепить знания.
- Проблемные задания. Перед учащимися ставят задачи, которые требуют от них критического и творческого мышления, например создание песочной анимации, отражающей определенное настроение или историю, передаваемую музыкой. В результате учащиеся учатся получать знания путем добывания.

- Использование контрастных музыкальных произведений. Знакомит учащихся с разнообразием музыкальных стилей, жанров, направлений. Сравнения разных стилей, жанров музыкальных произведений учащиеся отражают в виде сюжетов песочной анимации на свето-анимационном столе.
 - Нетрадиционные методы, формы проведения занятий включает в себя организацию детских праздников, уроков «путешествий» или КВН (клуба веселых и находчивых), которые делают условия обучения увлекательными, предоставляет возможности использования результатов обучения на практике.
 - Задания для творческого самовыражения развивают у учащихся умение отражать свои чувства, идеи с помощью песочной анимации, с музыкальным сопровождением. В процессе выполнения развиваются эмоциональный интеллект, художественная компетентность, составляющие музыкально-творческих способностей.
 - Музыкальный образ в кадре. В процессе обучения используются музыкальные загадки, вокально-инструментальные и инструментальные музыкальные произведения. Учащиеся формируют умения интерпретировать звук в картинку, что способствует развитию воображения, оригинальности и художественного самовыражения.
 - Различные музыкальные жанры. В обучение используется сочетание классической, современной, народной музыки, что позволяет знакомить детей с разнообразными музыкальными традициями и расширяет их культурную осведомленность.
 - Метод идентификации. В процессе применения данного метода учащиеся учатся распознавать и ассоциировать различные музыкальные темы с визуальными образами и их передачей в песочной анимации.
 - Игровые ситуации в сочетании с музыкальными и художественными заданиями, делают процесс обучения увлекательным, развивают позитивное отношение к творческому поиску.
 - Восприятие музыки. Включается инструментальное или вокально-инструментальное музыкальное произведение. Учащиеся прослушивают несколько раз. В результате развивается способность детей внимательно слушать, распознавать музыкальные элементы и интерпретировать содержание музыкальных произведений.
 - Творческая атмосфера. Создание творческой атмосферы в классе для проведения занятий создает условия обучения для выражения идей, образов в песочной анимации и активизирует творческий потенциал учащихся.
 - Отчетные концерты. Организация представлений, на которых дети демонстрируют свои подготовленные работы песочной анимации с музыкальным сопровождением перед аудиторией, развивает уверенность, навыки выступления, и самое главное мотивацию для дальнейшего обучения. Отчетные концерты и мероприятия позволяют учителям, учащимся и родителям увидеть достигнутые результаты.
 - Участие в конкурсах – создает необходимые условия для мотивации учащихся совершенствовать свои навыки, осознания практической значимости необходимости обучения, так как они понимают для чего и зачем они учатся выполнять песочную анимацию, сравнивают свои работы с другими, активизируется желание победить, что также является толчком для совершенствования и развития.
 - Проблемное обучение песочной анимации (на основе взглядов: Дж. Дьюи, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, В. Оконь, С.Л. Рубинштейн, и др.). В данном случае создаются условия для самостоятельного получения знаний и умений учащимися. Педагог создает проблемную ситуацию в музыкально-художественной деятельности, которая будет под силу на том или ином этапе обучения. У учащихся развивается мышление, умение достигать поставленные цели, находить решения и т.п.
 - Обучение на основе проектов. Сочетают понимание взаимодействия различных искусств, включая музыку, изобразительное искусство и отражение в песочной анимации, что мотивирует у младших школьников потребность в саморазвитии и совершенствовании умений и знаний. Каждый учащийся подготавливает свой сюжет для песочной анимации, при этом вокальную часть музыкального сопровождения подготавливает другой учащийся, который обучается вокалу.
- Педагогические практики, применяемые в обучении младших школьников песочной анимации для развития музыкально-творческих способностей, характеризуются мультисенсорным, совместным и экспрессивным характером, способствуют развитию мелкой моторики, артистических умений, пониманию музыки детьми, благоприятной музыкально-творческой средой.
- Пример некоторых инноваций используемых в образовании для развития музыкальных и творческих способностей младших школьников средствами песочной анимации:**
- Музыкальная фантазия, – воображение на основе звуков. Предполагает восприятие музыкального произведения, в процессе чего необходимо представить сначала мысленно художественный образ

и сюжет, а потом отразить на свето-анимационном столе песком. В процессе данной деятельности развивается у учащихся музыкальный слух и художественное воображение.

- Музыкальная линия. Предполагает отразить содержание и основную тему музыкального произведения с помощью сочетания различных линий, причем не в примитивном виде, а в виде образа, объектов и предметов. Предварительно произведение прослушивается и анализируется. Выполняют дети песком на свето-анимационном столе. В процессе выполнения и подготовки дети осваивают музыкальные характеристики произведения, такие как темп, ритм, динамика, гармония, а также выразительные художественные средства графики использования различных линий. Развивается музыкальный слух, образное мышление, специфические компетенции.
- Трансформация изображения из одного формата в другой. Предполагает перенос сюжета и содержания образа, созданного сначала карандашом на бумаге в виде нескольких кадров (раскадровка), в другой формат, то есть выполнение песком на свето-анимационном столе. При этом предварительная подготовка к выполнению песочной анимации необходима для понимания учащимися содержательной части, анализа исходного материала (например, музыкального произведения), продумывания взаимосвязи кадров между собой и с музыкой. В процессе данной деятельности формируются художественные и музыкальные способности.
- Визуализация музыкальной тональности. В музыке тональность передаётся с помощью звука и различается своим настроением (мажор или минор), в графике художественного произведения тональность также присутствует, но передается с помощью одного цвета которое содержит различные оттенки от светлых к темным. Так как песочная анимация синтезирует в себе различные выразительные свойства искусств, то отражение звука в изображении является необходимым, чтобы музыкальное сопровождение сочеталось и дополняло в итоге изображение. Учащиеся развивают понимание тональностей в музыке и в изобразительном искусстве, их различие и сходство. Например, при минорном изображении будет преобладать большее количество темных тонов, а при мажорном – наоборот светлых.
- Развитие восприятия звука и образа. В процессе обучения песочной анимации учащиеся развивают перцептивные навыки, в частности умение осознанно воспринимать музыкальные произведения и образы, так как в дальнейшем происходит интерпретации звуковых образов в картинку. При репетиции и итоговом выполнении сюжета

песочной анимации ребенку необходимо на слух ориентироваться на содержательную часть музыкального произведения для сочетания выполняемых кадров песочной анимации на свето-анимационном столе с музыкальным содержанием, что и формирует умение воспринимать звук, его анализировать, представлять в образах и передавать визуально. Одновременно задействуются несколько органов чувств, и дети учатся обрабатывать и интегрировать сложную информацию, закладывая основу для более глубокого понимания синтеза искусств.

- Моделирование художественно-творческого процесса, – включает в себя создание необходимых условий для сознания анимационного произведения младшими школьниками с помощью песка, куда входит подготовка, репетиция, представление результатов. Учащиеся погружаются во все этапы художественного творчества и этапы музыкально-анимационной деятельности.
- Создание художественного контекста песочной анимации, основанного на идеях Л.В. Горюновой. Предлагает глубокое и осознанное погружение в музыкальные произведения, анализируя их с исторических, культурных и аксиологических позиций, с последующей визуализацией через образы песочной анимации. Методика успешно применяется как в индивидуальных, так и в групповых занятиях, способствуя более полному пониманию музыкального и изобразительного искусства.
- «Жизненные ассоциации», – устанавливают связь между искусством и действительностью. Учащиеся соотносят свой художественный и музыкальный опыт с реальными жизненными ситуациями, эмоциями и личными историями. Например, ученики создают песочные анимации, черпая вдохновение из личных воспоминаний или размышлений о социальных ситуациях, в то время как музыка служит фоном. В процессе развивается эмпатия, социальная осведомленность, эмоциональный интеллект, навыки самовыражения и помогает детям осознать связь между их творчеством и жизненным опытом.
- Содержательный анализ инструментальных произведений активизирует навыки активного слушания, критического мышления и интерпретации, что является необходимым для развития музыкально-творческих способностей. С помощью песочной анимации дети визуализируют структуру, мотивы и эмоциональные нюансы музыкального произведения, что ведет к более глубокому пониманию, нежели простое прослушивание. Отслеживание развития тем, контрастов и кульминаций в песочной анимации способствует развитию аналитических способностей, музыкальной и изобразительной грамотности.

- Размышления о музыке, способствуют рефлексивному и критическому анализу. Особое внимание уделяется формированию рефлексивного отношения к музыкальным произведениям и заложенных в них эмоциональных переживаний. Учащиеся формулируют свои мысли, чувства и интерпретации музыки, подкрепляя их визуальными образами, созданными в кадрах песочной анимации. Происходит развитие критического восприятия, обогащается словарный запас и умения выражать субъективные реакции, прививается любовь к музыке как к форме искусства, отражающей личную и культурную идентичность.
- Эмоциональная драма фокусируется на выражении чувств через искусство песочной анимации в сочетании со звуком. Песочная анимация используется для изображения различных эмоциональных состояний или нарративов, вдохновленных музыкой. Дети трансформируют свои чувства в визуальные формы, отраженные в сюжете песочной анимации, передавая драму, радость, печаль или напряжение, заложенные в музыкальных композициях. Результатом является развитие эмоциональной грамотности, эмпатии и навыков экспрессии, позволяющих глубже постигать музыку и визуально выражать эмоции.
- Проектное обучение, – интегрирует творчество и сотрудничество, что соответствует современным образовательным парадигмам, ориентированным на опыт и ученика. Примером может служить совместное создание мультимедийной презентации, объединяющей песочную анимацию, музыку и рассказ. Другой формат – выполнение песочной анимации одним учеником, а вокальной партии – другим. Развиваются навыки командной работы, решения проблем, управления проектами, а также формирует чувство ответственности и гордости за достигнутые творческие результаты.

Теоретическое значение использования песочной анимации в образовательном процессе обусловлено ее опорой на конструктивистскую, мультисенсорную и эмоциональную теории обучения. Конструктивизм акцентирует внимание на активном вовлечении, когда учащиеся приобретают знания на основе практического опыта, создавая песочные анимации, они интерпретируют звук в визуальный образ. Теория мультисенсорного обучения подчеркивает значимость задействования множества органов чувств: зрительного, тактильного и слухового, – для улучшения понимания и запоминания. Песочная анимация задействует различные сенсорные каналы, позволяя детям визуализировать музыкальные структуры, ритмы и эмоции, что способствует более глубоким когнитивным связям, а также стимулирует эмоциональное и эстетическое развитие. Применение песочной анимации в обучении соответствует принципам разви-

вающей психологии и педагогики, учитывает сенсомоторные навыки детей и способствует целостному развитию когнитивному, эмоциональному и художественному через синтез различных видов искусства и школьных дисциплин, таких как музыка и изобразительное искусство и других. В результате активизируется творчество, критическое мышление и эмоциональный интеллект, формируя комплексную основу для развития музыкально-творческих и художественных способностей учащихся начальной школы.

Практическая значимость педагогических инноваций и эффективных методик, в частности использования песочной анимации для развития музыкально-творческих способностей младших школьников, проявляется в формировании у детей утонченного музыкального восприятия, отточенных художественных навыков и способности к свободному эмоциональному самовыражению. Активное слушание музыки становится более глубоким, поскольку дети осмысливают музыкальные нюансы через визуальную интерпретацию, что, в свою очередь, укрепляет их слуховое восприятие. Процесс создания визуальных образов, воплощающих ритм, мелодию и гармонию, способствует развитию мелкой моторики и, как следствие, повышению уверенности в себе. В ходе занятий по обучению песочной анимации дети активно экспериментируют с различными визуальными и музыкальными идеями, что стимулирует их оригинальность мышления и развивает навыки решения нестандартных задач. Песочная анимация также вносит существенный вклад в когнитивное развитие: многоэтапный творческий процесс требует концентрации внимания, развивает память и аналитические способности. В процессе освоения песочной анимации у детей формируется любовь к искусству, углубляется междисциплинарное понимание и повышается общий уровень развития.

Внеурочная деятельность открывает широкие перспективы для дальнейшего развития музыкально-творческих способностей младших школьников средствами песочной анимации. Создание школьных клубов, студий и секций по данному направлению, являясь частью инвариантной части общеобразовательной программы начальной школы в рамках внеурочной деятельности, предоставляет детям дополнительное пространство для самореализации, углубления знаний и совершенствования навыков в атмосфере творчества и сотрудничества.

Заключение

Объединение действенных педагогических методик и передовых технологий в процессе развития музыкально-творческих способностей посредством песочной анимации открывает положительные перспективы для обучения детей младшего возраста в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Теорети-

ческие концепции, такие как конструктивизм и воплощенное познание, подтверждают свою практическую ценность, что выражается в повышении вовлеченности, инклюзивности и формировании жизненно важных навыков. Внеклассная работа выступает как логическое продолжение урочной деятельности, предоставляя дополнительные возможности для творчества, воспитания гармонично развитых, креативных и музыкально образованных молодых людей, готовых к дальнейшему обучению и художественной деятельности.

Процесс становления музыкально-творческого потенциала у младших школьников с применением песоч-

ной анимации претерпевает значительные изменения, обусловленные комплексом новаторских образовательных инструментариев и методик. Инновации способствуют совершенствованию технических навыков, стимулируют эмоциональную самореализацию, повышают культурную осведомленность и развивают навыки совместной творческой работы. По мере эволюции технологий педагоги получают возможность создавать иммерсивные, мультисенсорные образовательные среды, которые способствуют формированию нового поколения творцов, раскрывая заложенные в детях музыкально-творческие способности и помогая им осваивать ключевые компетенции XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыки / Ю.Б. Алиев. — М.: Владос, 2002. — 336 с.
2. Амелин Н.А. Использование инновационных технологий в процессе развития креативности школьников на уроках музыки / Н.А. Амелин // Наука и школа. 2024. №3, С. 215–224. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-3-215-224.
3. Венгрус Л.А. Многозначные таблицы «фундамент музыкальности» детей 3–18 лет: музыкальный всеобуч: Монография / Л.А. Венгрус. — СПб., Музыка, 2009. — 260 с.
4. Гильманов С.А. Об эффективности изучения музыки в общеобразовательной школе // Музыкальное искусство и образование, 2014. №1 (5). — С.25–38.
5. Грабенко Т.М., Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. — 50 с.
6. Иофис Б.Р. Содержание общего музыкального образования в контексте современного теоретического и исторического музыкознания // Музыкальное искусство и образование, 2013. №3, С.93–99.
7. Карачева Е.В. Роль внеклассных занятий по музыке в формировании гармонично развитой личности / Е.В. Карачева // Проблемы педагогики. 2015. №2 (3). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vneklassnyh-zanyatiy-po-muzyke-v-formirovanii-garmonichno-razvitoj-lichnosti> (дата обращения: 23.07.2025).
8. Кармакова Т.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках музыки / Т.А. Кармакова // Начальная школа. 2007. №3. С. 48–51.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин; Ассоц. «Развивающее обучение». — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
10. Левченков В.В. Возможности цифровых технологий в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе обучения песочной анимации / В.В. Левченков // Педагогический профессионализм в цифровом образовательном пространстве. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию ФГБОУ ВО «НГПУ»: в 2 частях. Новосибирск, 2025, С. 171–177.
11. Левченков В.В. Развивающий диалог различных видов искусства при обучении детей песочной анимации / В.В. Левченков // Научная интеграция в современном Мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2017 года. — Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научных исследований и консалтинга», 2017, С. 38–40. — EDN YOGQMR
12. Матюшина Л.Е. Интенсификация музыкально-образовательной деятельности как педагогическая проблема / Л.Е. Матюшина // Эксперимент и инновации в школе. — 2010. №3, С. 69–76
13. Мекаева Е.А. В чём сила музыки? / Е.А. Мекаева // Инновационные проекты и программы в образовании, 2010. № 4, С.75–77.
14. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 119 с.
15. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1988. — 254 с.
16. Назайкинский Е.В. Психология музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972. — 383 с.
17. Николаева Е.В. Концепция программы по музыке в свете новой государственной стратегии развития общего музыкального образования / Е.В. Николаева, Э.Б. Абдуллин // Музыкальное искусство и образование, 2013. №3, с. 133–157
18. Окуненко Л.А. Организация творческого сотрудничества: детский сад-школа-вуз в области художественного образования / Л.А. Окуненко, Н.Г. Тагильцева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2013. №1, С.70–75 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-tvorcheskogo-sotrudnichestva-detskiy-sad-shkola-vuz-v-oblasti-hudozhestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.07.2025).
19. Песочное рисование на световых столах в дополнительном образовании детей младшего школьного возраста: метод. пособие / авт.-сост. В.П. Воробьева, Л.В. Голикова, Н.И. Нескоромных, Н.В. Черненко. — Сочи: МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи, 2019. — 85 с.
20. Рачина Б.С. Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе / Б.С. Рачина. — СПб.: Композитор, 2007. — 544 с.
21. Ромах О.В. Особенности творчества личности / О.В. Ромах // Фундаментальные исследования, 2013, № 11-9, С. 1946–1950.

22. Суслова Н.В. Цифровые технологии на уроках музыки в школе / Н.В. Суслова // Музыкальное искусство и образование, 2013. №2. С.164–172
23. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — СПб.: Планета музыки, 2021. — 488 с.
24. Томчук С.А. Формирование российских духовно-нравственных ценностей младших школьников средствами музыкального искусства / С.А. Томчук // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81–3. С.307–310
25. Топилина И.И. Актуальность компетентно-деятельностного подхода для развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников / И.И. Топилина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. №1. С.131–137.
26. Чернышова Е.М. Методы развития творческого потенциала младших школьников на примере музыкальных занятий / Е.М. Чернышова, Л.А. Архангельская // Молодой ученый. 2020. № 19 (309). С. 513–515. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/309/69781/>.
27. Школьниковская Т.Ю. Инновационный подход к формированию творческих способностей младших школьников / Т.Ю. Школьниковская // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-formirovaniyu-tvorcheskikh-sposobnostey-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.07.2025).
28. Шлыкова И.В. Инновации на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы / И.В. Шлыкова // Аналитика культурологии. 2016. №1 (34). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-na-urokah-muzyki-v-mladshih-klassah-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 25.07.2025).
29. Энтальцева О.В. Музыкальное творчество как средство актуализации личностного потенциала обучающихся / О.В. Энтальцева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-tvorchestvo-kak-sredstvo-aktualizatsii-lichnostnogo-potentsiala-obuchayushchih> (дата обращения: 23.07.2025).
30. Dyer J.L. (2011). Musical thought: Using music to enhance literacy instruction. Illinois Reading Council Journal, 39(4), pp. 3–9.
31. Flohr J.W. (2006). Enriching music and language arts experiences. General Music Today, 19(2), pp.12–16.

© Левченков Владимир Владимирович (vovvka12@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ АЛГОРИТМОВ В ЧАТ-БОТЕ-ТРЕНАЖЁРЕ ПО МАТЕМАТИКЕ: ПОДХОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Липатов Владимир Алексеевич

Аспирант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный
педагогический университет
vladimir.lipatov1998@gmail.com

APPLICATION OF NEURAL NETWORK ALGORITHMS IN A MATHEMATICS CHATBOT TRAINER: APPROACHES AND RESULTS

V. Lipatov

Summary: This article analyzes neural network algorithms used in the design of a training tool for a mathematics chatbot. The relevance of this topic stems from the rapid spread of generative models and adaptive digital tools that adjust explanations, task selection, and feedback to the student's level of proficiency. The scientific novelty of this work lies in its systematization of approaches to constructing a mathematics chatbot training tool as a unified pedagogical and technological system that combines algorithms for generation, step-by-step solution support, answer validation, topic-based routing, and personalized learning paths. The goal of the study is to identify productive ways of applying neural network algorithms in a mathematics training tool and to identify the limitations of such a tool. The paper employs analysis of scientific publications, comparison of approaches, classification, generalization, and logical-analytical interpretation. The literature covers research on educational chatbots, mathematics teaching using artificial intelligence, adaptive learning, and the methodological functions of neural networks. The practical value of the findings lies in their potential for developing digital mathematics training simulators for schools and universities.

Keywords: chatbot training simulator, mathematics teaching, neural network algorithms, generative models, adaptive learning, personalization, mathematical analysis, probability theory, digital educational environment, feedback.

Аннотация: Статья посвящена анализу нейросетевых алгоритмов, применяемых при проектировании чат-бота-тренажёра по математике. Актуальность темы связана с быстрым распространением генеративных моделей и адаптивных цифровых средств, способных перестраивать объяснение, подбор заданий и характер обратной связи под уровень подготовки обучающегося. Научная новизна работы состоит в систематизации подходов к построению математического чат-бота-тренажёра как единой педагогико-технологической системы, где совмещаются алгоритмы генерации, пошагового сопровождения решения, проверки корректности ответа, маршрутизации по теме и персонализации учебной траектории. Цель исследования — определить продуктивные способы применения нейросетевых алгоритмов в математическом тренажёре и раскрыть ограничения подобного инструмента. В работе использованы анализ научных публикаций, сопоставление подходов, классификация, обобщение и логико-аналитическая интерпретация. Корпус источников охватывает исследования по образовательным чат-ботам, обучению математике с применением искусственного интеллекта, адаптивному обучению и методическим функциям нейросетей. Практическая ценность полученных положений связана с возможностью их использования при разработке школьных и вузовских цифровых тренажёров по математике.

Ключевые слова: чат-бот-тренажёр, обучение математике, нейросетевые алгоритмы, генеративные модели, адаптивное обучение, персонализация, математический анализ, теория вероятностей, цифровая образовательная среда, обратная связь.

Введение

Расширение цифровых образовательных практик привело к переходу от статичных электронных курсов к интерактивным системам, поддерживающим диалог, диагностику ошибок и индивидуальное сопровождение решения. В математическом обучении подобный сдвиг приобрёл особую остроту, поскольку учебный результат зависит не столько от выдачи готового ответа, сколько от точности разбора условия, пошагового выведения решения, выявления типичных ошибок и сохранения логики рассуждения. Нейросетевые модели открыли для математического чат-бота новые педагогические ресурсы: генерацию вариативных заданий, перестройку

объяснения под запрос обучающегося, преобразование текстового условия в формализованную запись, подбор подсказок по этапам решения, анализ типовых затруднений. При этом расширение инструментальных возможностей сопровождается методическими и содержательными рисками: поверхностной автоматизацией решения, подменой учебного действия готовым ответом, снижением требовательности к доказательности и нестабильностью качества выдачи.

Цель исследования — раскрыть подходы к применению нейросетевых алгоритмов в чат-боте-тренажёре по математике и определить, какие педагогические и технологические решения обеспечивают учебную про-

дуктивность подобной системы. Для достижения цели поставлены три задачи: во-первых, систематизировать алгоритмические решения, используемые в математических чат-ботах и смежных интеллектуальных обучающих системах; во-вторых, определить дидактические функции нейросетевого тренажёра при объяснении, подборе, проверке и адаптации заданий; в-третьих, выявить ограничения и условия результативного внедрения подобного инструмента в учебный процесс. Научная новизна работы состоит в том, что математический чат-бот рассматривается не как единичный интерфейс генеративной модели, а как многоуровневая система, где архитектура маршрутизации, сценарии педагогической поддержки, механизмы диагностики и способы языкового взаимодействия образуют связанную конструкцию.

Материалы и методы

Материальную базу исследования составили десять русскоязычных научных публикаций 2023–2025 гг., отражающих разные линии разработки нейросетевых решений для математического образования. О.В. Блейхер, В.И. Снегурова, А.С. Рванова [1] обосновывают графовую архитектуру чат-бота для обучения высшей математике и связывают архитектурный выбор с характером учебной навигации. Н.Ю. Добровольская, Н.М. Сеидова [2] рассматривают генеративные методы искусственного интеллекта при обучении математическому анализу и сопоставляют промптовые схемы, ориентированные на пошаговое рассуждение. С.А. Дочкин, Н.В. Костюк [3] исследуют построение цифровой образовательной среды с использованием нейросетей, что позволяет рассмотреть чат-бот не изолированно, а как элемент более широкой инфраструктуры. Д.А. Казимова, А.Н. Адекенова [4] раскрывают принципы персонализированного адаптивного обучения с участием искусственного интеллекта и фиксируют набор функциональных требований к подобным системам. А.Х. Мариносян [5] анализирует сильные и слабые стороны ChatGPT-4 при решении учебных задач по физике и математике. В.О. Новицкий, Е.И. Горбунова [6] описывают разработку нейросетевого чат-бота для старшеклассников по математике, уделяя внимание нормализации запросов и проверке достоверности ответа. Е.Г. Прокопенкова [7] рассматривает применение нейросетей для конструирования игровых занятий по математике через продуманную систему запросов к модели. И.Э. Симонова, А.Б. Симонов, И.А. Тарасова [8] исследуют опыт применения искусственного интеллекта в обучении математике в техническом вузе. П.В. Сысоев [9] выделяет дидактические свойства и методические функции нейросетей, задавая общую рамку для педагогической интерпретации цифрового инструмента. Н.Н. Яремко, В.Д. Селютин, Ю.А. Яковлева [10] показывают специфику использования искусственного интеллекта при обучении теории вероятностей, где существенна работа с текстовыми и слабо формализуемыми задачами.

В исследовании применены анализ научных публикаций, сравнительное сопоставление подходов, классификация выявленных решений, синтез полученных положений и логико-аналитическая интерпретация. Указанный набор методов дал возможность выделить типы нейросетевых алгоритмов, соотнести их с дидактическими функциями математического тренажёра и проследить, при каких условиях алгоритмическая часть способствует учебному продвижению, а при каких — смещает акцент в сторону простой генерации ответа.

Результаты

Анализ публикаций показывает, что нейросетевой чат-бот-тренажёр по математике продуктивно рассматривать как многослойную систему, где каждый слой решает отдельную учебную задачу. На первом уровне располагается интерфейс естественно-языкового взаимодействия: обучающийся формулирует запрос в свободной форме, уточняет тему, задаёт вопрос по отдельному шагу или просит подобрать задание. На втором уровне требуется модуль интерпретации запроса, где выполняются его нормализация, распознавание математической темы, выделение типа затруднения и выбор сценария ответа. На третьем уровне размещаются, собственно, нейросетевые алгоритмы генерации объяснения, подсказки, проверочного комментария или нового задания. На четвёртом уровне находится педагогическая логика маршрута, удерживающая движение пользователя в границах темы и уровня сложности. Подобная многослойность отчётливо прослеживается в работах о графовой архитектуре образовательного чат-бота [1], адаптивной системе с искусственным интеллектом [4], разработке математического бота для старшеклассников [6] и описании цифровой образовательной среды с нейросетями [3].

Для математического тренажёра особую ценность имеет не универсальная генерация текста сама по себе, а управляемая генерация, подчинённая структуре учебного действия. В публикации О.В. Блейхер, В.И. Снегуровой и А.С. Рвановой [1] графовая архитектура связывается с содержательными переходами между понятиями, типичными затруднениями и вариантами дальнейшего движения по теме. Д.А. Казимова и А.Н. Адекенова [4] дополняют данный подход логикой адаптивного маршрута, где выбор следующего шага зависит от результатов предыдущего взаимодействия. На фоне подобной модели математический чат-бот-тренажёр перестаёт быть простым «вопросно-ответным» сервисом: он получает структуру учебного движения, в которой нейросеть обслуживает педагогический сценарий, а не подменяет его. С дидактической точки зрения подобная организация согласуется с положениями П.В. Сысоева [9] о функциональной ценности нейросетей при индивидуализации, вариативности материалов и оперативной об-

ратной связи.

Отдельную группу решений образуют алгоритмы пошагового объяснения. Для математики данный режим принципиален: обучающемуся требуется не конечный результат, а развёрнутый ход рассуждения, причём с удержанием связи между условием, выбором метода и проверкой промежуточных выводов. Исследование Н.Ю. Добровольской и Н.М. Сеидовой [2] показывает продуктивность промптовых схем, ориентированных на поэтапное рассуждение при изучении математического анализа. Сходная линия просматривается у А.Х. Мариносяна [5], где оценка ChatGPT-4 в математике строится по критериям логики, многошагового решения и ясности изложения. При переносе данных положений в устройство чат-бота-тренажёра становится очевидно, что нейросетевой алгоритм нуждается в специальном ограничении: ответ следует строить не в форме мгновенного решения, а в форме учебного сопровождения — от уточнения данных задачи до промежуточной самопроверки и вывода.

Существенное место в структуре математического тренажёра занимает генерация заданий. Е.Г. Прокопенкова [7] показывает, что нейросеть способна строить игровые формы занятия по математике при условии точного задания параметров запроса. Е.Д. Мошенина раскрывает потенциал искусственного интеллекта при создании и решении задач, ориентированных на математическую грамотность; в её материале выделены три направления применения: быстрое решение, контроль корректности и создание новых заданий по теме «Производная» [8]. Н.Н. Яремко, В.Д. Селютин и Ю.А. Яковлева [10] переносят обсуждение в сферу теории вероятностей, где искусственный интеллект ценен прежде всего при переводе сюжетного описания в математическую модель. В сумме данные работы позволяют сделать вывод: генеративный модуль в составе чат-бота-тренажёра уместен там, где требуется вариативное порождение однотипных задач, перестройка уровня сложности, смена формулировки, включение прикладного сюжета и выдача дополнительных тренировочных примеров. Без подобных функций нейросеть сводится к справочному собеседнику; с подобными функциями она превращается в механизм серийной учебной практики.

Ещё одна линия применения связана с анализом ошибок. В традиционном математическом тренажёре обратная связь часто строится бинарно: ответ верен либо неверен. Нейросетевые алгоритмы позволяют перейти к более тонкому разбору: указать на этап, где нарушена логика преобразования, предложить наводящий вопрос, напомнить правило либо вернуть ученика к промежуточному действию. На подобную учебную ценность указывают А.Х. Мариносян [5], В.О. Новицкий и Е.И. Горбунова [6], подчёркивающие значимость точности,

логики и достоверности информации, а Н.Н. Яремко с соавторами [10] акцентируют необходимость работы с задачами, где формализация скрыта в словесном описании. Следовательно, математический чат-бот-тренажёр нуждается в алгоритме не просто проверки ответа, а распознавания типа затруднения: ошибка чтения условия, неверный выбор метода, арифметическая неточность, нарушение логического перехода, смешение понятий. Лишь в подобной конфигурации нейросеть поддерживает освоение математического способа действия.

С персонализацией связана ещё одна группа алгоритмов. Д.А. Казимова и А.Н. Адекенова [4] рассматривают адаптивное обучение через проектирование индивидуального образовательного маршрута и набора функциональных требований к цифровой системе. В математическом чат-боте-тренажёре подобная логика предполагает по меньшей мере четыре операции: фиксацию текущего уровня, подбор следующего шага, изменение сложности примеров и изменение формы объяснения. П.В. Сысоев [9] подводит под данную модель общую дидактическую базу, связывая нейросети с персонализированной поддержкой и вариативностью материала, а О.В. Блейхер с соавторами [1] конкретизируют архитектурный уровень подобной адаптации через граф переходов. В итоге персонализация в математическом тренажёре предстает не как внешний сервис, а как встроенный алгоритмический принцип, задающий последовательность учебных действий.

Наряду с преимуществами литература фиксирует ряд ограничений. Прежде всего речь идёт о нестабильности математической корректности при сложных или многошаговых задачах, о риске уверенной, но неверной формулировки, о подмене рассуждения гладким текстом и о снижении самостоятельной интеллектуальной нагрузки обучающегося [5; 6]. Для математического тренажёра данные ограничения особенно чувствительны, поскольку ошибка касается не декоративной детали, а доказательного хода решения. По этой причине разработка подобного бота требует жёсткого разграничения режимов: режим объяснения, режим тренировки, режим подсказки, режим самопроверки. Нейросеть в указанной системе уместна как генератор учебного взаимодействия, но не как бесконтрольный заменитель математического рассуждения [5; 6; 9].

Наконец, публикации по цифровой образовательной среде [3] и по обучению математике с применением искусственного интеллекта в вузе [8] показывают, что чат-бот-тренажёр продуктивен лишь при включении в более широкую организацию курса. Он требует связи с темами программы, банком заданий, системой оценивания, историей предыдущих обращений и правилами педагогического сопровождения. Изолированный бот, не включённый в структуру учебного курса, тяготеет к

фрагментарной консультации. Встроенный же в цифровую образовательную среду инструмент приобретает устойчивую учебную функцию: сопровождает самостоятельную работу, поддерживает повторение, разгружает преподавателя на рутинных операциях и удерживает обучающегося в пределах содержательно выверенного маршрута.

Обсуждение

Проведённый анализ позволяет выделить два конкурирующих подхода к проектированию математического чат-бота-тренажёра. Первый строится вокруг универсальной генеративной модели, способной отвечать на широкий круг запросов. Подобная линия привлекательна своей гибкостью, скоростью внедрения и низким порогом входа. При этом для математического обучения она несёт очевидный риск: без внешней педагогической рамки система легко смещается от тренировки рассуждения к простой выдаче ответа. Второй подход опирается на специально организованную архитектуру — графовую, сценарную либо адаптивную. Здесь свободный диалог подчинён логике темы, а нейросетевой компонент обслуживает маршрутизацию, подсказки, вариацию задания и интерпретацию ошибок. С методической точки зрения именно данная линия представляется более продуктивной для тренажёра.

Расхождение между рассмотренными работами заметно и по предметной направленности. Исследования, сосредоточенные на математическом анализе и теории вероятностей, подводят к выводу о недостаточности простого текстового диалога. В этих разделах математики особенно существенны перевод словесного условия в символическую форму, удержание промежуточных переходов, разграничение эвристики и строгого вывода, корректность терминологии. Публикации о генеративных моделях в широком образовательном поле подчеркивают возможности персонализации, тогда как работы, написанные на материале конкретных математических дисциплин, жёстче акцентируют риск логической неточности. Данное расхождение не противоречит друг другу; оно указывает на зависимость архитектуры бота от структуры учебного содержания.

Сопоставление источников позволяет уточнить границы применимости нейросетевых алгоритмов. Наиболее продуктивно они работают в зонах, где требуется вариативное порождение однотипных заданий, подбор нескольких форм объяснения, перевод учебного материала из одной формы в другую, быстрое составление блока практики, первичный комментарий к ошибке, сопровождение повторения. Существенно слабее их позиции в ситуациях, требующих строгой математической верификации без внешнего контроля, доказательства в академическом смысле, высокой точности символьных

преобразований и устойчивого соблюдения единой методики объяснения на протяжении длинной серии шагов. Следовательно, нейросетевой тренажёр целесообразно проектировать не как автономного “репетитора”, а как управляемую обучающую оболочку с проверяемыми сценариями.

Отдельного внимания заслуживает проблема педагогического баланса между помощью и интеллектуальным усилием. Чем полнее бот раскрывает решение, тем выше риск пассивного копирования. Чем жёстче он ограничивает подсказки, тем слабее его поддерживающая функция для учащегося с дефицитом базовых представлений. Отсюда вытекает конструктивный принцип: тренажёр по математике нуждается в дозированной обратной связи, где глубина помощи зависит от качества предыдущих шагов обучающегося. Подобная модель согласуется с логикой адаптивного обучения и снимает часть противоречия между самостоятельностью и поддержкой.

Исследовательские лакуны видны достаточно отчетливо. В публикациях пока редко описываются устойчивые схемы верификации математической корректности нейросеточного ответа, критерии разграничения “объяснения” и “решения за ученика”, протоколы накопления данных об ошибках по темам курса, способы объединения нейросети с формальными вычислительными модулями. Недостаточно разработана и проблема долгосрочной педагогической эффективности: в корпусе литературы больше внимания уделено возможностям инструмента, чем устойчивости учебного эффекта при длительном использовании. По этой причине дальнейшее развитие темы целесообразно связывать с комбинарованными архитектурами, где генеративный модуль соединяется с предметной онтологией курса, системой проверки математической корректности и педагогически выстроенным сценарием поддержки.

Заключение

Поставленная в работе цель достигнута за счёт систематизации русскоязычных исследований, посвящённых образовательным чат-ботам, адаптивным системам и применению искусственного интеллекта в математическом обучении. По первой задаче установлено, что продуктивный математический чат-бот-тренажёр опирается на совмещение нескольких алгоритмических линий: интерпретации запроса, генерации объяснения, вариативного конструирования заданий, распознавания ошибок и адаптивной маршрутизации по теме.

По второй задаче выявлены основные дидактические функции нейросетевого тренажёра: пошаговое сопровождение решения, перестройка формы объяснения, подбор серии тренировочных примеров, перевод текстовой задачи в математическую модель, коммента-

рий к ошибке и поддержка индивидуального темпа освоения материала. Наибольшую продуктивность подобные функции получают при соединении генеративной модели с заранее организованной архитектурой курса.

По третьей задаче определены ограничения применения нейросетевых алгоритмов в математическом тренажёре. К ним относятся нестабильность матема-

тической корректности, риск подмены учебного усилия готовым ответом, зависимость качества выдачи от конструкции запроса и необходимость внешней педагогической рамки. Следовательно, результативность чат-бота-тренажёра по математике связана с тремя условиями: структурированной архитектурой, дозированной обратной связью и включением инструмента в общую цифровую среду курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер О.В., Снегурова В.И., Рванова А.С. Графовая архитектура чат-бота для обучения высшей математике: обоснование целесообразности использования // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. — 2025. — № 10 (окт.). — С. 255–274.
2. Добровольская Н.Ю., Сеидова Н.М. Генеративные методы искусственного интеллекта как инструмент повышения эффективности обучения математическому анализу // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2025. — № 4 (74). — С. 89–104. — DOI: 10.24412/2072–9014-2025-474-89-104.
3. Дочкин С.А., Костюк Н.В. Создание цифровой образовательной среды с использованием нейросетей // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2023. — № 65. — С. 287–296. — DOI: 10.31773/2078–1768-2023-65-287-296.
4. Казимова Д.А., Адекенова А.Н. Реализация персонализированного адаптивного обучения в системе образования на основе технологии искусственного интеллекта // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series. — 2025. — № 1. — С. 200–211. — DOI: 10.31489/2025ped1/200-211.
5. Мариносян А.Х. ChatGPT-4 в обучении физике и математике: возможности, ограничения и перспективы совершенствования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2024. — № 4 (70). — С. 95–115. — DOI: 10.24412/2072–9014-2024-470-95-115.
6. Новицкий В.О., Горбунова Е.И. Разработка чат-бота для обучения школьников старших классов по дисциплине «Математика» на основе использования нейросетей // Управление образованием: теория и практика. — 2025. — Т. 15, № 7–1. — С. 146–159. — DOI: 10.25726/u0319-6545–6537-b.
7. Прокопенкова Е.Г. Использование нейросетей при создании игровых занятий по математике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2023. — № 4 (66). — С. 167–171. — DOI: 10.25688/2072–9014.2023.66.4.13.
8. Симонова И.Э., Симонов А.Б., Тарасова И.А. Возможности использования искусственного интеллекта в обучении математике (на примере ВолГТУ) // Primo aspectu. — 2024. — № 4 (60). — С. 69–75. — DOI: 10.35211/2500–2635-2024-4-60-69-75.
9. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 672–690. — DOI: 10.32744/pse.2024.6.42.
10. Яремко Н.Н., Селютин В.Д., Яковлева Ю.А. Обучение теории вероятностей с использованием искусственного интеллекта // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 5. — С. 53.

© Липатов Владимир Алексеевич (vladimir.lipatov1998@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО МОНИТОРИНГА В УПРАВЛЕНИИ ПОДГОТОВКОЙ СПОРТСМЕНОВ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING DIGITAL MONITORING IN THE MANAGEMENT OF SPORTSMAN'S TRAINING AT AN AGRARIAN UNIVERSITY

**M. Petrakov
N. Verezubova
Yu. Mindlin**

Summary: The article is devoted to the study of pedagogical conditions for the effective use of digital monitoring in managing the training process of student athletes at an agricultural university. A comparative analysis of two models of using digital monitoring tools has been conducted: the "coach-centered" model and the "student-centered" model. The article reveals a connection between the level of digital literacy among students and the effectiveness of using monitoring tools. An integrative model of digital management of the training process has been proposed, which includes pedagogical, technological, and organizational components.

Keywords: digital monitoring, training process, student athletes, agricultural university, self-regulation, digital literacy, and pedagogical conditions.

Петраков Михаил Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Брянский государственный аграрный университет
mpetrakov64@mail.ru

Вerezubova Наталья Афанасьевна

Кандидат экономических наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
nvez@mail.ru

Миндлин Юрий Борисович

Кандидат экономических наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
mindlin@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению педагогических условий эффективного применения цифрового мониторинга в управлении тренировочным процессом студентов-спортсменов аграрного вуза. Проведён сравнительный анализ двух моделей использования цифровых средств мониторинга: «тренер-центрированной» и «студент-центрированной». Выявлена связь между уровнем цифровой грамотности студентов и эффективностью использования инструментов мониторинга. Предложена интегративная модель цифрового управления тренировочным процессом, включающая педагогический, технологический и организационный компоненты.

Ключевые слова: цифровой мониторинг, тренировочный процесс, студенты-спортсмены, аграрный вуз, саморегуляция, цифровая грамотность, педагогические условия.

Введение

Управление тренировочным процессом представляет собой циклическую последовательность операций: планирование нагрузки, её реализация, контроль результатов, коррекция воздействий. Качество управления в решающей степени определяется полнотой, точностью и оперативностью информации, поступающей на каждом этапе этого цикла. Традиционно источниками такой информации выступали визуальные наблюдения тренера, субъективные ощущения спортсмена и периодические контрольные тестирования, проводимые с интервалом в несколько недель или месяцев. Подобная система контроля характеризуется значительной латентностью: информация о состоянии спортсмена и эффективности нагрузки поступает с существенной задержкой, что ограничивает возможности оперативной коррекции тренировочного процесса [1].

Появление доступных цифровых средств монито-

ринга – носимых датчиков, мобильных приложений, облачных платформ обработки данных – создаёт принципиально новые возможности для управления тренировкой. Цифровой мониторинг позволяет регистрировать параметры нагрузки и функционального состояния спортсмена в режиме реального времени, накапливать данные в структурированном виде, визуализировать динамику показателей и выявлять закономерности, недоступные при традиционных методах контроля [2].

Однако само по себе наличие цифровых данных не гарантирует повышения эффективности тренировочного процесса. Ключевым является вопрос о том, каким образом эти данные используются – кто их анализирует, как интерпретирует, какие решения на их основе принимает. В спорте высших достижений функции анализа данных обычно сосредоточены в руках тренера и группы обеспечения (спортивного врача, аналитика). В условиях студенческого спорта, где тренер работает с многочисленными группами и не имеет возможности индивиду-

ального сопровождения каждого спортсмена, возникает вопрос о распределении аналитических функций между тренером и самим студентом-спортсменом [3, 4].

Данный вопрос имеет не только организационное, но и глубокое педагогическое значение. Вовлечение студента в анализ собственных тренировочных данных может рассматриваться как форма развития саморегуляции – способности осознанно управлять собственной деятельностью на основе рефлексии, планирования и самоконтроля. Саморегуляция признаётся одной из ключевых метакогнитивных компетенций, значимых как для образовательной, так и для профессиональной деятельности [5].

Для студентов аграрного вуза развитие навыков саморегуляции через спортивную тренировку приобретает дополнительную ценность. Будущая профессиональная деятельность в агропромышленном комплексе предполагает значительную автономность, способность самостоятельно организовывать рабочий процесс, принимать решения в условиях неопределённости – все эти качества корреспондируют с навыками саморегуляции [6, 7]. Формируемыми, в том числе, в процессе осознанной спортивной тренировки. Цель исследования – сравнить эффективность двух моделей использования цифрового мониторинга в тренировочном процессе студентов-спортсменов аграрного вуза (тренер-центрированной и студент-центрированной) и определить педагогические условия, обеспечивающие максимальный положительный эффект.

Материалы и методы исследования

Педагогический эксперимент проведён на базе Брянского государственного аграрного университета в течение учебного года (сентябрь 2024 – май 2025, 32 недели). В эксперименте приняли участие 96 студентов с 1 по 4 курс, занимающихся в спортивных секциях вуза по трём видам спорта: лёгкая атлетика (34 человека), волейбол (32 человека) и общая физическая подготовка (30 человек).

Участники были распределены на три группы: контрольная группа (КГ, $n = 32$) – тренировки без систематического использования цифровых средств мониторинга; экспериментальная группа 1 (ЭГ-1, $n = 32$) – «тренер-центрированная модель»: цифровые данные (с фитнес-трекеров и мобильных приложений) собираются и анализируются преимущественно тренером, который на их основе корректирует программу; студент получает обратную связь в виде готовых рекомендаций; экспериментальная группа 2 (ЭГ-2, $n = 32$) – «студент-центрированная модель»: студент самостоятельно анализирует свои тренировочные данные, ведёт аналитический дневник, формулирует выводы и предложения по коррекции программы, которые обсуждает с тренером.

В обеих экспериментальных группах использовался

идентичный набор цифровых инструментов: фитнес-браслеты с мониторингом ЧСС и двигательной активности; мобильные приложения для ведения тренировочного дневника; система видеозаписи и анализа техники; мессенджер-группа для коммуникации. Различие состояло исключительно в распределении аналитических функций.

В ЭГ-1 тренер еженедельно анализировал данные каждого спортсмена и направлял ему индивидуальные рекомендации: скорректированные тренировочные зоны, рекомендации по восстановлению, замечания по технике. Студент выступал в роли исполнителя рекомендаций.

В ЭГ-2 студенты прошли вводный обучающий курс (8 часов) по основам спортивной самоаналитики: интерпретация данных ЧСС, понимание пульсовых зон, анализ тренировочного объёма и интенсивности, оценка качества восстановления. Еженедельно каждый студент заполнял аналитический лист, включающий: описание выполненной нагрузки на основе данных трекера; сопоставление фактических и планируемых параметров; анализ отклонений; самостоятельно сформулированные выводы и предложения. Аналитические листы обсуждались с тренером на индивидуальных консультациях (10–15 минут в неделю).

Диагностический инструментарий включал: тестирование физической подготовленности (батарея из 5 упражнений: бег 100 м, бег 2000 м, прыжок в длину с места, подтягивания / сгибание рук в упоре лёжа, челночный бег 4×9 м); функциональная диагностика (проба Руфье); диагностика саморегуляции спортивной деятельности (адаптированный опросник на основе методики В.И. Моросановой); оценка цифровой грамотности в области спортивного самомониторинга (авторский тест, 20 заданий); фиксация спортивных достижений (результаты выступлений на соревнованиях вузовского и межвузовского уровня).

Все диагностические процедуры проводились дважды: в начале (сентябрь 2024) и в конце (май 2025) эксперимента. Статистическая обработка: дисперсионный анализ ANOVA для сравнения трёх групп, post-hoc тест Тьюки для попарных сравнений, коэффициент корреляции Спирмена. Уровень значимости: $p < 0,05$ [8].

Результаты и обсуждение

Три группы не различались статистически значимо ни по одному из измеряемых параметров на этапе входной диагностики (ANOVA, $p > 0,05$ для всех показателей), что подтверждает корректность распределения. Результаты итогового тестирования в сравнении с входным представлены в виде процентного прироста представлены в таблице 1.

Анализ данных выявляет иерархию эффективности трёх моделей. Контрольная группа показала наименьший прирост по всем показателям. Обе эксперимен-

Таблица 1.

Прирост показателей физической подготовленности в трёх группах (% прироста относительно исходного уровня).

Показатель	КГ (n=32)	ЭГ-1 «тренер-центрир.» (n=32)	ЭГ-2 «студент-центрир.» (n=32)	p (ANOVA)
Бег 100 м	2,9	6,1	5,4	0,008
Бег 2000 м	4,1	9,7	8,3	0,001
Прыжок в длину с места	3,5	6,8	5,9	0,012
Подтягивания / сгибание рук	4,8	8,3	7,1	0,004
Челночный бег 4×9 м	2,6	4,9	3,8	0,037

Источник: составлено Петраковым М.А.

тальные группы значимо превосходили контрольную по большинству тестов. Ключевым моментом является то, что группа ЭГ-1, использующая тренер-центрированную модель, показала более значительный рост результатов по сравнению с группой ЭГ-2, где применяется студент-центрированная модель. Это различие проявилось в двух показателях: на дистанции 2000 метров и в подтягиваниях, и достигло статистической значимости. Такие результаты указывают на то, что активное участие тренера в анализе тренировочных данных приносит дополнительные преимущества по сравнению с ситуацией, когда анализ выполняется самостоятельно студентами

Причиной данного эффекта может быть опыт тренера, который позволяет ему глубже понимать потребности и возможности студентов, а также более эффективно направлять их в процессе тренировок. Это, в свою очередь, способствует улучшению качества тренировочного процесса и, как результат, повышению спортивных результатов. Показатели диагностики саморегуляции представлены в таблице 2.

Данные таблицы демонстрируют один из наиболее важных результатов исследования. Если в контрольной группе изменения саморегуляции за учебный год практически отсутствуют (+0,1 балла), а в ЭГ-2 наблюдается умеренный рост (+0,8), то в ЭГ-1 зафиксирован значительный и статистически значимый прирост по всем шести компонентам саморегуляции (общий прирост +1,8 балла). Наибольший рост показан по компонентам «планирование» (+2,1), «самостоятельность» (+1,9), «оценка результатов» (+1,9) и «программирование действий» (+1,9).

Этот результат подтверждает нашу исходную гипотезу: тренер-центрированная модель использования цифрового мониторинга, при которой тренер выступает ведущим субъектом интерпретации тренировочных данных и коррекции нагрузок, обеспечивает более выраженный прирост физической подготовленности по сравнению как с традиционной тренировкой, так и со студент-центрированной моделью цифрового мониторинга. Различия статистически значимы по ключевым показателям (выносливость, силовая выносливость).

Наиболее существенным педагогическим эффектом тренер-центрированной модели является развитие саморегуляции спортивной деятельности. Общий уровень саморегуляции в данной группе вырос на 1,8 балла (по 10-балльной шкале) против 0,8 в студент-центрированной и 0,1 в контрольной группе. Этот метакогнитивный эффект выходит за рамки спортивной тренировки и может оказывать положительное влияние на учебную и будущую профессиональную деятельность.

На входном этапе проведена оценка цифровой грамотности студентов в области спортивного самомониторинга. Средний балл по 20-балльному тесту составил $7,8 \pm 3,2$ (из 20 возможных), что свидетельствует о невысоком исходном уровне. При этом обнаружена значительная вариативность: от 2 до 17 баллов. Корреляционный анализ в экспериментальных группах выявил статистически значимую положительную связь между исходным уровнем цифровой грамотности и приростом физической подготовленности ($r_s = 0,44$; $p = 0,002$ для ЭГ-2; $r_s = 0,51$; $p < 0,001$ для ЭГ-1). Это означает, что студенты с более высоким уровнем цифровой грамотности извлекают больше пользы из цифрового мониторинга.

Данный результат имеет важное практическое значение: он указывает на необходимость предварительного обучения студентов основам работы с цифровыми инструментами мониторинга. В нашем эксперименте вводный курс для ЭГ-2 (8 часов) отчасти выполнял эту функцию. Однако участие тренера в тренировочном процессе ЭГ-1 и коррекция нагрузок, обеспечивает более выраженный прирост физической подготовленности что подтверждается повторным тестированием цифровой грамотности в конце эксперимента: средний балл в ЭГ-1 вырос с 7,9 до 14,6 (+6,7), в ЭГ-2 - с 7,7 до 11,3 (+3,6), в КГ - с 7,8 до 8,4 (+0,6).

Помимо показателей общей физической подготовленности, проанализированы результаты выступлений студентов на соревнованиях вузовского и межвузовского уровня. В течение учебного года проведено 7 официальных соревновательных мероприятий. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 2.

Динамика показателей саморегуляции спортивной деятельности (средний балл по 10-балльной шкале).

Компонент саморегуляции	КГ: нач.	КГ: кон.	Δ КГ	ЭГ-1: нач.	ЭГ-1: кон.	Δ ЭГ-1	ЭГ-2: нач.	ЭГ-2: кон.	Δ ЭГ-2
Планирование	5,2	5,4	+0,2	5,1	7,2	+2,1	5,3	6,1	+0,8
Моделирование условий	4,8	4,9	+0,1	4,9	6,5	+1,6	4,7	5,6	+0,9
Программирование действий	5,0	5,1	+0,1	4,9	6,8	+1,9	5,1	5,9	+0,8
Оценка результатов	5,4	5,5	+0,1	5,5	7,4	+1,9	5,3	6,3	+1,0
Гибкость (коррекция)	4,6	4,7	+0,1	4,7	6,6	+1,9	4,5	5,4	+0,9
Самостоятельность	5,1	5,2	+0,1	5,2	7,1	+1,9	5,0	5,7	+0,7
Общий уровень	5,0	5,1	+0,1	5,1	6,9	+1,8	5,0	5,8	+0,8

Источник: составлено Петраковым М.А.

Таблица 3.

Соревновательные результаты студентов трёх групп за учебный год.

Показатель	КГ (n=32)	ЭГ-1 (n=32)	ЭГ-2 (n=32)
Среднее количество соревнований на 1 студента	2,1	3,2	2,8
Доля студентов, улучшивших личный рекорд (%)	34,4	62,5	53,1
Доля студентов, повысивших спортивный разряд (%)	6,3	21,9	15,6
Количество призовых мест (на группу)	4	11	8

Источник: составлено Петраковым М.А.

Данные таблицы показывают устойчивое преимущество экспериментальных групп по всем соревновательным показателям, с наибольшими значениями в ЭГ-1. Доля студентов, улучшивших личный рекорд, в ЭГ-1 почти вдвое превышает контрольную группу (62,5 % против 34,4 %). Доля повысивших спортивный разряд – 21,9 % в ЭГ-1 против 6,3 % в КГ. Количество призовых мест: 11 в ЭГ-1 против 4 в КГ. Данные результаты, хотя и не подлежат строгой статистической проверке ввиду малого числа соревновательных событий, наглядно иллюстрируют практическую значимость выявленных эффектов.

На основе результатов исследования разработана интегративная модель, включающая три взаимосвязанных компонента (рис. 1).

Модель отражает центральный вывод исследования: максимальный эффект цифрового мониторинга достигается не при его использовании как чисто технического средства контроля, а при его встраивании в педагогическую систему, ориентированную на развитие субъектной позиции студента-спортсмена. Технологический компонент создаёт информационную основу, педагогический – обеспечивает осмысленное использование данных, организационный – создаёт условия для устойчивого функционирования модели в специфических условиях аграрного вуза [9, 10].

Особое значение для аграрного вуза имеет организационный компонент. Специфика учебного процесса аграрного вуза – выездные практики, полевые работы,

удалённость учебно-опытных хозяйств – создаёт периоды, когда студент не имеет возможности посещать секционные занятия. Цифровой мониторинг позволяет обеспечить непрерывность тренировочного процесса в эти периоды: тренер дистанционно ставит задания, студент выполняет их самостоятельно, параметры нагрузки контролируются через фитнес-трекер, аналитический лист заполняется и отправляется тренеру. По данным нашего эксперимента, студенты ЭГ-1 в периоды практик сохраняли тренировочный объём на уровне 72 % от обычного, тогда как в КГ этот показатель составлял лишь 31 %.

Выводы

Тренер-центрированная модель использования цифрового мониторинга, при которой тренер выступает ведущим субъектом интерпретации тренировочных данных и коррекции нагрузок, обеспечивает более выраженный прирост физической подготовленности по сравнению как с традиционной тренировкой, так и со студент-центрированной моделью цифрового мониторинга. Различия статистически значимы по ключевым показателям (выносливость, силовая выносливость).

Наиболее существенным педагогическим эффектом тренер-центрированной модели является развитие саморегуляции спортивной деятельности. Общий уровень саморегуляции в данной группе вырос на 1,8 балла (по 10-балльной шкале) против 0,8 в студент-центрированной и 0,1 в контрольной группе. Этот метакогнитивный эффект выходит за рамки спортивной тренировки и мо-

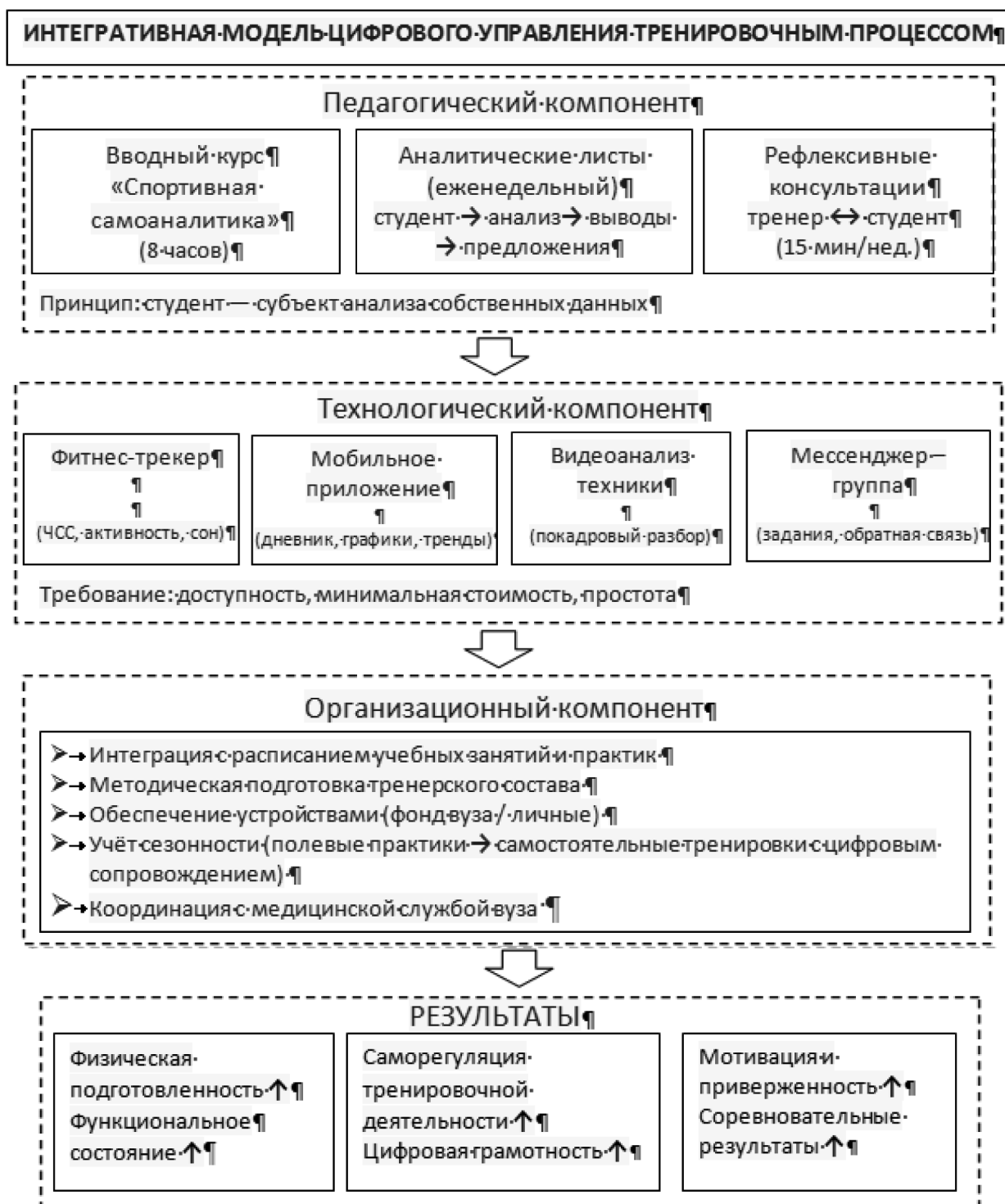


Рис. 1. Интегративная модель цифрового управления тренировочным процессом студентов-спортсменов аграрного вуза
 Источник: составлено Петраковым М.А.

жет оказывать положительное влияние на учебную и будущую профессиональную деятельность.

Эффективность цифрового мониторинга статистически значимо связана с уровнем цифровой грамотности студентов. Это определяет необходимость

включения вводного обучающего курса по основам спортивной самоаналитики в программу работы спортивных секций.

Разработанная интегративная модель цифрового управления тренировочным процессом, включающая

педагогический, технологический и организационный компоненты, адаптирована к специфике аграрного вуза и может быть рекомендована для внедрения в практику работы кафедр физической культуры и спортивных клубов аграрных образовательных учреждений. Для максимальной реализации потенциала цифрового мо-

нитинга необходима методическая подготовка тренерского состава, ориентированная не только на технические аспекты работы с цифровыми инструментами, но и на освоение педагогических стратегий развития студенческой субъектности и саморегуляции через анализ тренировочных данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева И.В. Физическая культура. Физическая культура и спорт в вузе / И.В. Григорьева, Е.Г. Волкова. – Воронеж: Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, 2022. – 101 с.
2. Ковалева Т.В. Лечебная физическая культура на занятиях физической культурой и спортом в вузах / Т.В. Ковалева, Д.В. Шипова // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары-Ташкент, 25 января 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 1359–1364.
3. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учебное пособие / П.К. Петров. — 2-е изд. - Саратов: Вузовское образование, 2024. - 377 с. - ISBN 978-5-4487-1002-5. - Текст: электронный // Электронный ресурс цифровой образовательной среды СПО PROФобразование: [сайт]. - URL: <https://profspo.ru/books/142077> (дата обращения: 04.03.2026).
4. Наумочкина Д.А. Мотивация студентов ВУЗа к занятиям физической культурой и спортом как компонент развития физической культуры личности / Д.А. Наумочкина // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в современных условиях: материалы IV Международной научно-практической конференции, Курск, 22 марта 2019 года / Юго-Западный государственный университет. Том Выпуск 2. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2019. – С. 11–14.
5. Зулкарнаев А.Б. Мотивация студентов вуза к занятиям физической культурой и спортом как компонент развития физической культуры личности / А.Б. Зулкарнаев, З.В. Валитова // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: сборник научных статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сибай, 21–22 марта 2019 года. – Сибай: Государственное унитарное предприятие Республики Башкортостан Издательский Дом «Республика Башкортостан», 2019. – С. 67–68.
6. Никифорова О.Н. Проблемы и перспективы организации учебного процесса по дисциплинам физической культуры и спорта в вузе / О.Н. Никифорова // Актуальные вопросы современной науки: теория, технология, методология и практика: Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Уфа, 03 апреля 2020 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2020. – С. 218–222.
7. Зайцев В.П. Первая медицинская помощь во время занятий физической культурой и спортом в вузе: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 270100 «Строительство» / В.П. Зайцев, С.И. Крамской, С.О. Гримблат; В.П. Зайцев, С.И. Крамской, С.О. Гримблат; Федеральное агентство по образованию, Белгородский гос. технол. ун-т им. В.Г. Шухова. – Москва: Изд-во Ассоц. строит. вузов; 2006. – 99 с.
8. Полозов А.А. Цифровые инструменты мониторинга тренировочного процесса: от профессионального спорта к массовому / А.А. Полозов // Теория и практика физической культуры. — 2023. — № 3. — С. 18–24.
9. Манжелей И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения // Человек. Спорт. Медицина. 2006. №3 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-fizkulturno-sportivnoy-sredy-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 04.03.2026).
10. Лубышева Л.И. Цифровая трансформация в спорте - современные тренды и тенденции / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. — 2025. — № 5. — С. 3–6.

© Петраков Михаил Александрович (mpetrakov64@mail.ru), Вепезубова Наталья Афанасьевна (nverez@mail.ru), Миндлин Юрий Борисович (mindliny@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПОДГОТОВКУ КАДРОВ ДЛЯ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

INTEGRATION OF NEURAL NETWORK TOOLS IN TRAINING FOR THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX

**N. Petrakova
O. Yakovleva
N. Verezubova**

Summary: The article is devoted to the study of educational models for integrating neural network tools into the process of training specialists for the agro-industrial complex in the conditions of the digital economy. A pedagogical experiment was conducted, in which the results of teaching students at an agrarian university in experimental and control groups were compared. The cognitive, competence-based, and motivational effects of using neural network technologies were evaluated. It was found that the controlled integration of neural network tools into the educational process provides a statistically significant increase in the level of professional competence and academic motivation among students, provided that certain pedagogical principles are followed. A three-level model of neural network technology integration has been developed and tested, considering the specifics of agricultural education and the tasks of training personnel for the digital agricultural sector.

Keywords: neural network tools, personnel training, agro-industrial complex, pedagogical experiment, educational models, competence-based approach, and digital agriculture.

Петракова Наталья Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Брянский государственный аграрный университет
npetrakova71@mail.ru

Яковлева Ольга Анатольевна

Кандидат с/х наук, доцент, Московская государственная
академия ветеринарной медицины и биотехнологии
имени К.И. Скрябина
yakovleffo@yandex.ru

Вerezubova Наталья Афанасьевна

Кандидат экономических наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
nvez@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию образовательных моделей интеграции нейросетевых инструментов в процесс подготовки специалистов для агропромышленного комплекса (АПК) в условиях цифровой экономики. Проведён педагогический эксперимент, в рамках которого сопоставлены результаты обучения студентов аграрного вуза в экспериментальных группах и контрольных группах. Оценены когнитивные, компетентностные и мотивационные эффекты применения нейросетевых технологий. Установлено, что управляемая интеграция нейросетевых инструментов в образовательный процесс обеспечивает статистически значимое повышение уровня сформированности профессиональных компетенций и учебной мотивации студентов при условии соблюдения ряда педагогических принципов. Разработана и апробирована трёхуровневая модель интеграции нейросетевых технологий, учитывающая специфику аграрного образования и задачи подготовки кадров для цифрового АПК.

Ключевые слова: нейросетевые инструменты, подготовка кадров, агропромышленный комплекс, педагогический эксперимент, образовательные модели, компетентностный подход, цифровое сельское хозяйство.

Введение

Переход АПК Российской Федерации к модели цифрового сельского хозяйства формирует качественно новый запрос на кадровый потенциал отрасли. Современный специалист АПК должен не только обладать профессиональными компетенциями, но и быть способным использовать инструменты искусственного интеллекта для решения профессиональных задач: анализировать большие массивы данных, работать с системами машинного зрения, применять предиктивные модели для оптимизации производственных процессов [1]. Это предъявляет принципиально новые требования к содержанию и технологиям высшего аграрного образования.

В последние два-три года нейросетевые технологии совершили стремительный переход из области узкоспециализированных разработок в пространство массового использования. Генеративные нейросетевые модели – большие языковые модели, системы генерации и анализа изображений, инструменты преобразования речи и текста – стали доступны широкому кругу пользователей и активно проникают в образовательную среду [2]. Данная ситуация создаёт как беспрецедентные возможности, так и серьёзные вызовы для системы высшего образования.

Если в предшествующий период дискуссия о цифровых технологиях в образовании концентрировалась вокруг электронных образовательных ресурсов, дистанци-

онных платформ и мультимедийных средств обучения, то появление нейросетевых инструментов ставит более глубокие вопросы: какова роль преподавателя в ситуации, когда нейросетевая модель способна генерировать учебный контент, отвечать на вопросы студентов и даже оценивать их работы? Как трансформируются учебные задания и формы контроля? Каким образом обеспечить формирование подлинных компетенций, а не навыков манипулирования нейросетевыми сервисами?

Для аграрного образования эти вопросы приобретают дополнительную остроту. Подготовка специалистов для АПК традиционно характеризуется сильным практико-ориентированным компонентом: полевые и лабораторные практики, работа с биологическими объектами, освоение технологического оборудования. Включение нейросетевых инструментов в этот контекст требует не механического переноса моделей из других предметных областей, а разработки специфических подходов, учитывающих особенности аграрных дисциплин [3].

Несмотря на растущий объём публикаций по теме искусственного интеллекта в образовании, системных исследований, посвящённых именно аграрному образованию и основанных на экспериментальных данных, крайне мало. Большинство работ носят обзорный или прогностический характер и не сопровождаются верификацией заявленных положений в реальном образовательном процессе. Настоящее исследование призвано частично восполнить этот пробел.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2023–2024 учебном году на базе Брянского государственного аграрного университета. Экспериментальная работа охватывала два семестра и включала несколько взаимосвязанных этапов.

На подготовительном этапе (июль–август 2023 г.) была разработана трёхуровневая модель интеграции нейросетевых технологий в образовательный процесс, определены экспериментальные и контрольные группы, подготовлены диагностические инструменты.

Трёхуровневая модель интеграции предполагает следующую логику: первый уровень (базовый) – ознакомление с принципами работы нейросетей и выработка навыков критической оценки генерируемого контента; второй уровень (инструментальный) – освоение нейросетевых сервисов как инструментов повышения продуктивности учебной и научной деятельности; третий уровень (профессиональный) – применение нейросетевых технологий для решения предметно-ориентированных задач в сфере АПК.

В педагогическом эксперименте участвовали студенты-бакалавры третьего курса, обучающиеся по четырём направлениям подготовки: «Агрономия» (42 студента), «Зоотехния» (38 студентов), «Агроинженерия» (44 студента) и «Экономика» с профилем «Экономика в АПК» (40 студентов). Общая численность выборки составила 164 человека. Для каждого направления студенты были распределены на экспериментальную и контрольную группы методом стратифицированной рандомизации с учётом среднего балла за предшествующие семестры (для обеспечения сопоставимости групп по исходному уровню академической успеваемости). Экспериментальные группы ($n = 84$) обучались по модифицированным рабочим программам с систематическим использованием нейросетевых инструментов. Контрольные группы ($n = 80$) продолжали обучение в традиционном формате.

Модификация рабочих программ для экспериментальных групп включала: введение вводного модуля «Основы работы с нейросетевыми технологиями» (6 академических часов) в рамках курса информатики; интеграцию заданий, предполагающих использование нейросетевых инструментов, в профильные дисциплины; разработку специальных форм контроля, позволяющих оценивать как результат, так и процесс решения задач с использованием нейросетей; проведение рефлексивных семинаров, на которых студенты анализировали опыт применения нейросетевых технологий.

Интегрированные изменения, которые были внедрены в исходную тактику учебной программы, состояли в применении нейросетевых моделей в виде агентного модуля для поиска информации из открытых источников, а также для помощи студентам в написании курсовых работ и рефератов. Также применялись технологии общего искусственного интеллекта в рамках проведения данного исследования, которые включают в себя методы понижения размерности, визуализации и репрезентации данных. Этот набор алгоритмов активно использовался студентами во время проведения эксперимента.

Для оценки педагогических эффектов использовалась система диагностических процедур. Когнитивный компонент оценивался посредством предметных тестов и экспертной оценки выполнения практических заданий (до начала эксперимента и по его завершении). Компетентностный компонент измерялся с помощью комплексных ситуационных заданий, моделирующих реальные профессиональные ситуации в АПК. Мотивационный компонент диагностировался посредством адаптированной методики изучения учебной мотивации. Рефлексивный компонент оценивался через анализ эссе студентов, описывающих их опыт работы с нейросетевыми технологиями.

В процессе реализации экспериментальной програм-

мы были внесены значительные изменения в учебный план, которые проходили через несколько ключевых этапов. Первый этап был посвящен общему ознакомлению участников эксперимента с основными концепциями и деталями работы в области генеративного и общего искусственного интеллекта. В рамках этого этапа студенты имели возможность прослушать лекции, которые охватывали широкий спектр тем, связанных с искусственным интеллектом, а также выполнять тестовые задания, которые были направлены на закрепление и контроль знаний по данной теме. Это позволило создать базу для дальнейшего углубленного изучения предмета.

На втором этапе программы акцент был сделан на активное знакомство студентов с решениями в области no-code и low-code. Это направление стало особенно актуальным, так как оно позволяет пользоваться инструментами искусственного интеллекта без необходимости глубоких знаний в программировании. На этом уровне студенты не только изучали теоретические аспекты, но и практиковались в использовании различных платформ, которые помогают в обучении искусственных нейронных сетей. Они учились распознавать образы, создавать презентационные материалы, а также искать и анализировать информацию. Это был важный шаг к тому, чтобы студенты могли самостоятельно применять полученные знания на практике.

Третий этап программы был сосредоточен на использовании специализированных сервисов data mining и решений в области машинного обучения, особенно в контексте агропромышленного комплекса (АПК). На этом этапе студенты получили возможность повысить свои навыки работы с программным обеспечением, предназначенным для обработки специализированных данных, включая экономические, биологические и сельскохозяйственные. В рамках обучения также были задействованы инструменты для автоматизированного 3D моделирования сельскохозяйственной техники, что является важным аспектом в современном агропромышленном производстве. В процессе этого этапа проводилась оценка

знаний и навыков, которые студенты накопили за время обучения по модифицированному учебному плану. Это позволило не только проанализировать эффективность программы, но и выявить области, требующие дальнейшего улучшения и доработки.

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок (при нормальном распределении данных) и U-критерия Манна-Уитни (при отклонении от нормального распределения).

Результаты и обсуждение

На этапе входной диагностики было установлено, что экспериментальные и контрольные группы статистически не различаются по среднему баллу академической успеваемости ($3,67 \pm 0,42$ и $3,71 \pm 0,39$ соответственно; $p = 0,53$), уровню учебной мотивации и базовым предметным знаниям. Это подтверждает корректность распределения студентов по группам и обоснованность последующих сравнений. По итогам учебного года проведена повторная предметная диагностика, результаты которой представлены в таблице 1.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что прирост предметных знаний в экспериментальных группах оказался в среднем на 5,5 балла выше, чем в контрольных, и это различие статистически значимо для всех четырех направлений подготовки. При этом важно подчеркнуть, что данный результат достигнут не за счёт упрощения заданий или снижения требований, а благодаря качественно иной организации учебной деятельности, при которой нейросетевые инструменты использовались для углублённого исследования предмета, генерации гипотез, визуализации данных и верификации результатов. Наибольший прирост зафиксирован по направлению «Экономика в АПК» (+15,5) и «Агроинженерия» (+15,4), что может объясняться спецификой учебных задач этих направлений, более приспособленных к применению нейросетевых инструментов (финансовый

Таблица 1.

Динамика предметных знаний студентов экспериментальных и контрольных групп (средний балл по 100-балльной шкале).

Направление подготовки	Агрономия	Зоотехния	Агроинженерия	Экономика в АПК	В среднем
Контрольная группа: начало эксперимента	54,2	51,8	56,1	53,9	54,0
Контрольная группа: конец эксперимента	63,8	60,1	66,3	62,7	63,2
Прирост (контроль)	+9,6	+8,3	+10,2	+8,8	+9,2
Экспериментальная группа: начало	53,7	52,4	55,8	54,3	54,1
Экспериментальная группа: конец	68,4	65,9	71,2	69,8	68,8
Прирост (эксперимент)	+14,7	+13,5	+15,4	+15,5	+14,7

Источник: составлено Петраковой Н.В.

анализ, моделирование, техническое проектирование).

Для оценки сформированности профессиональных компетенций были разработаны комплексные ситуационные задания, выполнение которых оценивалось экспертной группой из трёх преподавателей по ряду критериев, результаты представлены в таблице 2.

По семи из восьми критериев, как видим из таблицы 2, студенты экспериментальных групп продемонстрировали статистически значимо более высокие результаты. Особенно выражены различия по критерию «использование количественных данных» (5,1 против 7,5), что отражает способность студентов экспериментальных групп привлекать нейросетевые инструменты для количественного анализа и визуализации данных, существенно обогащая тем самым свои решения.

Единственный критерий, по которому различия не достигли уровня статистической значимости, – «оригинальность предложенных решений» (6,2 против 6,4;

$p = 0,412$). Данный результат заслуживает особого внимания: он свидетельствует о том, что использование нейросетевых инструментов не подавляет креативность студентов, но и не усиливает её автоматически. Креативность, по-видимому, в большей степени определяется индивидуальными особенностями мышления и педагогическими условиями, нежели технологическим инструментарием [4].

Высокий балл по критерию «критическая рефлексия собственных решений» в экспериментальных группах представляется особенно важным результатом, поскольку именно дефицит критического мышления наиболее часто называется в литературе в качестве риска применения нейросетевых технологий. В данном эксперименте систематическая работа по формированию навыков критической оценки нейросетевого контента, заложенная в модель интеграции, дала свой эффект – студенты научились не только использовать нейросетевые инструменты, но и рефлексивно оценивать получаемые результаты.

Таблица 2.

Уровень сформированности профессиональных компетенций по результатам выполнения ситуационных заданий (средний балл по 10-балльной шкале).

Критерий оценки	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Значимость различий (p)
Глубина предметного анализа	5,8	7,1	0,003
Обоснованность принятых решений	5,4	6,9	0,006
Использование количественных данных	5,1	7,5	<0,001
Системность подхода к решению задачи	5,6	6,8	0,011
Оригинальность предложенных решений	6,2	6,4	0,412
Качество презентации результатов	5,9	7,3	0,002
Критическая рефлексия собственных решений	5,3	6,7	0,007
Интеграция междисциплинарных знаний	5,0	6,6	0,004

Источник: составлено Петраковой Н.В.

Таблица 3.

Динамика показателей учебной мотивации (ср. балл по 7-балльной шкале).

Компонент мотивации	Контрольная группа (начало)	Контрольная группа (конец)	Δ контроль	Экспериментальная группа (начало)	Экспериментальная группа (конец)	Δ эксперимент
Познавательный интерес	4,3	4,1	-0,2	4,2	5,1	+0,9
Профессиональная направленность	4,5	4,4	-0,1	4,6	5,3	+0,7
Внутренняя мотивация	4,1	3,9	-0,2	4,0	4,8	+0,8
Ощущение компетентности	3,8	3,9	+0,1	3,7	4,9	+1,2
Вовлеченность в учебную деятельность	4,0	3,8	-0,2	3,9	4,7	+0,8

Источник: составлено Петраковой Н.В.

Диагностика учебной мотивации проведена дважды – в начале и в конце эксперимента, результаты представлены в таблице 3.

Данные таблицы 3 демонстрируют яркий контраст: в контрольных группах по большинству компонентов мотивации наблюдается незначительное снижение (что типично для третьего курса, когда первоначальный энтузиазм уступает место рутине), тогда как в экспериментальных группах зафиксирован значимый рост по всем пяти компонентам. Особенно примечательна динамика показателя «ощущение компетентности» (+1,2 балла в экспериментальных группах против +0,1 в контрольных). Это может быть связано с тем, что владение нейросетевыми инструментами создаёт у студентов ощущение расширения своих возможностей, способности решать более сложные и масштабные задачи, что положительно сказывается на самооценке и мотивации [5].

Качественный анализ эссе студентов экспериментальных групп ($n = 84$) позволил выделить несколько устойчивых тематических кластеров. Первый кластер – осознание амбивалентности нейросетевых технологий – большинство студентов (72 %) в своих эссе отмечали как преимущества, так и ограничения нейросетевых инструментов, демонстрируя сбалансированную позицию. Второй кластер – трансформация представлений о профессии – 56 % студентов отметили, что работа с нейросетевыми технологиями изменила их представление о будущей профессиональной деятельности в АПК, сделав её более привлекательной и технологичной. Третий кластер – формирование метакогнитивных навыков – 48 % студентов описывали выработку навыков формулирования запросов к нейросетевым моделям (так называемый промпт-инжиниринг) как отдельную важную компетенцию, требующую аналитического мышления. Четвёртый кластер – этические размышления – 34 % студентов затрагивали вопросы академической честности, авторства и ответственности за результаты работы с нейросетевыми инструментами.

Экспериментальная апробация трёхуровневой модели позволила уточнить её содержание и выявить условия эффективности. На первом (базовом) уровне критически важным оказалось формирование у студентов понимания принципов работы нейросетей – не на уровне математических деталей архитектуры, а на уровне концептуального понимания того, каким образом модель генерирует ответы, почему возможны ошибки и галлюцинации, каковы границы применимости инструмента. Без этого понимания студенты склонны воспринимать нейросетевой ответ как истину, что формирует ложную уверенность и снижает качество обучения [6].

На втором (инструментальном) уровне ключевым педагогическим решением стала интеграция нейросете-

вых инструментов непосредственно в учебные задания, а не их параллельное «факультативное» использование. Задания формулировались таким образом, чтобы нейросетевой инструмент выступал одним из средств решения задачи, но не подменял интеллектуальную работу студента. Например, студентам-агрономам предлагалось использовать нейросетевую модель для генерации предварительных рекомендаций по защите растений, а затем критически оценить эти рекомендации с позиции знания местных агроклиматических условий и действующей нормативной базы.

Третий (профессиональный) уровень оказался наиболее сложным для реализации и одновременно наиболее продуктивным с точки зрения формирования профессиональных компетенций. На этом уровне студенты работали с предметно-ориентированными нейросетевыми приложениями: системами компьютерного зрения для идентификации болезней и вредителей, нейросетевыми моделями прогнозирования урожайности, инструментами анализа спутниковых снимков. Работа на данном уровне требовала серьёзной подготовительной работы преподавателей, включая взаимодействие с разработчиками программного обеспечения и аграрными предприятиями, использующими нейросетевые решения [7].

Опыт эксперимента позволил сформулировать ряд педагогических принципов, соблюдение которых представляется необходимым условием эффективной интеграции нейросетевых технологий.

Принцип комплементарности – нейросетевой инструмент должен дополнять, а не замещать когнитивную деятельность студента. Формулировка заданий должна исключать возможность механического копирования нейросетевого ответа и предполагать содержательную переработку, критический анализ и творческое развитие полученных результатов.

Принцип прозрачности – студент должен документировать процесс взаимодействия с нейросетевым инструментом, включая формулировки запросов, полученные ответы и обоснование своих решений. Это формирует культуру ответственного использования технологий и одновременно предоставляет преподавателю материал для оценки качества работы студента.

Принцип предметной контекстуализации – применение нейросетевых инструментов должно быть встроено в контекст конкретной предметной области (агрономии, зоотехнии, экономики АПК и т.д.), а не изучаться абстрактно. Только в этом случае формируются подлинные профессиональные компетенции.

Принцип критической рефлексии – образовательный

процесс должен включать регулярные рефлексивные практики, направленные на осмысление опыта работы с нейросетевыми технологиями, осознание их возможностей и ограничений, формирование этической позиции.

Принцип поэтапности – переход от базового к профессиональному уровню интеграции должен быть постепенным, с учётом готовности студентов и преподавателей. Попытка немедленного внедрения сложных профессиональных приложений без прохождения предшествующих этапов, как показал опыт эксперимента, снижает педагогический эффект [8, 9].

Следует отметить и ограничения проведённого исследования. Выборка эксперимента, хотя и достаточна для статистического анализа, не позволяет делать масштабных генерализаций. Продолжительность эксперимента (один учебный год) не даёт возможности оценить долгосрочные эффекты. Кроме того, сам факт участия в эксперименте мог оказывать мотивирующее воздействие на студентов экспериментальных групп (эффект Хоторна), что необходимо учитывать при интерпретации результатов.

Выводы

Разработанная и апробированная трёхуровневая модель интеграции нейросетевых технологий (базовый – инструментальный – профессиональный уровни) обеспечивает системный и поэтапный характер внедрения данных инструментов в образовательный процесс аграрного вуза, учитывая специфику подготовки кадров для агропромышленного комплекса.

Педагогический эксперимент подтвердил, что управляемая интеграция нейросетевых инструментов в учебный процесс обеспечивает статистически значимое повышение уровня предметных знаний (средний прирост на 5,5 балла выше по сравнению с контрольными группами), профессиональных компетенций (значимые различия по 7 из 8 критериев) и учебной мотивации (рост по всем пяти компонентам).

Ключевым условием положительного педагогического эффекта является соблюдение принципов комплементарности, прозрачности, предметной контекстуализации, критической рефлексии и поэтапности. При стихийном, методически не обеспеченном использовании нейросетевых инструментов существует риск формирования поверхностных знаний и редукции самостоятельного мышления.

Использование нейросетевых технологий в контексте аграрного образования наиболее эффективно, когда оно связано с решением предметно-ориентированных задач (диагностика, прогнозирование, оптимизация в сфере АПК), а не ограничивается генерацией текстовых материалов общего характера.

Интеграция нейросетевых технологий в образовательный процесс требует существенной перестройки деятельности преподавателя: от трансляции знаний – к проектированию учебных ситуаций, предполагающих критическое и творческое использование нейросетевых инструментов. Это подчёркивает необходимость целевых программ повышения квалификации преподавателей аграрных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко А.Н. Цифровая компетентность как основа конкурентоспособности работника на рынке труда агропромышленного комплекса в условиях киберэкономики / А.Н. Анищенко, Е.В. Левина // Экономика и социум: современные модели развития. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 233–246.
2. Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VIII Международной научной конференции. В 4-х частях, Красноярск, 24–27 сентября 2024 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – 383 с.
3. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-diskussii-i-prognozu> (дата обращения: 26.02.2026).
4. Трухачев В.И. О подготовке кадров для цифрового сельского хозяйства / В.И. Трухачев // Вестник российской сельскохозяйственной науки. – 2019. – № 2. – С. 15–19.
5. Гильмутдинова Е.В. Искусственный интеллект в творческой образовательной среде / Е.В. Гильмутдинова, О.В. Лимаренко // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы X Международной научной-практической конференции, Казань, 22 октября 2021 года / Под редакцией Г.И. Батыршиной. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 706–710.
6. Москвина А.С. Мотивация студентов в условиях цифрового обучения / А.С. Москвина, О.И. Мысин, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–1. – С. 284–286.
7. Сергеев А.Г. Критическое мышление и цифровая грамотность: взаимосвязь в контексте технологий искусственного интеллекта / А.Г. Сергеев // Педагогика. — 2023. — Т. 87, № 9. — С. 32–42.
8. Тюнин А.И. Трансформация АПК через цифровизацию: применение искусственного интеллекта и машинного обучения в аграрном образовании и эконо-

- мике / А.И. Тюнин, Н.А. Везубова // Трансформации современного общества: теоретические и практические аспекты: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 апреля 2025 года. – Москва: Московский институт экономики, политики и права, 2025. – С. 177–182.
9. Янишевская Н.А., Болодурина И.П. Применение технологий компьютерного зрения для разработки модели распознавания поражений культурных растений // Вестник ЮУрГУ. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. 2021. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologiy-kompyuternogo-zreniya-dlya-razrabotki-modeli-raspoznaniya-porazheniy-kulturnyh-rasteniy> (дата обращения: 26.02.2026).

© Петракова Наталья Васильевна (npetrakova71@mail.ru), Яковлева Ольга Анатольевна (yakovleffo@yandex.ru),
Везубова Наталья Афанасьевна (nvez@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ БАЗОВЫХ ЭТИКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ КРИЗИСНЫХ УСЛОВИЯХ РАДИКАЛЬНОГО УСЛОЖНЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ И ПРОСТРАНСТВ

THE PROBLEMS OF UNDERSTANDING
AND IMPLEMENTING BASIC ETHICAL
AND PROFESSIONAL PRINCIPLES IN
THE FIELD OF SOCIO-CULTURAL
ACTIVITIES AND SOCIAL PEDAGOGY
IN MODERN CRISIS CONDITIONS OF
RADICAL COMPLICATION OF SOCIO-
CULTURAL PROCESSES AND SPACES

V. Potapchuk
A. Dobrykh

Summary: This article is devoted to the problems of interrelationships of fundamental ideological and value foundations and applied strategies for the implementation of ethical and professional principles in such areas as socio-cultural activities, social pedagogy, and other related fields of human-human activity in modern crisis conditions of social transformation. It is becoming increasingly obvious that the current situation of an all-encompassing systemic crisis of virtually all the values of secular secularized ethics and strategies for their implementation and translation destroys not only the value-based, but also the methodological foundations of ethical, professional, ethical, deontologically oriented socio-pedagogical and socio-cultural activities. In particular, the applied effectiveness of the above-mentioned strategies often becomes very problematic precisely because of the uncertainties and contradictions in the field of understanding and postulating the highest ideals and values of a secular secular nature. Therefore, it seems that it is precisely in modern conditions that it becomes especially important to return the entire semantic space of ethical and professional principles of social pedagogy and socio-cultural activities to the fundamental ideological and value foundations - in particular, to those that are correlated with the ideals, traditions, commandments, and canons of Orthodoxy.

Keywords: ethical and professional principles, general pedagogy, social pedagogy, socio-cultural activities, quality of life, social transformation, semantic deconstruction, «plan of immanence», Orthodox values.

Потапчук Владимир Иосифович

кандидат философских наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
000644@togudv.ru

Добрых Алексей Вячеславович

Религиозная организация – духовная образовательная
организация высшего образования Хабаровской епархии
Русской Православной Церкви
«Хабаровская духовная семинария»;
Доцент, Дальневосточный институт, филиал,
Всероссийский государственный университет юстиции.
avd.avch2010@yandex.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблемам взаимосвязей фундаментальных идейно-ценностных основ и прикладных стратегий реализации этико-профессиональных принципов в таких сферах, как социально-культурная деятельность, социальная педагогика и иные близкие области деятельности категории «человек-человек», в современных кризисных условиях социальной трансформации. Становится все более очевидным, что современная ситуация всеохватного системного кризиса фактически всех ценностей светской секуляризованной этики и стратегий их реализации и трансляции разрушает не только ценностно-содержательные, но и методологические основы этико-профессиональной, этико-деонтологически-ориентированной социально-педагогической и социально-культурной деятельности. В частности, прикладная эффективность вышеуказанных стратегий нередко становится весьма проблематичной именно в силу неопределенностей и противоречий в области осмысления и постулирования высших идеалов и ценностей светского секулярного характера. Поэтому, по всей видимости, именно в современных условиях становится особенно важным возвращение всего смыслового пространства этико-профессиональных принципов социальной педагогики и социально-культурной деятельности к фундаментальным идейно-ценностным первоосновам – в частности, к тем из них, что соотносимы с идеалами, традициями, заповедями и канонами Православия.

Ключевые слова: этико-профессиональные принципы, общая педагогика, социальная педагогика, социально-культурная деятельность, качество жизни, социальная трансформация, смысловая деконструкция, «план имманенции», православные ценности.

Целям настоящей статьи необходимо отнести, прежде всего, концептуальное обоснование важности переосмысления исходно-методологических

принципов и основ «профессионально-этического» и «этико-деонтологического» в различных областях отношений «человек-человек» – применительно к задачам

максимального приближения таких основ к смысловым пространствам, релевантным идеалам и ценностям наивысшего, сакрального характера. Значимость реализации такой задачи обусловлена, во-первых, общим кризисным состоянием практически всех норм и ценностей светской секулярной этики как таковой; во-вторых – важностью поиска путей повышения эффективности собственно этико-ориентированных, этически-значимых стратегий профессиональной деятельности с решением их проблем и противоречий практико-методологического формата. Как известно, «профессиональной этикой» (применительно к медицине чаще – «профессиональной деонтологией») принято называть те особые области знания и системы ценностей, которые сопряжены со всем тем, что относится к категориям «должного» и «долга» в таких сферах деятельности, где речь идет о работе с людьми [14, с. 90]. Иными словами, наиболее часто вышеуказанная терминология используется для обозначения норм и правил, относящихся к сферам деятельности категории «человек-человек» – в частности, к социально-культурной деятельности [5; 7; 17], к общей педагогике [11], к социальной педагогике [4; 10], к медицине [12], к социальной работе [15, с. 797 – 798]. В целом же можно констатировать, что существующее ценностное ядро «гуманистической профессиональной этики» включает, так или иначе, следующие базовые составляющие: милосердие; понимание человека как высшей ценности; признание особой значимости автономии личности в выборе решений и действий; сострадание; постоянная готовность социального педагога, организатора стратегий социально-культурной деятельности или иного работника сферы образования и воспитания (и вообще сферы «человек-человек») к бескорыстному служению нуждающимся и обществу в целом. В данном контексте целесообразно обратиться к базовым особенностям этико-ценностных основ и принципов такой сопряженной с педагогикой профессиональной сферы, как социально-культурная деятельность (СКД). Вышеуказанные этико-профессиональные основы СКД претендуют, прежде всего, на максимальную универсальность, всеохватность, объективность и «практикосообразность». Так, в частности, Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников подчеркивают, что «в основе современных концепций СКД лежит подлинно гуманный, человекоцентристский взгляд на суть и смысл решений и действий...» [7, с. 61]. Такой видный теоретик социально-культурной деятельности, как профессор Н.Н. Ярошенко, отмечает, что СКД всегда «...выстраивается на основе ценностей культуры...» [17, с. 25]. Другой исследователь, Т.А. Кемерова, комплексно раскрывает «нормативную функцию СКД» – как тесно связанную с «общегуманистическими нравственными качествами» [5, с. 8–11]. Аналогичными ориентациями на универсальность, объективность и «практикосообразность» характеризуются также и базовые этико-профессиональные составляющие социальной педагогики. Так, в частности, А.Р. Камалеева весьма

обстоятельно анализирует «Кодекс чести социального педагога», последовательно раскрывая такие его составляющие, как «Этическое поведение по отношению к профессии», «Этическое поведение по отношению к адресатам», «Этическое поведение по отношению к коллегам» и «Этическое поведение по отношению к взаимодействующим организациям» [4, с. 221–222]. Кроме того, особое внимание данный автор уделяет рассмотрению непосредственно этических принципов социального педагога: в том числе, таким, как «принцип гуманизма» и «принцип культуросообразности» [4, с. 16–19]. Исследователь проблем социальной педагогики Л.В. Мардахаев дает комплексную оценку такой важной профессионально-ценностно-этической области, как педагогическая культура специалиста социальной сферы – социального педагога и социального работника [10, с. 252]. В частности, особое внимание ученый уделяет анализу таких нравственных качеств социальных педагогов и социальных работников, как «...нормы морали, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку... социальной работе, социально-педагогической деятельности...» [10, с. 253]. Кроме того, данный автор подчеркивает исключительную важность и значимость для социального педагога таких глубоких нравственных качеств и чувств, как «...долг, совесть, честь» [10, с. 253–254]. Поскольку теоретические основы социально-культурной деятельности и социальной педагогики тесно связаны с общей педагогической теорией, то имеет смысл отметить в данном контексте распространенные подходы последней. Общая педагогическая теория, разумеется, является неотделимой от понятий педагогической этики и аксиологии, интерпретируемых в универсалистском и объективистском смысле – в частности, ради обеспечения, по утверждению С.А. Смирнова, «своеобразного «моста» между педагогической теорией и практикой» [11, с. 227–28]. В целом же в исследованиях С.А. Смирнова особое внимание уделяется таким базовым объективным и универсальным ценностным основаниям общей педагогической теории и практики, как фундаментальный «аксиологический подход» и всеохватная «педагогическая аксиология», всеобъемлющие идеи и принципы «гуманизма» и «гуманизации» [11, с. 227–38]. Таким образом, можно констатировать, что существует определенный консенсус относительно этико-профессионально-педагогических, этико-ценностных основ таких сфер деятельности, как социальная педагогика и социально-культурная деятельность. В общих чертах данный консенсус можно определить как общее согласие с тем, что этико-профессиональные принципы и ценности вышеуказанных сфер деятельности имеют универсальный, терминальный и всеобъемлющий гуманистический характер.

В данном контексте, применительно к целям настоящего исследования, важно обратить внимание на следующие обстоятельства. Универсальность и незыблемость этико-профессионально-гуманистических ценностей и

постулатов априори принято объяснять теми или иными социально-практическими, практико-прикладными причинами [10, с. 11; 11, с. 28]. В этом отношении, очевидно, вполне будет уместно провести аналогию с правилами дорожного движения, которые всецело ориентированы (а по-другому и быть не может) исключительно лишь на максимальную физическую безопасность всех водителей, пешеходов и т.д. Разумеется, такое «функционалистское» понимание этико-профессионально-гуманистических норм и принципов с определенной (социально-практической) точки зрения абсолютно правомерно и оправданно; но при этом существуют и иные, не менее значимые аспекты данной проблематики. В частности, никакая практико-ориентированная четкость выполнения каких-либо указаний и инструкций прикладного характера отнюдь не гарантирует ни автоматического повышения уровня образованности и/или воспитанности, ни автоматического улучшения самочувствия и «качества жизни» адресатов профессиональной деятельности соответствующих профилей. В нашем несовершенном мире, как правило, человек практически никогда не бывает всецело удовлетворен во всех аспектах ни своей адаптацией к обществу и социальным переменам, ни своим благополучием, ни своим самочувствием и своей жизнью как таковой в целом. По всей видимости, формирование и развитие стратегий повышения уровня образованности и социальной адаптированности людей, а также стратегий улучшения их благополучия и самочувствия (и, следовательно, стратегий выполнения профессионально-этических установок и предписаний) вряд ли возможно без определения и постулирования неких наивысших недостижимых приоритетов, выступающих в качестве «идеалов» и «идеального» - и имеющих запредельный, сакральный характер. Речь в данном случае может идти, например, о таких базовых этико-ценностных приоритетах субъектов профессиональной деятельности, как «гуманизм», «милосердие», «заботливость» и т.д. В данном отношении вполне закономерно возникает вопрос: как, каким образом и в каких отношениях могут развиваться и совершенствоваться сопряженные с универсальными гуманистическими нормами и ценностями формы деятельности, ориентированные на высокие идеалы – на фоне того, что эти области профдеятельности, как правило, воспринимаются как всецело предопределяемые принципами «практикосообразности»? И ещё: если некие реалии социальной «практики» и критерии «практичности» выступают в данном случае в качестве ключевой и всеохватной системы констант, детерминирующих и фундирующих все смысловое пространство той же социально-педагогической деятельности, то разве это пространство в таком случае не будет неизбежно затронуто всеми современными процессами социальной трансформации – с «виртуализациями» и разрывами связей и смыслов, с ростом проявлений «не-номинаруемостей» во всех аспектах и отношениях и т.д.? Скорее всего, в рамках

вышеохарактеризованных современных условий всеохватных «смысловых деконструкций» и «неразрешимостей» (на что обращали внимание многие зарубежные и отечественные исследователи [2; 3; 6; 8]) секуляризованные и «практикосообразные» формы и методики реализации этико-профессиональных норм вряд ли будут способны полноценно воспроизвести определенные системы связей «профпрактики – профпринципы – профидеалы». Речь в данном случае идет о таких системах связей и «интерпретативных релевантностях», которые бы, апеллируя к высоким смыслам, достаточно эффективно могли бы противостоять современным тенденциям утраты смыслов, преобладания утилитаризма во всем, подмены высоких идейных устремлений циничными «имитациями-симулякрами» [9, с. 77–83]. В частности, некоторый дефицит фундаментальной обусловленности стратегий профессиональной деятельности универсальными профессиональными идеалами порождает в их среде, так или иначе, различные формы кризисов профсамоидентичности, определенные разрывы смысловых пространств восприятий своих действий, их целей, детерминант, желаемых результатов и т.д. Так, к примеру, условный организатор мероприятий в рамках социально-культурной деятельности, принимая какое-либо ответственное решение, гипотетически может в полной мере и не воспринимать себя в качестве субъекта особого «социально-просветительского подвижничества». Более того – нормы и принципы этики СКД или этики той же социальной педагогики такой актер, даже зная их все в совершенстве, может считать некими пустыми «отвлеченностями», далекими от его реальных жизненных условий. Таким образом, становится все более очевидным, что само смысловое пространство «реалистичности» и «практикоориентированности» (как релевантное секулярным формам мировосприятия и миропонимания) не способно в современных условиях породить что-либо, всецело отвечающее критериям высоких этико-профессиональных идеалов (остро необходимых, прежде всего, именно для эффективной реализации прикладных профессионально-ценностных установок и принципов). Релевантная «функциональности» и «эффективности» этико-ценностно-значимых профессиональных стратегий детерминационная и смыслоопределяющая роль высоких идеалов неотделима одновременно как от их определенной отвлеченности от всего «земного», так и от их соотносимости со всем «человеческим» и их глубоко гуманистическим характером. В данном отношении, с учетом особенностей историко-социокультурных условий развития российской цивилизации, наиболее предпочтительным выходом из сложившейся ситуации представляется обращение к фундаментальным духовно-нравственным идеалам, веками предопределявшим отечественную специфику базовых ценностных структур и ценностно-смысловых пространств. При этом остается открытым вопрос относительно характера, содержания и прикладного продуцирования вышеупомянутых

идеалов и ценностных констант всеобщего характера. В данном контексте, конечно, важно учитывать не только общемировые, но и внутрироссийские проявления кризисных процессов социальной трансформации. В частности, речь идет о росте своеобразных форм «неразрешимостей» (по словам Т.Х. Керимова [6]) в области бытия многих традиционных российских идеалов и ценностей. В советские годы были разрушены и всячески искоренялись религиозные идеалы и ценности российского народа; крах же советского режима, в свою очередь, уничтожил все те идеологические «заменители», которые в профессиональной деятельности и повседневной жизни выполняли роль базовых этико-нравственных ориентиров. В этой связи весьма проблематично было бы говорить о существовании в современных российских условиях какой-либо единой, универсальной и непротиворечивой ценностно-смысловой «матрицы», на основе которой можно было бы сформировать эффективные и развивающиеся к высоким гуманистическим идеалам этико-профессиональные стратегии – к примеру, в области той же социально-культурной деятельности или социальной педагогики.

Существующее же общее положение дел в данной сфере носит характер комплексной и всеохватной кризисности, имеющей множество различных измерений, проявлений и составляющих. Прежде всего, не следует забывать о фундаментальных этико-философско-методологических противоречиях, выступающих в роли так называемых «проклятых вопросов» (например, проблематика соотношений целей, средств и результатов; проблематика выбора «меньшего из зол»; проблематика моральной мотивации у совершающих хорошие поступки и т.д.). При реализации этико-профессионально-значимых стратегий в области социальной педагогики или же социально-культурной деятельности огромное значение имеет глубокая и постоянная концептуальная проработка возможных путей решения вышеуказанных противоречий для конкретных социокультурно-цивилизационных условий (например, российских). Такая проработка требует, в свою очередь, опоры на фундаментальные этико-философские и духовно-нравственные традиции, релевантные вышеупомянутому цивилизационным условиям. В современном же российском секулярном социокультурном пространстве имеет место серьезный дефицит таких традиций – что в значительной мере обусловлено общей ситуацией дюркгеймовской «аномии» вследствие утраты ценностей при смене эпох. Помимо изложенного, имеет особый смысл обратить внимание также на значительное преобладание утилитарно-прагматических форм мировоззрений и стратегий поведения людей и групп – на что неоднократно обращали особое внимание многие современные исследователи [1; 6; 9; 13]. Речь идет, в частности, о широком распространении определенной «Е-концептуальной» (по

А. Шютцу [16]) «механики» существования, когда таким «механическим» людям просто бывает трудно понять, как это чьим-либо поведением могут управлять какие-либо высокие идеалы и ценности, а не повседневно-утилитарные задачи. Иными словами, существующие в современном российском социокультурном пространстве неопределенности в области содержательного наполнения высоких ценностных ориентиров, детерминирующих стратегии реализации этико-профессиональных приоритетов и установок, радикально усложняются неопределенностями в проявлениях дихотомий «идейность /прагматичность» – а также нередкими проявлениями преобладания утилитарно-прагматичных установок, типов мировоззрений и схем поведения. Важно подчеркнуть, что все вышеупомянутые кризисные явления, по всей видимости, преимущественно относятся именно к светским, секуляризованным формам профессиональной этики и деонтологии – как неотделимым от их априорных ориентаций на прикладную «практичность».

Таким образом, решение вопроса о перспективах поиска возможных путей решения многих современных противоречий в области как идеально-ценностных первооснов, так и прикладной реализации профессионально-этических установок и принципов требует, по всей видимости, глубокого переосмысления фундаментальных исходно-методологических основ, «систем интерпретативных релевантностей» и «планов имманенций» для этико-ценностно-значимых стратегий деятельности в области социально-культурной деятельности или социальной педагогики. Так или иначе, приходится констатировать, что что вышеуказанные стратегии, ради собственной непротиворечивости, целесообразности и аутоидентичности должны как в содержательном, так и в методологическом смысле быть фундированы в тех смысловых контекстуальностях, что релевантны высоким, идеальным духовно-ценностным метаосновам. Имеющие такие метаосновы ценностно-ориентированные профессиональные формы и алгоритмы деятельности обладают фундаментальными (в том числе прикладными) преимуществами перед аналогичными формами и алгоритмами как на основе узкой «прикладной практичности», так и на основе установок светской секулярной этики – с её релятивистской методологией и её неустойчивым, «осциллирующим» содержательным наполнением. Логично предположить, что наиболее предпочтительным, применительно к специфике рассматриваемых в данном случае проблематик, представляется поиск фундаментальных ценностных основ этико-ценностно-ориентированной профессиональной деятельности в области базовых идеалов, установок, канонов и заповедей Православия (к примеру, в контексте социально-педагогических традиций православных монастырей, сообществ, братств).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Молодежь России. / Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, Н.А. Зоркая. М.: Московская школа политических исследований, 2011. 96 с.
2. Делёз Ж. Различие и повторение. Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. 384 с.
3. Деррида Ж. О грамматологии / Ж.Деррида. М.: Ad Marginem, 2000. 318 с.
4. Камалеева А.Р. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Р. Камалеева, Н.В. Гризодуб; Институт педагогики, психологии и социальных проблем; Донецкий национальный университет; Казань: Отечество, 2023. 246 с.
5. Кемерова Т.А. Теория социально-культурной деятельности: учебное пособие / Т.А. Кемерова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 103 с.
6. Керимов Т.Х. Неразрешимости. М.: Академический проект; Трикта, 2007. С.3–4.
7. Киселева Т.Г., Красильников, Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.
8. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения: Учебник для вузов / С.А. Кравченко. М.: Издательство «Экзамен», 2004. С.583–596.
9. Красавина Е.В. Молодежь в социокультурном пространстве современной России: имитационный механизм адаптации: диссертация. . . доктора социол. наук: 22.00.06 / Е.В. Красавина. Майкоп, 2013. 368 с.
10. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. / Л.В. Мардахаев. М.: Гардарики, 2005. 269 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
12. Петленко В.П. Метамедицина / В.П. Петленко. М., 1995. С. 68–124.
13. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема. Опыт философского и социологического анализа: монография. / Ж.Т. Тощенко. М.: Новый хронограф, 2011. 536 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — 4-е изд. — М.: Политиздат, 1980. 444 с.
15. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. / Е.И. Холостова. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. 800 с.
16. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. / А. Шютц. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.
17. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: Учебник. / Н.Н. Ярошенко. М.: МГУКИ, 2007. 360 с.

© Потапчук Владимир Иосифович (000644@togudv.ru), Добрых Алексей Вячеславович (avd.avch2010@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНО МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕМАТИЧЕСКОГО УРОКА «ЧЕЛОВЕК И ВОЙНА» В ШКОЛЬНОМ МУЗЕЕ КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПОДВИГА ГЕРОЕВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Рождественский Дмитрий Игоревич

Аспирант, Московский педагогический государственный
университет, (г. Москва)
dima05021995rdi@mail.ru

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL
FOUNDATIONS OF THE THEMATIC
LESSON "MAN AND WAR" IN
THE SCHOOL MUSEUM AS A RESOURCE
FOR EDUCATING SCHOOLCHILDREN'S
HISTORICAL MEMORY THROUGH
THE STUDY OF THE HEROES OF
THE GREAT PATRIOTIC WAR**

D. Rozhdestvensky

Summary: In the presented article, the author examines the methodological potential of the thematic lesson "Man and War" in the school museum as a resource for educating the historical memory of schoolchildren through the study of the exploits of the heroes of the Great Patriotic War. The thematic lesson is considered by the author of the article as a pedagogical means of historical education – teaching history, patriotic education and value development of schoolchildren based on the course of the history of Russia in the twentieth century (section The Great Patriotic War. 1941–1945). The author of the article analyzes the conditions for the effectiveness of the thematic lesson «Man and War» in the school museum at the organizational and scientific and methodological levels.

Keywords: historical memory, patriotic education, thematic lesson as a resource for educating students' historical memory, school museum, civic education, Great Patriotic War, educational event.

Аннотация: В представленной статье автор рассматривает методический потенциал тематического урока «Человек и война» в школьном музее как ресурс воспитания исторической памяти школьников через изучение подвига героев Великой Отечественной войны. Тематический урок рассматривается автором статьи как педагогическое средство исторического образования – обучения истории, патриотического воспитания и ценностного развития школьников на материале курса истории России в XX веке (раздел Великая Отечественная война. 1941–1945 гг.). Автор статьи на организационном и научно-методическом уровнях анализирует условия эффективности проведения в школьном музее тематического урока «Человек и война».

Ключевые слова: историческая память, патриотическое воспитание, тематический урок как ресурс воспитания исторической памяти школьников, школьный музей, гражданское воспитание, Великая Отечественная война, образовательное событие.

«Тот, кто не помнит своего прошлого, – обречён пережить его вновь».
(Дж. Сантаяна, мексиканский поэт и писатель).

«Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего». (Михаил Ломоносов, выдающийся русский учёный).

Одной из приоритетных задач Российского государства в историческом образовании школьников является формирование учеников в качестве граждан страны, знающих её историю и культуру, традиции, ценности и ответственных за сохранение исторической памяти о прошлом, преемственность культурно-исторического наследия.

Одна из важнейших функций исторического образования заключается в сохранении исторической памяти народа, обеспечении преемственности исторической памяти молодых граждан России, воспитание у школьников уважительного отношения к героическому прошлому своей страны, людям, которые внесли вклад в историю России как независимой суверенной державы.

Проблема сохранения, трансляции исторической памяти народа – одна из актуальных проблем государства, общества, системы образования. Историческая память, включая память о подвигах народа, его героическом прошлом, является одним из компонентов гражданской идентичности россиян. Без знания истории своей страны, родного края, истории своей семьи, своих корней, а

также деяний соотечественников и прежних поколений рвётся нить, связующая эпохи, рушится преемственность поколений. Задача сохранения исторической памяти, обеспечение преемственности поколений прослеживается в государственной политике Российской Федерации. В новой редакции закона «Об образовании в Российской Федерации» (принята в 2025 г.) подчёркивается актуальность воспитания личности учащегося в качестве гражданина страны, ответственного за её будущее¹. Без воспитания исторической памяти народа у России нет будущего. Задаче сохранения, трансляции исторической памяти служат школьные музеи, библиотеки, архивы, так как они являются основными хранителями исторической памяти. В сохранении и трансляции исторической памяти заключается важнейшая функция этих организаций. Важнейшим институтом формирования и трансляции исторической памяти являются школьные музеи. В настоящее время Российское государство уделяет все больше внимания школьным музеям как ресурсным центрам воспитания исторической памяти школьников. Этот аспект деятельности школьных музеев сегодня получает поддержку Российского государства и общества, которые заинтересованы в ценностном развитии и воспитании школьников на основе изучения боевых и трудовых подвигов советских людей в годы Великой Отечественной войны. Назовем, в частности, Указ Президента РФ В.В. Путина № 809 от 09.11.2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»². Этим Указом Президента РФ обозначена позиция Российского государства в отношении значимости защиты российского суверенитета, противодействия попыткам фальсификации истории и умаления роли Российского государства в современном мире.

Значимость решения задачи воспитания культуры исторической памяти российских школьников актуализировала роль изучения истории России, включая такие переломные судьбоносные этапы развития страны, как Великая Отечественная война 1941–1945 гг.

История подвига советского народа в годы Великой Отечественной войны, раскрытие единства фронта и тыла как важнейшего фактора и условия достижения победы является ресурсом воспитания исторической памяти российских школьников.

В гуманитарных науках сегодня историческая память рассматривается как набор передаваемых из по-

коления в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексивных представлений людей о прошлых событиях, особенно негативного травмирующего характера. Историческая память, – как определяется в современной науке, — это совокупность донаучных, научных, квазинаучных и ненаучных знаний и массовых представлений людей (социума) об общем прошлом³.

В основу нашего исследования положена гипотеза, что воспитание исторической памяти школьников будет эффективным посредством применения коммеморативного подхода к изучению курса истории России.

В качестве теоретического основы нашего исследования путей формирования исторической памяти школьников в процессе освоения учебного курса «История России» (раздел «Великая Отечественная война. 1941–1945») в формате тематического урока в школьном музее мы избрали историко-антропологический подход. Его суть выражается в изучении отечественной истории с акцентом на личность человека в истории. В рамках этого подхода человек является основным объектом изучения истории. Историко-антропологический подход мы рассматриваем как теоретическое основание нашего подхода к проектированию образовательного процесса по изучению курса истории России в XX веке, направленного на формирование патриотической позиции школьников, личностных основ российской гражданской идентичности (самосознания обучающихся), актуализацию исторической памяти школьников о победе народа в Великой Отечественной войне. В соответствии с гипотезой нашего исследования мы считаем, что реализация избранного нами теоретического подхода будет эффективной, если педагог при изучении истории России посредством тематического урока в школьном музее будет опираться на доступный и эмоционально близкий школьникам материал регионального, локального и личного характера – историю своего города, поселка в годы Великой Отечественной войны, историю своей семьи.

Сущность применяемого нами педагогического подхода заключается в опоре на ключевые исторические факты, стимулирование процессов формирования образов исторических событий на основе сюжетов, имеющих ценностный характер. В соответствии с гипотезой автора статьи эффективным педагогическим подходом к воспитанию культуры исторической памяти школьников

1 Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 2. С. 3. URL: <https://mchs.gov.ru/uploads/document/2025-06-09/3d787dc89e68d89fd30ef0dca9435f79.pdf> (дата обращения 14.01.2026).

2 Указ Президента РФ В.В. Путина 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: 09.02.2024).

3 Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. Методическое пособие. – М.: Русское слово, 2014. С.108.

является опора на изучение исторического материала, значимого для формирования ценностного отношения к истории, обращение к изучению событий, поступков людей, предполагающих нравственную оценку. Изучение истории в переломные эпохи развития страны (в частности истории Великой Отечественной войны) посредством обращения к судьбам и поступкам конкретных людей обладает значительным ценностным, воспитательным потенциалом. В соответствии с нашей концепцией этот путь наиболее эффективен для гражданского патриотического становления личности школьников.

Для решения задачи воспитания культуры исторической памяти школьников предлагаем рассмотреть методические ресурсы тематического урока в школьном музее по теме «Человек и война».

Тематический урок в школьном музее по названной теме рассматривается нами как образовательное событие, обладающее значительным ценностным воспитательным потенциалом. Результатом этого урока при условии его качественной подготовки и проведения может стать актуализация исторической памяти школьников о героических боевых и трудовых подвигах советских людей, которые внесли вклад в достижение победы над преступным режимом гитлеровской Германии.

В соответствии с историко-антропологическим подходом к изучению истории нашей страны, который разработан в трудах историков-методистов Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой, учителям истории (руководителям школьного музея) предлагается разработать и провести в школьном музее урок коммеморативного характера по теме «Человек и война», направленного на воспитание культуры исторической памяти школьников.

При реализации названной стратегии действенным методическим средством актуализации исторической памяти школьников может стать направленность учебной познавательной деятельности школьников на понимание психологического портрета, нравственной позиции, ценностей участника или очевидца событий периода Великой Отечественной войны. Реализация историко-антропологического подход позволит школьникам понять героический характер жизни и деятельности советского человека в сложнейших полных драматизма условиях отечественной войны, что обеспечило единство фронта и тыла и стало важнейшим фактором Победы СССР над нацистской Германией.

Конкретизация общероссийских событий истории Великой Отечественной войны на уровне человека, его семьи позволяет учителю истории, руководителю школьного музея показать ученикам, что такое важнейшее историческое событие как Победа над германским фашизмом стала итогом продолжительной трудовой и

боевой деятельности конкретных людей военного поколения. Нравственно- патриотическое значение выгода, который могут и должны сделать школьники на основании предложенного им для изучения исторического материала, заключается в том, что люди, которые в тылу и на фронте обеспечили победу над нацистской Германией, принесли огромные жертвы во имя победы, но остались верны своим идеалам. На основании сказанного выше школьников можно подвести к выводу, что история нашей страны России (в том числе в период Великой Отечественной войны) стала итогом героических усилий многих поколений наших соотечественников, которые благодаря самоотверженному бескорыстному служению Отечеству смогли обеспечить нам условия для достойной жизни. При этом школьники под руководством учителя, руководителя школьного музея могут экстраполировать предложенную ценностную модель постижения исторической реальности на современную историческую ситуацию, которая характеризуется обострением глобальных геополитических противоречий.

На основании названных выше концептуальных методологических и теоретических положений можно обосновать методические подходы к построению тематического урока в школьной музее по теме «Человек и война».

Обобщим приведенные выше положения в формате концептуальных историко-методических тезисов.

Тематический урок в школьном музее мы определяем как яркое **образовательное событие** — особый формат учебной и воспитательной работы, который существенно отличается от традиционного урока и обладает мощным развивающим, воспитательным и познавательным потенциалом.

Предложим свои ответы на вопрос, почему тематический урок в школьном музее можно рассматривать как «образовательное событие», которое отличается от обычной практики изучения истории как учебного предмета?

(I). Итак, вопрос первый – почему урок истории в школьном музее — это «образовательное событие», которое отличается от обычного школьного урока и которое имеет характерные черты, позволяющие отнести это мероприятие к тематическому уроку?

1. Во-первых, для тематического урока в школьном музее характерна смена образовательной среды. Тематический урок выходит за рамки, пределы классной комнаты. Специально организованное музейное пространство с подлинными экспонатами, артефактами, атмосферой истории и культуры создаёт эффект погружения, сопричастности. Урок в школьном музее – это не просто «ещё один урок», а **событие, переживание**, меняющее вос-

приятие исторического материала, которое является ступенькой, шагом к формированию исторической памяти.

2. Наглядность и подлинность. Вместо учебников — в школьном музее представлены реальные предметы: документы, вещи, артефакты. Ученики видят «историю в руках», что формирует **эмоциональную связь** с темой и делает знания осязаемыми.

3. Интерактивность и активность. Музейный урок предполагает:

- работу с экспонатами музея (анализ, описание, сравнение);
- ролевые игры, реконструкции, диалоги с «персонажами» прошлого;
- исследовательские задания (например, «расшифровать» старинный предмет, определить его сущность);
- творческие проекты (создание мини-выставки, написание письма от лица героя эпохи).

4. Междисциплинарность. Школьный музей объединяет историю, литературу, искусство, краеведение, естествознание в единую педагогическую и методическую конструкцию (модель и сценарий тематического урока в музее). Этот подход позволяет показать **целостную картину мира** (в данном случае – исторической реальности), а не фрагментарные знания.

5. Личностное вовлечение. Через контакт с прошлым ученики посредством проведения тематического урока в школьном музее:

- осознают свою причастность к истории семьи, школы, города;
- развивают эмпатию (например, через истории конкретных людей, чьи вещи представлены в экспозиции);
- формируют ценностное отношение к наследию.

(II). Вопрос второй – каковы ключевые признаки «образовательного события», значимого для формирования образного восприятия прошлого, исторической памяти?

Ключевыми признаками тематического урока как образовательного события являются:

- Эффект неожиданности: непривычная обстановка, новые форматы работы.
- Эмоциональный отклик: удивление, любопытство, гордость, сопереживание.
- Память о событии: у учеников формируется историческая память, ученики запоминают не обычный «урок» по истории, а именно конкретное занятие в школьном музее. У школьников формируется историческая память о конкретном историческом факте, эпизоде истории, что значимо для сохранения исторической памяти о героическом прошлом нашей страны в драматический период Великой Отечественной войны.

- **Результат «здесь и сейчас»:** признаком тематического урока является создание педагогического продукта (фотоотчёт, эссе, макет, видеоинтервью).
- Нравственное обогащение школьников путем осмысления героических поступков участников Великой Отечественной войны, героев фронта и тыла.

(III) Вопрос третий – как усилить эффективность, «событийность» тематического урока в музее?

Факторами, которые позитивно влияют на подготовку и проведение тематического урока, усиливают его эффективность, событийный характер, являются:

- **Подготовка сценария урока** с элементами драматургии, театральной и музейной педагогики: завязка (загадка, проблема), кульминация (работа с ключевым экспонатом/артефактом), развязка (рефлексия, творческий итог).
- **Участие ярких «знаковых» личностей:** приглашённые эксперты, ветераны, реконструкторы, который могут воссоздать историческую реальность в понятных для школьников форме.
- **Применение мультимедийных технологий и технологий визуализации:** аудиозаписи, проекции, виртуальные туры.
- **Ритуалы:** торжественное открытие/закрытие тематического урока в музее, клятва исследователя, вручение «сертификатов» участников.
- **Связь с современностью:** обсуждение, как прошлое влияет на сегодняшнюю жизнь.

Обобщим сказанное выше

Тематический урок в школьном музее — это не просто передача знаний о прошлом, а **со-творчество**, где ученики реализуют роли, «становятся кем-то»:

- исследователями (открывают тайны экспонатов);
- хранителями памяти (осознают ценность наследия);
- рассказчиками (делятся впечатлениями с другими).

Тематический урок в школьном при условии его продуманной подготовки и реализации оставляет след в сознании и формирует **устойчивый интерес к познанию истории**, что и делает его по-настоящему ярким образовательным событием.

Уточним, почему мы рассматриваем тематический урок в школьном музее как средство сохранения, трансляции исторической памяти.

Тематический урок в школьном музее рассматривается нами как средство сохранения и трансляции исторической памяти по нескольким ключевым причинам, основаниям:

1. Наглядность и подлинность музейных матери-

алов. Музейные экспонаты — документы, предметы быта, артефакты — позволяют ученикам не просто изучать историю по учебникам, а «видеть» её «живую» с позиции участника события. Экспонаты музея — подлинные вещи, реликвии прежней исторической эпохи создают эмоциональную связь с прошлым, делают исторические события более осязаемыми и запоминающимися для школьников.

- 2. Практическая исследовательская деятельность.** Тематические уроки часто включают поисково-исследовательские задания: анализ экспонатов, работу с архивными материалами, создание проектов (например, мини-выставок или видео-интервью). Это развивает навыки исторического познания, учит критически оценивать источники и формирует глубокое понимание прошлого.
- 3. Личностное вовлечение.** Через контакт с экспонатами, связанными с историей семьи, школы, края, ученики осознают свою причастность к прошлому. Например, изучение родословной семьи или создание генеалогического древа помогает школьникам понять, как личные истории вписываются в общий исторический контекст.
- 4. Междисциплинарный подход.** Школьный музей объединяет историю, краеведение, искусство, литературу, что позволяет показать прошлое в целостной картине, а не фрагментарно. Это способствует более глубокому осмыслению исторических процессов.
- 5. Эмоциональный отклик и память.** Необычная обстановка, интерактивные форматы (ролевые игры, реконструкции, встречи с ветеранами) создают эффект исторического «события», которое надолго остаётся в памяти учеников. Эмоциональная вовлечённость усиливает запоминание информации.
- 6. Сохранение семейных и общественных традиций.** Школьные музеи часто становятся местом сбора и хранения материалов, связанных с историей семьи, школы, села. Это способствует возрождению ценности семейных отношений, сохранению памяти о подвигах предков.
- 7. Патриотическое воспитание.** Тематические уроки, посвящённые важным историческим датам (День Победы, День защитника Отечества), формируют уважение к подвигам прошлых поколений, чувство долга и гражданскую ответственность.
- 8. Преемственность поколений.** Музей выступает связующим звеном между прошлым, настоящим и будущим. Он передаёт накопленный культурный опыт от поколения к поколению, сохраняя память о

вечных ценностях, подвигах и трагических событиях.

- 9. Использование устных источников.** В музейной педагогике активно применяются интервью с ветеранами, старожилами, что позволяет сохранить живые свидетельства прошлого. Устные истории дополняют документальные материалы, раскрывая человеческий аспект исторических событий.

Таким образом, тематический урок в школьном музее не просто форма обучения, а комплексный педагогический и методический инструмент, который сочетает образование, воспитание и сохранение исторической памяти через практическую деятельность, эмоциональную вовлечённость и междисциплинарный подход.

Перейдем к описанию возможного пути реализации сценария тематического урока в школьном музее.

В качестве примера предлагаем примерный сценарий тематического урока, проведённого в школьном музее Великой Отечественной войны в школе №1206 г. Москвы. Его описание, образовательные результаты представлены ниже.

Одним из возможных педагогических форматов проведения образовательных событий является тематический урок коммеморативной направленности по календарю образовательных событий. Этот формат может применяться в урочной и внеурочной деятельности. Понятие образовательного события и тематического урока коммеморативной направленности введено в методику обучения истории в работах О.Ю. Стреловой и Е.Е. Вяземского⁴.

Важной темой в проведении тематического урока в пространстве школьного музея может послужить тема истории Великой Отечественной войны как объединяющей общие истории семей школьников в единую общую историю всего многонационального народа России на постсоветском пространстве: своей многофакторностью данная тема объединяет всех учащихся, так как затрагивает лично историю каждого учащегося, родные которого сражались и трудились в годы войны, что делает тему более личной, значимой.

В качестве алгоритма проведения тематического урока, посвящённого конкретному разделу, аспекту, эпизоду «Великой Отечественной войны», следует выделить следующие условия его подготовки и оформления:

1. Наличие школьного музея, в котором будет проводиться занятие: наличие в музее соответствующей экспозиции, посвящённых тематике Вели-

4 Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Тематические уроки по календарю образовательных событий: педагогические основы подготовки и проведения // Школьные технологии. 2020. № 1. С. 41–47.

Дюмина И.А. Патриотическое воспитание учащихся средствами школьного музея // Человек и образование. 2012. № 4. С. 49–52.

кой Отечественной войны: от личных предметов военного времени до военных карт, образцов оружия (охлаждённого, то есть безопасного), военной формы, наград до карт, газет военного времени и подлинных предметов (артефактов), их адекватность советскому быту военного времени, «аттрактивность» и возможность использования их учащимися для решения, раскрытия и реализации учебных задач, вытекающих из учебной цели данного тематического урока;

2. Наличие сценария тематического урока, адекватного учебной цели и задачам, адекватного психологическим и физическим особенностям учащихся и учитывающего возрастные особенности школьников определённых классов. Задания должны включать в себя теоретический и практический компоненты (содержательные, деятельностные и др.), иметь учебную цель рекомендации школьникам для выполнения задания. Задания, как правило, проектируются на базе экспонатов школьного музея, его экспозиции. Эффективность выполнения заданий обеспечивается их дифференцированным характером, что позволяет учесть познавательные возможности школьники.
3. Необходимость наличия и использования учителем, руководителем школьного музея технических средств (компьютеры и мультимедийные проекторы и др.) для демонстрации фильмов или отрывков фильмов, музыки, речи;
4. Школьный музей обязан иметь в своей экспозиции необходимые тематические музейные экспонаты, раскрывающие тему урока и с которыми учащийся может взаимодействовать (визуализация, осязание, аудиозапись), учащийся может прикоснуться к ним, использовать их для выполнения учебных заданий;
5. Наличие необходимого учителю и школьнику инструментария для работы на уроке (ручка, карандаш, блокнот, схема предмета для взаимодействия с ним учащимся, анкеты учащимся, опросник и др.).

В качестве примера тематического урока в школьном музее приведем опыт проведения подобного урока в музее школы №1206 г. Москвы по теме «Сталинградская битва». Урок был построен на базе экспозиции школьного музея и включал три этапа.

1) Вводный, теоретический этап - в ходе которого происходило ознакомление учащихся с темой занятия посредством демонстрации видео-аудиофрагментов Сталинградской битвы с наводящими вопросами. Школьникам была задача раскрыть значимость Сталинградской битвы в истории Великой Отечественной войны, ее роль в достижении Победы.

Ученикам предлагалось проведение тематического

урока в школьном музее. Тематический урок включал в себя демонстрацию нескольких отрывков из документального кино «Сталинградская битва». Школьникам были заданы 2–3 вопроса по истории Сталинградской битвы, которые должны были «погрузить» учеников в атмосферу военных лет.

Проведение урока показало, что первоначально познавательную активность проявила только малая часть учеников – самая мотивированная к познанию прошлого. В результате проведения тематического урока познавательная активность школьников повысилась.

Перед школьниками были поставлены вопросы: «Почему нельзя сдавать врагу Сталинград?», «К каким последствиям могла привести потеря города?» и аналогичные. Регламент этапа урока по времени составлял от 5 до 10 минут. На этом этапе школьники настроились на восприятие исторического прошлого, погрузились в эпоху.

2) Деятельностный этап названного тематического урока - интерактивный, подразумевал максимальное вовлечение в работу всех учащихся. Ученикам выдавались карточки с изображением героев Великой Отечественной с фотографиями участников битвы и описанием подвигов.

На данном этапе учащиеся делятся на команды. Здесь участникам могут демонстрироваться биографии бойцов, а также предлагается найти среди экспозиции вещи, которые понадобятся бойцу в бою. На данном этапе участники работают в команде (2–3 ученика, не больше). Школьникам даётся время, можно придумать название команды, а также учащимися демонстрируются предметы из музейной экспозиции, перед участниками ставится задача по вопросам найти тот или иной музейный предмет героя или события, о котором ведётся речь в вопросе, - тем самым они получают очки своей команде (от 5 до 7 вопросов) – команда, превзошедшая другую, является условной победительницей. Также в ходе решения каждого вопроса учащиеся получают специальную «букву», которая пригодится им при составлении кодового слова – второго этапа викторины. В ходе работы с предметами, с которыми они могут ознакомиться воочию, поддержать в руках, осмотреть и ответить на учебные вопросы, решаемые в классе, учащиеся глубже постигают учебную тему, а также приближаются к раскрытию учебной цели, - сами события «оживают» на их глазах, поскольку активность учащихся возрастает здесь на 80 процентов – задействованы все ученики, - они объясняют друг другу лучшее назначение того или иного предмета, а значит - глубже усваивают тему урока. Команда стимулирует свою работу и дополнительным оцениванием – каждый правильный ответ на вопрос даёт команде по баллу, учащийся, подсказавший товарищам и ответивший на вопрос учителя, получает также балл – где набранные пять баллов

равны оценке на занятии (условно «плохие» оценки не ставятся). Далее с ограниченным таймером команды, получившие буквы по вопросам, должны объединиться в одну команду, т.к. учитель ограничивает время «поиска», и второй этап озвучивается им: остановить наступление врага, передав «кодовое слово» советским бойцам. Данное словосочетание получается из букв ответов на вопросы и подразумевает собой историческое событие темы с пояснением учителя (кодовое слово: «Операция «Уран»; пояснение - окружение и ликвидация 6 немецкой Армии Паулюса). Данное задание выполняется за 5 минут, в зависимости от успеха учащихся озвучить тот или иной вариант развития событий, рассказав об историчности самой операции и её результатах. Активность учеников здесь максимальная.

Данный этап состоит из 3-х разделов: знакомство учащихся с заданием, биографией бойцов, поиск необходимого музейного предмета, (в данном случае «Мозговой штурм»), и решение наводящих вопросов. Время – 15 -25 минут.

3) **Преобразующий этап** - на данном этапе перед учащимися подводились итоги, анализировалась учебная цель, работа в команде. Учащиеся отвечали на вопрос: «Что было бы, если бы Сталинград не удалось бы удержать?» - «Как это повлияло бы на всю войну? А на мир?» Учащимися разбирается данный вопрос, а также даётся творческое воспроизведение музейного предмета/составление письма бойцу/труженику тыла, подведение итогов решения учебной цели и выводов по уроку.

Здесь в целях экономии времени учащиеся могут ознакомиться с личными вещами участника – фронтовика событий, учитель показывает копию подобного письма и помогает учащимся сложить такое письмо в треугольник. Читается текст письма от лица бойца - жителя

Сталинграда– участника событий. Учителем может быть предложена работа: ответить на главные вопросы – как повлияла Сталинградская битва на ход всей Второй Мировой войны, какие настроения она вызвала по всему миру и как наш многонациональный народ сумел остановить фашистов в Сталинграде? В качестве факультатива ученикам предлагается написать своё письмо бойцу, ответить на письмо бойца на фронте, мирному жителю. Принести на следующий урок историю своего родного человека. Время – 5–10 минут.

Сравнительные данные представлены в таблице ниже: (Рис. 1.)

Из показателей выше видно, что интерактивная деятельность в пространстве школьного музея обеспечила школьникам ряд преимуществ в школьном музее школы № 1206. Именно вариативность заданий, постепенное усложнение, развитие по этапам и организации работы с экспонатами школьного музея позволило учащимся шире охватить тему Великой Ответственной войны, более того – в анкетах учащиеся выразили готовность принести реликвии своей семьи для рассказа о своих участниках-героях войны и тружениках тыла, а также несколько учащихся выразили желание подробнее узнать школьный музей, улучшить его состояние и следить за экспозицией музея.

Тематический урок оказался востребованным для учащихся в аспекте формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне. Школьники в ответных сочинениях, а также опросах-эссе они выразили желание дальнейшего проведения подобных уроков и назвали их востребованными в своей учебной деятельности, а на вопрос: «Нравится ли вам данная форма урока? Считаете ли вы её более интересной, чем обычная?»



Рис. 1.

и «Хотите ли Вы дальше видеть и участвовать в подобном уроке?» учащиеся в анкете указали «однозначно да».

Подчеркнём, что передача исторической памяти подобным образом, за счёт активной деятельности самих школьников и депозитария самого музея позволяет ученикам усвоить тему предмета, а главное – транслировать знания о ней учащимся наглядно, в ходе работы с ними как индивидуально, так и в групповой форме сформировать понимание об исторической эпохе.

Выводы

Перечисленные выше условия, на наш взгляд, являются обязательными компонентами при реализации педагогического потенциала тематического урока в школьном музее и оказывают положительное стимулирующее влияние на учащегося. Факторами эффективности тематического урока в школьном музее явля-

ются: 1) компетентный педагог, владеющий приемами музейной педагогики; 2) экспозиция, отражающая изучаемую эпоху; 2) продуманный педагогически грамотно построенный сценарий тематического урока; 3) интерактивная познавательная деятельность школьников на базе экспозиции музея, которая предполагает как индивидуальный, так и групповой форматы. Эффективным примером такой интерактивной деятельности является написание письма с фронта домой или, наоборот, в действующую армию и другие подобные сюжеты.

Посредством школьного музея создается обратная связь между учеником и учителем, классом и классным руководителем, музей становится проводником положительного опыта сохранения исторической памяти, культурного наследия, способствует объединению народа, возрождению и сохранению семейных традиций, является местом сохранения культурного наследия для передачи его будущим поколениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 2. С. 3. - URL: <https://mchs.gov.ru/uploads/document/2025-06-09/3d787dc89e68d89fd30ef0dca9435f79.pdf> (дата обращения: 14.01.2026).
2. Указ Президента РФ В.В. Путина 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 – 09.02.2025).
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Тематические уроки по календарю образовательных событий: педагогические основы подготовки и проведения // Школьные технологии. 2020. № 1. С. 41–47.
4. Дюмина И.А. Патриотическое воспитание учащихся средствами школьного музея // Человек и образование. 2012. № 4. С. 49–52.
5. Устав Международного совета музеев (International Council of Museums - ICOM) - URL: https://icomrussia.tmweb.ru/upload/uf/925/Устав%20ИКОМ_2017.pdf (дата обращения: 14 января 2026 г.).
6. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (2014 г.) – с. 7. -URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 03.10.2025 г.).
7. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Интерактивность в пространстве музея // Музей и общество. Проблемы взаимодействия / сост. И.М. Коссова. М., 2001. С. 71–72.
8. Школьный музей «Наследие». «Моя память начинается с войны». «История в фотографиях» - Индустриальному району посвящается. URL: <https://sosh125.gosuslugi.ru/glavnoe/shkolnyy-muзей-nasledie> (дата обращения: 04.10.2025 г.).
9. Международный конкурс видеороликов о музейных экспозициях «Музеи о Победе» Источник: URL: <https://victorymuseum.ru/online-programs/competition/konkurs-muzei-o-pobede> (дата обращения: 03.11.2025).

© Рождественский Дмитрий Игоревич (dima05021995r@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИАЛЕКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Стачинский Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор, Военного
университета имени князя Александра Невского
vladstach@mail.ru

DIALECTICS OF THE FORMATION OF A PROFESSIONAL WORLDVIEW

V. Stachinsky

Summary: The structure of a professional worldview includes knowledge, ethical-aesthetic, emotional-motivational, activity-based, and reflective (coordinating) components. The key idea of the study lies in the dialectical relationship between the formation of a professional worldview and the process of improving competencies in the art of creating a cultural-semantic product for their future professional activity. The ability to create a well-founded and socially significant cultural-semantic product is a criterion for the development of the future specialist's personal and value-based worldview. The process of creating such a product is a means of self-expression and self-knowledge for the future specialist on a personal level; it becomes the main value and motivational factor in their professional activity, providing a means of expressing their own attitude to the surrounding reality in the form of developed professional competence.

Keywords: professional worldview, methodological approaches, components of worldview, worldview paradigm, reflection, semantics of the profession, cultural and semantic product.

Аннотация: Структура профессионального мировоззрения включает знаниевый, этико-эстетический, эмоционально-мотивационный, деятельностный и рефлексивный (координирующий) компоненты. Ключевая идея исследования заключается в диалектической взаимосвязи формирования профессионального мировоззрения с процессом совершенствования компетенций в мастерстве создания культурно-смыслового продукта его будущей профессиональной деятельности. Умение создавать грамотно обоснованный и социально значимый культурно-смысловой продукт является критерием сформированности личностно-ценностной мировоззренческой позиции будущего специалиста. Процесс его создания является способом самовыражения и самопознания будущего специалиста на личностном уровне, именно он становится главной ценностью и мотивационным фактором его профессиональной деятельности, предоставляя способ выражения собственного отношения к окружающей действительности в виде сформированности профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, методологические подходы, компоненты мировоззрения, мировоззренческая парадигма, рефлексия, семантика профессии, культурно-смысловой продукт.

Определение процесса формирования профессионального мировоззрения у будущих специалистов на современном этапе представляется как совокупность проблемных феноменов и процессов, обуславливающих необходимость трансформации их образовательной среды и интервенций в нее; включает конкретизацию характеристик и параметров этих феноменов, требующих направленного корректирующего воздействия, критериев оценки эффективности данного воздействия, выведение психолого-педагогических методов на основе полученных данных и анализа соответствия проблематики реализуемым в настоящее время педагогическим принципам.

Одной из проблем теоретико-методического и организационного порядка выступает проблема неопределенности идейного содержания формируемого профессионального мировоззрения, характерная для профессий с низким уровнем алгоритмизации операций, чаще всего встречающихся в сфере культуры и искусства. Подобная неопределенность обуславливает сложность подбора эффективного методического инструментария, позволяющего сформировать адекватное требованиям социума профессиональное мировоззрение.

Процесс формирования мировоззрения личности всегда был в центре внимания многих отечественных ученых. Так, К.П. Шуртаков рассматривал мировоззрение как систему взглядов и определяемых ими поступков, главной характеристикой которых является их нормативность. Данное понятие исследователь интерпретирует двояко – с позиций соответствия социальным нормам в данный исторический период и с точки зрения «нормы» личной: «сформированность мировоззрения можно всецело определять по нормативности взглядов и знаний-выводов, которыми обладает тот или иной человек. Случайно высказанные или проявленные в поступках и действиях взгляды и знания-выводы не могут служить критерием сформированности мировоззрения. Следовательно, критерием сформированности мировоззрения является нормативный характер взглядов и знаний-выводов человека, выраженный в их постоянной повторяемости в адекватных условиях и обстоятельствах» [10, с. 167].

Другой исследователь — А.Я. Лопушенко [5] — предлагает отказаться от знания как структурного компонента мировоззрения любого типа и выделяет пять групп оценки уровня сформированности мировоззрения:

- Совокупность внешних и внутренних критериев. К первым относится соответствие реализации индивидом профессиональной деятельности официальным документам, регламентирующим ее цель, задачи, структуру, зону ответственности, этику и прочие параметры. Ко вторым относятся внутренние, имманентно присущие личности моральные установки. Объединение этих двух разных типов показателей в одну группу может быть объяснено их взаимовлиянием – внутренние моральные установки определяют этический компонент профессиональной деятельности, в свою очередь являющийся источником воли к соблюдению официального регламента деятельности, обусловленного социальными нормами.
- Критерий объективности, который выражает «степень овладения личностью профессиональной моралью в ее объективированной (господство или забвение определенной морали в данном обществе) и субъективированной (нравственное отношение индивида к себе и другим людям) ипостасях. Этот критерий в известной мере универсален, поскольку применим к оценке нравственной личности на любом этапе ее генезиса (от зоны ближайшего развития личности до ее нравственного самосовершенствования и обретения эталонизированных черт)» [5, с. 169].
- Оценочно-нормативные критерии, представляющие собой соответствие моральной составляющей профессиональной деятельности уже не официальным нормативным документам, а непосредственным ожиданиям общества.
- Морально-психологическая устойчивость.
- Нравственная устойчивость.

Как видим, предлагаемая А.Я. Лопушенко классификация критериев сформированности профессионального мировоззрения не просто предполагает минимизацию ценности количества теоретических знаний, но фактически представляет собой максимально детализированную дифференциацию морально-нравственных качеств личности, проявляемых в рамках профессиональной деятельности.

На наш взгляд, позиция А.Я. Лопушенко представляется слишком радикальной и не может быть использована при оценке профессионального мировоззрения в профессии, в которой комплекс теоретических знаний имеет столь важное значение для формирования восприятия окружающего мира и себя в нем. Тем не менее, сравнивая ее идеи с идеями множества других ученых, в том числе К.П. Шуртакова, нельзя не отметить, что они представляют собой попытку разрешения одного из самых сложных парадоксов в рамках проблематики формирования профессионального мировоззрения: проблемы его дифференцирования и сформированности.

Так, другой ученый, Е.В. Дмитриева [4], исследуя критерии сформированности профессионального мировоззрения педагога и способы их оценки, предлагает опираться на результаты оценивания трех взаимосвязанных (причем в каждом конкретном случае связь выражена с разной степенью интенсивности) компонентов мировоззрения – когнитивного, эмоционально-ценностного и действенно-практического. Важно подчеркнуть, что в когнитивный компонент его включаются не только количество полученных в ходе обучения знаний, но и степень их осознания, и, следовательно, способность оперировать этими знаниями для построения новых теоретических конструкций и в процессе непосредственной практической деятельности. То есть осознание в данном случае и представляет собой связующее звено между комплексом теоретических знаний и практических умений.

Е.В. Дмитриевой выделяются три уровня сформированности мировоззрения, каждый из которых представляет собой сочетание трех компонентов, находящихся в строго зафиксированном состоянии. В этом подходе, на наш взгляд, заключается изъян методики Е.В. Дмитриевой, поскольку в нем отсутствует вариативность сочетания показателей по каждому из компонентов. Например, согласно ее точке зрения, низкий уровень сформированности мировоззрения характеризуется эмоционально нейтральным, то есть фактически безразличным отношением обучающихся к комплексу полученных знаний, ведущим к распаду системности знаний и обретению ими неустойчивости, в том числе и при практической реализации обретаемых принципов и подходов. Зачастую же декларируемые взгляды и вовсе не находят никакого подтверждения в конкретных действиях в профессии. То же касается и системы ценностей, и проявления в деятельности комплекса мотивов, не характерных для педагогического целеполагания. Также низкий уровень характеризуется низкой активностью учащегося в рамках своего профессионального становления и очень низкой степенью удовлетворения от профессиональной деятельности [4].

Подавляющее большинство исследователей пребывает в уверенности, что успешным формирование профессионального мировоззрения является тогда, когда обучающийся испытывает все большую эмоциональную вовлеченность в свою профессию. Позволим себе подвергнуть сомнению это убеждение. Разве нельзя говорить об успешности процесса формирования мировоззрения, когда, получив достаточное количество знаний и умений, студент вдруг понимает, что его абсолютно не устраивает положение его в профессии и самой профессии в культуре, и, став последовательным, он отказывается от профессии, освобождая тем самым в ней место для индивида, куда более для нее подходящего?

Разработанная Е.В. Дмитриевой методика безуслов-

но имеет научную теоретическую и практическую ценности. Она может быть использована и используется как один из возможных вариантов работы над профессиональным мировоззрением. В то же время она прекрасно иллюстрирует сложность определения параметров оценивания мировоззрения и их диагностики.

Действительно, определение количества и качества усвоенных знаний и поведенческих навыков совершенно не означает получения достоверных сведений об уровне сформированности никакого из типов мировоззрения. То же мы имеем и в случае диагностики уровня сформированности мировоззрения. Даже в условиях предельно строгого контроля за мировосприятием каждого из членов общества, мировосприятие каждого из них всегда будет иметь индивидуальные отличия, обусловленные, в свою очередь, различиями психофизического порядка – возможностями интеллекта, волей, темпераментом и т.д., в условиях же современного социума количество этих различий стремится к бесконечности. Подобные различия вполне могут присутствовать между вариантами профессионального мировоззрения в рамках одного и того же вида профессиональной деятельности, в особенности если речь идет о профессиях, допускающих широкий спектр деятельностных моделей. Речь здесь, безусловно, идет не только о значительном разнообразии конкретных специализаций, каждая из которых обладает выраженной эстетической, этической и деятельностной спецификой (в свою очередь оказывающей сильнейшее влияние на мировоззренческую парадигму), но и инновационным подходом к созданию культурно-смыслового продукта будущей профессиональной деятельности. А следовательно, в едином профессиональном пространстве возможно существование несоизмеримых моделей профессионального мировоззрения.

Не менее важной проблемой, стала проблема неопределенности критериев диагностики сформированности и метаморфоз состояния профессионального мировоззрения как динамической системы. Исследование профильных методических разработок позволило прийти к заключению о неполноте получаемых данных в ходе количественного и качественного «подсчета» компонентов мировоззрения.

С целью повышения качества процесса формирования профессионального мировоззрения – как частного компонента целостного образовательного процесса – через анализ его структуры и содержания на современном этапе, выявления системных проблем, определяющих актуальность перемен в рамках общего индуктивного движения, в целом, дедуктивный подход позволяет прийти к обретению целостного представления об интенциях в трансформации образовательной среды.

Определяя профессиональное мировоззрение буду-

щего специалиста как сформированную в рамках профессиональных компетенций (его собственными идеями и конкретными условиями реализации профессиональной деятельности, а также индивидуальными психофизическими особенностями) открытую динамическую систему интеллектуальных, ценностных, морально-этических и эстетических установок, включая объективные и субъективные представления об этой деятельности в контексте окружающей действительности, мы можем предположить, что на личностном уровне динамика этой системы определяется внешними и внутренними факторами.

К внешним следует отнести социокультурные производственные факторы, определяющие характер и содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. Фактором внутреннего воздействия является сам процесс создания культурно-смыслового продукта профессии, который, будучи обусловлен социокультурной средой, для личности специалиста является:

- осознанием самого себя, цели своей деятельности, своей миссии;
- способом внутренней мобилизации в процессе созидания культурно-смыслового продукта;
- удержанием себя в профессии благодаря возможности удовлетворения деятельностных, коммуникативных, эстетических и творческих потребностей.

При этом культурно-смысловой продукт профессиональной деятельности выступает именно как «двигатель» мировоззренческой парадигмы. Под «культурно-смысловым продуктом» мы понимаем определенный спецификой и семантикой профессиональной деятельности ее конечный результат, приобретающий востребованность в социуме как продукт культурного воспроизводства благодаря коммуникативно-ценностной значимости интеллектуального и духовного творчества. Культурно-смысловой продукт в ракурсе профессиональной деятельности специалиста можно рассматривать не только как отражение модели мировоззрения и реализации всех компонентов уже сложившейся мировоззренческой парадигмы, но и как источник познания ее формирующий. В ракурсе такого понимания процесс его создания в его эмоциональном, теоретическом и практическом компонентах представляет собой чрезвычайно удобную платформу, на которой может быть произведена оценка сформированности профессионального мировоззрения будущих специалистов без риска увязнуть в массиве некорректно систематизированных, с плохо обозначенной связью, данных.

Именно это может произойти, если педагог чрезмерно увлечется интегративным подходом, предполагающим комплексное объединение в одну систему данных всего массива дисциплин, изучаемых будущим специалистом. В связи с этим, подчеркнем практическую значимость

предлагаемого нами диалектического подхода к взаимосвязи создания культурно-смыслового продукта и формирования профессионального мировоззрения. В рамках формирования мировоззренческой парадигмы предметы по основной специальности являются главным мировоззренческим «поводырем» будущего специалиста, а остальной корпус дисциплин есть источник знаний и умений, «нанизываемых» на «стержень», коим является работа в рамках обретения профессиональных компетенций.

В рамках профессиональной подготовки будущего специалиста культурно-смысловой продукт является вполне конкретным предметом педагогической работы. Подготовка проекта государственной аттестации выпускника демонстрирует не только оценку степени сформированности компетентностной основы будущей профессии, но и его профессиональной мировоззренческой парадигмы. Представляется очевидным, что одним из главных стимулов развития будущего специалиста является возможность удовлетворения потребностей в деятельностном и творческом самовыражении. Творческая заинтересованность мотивирует личность к формированию жизненной позиции, развивает его способности изменять социокультурную среду, обуславливает самовыражение, которое содействует осмыслению и приобретению жизненных ценностей, расширению интересов и вкусов, побуждая к информационному обмену и приводя личностно-индивидуальные ценности в соответствие с общечеловеческими. При этом процесс создания культурно-смыслового продукта становится важнейшим мотивационным фактором удержания человека в профессии, его главной ценностью.

Если представить себе созидание культурно-смыслового продукта как процесс соединения компетентностных установок с организованным особым образом личным творческим видением, основанным на личном опыте, то в таком случае данный процесс становится способом рефлексивного познания специалистом самого себя вплоть до самых глубоких личностных уровней. Подобное познание неизменно ведет к обретению личной художественной позиции как представителя профессии. Следовательно, мы можем утверждать диалектичность взаимосвязи процесса создания культурно-смыслового продукта и профессионального мировоззрения.

Упрощенно эту взаимосвязь можно представить следующим образом. Приступающий к усвоению профессии будущий специалист постепенно овладевает теми методами и подходами к овладению способами создания культурно-деятельностного продукта, которые он постигает благодаря социокультурной ситуации на данном историческом этапе. Через это усвоение он рефлексивно осознает собственные предпочтения в будущей профессии (какие именно семиотические и коммуникативные связи в профессии будут вызывать в нем наибо-

лее сильный позитивный эмоциональный отклик) и свои деятельностные и творческие возможности.

Основными мотивами профессиональной деятельности являются:

- мощный эмоциональный отклик на результаты труда, стимулирующий человека к дальнейшему постижению своей профессии;
- осознание через продукт своего труда собственных предпочтений как профессионала и формулировка собственного кредо, являющегося частью мировоззренческой парадигмы.

Процесс создания культурно-деятельностного продукта можно представить как своего рода модель, уменьшенную копию процесса мировосприятия специалиста, когда мировоззрение выступает интерпретацией мироздания, воплощаемой в конкретном действии.

Безусловно, здесь речь идет о несколько упрощенном, адаптированном под задачи проектируемой методики. Однако представляется вполне обоснованным умозаключение, что центральный интеллектуально-эмоционально-практический процесс в профессиональной деятельности будущего специалиста обретает в динамике те же свойства, что и процесс становления профессионального мировоззрения, который, в свою очередь, составляет вершину в структуре овладения этой профессией.

На наш взгляд, основу содержания любых гуманитарных профессий составляют следующие компоненты: знаниевый, эмоционально-мотивационный, этико-эстетический, деятельностный, рефлексивный [7]. В процессе образования будущего специалиста данные компоненты призваны заложить фундамент компетентностных ориентиров, которые бы обеспечили неизменность ценностной парадигмы в его дальнейшей профессиональной практике. Каждый из них может быть отдельно рассмотрен в ходе защиты диплома выпускника, представляющего на итоговой аттестации культурно-деятельностный продукт в рамках будущей профессии. На основе дифференцированного подхода аттестационная комиссия может оценить как степень сформированности профессионального мастерства будущего специалиста, так и динамику процесса формирования его профессионального мировоззрения в целом.

Необходимым условием формирования теоретической платформы профессионального мировоззрения будущего специалиста является получение знаний в ходе образовательного процесса. В связи с этим знаниевый компонент мы можем выделить первым не только в определении дальнейшей профессиональной деятельности специалиста, но и его представлении себя в профессии. Знаниевый компонент охватывает все области профессиональной деятельности в качестве гаранта ее

осознанности и грамотности.

Эмоционально-мотивационный компонент, обеспечивает эмоциональное сопровождение его основной деятельности, включая реакцию на каждый из ее актов. Благодаря эмоциональному настрою рождается мотивация к деятельности и воплощению собственных творческих замыслов. В ходе образования будущий специалист приобретает набор психофизических реакций на каждый из актов профессиональной работы, который будет сопровождаться эмоциональной реакцией побуждения к активности.

Для активной инициативной позиции будущего специалиста также представляется необходимым сформированность этико-эстетического компонента, который основан на выработке личностной поведенческой модели и приведении ее в соответствие с образом профессионала в своем виде деятельности. Развитость данного компонента проявляется в способности представить собственную поведенческую концепцию в рамках корпоративных правил, так как без упорядоченности эстетических норм и предпочтений профессиональная работа в условиях открытого информационного пространства невозможна в современном культурном сообществе.

Другим важным компонентом содержания профессионального мировоззрения будущего специалиста является деятельностный компонент, представляющий собой «совокупность приобретенных им в ходе профессиональной подготовки психофизических реакций, которые побуждают его заниматься своей деятельностью и эмоционально сопровождают каждый из ее актов» [7]. Большинство компетенций утвержденных ФГОС подразумевают ярко выраженную деятельностную направленность, и без наличия данного мировоззренческого компонента их обретение невозможно [8].

Как любая открытая динамическая система, мировоззрение человека подвержено влиянию внешних комму-

никативных связей и благодаря обмену информацией претерпевает изменения в результате саморегуляции – рефлексии, как психоэмоционального механизма объединения разрозненных компонентов в единое целое через осуществление диагностики эффективности. Как известно, понятие «рефлексия» характеризует форму осмысления человеком своих собственных действий, самопознания, раскрывающего специфику душевно-духовного мира [7]. Роль рефлексивного компонента в становлении профессионального мировоззрения в целом сводится к осуществлению диагностики эффективности и непротиворечивости взаимодействия сформированной мировоззренческой парадигмы будущего специалиста с существующими модусами мировой культуры. От степени развитости саморефлексии, как перманентного процесса, во многом зависит цельность мировоззренческой парадигмы личности и ее способность к самообучению и самовоспитанию на протяжении всей дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме того, рефлексивный компонент способствует созданию психологической и нравственной основы для взращивания чувства ответственности за свои профессиональные действия. В этой связи зрелость каждого из ранее перечисленных компонентов непосредственно связана с наличием и активизацией данной способности.

Формирование общих идей и эмоциональных констант восприятия цели и сущности своей профессии образует базисный уровень профессионального мировоззрения, тогда как сформированность конкретных интеллектуальных конструкций о сущности будущей профессиональной деятельности в контексте окружающей действительности и представлений о реальных действиях относительно собственной специализации проявляются на теоретическом и конкретно-практическом уровнях. Данные мировоззренческие уровни формируются, прежде всего, как результат полученных знаний, навыков и умений благодаря профессиональной подготовке в высшем учебном заведении.



Рис. 1.

Таким образом, диалектика формирования профессионального мировоззрения будущего специалиста заключается в гибкости и вариативности своей компонентной основы, когда в процессе формирования каждой из компетенции можно проследить параллельное участие знаниевого, эмоционально-мотивационного, этико-эстетического, деятельностного и рефлексивного компонентов (рис. 1). Последний с функциональной точки зрения выполняет роль эмоционально-интеллектуального механизма, объединяющего другие компоненты в единую, корректируемую за счет волевого контроля динамическую систему.

Данные компоненты в полной мере отражают резуль-

тат сформированности на основе образовательной базы мировоззренческой парадигмы будущего специалиста. Их роль в этом сводится к образованию ценностной системы, когда мировоззренческие компоненты участвуют в создании основного культурно-смыслового продукта в соответствии с семантикой профессиональных задач. Диалектическая взаимосвязь формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов и совершенствования их мастерства обнаруживается в создании культурно-смыслового продукта профессиональной деятельности, где его характер и эстетические характеристики, являются отражением профессионального мировоззрения специалиста как проявляемого в его деятельности «видения» картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 4–9.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 90 с.
4. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2003. – 22 с.
5. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося / А.Я. Лопушенко // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та МВД России, 2009. – № 4 (44) – С. 186–189.
6. Огурцов А.П. Отчуждение, рефлексия и практика: автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук / Ин-т философии АН СССР. - Москва, 1967. – 15 с.
7. Стачинский В.И. Теоретико-методологические основы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Стачинский Владимир Иванович; ЛГПУ. – Луганск, 2024. – 426 с.
8. ФГОС Основное общее образование «Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 18.01.2026).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», – Москва, 2012.
10. Шуртаков К.П. Мировоззрение и методы его формирования: концептуально-философский анализ / К.П. Шуртаков. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 212 с.

© Стачинский Владимир Иванович (vladstach@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО

Тарасов Иван Владимирович

старший преподаватель, ФГАОУ ВО Московский
государственный технологический
университет «Станкин»
tivanvladimirovich@mail.ru

PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING TO MEET THE STANDARDS OF THE TRP COMPLEX

I. Tarasov

Summary: The article considers pedagogical modeling of the process of preparing students of secondary vocational education to meet the standards of the All-Union Physical Education and Sports Complex TRP as a tool for designing and managing physical education, providing a systematic integration of goals, content, methods, forms and means of training, as well as procedures for evaluating and correcting results. It is emphasized that the modern system of physical education in vocational education institutions cannot be considered as a set of disparate activities, but should be an integrated, structurally, and functionally organized process aimed at the step-by-step formation of physical fitness and motivation of students. The paper highlights the key blocks of the pedagogical model: targeted, methodological, meaningful, activity-based and performance-evaluative, and reveals their functional relationship, ensuring manageability, logical order and pedagogical effectiveness of the training process.; The necessity of taking into account the age, functional and motivational characteristics of students, the integration of regular and extracurricular activities, the use of differentiated and individualized approaches to learning and control, as well as the importance of forming a value-semantic attitude towards systematic physical education is substantiated.

Keywords: pedagogical modeling, physical education, vocational education, TRP complex, motivation, methodological model, student training, educational system.

Аннотация: В статье рассматривается педагогическое моделирование процесса подготовки обучающихся среднего профессионального образования к выполнению нормативов Всесоюзного физкультурно-спортивного комплекса ГТО как инструмент проектирования и управления физическим воспитанием, обеспечивающий системную интеграцию целей, содержания, методов, форм и средств подготовки, а также процедур оценки и коррекции результатов. Подчеркивается, что современная система физического воспитания в учреждениях СПО не может рассматриваться как совокупность разрозненных мероприятий, а должна представлять собой целостный, структурно и функционально-организованный процесс, направленный на поэтапное формирование физической подготовленности и мотивации обучающихся. В работе выделены ключевые блоки педагогической модели: целевой, методологический, содержательный, деятельностный и результативно-оценочный и раскрыта их функциональная взаимосвязь, обеспечивающая управляемость, логическую упорядоченность и педагогическую эффективность процесса подготовки; обоснована необходимость учета возрастных, функциональных и мотивационных особенностей студентов, интеграции урочной и внеурочной деятельности, применения дифференцированных и индивидуализированных подходов к обучению и контролю, а также значимость формирования ценностно-смысловой установки на систематические занятия физической культурой.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, физическое воспитание, СПО, комплекс ГТО, мотивация, методическая модель, подготовка студентов, образовательная система.

Введение

Формирование устойчивой физической подготовленности и ценностного отношения к физической культуре у обучающихся среднего профессионального образования является одной из актуальных задач современного образования, поскольку выполнение нормативов комплекса ГТО предполагает не только овладение двигательными навыками и развитием физических качеств, но и формирование осознанной мотивации к систематическим занятиям физической культурой, что способствует интеграции образовательного и воспитательного компонентов.

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование педагогической модели, направленной на системное формирование физической подготовленности и мотивации обучающихся СПО; научная значимость работы заключается в обосновании педагогической модели как инструмента интеграции образовательных, организационных и методических компонентов физического воспитания, позволяющего повысить эффективность подготовки обучающихся; в качестве методов исследования использовались педагогический анализ, обобщение научно-методической литературы, а также проектирование структурно-функциональной модели педагогического процесса, исследование вклю-

чало использование системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Теоретико-методологическое обоснование исследования

В научно-педагогическом дискурсе педагогическое моделирование рассматривается как один из ключевых инструментов научного анализа и проектирования образовательных процессов, поскольку именно модель позволяет перевести сложное, многоуровневое педагогическое явление в форму структурированного и логически упорядоченного представления, обеспечивающего возможность его целенаправленного конструирования и управляемой реализации. По справедливому замечанию Б.А. Ашмарина, модель дает возможность представить педагогический процесс как целостную систему, в которой цели, содержание, средства, методы и результаты обучения и воспитания находятся в органическом единстве и функциональной взаимосвязи [1, с. 34], что особенно значимо для физического воспитания как области, сочетающей образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи.

В фундаментальных трудах по теории и методике физической культуры под редакцией Ю.Ф. Курамшина подчеркивается, что системный характер физического воспитания объективно требует предварительного проектирования его структуры и логики в виде определенных структурно-функциональных схем, способных обеспечить управляемость, воспроизводимость и прогнозируемость педагогического воздействия [10, с. 57]. Методологические основания педагогического моделирования в физическом воспитании раскрываются в трудах В.В. Миронова и В.Л. Пашуты, которые, опираясь на системный и деятельностный подходы, рассматривают педагогический процесс как иерархически организованную систему, в которой каждый компонент выполняет строго определенную функцию и подчинен достижению интегративной цели [11, с. 23]. При этом идеи деятельностного и личностно-ориентированного подходов, восходящие к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и получившие современное развитие, в частности в исследованиях Н. Дэниелса, позволяют рассматривать обучающегося как активного субъекта физкультурно-спортивной деятельности, а не как пассивный объект педагогических воздействий [19, р. 67], что принципиально меняет логику построения модели и требует включения в нее механизмов субъектной активности, рефлексии и саморазвития. Методологическую значимость интеграции различных исследовательских парадигм подчеркивает и Г.М. Волнолом, указывая, что сложные социально-педагогические процессы нуждаются в многомерном моделировании, учитывающем как объективные организационно-структурные параметры, так и субъективные личностные факторы [18, р. 112].

Особую актуальность проблема моделирования приобретает в контексте реализации требований комплекса ГТО в образовательных организациях СПО, поскольку подготовка обучающихся к выполнению нормативов представляет собой сложный, многоаспектный процесс, включающий развитие физических качеств, формирование двигательных умений, воспитание ценностного отношения к физической культуре и организацию систематического контроля достигнутых результатов. В исследованиях М.П. Бандакова физическая подготовка допризывной и учащейся молодежи рассматривается как педагогический процесс, требующий четкой структурной организации и научно обоснованного управления [2, с. 18], в частности, автор подчеркивает, что результативность подготовки к выполнению нормативных требований определяется не только объемом и интенсивностью физических нагрузок, но и логикой построения всей системы педагогических воздействий, включающей целеполагание, планирование, организацию, контроль и коррекцию [2, с. 21], что непосредственно указывает на необходимость создания целостной модели данного процесса. В.В. Вавилов, анализируя направленность занятий атлетической гимнастикой на подготовку к сдаче нормативов ГТО, обосновывает необходимость проектирования целостной модели подготовки, в которой учитываются как особенности контингента обучающихся, так и специфика требований комплекса [3, с. 63], что приобретает особую значимость в условиях СПО, характеризующихся неоднородностью уровня физической подготовленности, различиями в состоянии здоровья и мотивационной сфере обучающихся.

Существенный вклад в осмысление внедрения комплекса ГТО в образовательных организациях внесли В.Н. Ирхин, А.В. Воронков и И.Н. Никулин, рассматривающие данный процесс как многоуровневую педагогическую систему, включающую нормативно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты, интеграция которых является обязательным условием достижения устойчивых образовательных и воспитательных эффектов [7, с. 52]. Сходные положения представлены в учебно-методическом пособии В.И. Клименко и В.П. Жуйкова, где педагогическое сопровождение регионального комплекса ГТО трактуется как целостный процесс, требующий четкой структуризации и координации всех элементов образовательной среды [6, с. 37].

Совокупность представленных теоретических положений позволяет обосновать необходимость разработки научно обоснованной модели реализации требований комплекса ГТО в физическом воспитании обучающихся СПО, поскольку именно модель способна обеспечить целостность, системность и управляемость данного процесса, интегрировать нормативные требования комплекса с особенностями профессионального

образования, учесть возрастные, индивидуальные и мотивационные характеристики обучающихся, а также создать условия для достижения устойчивых образовательных и воспитательных результатов, что в современных условиях модернизации системы профессионального образования приобретает не только педагогическое, но и социально значимое измерение.

Анализ педагогической модели подготовки обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО целесообразно осуществлять с позиций системного подхода, рассматривая ее как целостную структурно-функциональную конструкцию, в рамках которой каждый блок не существует автономно, а включен в единую логику проектирования и реализации педагогического процесса, что в полной мере соответствует научным представлениям о моделировании образовательных систем, разработанным Б.А. Ашмариным, Ю.Ф. Курамшиным, Ж.К. Холодовым и В.С. Кузнецовым, подчеркивающими необходимость согласования целей, содержания, методов и результатов физического воспитания в единой управляемой системе [1; 10; 16].

Целевой блок модели выступает ее концептуальным ядром, задающим стратегические и тактические ориентиры подготовки обучающихся СПО, поскольку именно в нем формулируются как нормативно определенные результаты, связанные с успешным выполнением испытаний комплекса ГТО, так и более широкие образовательные и воспитательные задачи, направленные на формирование устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой. Опираясь на идеи С.И. Филимоновой о физической культуре как пространстве личностной самореализации [14, с. 28] и на положения Ю.С. Жилко о необходимости формирования потребности в непрерывном физическом совершенствовании [5, с. 15], можно утверждать, что целевой блок в условиях СПО должен выходить за рамки сугубо нормативной подготовки и ориентироваться на формирование ценностно-смысловой установки на здоровый образ жизни, что подтверждается выводами П.А. Виноградова и Ю.В. Окунькова о зависимости эффективности внедрения комплекса ГТО от уровня его личностной значимости для обучающихся [4, с. 76]. Тем самым целевой блок выполняет не только целеобразующую, но и смыслообразующую и мотивационную функции, формируя внутреннюю логику всей модели.

Методологический блок определяет теоретические основания и принципы, на которых строится процесс подготовки, обеспечивая его научную состоятельность и концептуальную целостность. В качестве базовых выступают системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, что соответствует позиции В.В. Миронова и В.Л. Пашуты, рассматривающих физическое воспитание как иерархически организованную

и функционально дифференцированную систему [11, с. 25], а также идеям деятельностной педагогики, представленным в работах Н. Дэниелса, где обучающийся трактуется как активный субъект собственной образовательной траектории [19, р. 69]. В рамках данного блока формулируются принципы целостности, предполагающий согласование всех компонентов процесса, принцип активности, ориентирующий на включение обучающихся в позицию субъекта физкультурно-спортивной деятельности, и принцип индивидуализации, получивший обоснование в исследованиях Е.А. Коротковой, Т.Д. Тришкиной и И.В. Корчагина с соавторами [8; 12; 9]. Методологический блок тем самым выполняет нормативно-ориентирующую и интегративную функции, обеспечивая согласование теории и практики подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО.

Содержательный блок раскрывает предметную наполненность модели и включает систему знаний, умений, навыков и установок, необходимых для успешного освоения требований комплекса ГТО. С одной стороны, речь идет о формировании теоретических представлений о физической культуре, основах здорового образа жизни, принципах самоконтроля и рационального построения тренировочного процесса, что обосновано в трудах В.Л. Уткина и С.А. Фирсина [13; 15], а с другой стороны, о развитии практических умений и двигательных навыков, обеспечивающих технически грамотное и безопасное выполнение испытаний, а также целенаправленное развитие физических качеств, что соотносится с положениями теории и методики физического воспитания, представленными в работах Б.А. Ашмарина, Ю.Ф. Курамшина и Ж.К. Холодова [1; 10; 16]. В рамках данного блока реализуются образовательная, развивающая и воспитательная функции, обеспечивающие комплексное воздействие на личность обучающегося.

Деятельностный блок конкретизирует организационно-процессуальный механизм реализации модели и определяет совокупность форм, методов и средств, используемых в системе СПО для подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО. Опираясь на положения С.А. Фирсина о расширении двигательной активности за счет вариативных форм работы [16], можно утверждать, что эффективность подготовки существенно возрастает при сочетании учебных занятий, секционных форм, спортивно-массовых мероприятий и элементов самостоятельной тренировочной деятельности. Существенное значение приобретает применение методов дифференцированного и индивидуализированного обучения, разработанных в трудах Е.А. Коротковой и И.В. Корчагина с соавторами [8; 9], что позволяет учитывать уровень физической подготовленности, состояние здоровья и мотивационные особенности обучающихся. Данный блок выполняет организационную, процессуальную и регулятивную функции, обеспечивая практи-

ческую реализацию целевых установок модели.

Результативно-оценочный блок завершает структурную композицию модели и обеспечивает функционирование механизма обратной связи, поскольку именно здесь осуществляется систематическая диагностика уровня физической подготовленности, анализ динамики развития физических качеств и оценка изменений в мотивационно-ценностной сфере обучающихся (таблица 1).

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что педагогическая модель подготовки обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО представляет собой научно обоснованную, внутренне согласованную и педагогически управляемую систему, в которой каждый блок выполняет строго определенную функцию, но при этом находится в постоянном функциональном взаимодействии с другими компонентами, обеспечивая достижение не только нормативно заданных показателей физической подготовленности, но и формирование устойчивой мотивации к занятиям физической культурой, ценностного отношения к собственному физическому развитию и готовности к продолжению физкультурно-спортивной активности в дальнейшей профессиональной и социальной жизни.

Результаты исследования

В рамках анализа модели подготовки обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО важно исходить из понимания физического воспитания как целостного, структурно организованного и управляемого процесса, в котором каждое педагогическое воздей-

ствие соотносено с общей стратегией формирования готовности к выполнению установленных требований, а не сводится к эпизодическим мероприятиям или формальному освоению учебной программы.

Целевой блок модели задает стратегическую направленность педагогического процесса и формирует его ценностно-смысловой вектор, поскольку именно в нем фиксируется установка на достижение определенного уровня физической подготовленности, необходимого для успешного выполнения нормативов, а также на развитие устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой. Таким образом, целевой блок выполняет функцию стратегического ориентирования и одновременно обеспечивает согласование образовательных и воспитательных задач.

Методологический блок модели придает всей конструкции научную устойчивость, поскольку опирается на системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, в совокупности формирующие целостную концепцию подготовки. Системный подход обеспечивает рассмотрение процесса как взаимосвязанной совокупности элементов, деятельностный акцентирует активную позицию обучающегося в освоении двигательных действий и развитии физических качеств, а личностно-ориентированный позволяет учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности студентов СПО.

Содержательный блок модели раскрывает конкретное наполнение подготовки и включает систему знаний о физической культуре и комплексе ГТО, формирование

Таблица 1.

Структура и содержание блоков модели реализации требований комплекса ГТО в физическом воспитании обучающихся СПО.

Блок модели	Основное назначение	Ключевое содержание	Ведущие функции
Целевой	Определение стратегических и тактических ориентиров процесса	Формирование физической подготовленности, ценностного отношения к физической культуре, мотивации к занятиям и выполнению норм ГТО	Целеобразующая, смыслообразующая, мотивационная
Методологический	Задание теоретических и концептуальных оснований	Системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы, принципы целостности, активности, индивидуализации	Нормативно-ориентирующая, интегративная
Содержательный	Определение совокупности знаний, умений и установок	Знания о физической культуре и здоровье, умения и навыки выполнения упражнений, развитие физических качеств	Образовательная, развивающая, воспитательная
Деятельностный	Организация практической реализации процесса	Формы, методы и средства занятий, интеграция урочной и внеурочной деятельности, дифференциация и индивидуализация нагрузки	Организационная, процессуальная, регулятивная
Результативно-оценочный	Обеспечение контроля и анализа эффективности	Диагностика физической подготовленности, анализ динамики показателей, коррекция процесса	Контрольно-оценочная, корректирующая, прогностическая

практических умений и навыков выполнения испытаний, а также развитие ценностных установок на здоровый образ жизни и физическое самосовершенствование, следовательно, содержание подготовки не может быть фрагментарным и ориентированным исключительно на тренировку отдельных тестов.

Деятельностный блок модели отражает организационно процессуальный аспект подготовки и определяет формы, методы и средства реализации поставленных целей. В его структуре органично сочетаются учебные занятия по физической культуре, секционные и факультативные формы работы, спортивно массовые мероприятия и элементы социально значимой активности, что позволяет расширить пространство физкультурно-спортивной деятельности за пределы обязательной учебной нагрузки.

Результативно-оценочный блок завершает логическую структуру модели и обеспечивает функционирование механизма обратной связи, позволяющего отслеживать динамику физической подготовленности, уровень мотивации и степень готовности к выполнению нормативов комплекса ГТО. В рамках модели оценка охватывает развитие основных физических качеств, успешность выполнения нормативов, устойчивость мотивации и способность к самоконтролю, что позволяет рассматривать данный блок как контрольно корректирующий и прогностический инструмент управления процессом подготовки.

В целом проведенный анализ позволяет утверждать, что педагогическое моделирование процесса подготовки обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО выступает эффективным инструментом проектиро-

вания и оптимизации физического воспитания в системе среднего профессионального образования, поскольку обеспечивает интеграцию целей, содержания, организационных механизмов и процедур оценки в единую управляемую систему, ориентированную не только на достижение установленных нормативных показателей, но и на устойчивое развитие физической культуры личности обучающегося, формирование у него готовности к активной и осознанной физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной и социальной перспективе.

Заключение

Проведенное исследование позволило обосновать целесообразность применения педагогического моделирования при подготовке обучающихся СПО к выполнению нормативов комплекса ГТО, демонстрируя, что модель является целостной структурно-функциональной системой, где целевой блок определяет стратегическую направленность процесса, методологический задает научные основания и принципы построения, содержательный формирует образовательное наполнение, деятельностный обеспечивает практическую реализацию через разнообразные формы, методы и средства, а результативно-оценочный блок выполняет функцию мониторинга и коррекции.

Таким образом, представленная модель может рассматриваться как научно-обоснованный инструмент проектирования, организации и оптимизации системы физического воспитания в учреждениях среднего профессионального образования, обеспечивающий достижение нормативных показателей комплекса ГТО и формирование осознанного, личностно значимого отношения к физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин Б.А., Виноградов Ю.А., Вяткина З.Н. [и др.]. Теория и методика физического воспитания: учебник для студентов факультета физической культуры педагогических институтов. М.: Просвещение, 1990. 287 с.
2. Бандаков М.П. Физическое воспитание молодежи в системе допризывной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург: Воен. ин-т физ. культуры, 1999. 36 с.
3. Вавилов В.В. Направленность занятий атлетической гимнастикой мужчин II зрелого возраста на подготовку к сдаче нормативов комплекса ГТО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Набережные Челны, 2015. 157 с.
4. Виноградов П.А., Окуньков Ю.В. Об отношении различных групп населения Российской Федерации к Всероссийскому физкультурно-спортивному комплексу «Готов к труду и обороне» (ГТО) по результатам социологических исследований. М.: Советский спорт, 2013. 186 с.
5. Жилко Ю.С. Формирование потребности в непрерывном физическом совершенствовании старшеклассников общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рига, 1989. 24 с.
6. Жуйков В.П., Клименко В.И. Педагогическое и методическое сопровождение регионального физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне»: учеб.-метод. пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. 151 с.
7. Ирхин В.Н., Воронков А.В., Никулин И.Н. Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в образовательных организациях: учеб. пособие. Белгород: Эпицентр, 2015. 144 с.
8. Короткова Е.А. Оптимизация учебного процесса по физической культуре в школе на основе технологии дифференцированного физкультурного образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Омск, 2000. 239 с.
9. Корчагин И.В., Ильчук А.О., Антипин М.А., Мужчиц О.А. Использование дифференцированного и индивидуального метода обучения на занятиях по

- физической культуре в довузовских учебных организациях МО РФ // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 3. С. 56–60.
10. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. М.: Советский спорт, 2004. 424 с.
 11. Миронов В.В., Пашута В.Л. Актуальные проблемы теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: монография. СПб.: ВИФК, 2010. 296 с.
 12. Тришкина Т.Д. Дифференцированный подход к формированию активного отношения учащихся старших классов к физической культуре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. М., 2009. 125 с.
 13. Уткин В.Л. ГТО: техника движений (с основами контроля и оптимизации) / под общ. ред. В.М. Зациорского. М.: Физкультура и спорт, 1987. 109 с.
 14. Филимонова С.И. Физическая культура и спорт как пространство формирования оптимальной самореализации личности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2004. 52 с.
 15. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Комплекс ГТО в вузе: учеб. пособие. М.: РУТ (МИИТ), 2017. 248 с.
 16. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 479 с.
 17. Цицирко Л.Ю. Физическая подготовленность учащихся 16–19 лет и пути ее совершенствования с учетом типологических различий проявления двигательных качеств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург, 2000. 20 с.
 18. Breakwell G.M., Canter D.V. (eds). Integrating paradigms, methodological implications. Oxford: Clarendon Press, 1993. 344 с.
 19. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. London; New York: Routledge Falmer, 2001. 198 с.

© Тарасов Иван Владимирович (tivanvladimirovich@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ ЛЮДЕЙ

THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY COMPONENTS ACCOUNTING FOR PEOPLE'S AGE GROUPS

**N. Trushnikova
N. Nagibina**

Summary: This scientific article analyzes the process of forming the elements of functional literacy, considering age specifics. The authors of this scientific study examine the main aspects that affect the development of general literacy, taking into account age specifics, which combine different cognitive and socio-cultural factors.

This article discusses methodological approaches in detail, including the methodological recommendations for practical application by the teaching staff. In addition, this article examines different examples of effective practices, as well as modern technologies that contribute to improving all types of literacy among different age groups. The purpose of this study consists in the research of the processes of formation of elements of functional literacy, taking into account the individual's age specifics. The object of this scientific research are preschool children, schoolchildren, students studying in higher educational institutions and adults. The subject of this research are modern methods and innovative approaches to the learning process, which are aimed at the development of functional literacy (of all types), accounting for age specifics. The scientific novelty of this article consists in a comprehensive analysis of the research of the processes of formation of elements of functional literacy, paying attention to age specifics. In addition, this scientific study suggests an adapted model that considers the interaction of different types of functional literacy from reading to financial, as well as the development of functional literacy during certain periods of a person's life. This article also studies the influence of social factors on the process of forming general functional literacy. Research methodology: this study employed the use of monitoring methods as well as a detailed analysis of students' learning activities, which in this case provided an opportunity to determine not only the level of various types of literacy used in everyday life but also examine different case methods in which students were asked to solve practical problems, these actions helped to analyze the ability of students to use theoretical knowledge in practical applications. The results of this study showed that students who participated in various group projects have demonstrated the highest level of functional literacy as compared to those who studied individually.

Keywords: education, curricula, modern technologies, innovative methods and approaches, literacy, cognitive aspect, social context.

Трушникова Наталья Сергеевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Пермский
государственный институт культуры
NatalyChernych@yandex.ru

Нагибина Надежда Павловна

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Пермский государственный институт культуры
nadya12354@yandex.ru

Аннотация: В научной статье анализируется процесс формирования элементов функциональной грамотности с учётом возрастной специфики. Авторы научного исследования рассматривают основные аспекты, которые влияют на развитие общей грамотности с учётом возрастной специфики, которые соединяют себе когнитивные факторы, а также социокультурные. В статье подробно рассматриваются методические подходы, в том числе и методические рекомендации для практического применения среди профессорско-преподавательского состава. Кроме того, в статье исследуются примеры эффективных практик, а также современных технологий, которые способствуют повышению всех видов грамотности у различных возрастных категорий. Цель данного исследования состоит в изучении процессов формирования элементов функциональной грамотности, учитывая возрастную специфику индивида. Объектом научного исследования выступают дети дошкольного возраста, школьники, обучающиеся в высших учебных заведениях и взрослых людей. Предметом исследования являются современные методы и инновационные подходы к процессу обучения, которые направлены на развитие функциональной грамотности (всех видов) с учётом возрастной специфики. Научная новизна статьи состоит в комплексном анализе исследования процессов формирования элементов функциональной грамотности, обращая внимание на возрастную специфику. В том числе, в научном исследовании предлагается адаптированную модель, которая учитывает взаимодействие разных видов функциональной грамотности от читательской до финансовой, а также развитие функциональной грамотности в определённые периоды жизни человека.

Изучается влияние социальных факторов на процесс формирования общей функциональной грамотности в целом. Методика исследования: в научной работе применялись методы мониторинга, также подробного анализа учебной деятельности обучающихся, что в данном случае предоставило возможность определить не только уровень различных видов грамотности в повседневной жизни, использовались кейс методы, в которых предлагалось учащимся решать задачи на практике, данные действия помогли проанализировать способность обучающихся использовать теоретические знания в применении на практике. Результаты проведённого исследования продемонстрировали, что обучающиеся, которые принимают участие в различных проектах, продемонстрировали самый высокий уровень функциональной грамотности в сопоставлении с занимающимися индивидуально.

Ключевые слова: образование, учебные программы, современные технологии, инновационные методы и подходы, грамотность, когнитивный аспект, социальный контекст.

На сегодняшний день понятие функциональная грамотность является сочетанием навыков, которая предоставляет возможность результативно применять знания в определённых жизненных условиях, которые состоят из математической грамотности, читательской, а также финансовой и естественнонаучной [1,2].

«Значение понятия «функциональная грамотность» – как вектора трансформации педагогического образования нельзя оценить однозначно, одним словом. Ключевые позиции функциональной грамотности – качество, благополучие, ресурс жизнеобеспечения. При этом уже доказано, что функционально грамотный человек обеспечивает качественное существование не только образовательных, но и природных, промышленных социальных систем» [3].

Основным аспектом в процессе формирования функциональной грамотности представляется специфика различных категорий людей с учётом возраста, кроме того, каждый из уровня развития, как правило, требует определённых подходов и современных методов в процессе обучения [4,5,6].

«Итак, функциональная грамотность является свойством личности, которое обеспечивает не только получение обучающимся знаний, умений и навыков, но и его личностное развитие, а самое главное — готовит его к самостоятельному получению и освоению потенциально безграничного запаса новых знаний, умений и навыков, новых компетенций.

Этот вид грамотности касается всех сфер деятельности человека, владения им всеми компетенциями, которые необходимы для полноценного функционирования в современном обществе. В каждом возрасте получение функциональной грамотности имеет свою специфику» [7,8].

В научной работе анализируется специфика процессов формирования элементов функциональной грамотности с учётом существующих возрастных особенностей, как например дошкольный возраст, школьный возраст, студенческий возраст и взрослый возраст [9]. Материалами исследования являются научные публикации по теме формирования компонентов функциональной грамотности, а также интернет-ресурсы с дидактическими материалами, цифровой контент (рассматривается на примерах возрастных категорий людей).

Теоретический подход настоящего исследования является базой концепции функциональной грамотности, в данном случае включающей в себя не только способность индивида использовать теоретические знания в ситуациях повседневной жизни.

В контексте данного подхода важное внимание уде-

ляется возрастной специфике когнитивного развития, которая предоставляет возможность внедрять методы обучения с учётом запросов разных возрастных групп.

Применяются теории конструктивизма, а также активного обучения, которые подчёркивают необходимость вовлечения обучающихся в процесс познания посредством решения практических задач активного взаимодействия, в том числе рассматривается влияние социокультурного аспекта на процесс формирования общей грамотности, что предоставляет возможность более глубоко понимать, какие внешние факторы оказывают влияние как для поддержки, так и создавая препятствия для процесса обучения в целом [10].

Основным аспектом является адаптация функциональной грамотности, что в данном случае способствует комплексному развитию индивида. Рассматриваемый подход предоставляет возможность как определить существующие проблемы в учебном процессе, так и предложить результативные способы решения. Следовательно, теоретическая база данного исследования является основой для перспектив дальнейшего эпического анализа, также методических рекомендаций для практического применения [11].

Процесс формирования функциональной грамотности у детей дошкольного возраста от трёх до семи лет осуществляется посредством игровой деятельности, а также практики.

Рассмотрим главные составляющие:

Читательская грамотность включает в себя процесс формирования первичных навыков в процессе восприятия текстового содержания.

Дошкольники, как правило, учат буквы, также новые слова и составляют простые предложения. Применение иллюстративного материала для более глубокого понимания текстового содержания на данном этапе способствует развитию аналитического мышления.

Математическая грамотность включает в себе целенаправленный процесс развития логики посредством решения различных задач, а также головоломок для детей дошкольного возраста, в данном процессе дошкольники знакомятся с числами посредством игровой деятельности [12].

Просмотрим также естественнонаучную грамотность, в процессе которой дошкольники не только учатся правильно задавать вопросы, а также учатся отвечать, в том числе приводятся различные примеры, способствующие более глубокому пониманию базовых концепций.

Финансовая грамотность знакомит школьников с понятием финансов посредством любого моделирования, как например играя в игру «В продуктовом магазине» (объясняется принцип обмена денежных единиц товаров).

В возрасте от восьми до восемнадцати лет происходит систематизация знаний, а также развитие аналитического мышления, что является характерным в школьном возрасте.

Развитие читательской грамотности происходит посредством глубокого исследования текстового содержания разных жанров, с последующей адаптацией прочитанного текста, происходит развитие навыков всестороннего анализа. На данном этапе школьники читают художественные произведения в учебном классе с последующим обсуждением [13].

Развитие математической грамотности заключается в изучении в школе таких дисциплин, как например, алгебра или геометрия, которая способствует формированию навыков решения арифметических задач различного уровня сложности (использование математических расчётов в повседневной деятельности).

Развитие естественно-научной грамотности у школьников включает в себя изучение базовых научных принципов посредством выполнения проектов, а также участия в лабораторных работах в школе. На данном этапе способствует развитию навыков анализа, а также развитие аналитики в процессе обработки информации.

Финансовая грамотность, которая включает в себя теорию экономики, так и составление личного бюджета, в том числе и управления в финансовой сфере (решение задач, например, по расчёту бюджета) [14].

Возраст студенчества от восемнадцати до двадцати пяти лет, в данный период функциональной грамотности является специальным.

Так как развитие читательской грамотности происходит посредством исследования профессиональной литературы, различных исследований и публикаций.

Развитие навыков аналитического анализа текстового содержания, а также проведения обсуждения. Рассматриваемый возрастной период математической грамотности включает в себя использование математических знаний в определённых направлениях, как например в области экономики.

Кроме того, стоит подчеркнуть процесс освоения различных математических принципов, как например, теория вероятности или статистические данные.

Рассмотрим естественно-научную грамотность

На данном этапе студенты активно принимают участие в научных исследованиях в различных проектах, в процессе, развивая навыки научного подхода. Участие в лабораторных работах, а также благодаря стажировке студенты имеют возможность использовать теорию в практической деятельности.

Развитие финансовой грамотности представляется возможным посредством исследования инвестиционных основ, а также процессов кредитования, в том числе управления собственной финансовой сферой [12].

Применение на практике теоретических знаний посредством разработки бизнес-плана, а также активного участия в различных стартапах на современном этапе.

На сегодняшний день взрослый возраст составляет 25 лет и старше, в котором развитие функциональной грамотности продолжается в рамках профессиональной среды.

Развитие читательской грамотности на данном этапе осуществляется при чтении специальной литературы, а также активному обновлению знаний посредством курсов повышения уровня квалификации на регулярной основе. Кроме того, представляется возможным участвовать в различных сообществах и принимать участие в дискуссиях на актуальную тематику.

Использование математических знаний для более подробного исследования данных, в том числе и составление отчётов и дальнейшего прогнозирования, также применение инновационных технологий для решения поставленных задач в программировании (математическая грамотность) [15].

Использование научного метода к решению задач в практической деятельности, также активное участие в научных конференциях, тренингах и семинарах (естественно-научная грамотность). На данном этапе финансовая грамотность включает в себя не только управление своими финансами, но и предоставляет возможность управлять инвестициями, также разрабатывать успешные финансовые стратегии для индивидуальных проектов или бизнеса.

Методы исследования

В проведённом исследовании применялся комплекс методов, позволяющих всесторонне оценить формирование функциональной грамотности с учётом возрастной специфики. Основным методом выступил формирующий эксперимент, в рамках которого сравнивались результаты контрольной и экспериментальной групп по 50 человек: участники экспериментальной группы про-

ходили обучение по специальной программе, тогда как контрольная группа не получала дополнительного обучения. Для измерения уровней читательской, математической, цифровой и естественнонаучной грамотности использовался метод тестирования с унифицированными заданиями, обеспечивающими сопоставимость данных. Участники были распределены по пяти возрастным подгруппам (от дошкольников 3–7 лет до пожилых людей старше 60), что позволило проанализировать динамику с учётом возрастных особенностей. Метод сравнительного анализа дал возможность сопоставить показатели между группами в каждой возрастной категории, а количественный и статистический анализ — обработать процентные данные и выявить значимые различия. Диагностические материалы были адаптированы с учётом возрастных характеристик и специфики каждого вида грамотности, что обеспечило дифференцированную оценку уровней освоения — от низкого до высокого. Процедура оценки включала предварительное предположение о сопоставимости исходного уровня в обеих группах, реализацию программы в экспериментальной группе и итоговое тестирование для всех участников. Полученные данные подвергались количественной обработке, сравнительному и возрастному анализу, а также качественной интерпретации для выявления эффективности программы в разных возрастных категориях.

Выборка

Эксперимент проводится с целью анализа формирования элементов функциональной грамотности с учётом возрастной специфики.

Цель эксперимента – исследовать влияние определённых методов в процессе обучения на процесс формирования элементов функциональной грамотности с учётом возрастной специфики.

Участники эксперимента в количестве 50 человек были определены в две группы (контрольную группу и экспериментальную группу).

Участники контрольной группы не проходили дополнительное обучение, в то время как участники экспериментальной группы в количестве 50 человек проходили обучение по специальной программе.

Контрольная группа и экспериментальная группа состояли из участников, с учетом возрастных категорий и включали в себя студентов в возрасте от 18 до 25 лет, взрослых людей от 25 лет до 45 и пожилых людей старше 60 лет.

Результаты исследования

Результаты эксперимента продемонстрировали следующее.

Функциональная грамотность (читательская) [16].

В подгруппе участников дошкольники (от 3 до 7 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 45% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 85%.

В подгруппе участников школьники (от 7 до 18 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 60% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 88%.

В подгруппе участников студенты (от 18 до 25 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 65% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 90%.

Подгруппа участников взрослых людей (от 25 до 45 лет) в контрольной группе продемонстрировали средний уровень читательской грамотности, что составило 50% по сравнению с экспериментальной группой участников, которые продемонстрировали более высокий уровень читательской грамотности, что составило 85%.

Подгруппа пожилые люди от 60 лет и старше продемонстрировали в контрольной группе самый низкий уровень, что составило 45%, сопоставлении с экспериментальной группой, которая продемонстрировала достаточно высокий уровень, что составило 75%.

Функциональная грамотность (математическая) [17].

В подгруппе участников дошкольники (от 3 до 7 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели математической грамотности, что составило 50% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели математической грамотности, что составило 75%.

В подгруппе участников школьники (от 7 до 18 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели математической грамотности, что составило 53% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели математической грамотности, что составило 84%.

В подгруппе участников студенты (от 18 до 25 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 55% в сравнении с участниками экспериментальной груп-

пы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 85%.

Подгруппа участников взрослых людей (от 25 до 45 лет) в контрольной группе продемонстрировали средний уровень читательской грамотности, что составило 50% по сравнению с экспериментальной группой участников, которые продемонстрировали более высокий уровень читательской грамотности, что составило 80%.

Подгруппа пожилые люди от 60 лет и старше продемонстрировали в контрольной группе самый низкий уровень, что составило 30%, сопоставлении с экспериментальной группой, которая продемонстрировала достаточно высокий уровень, что составило 60%.

Функциональная грамотность (цифровая) [18].

В подгруппе участников дошкольники (от 3 до 7 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели цифровой грамотности, что составило 45% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели цифровой грамотности, что составило 74%.

В подгруппе участников школьники (от 7 до 18 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели цифровой грамотности, что составило 43% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели цифровой грамотности, что составило 77%.

В подгруппе участников студенты (от 18 до 25 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 75% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 95%.

Подгруппа участников взрослых людей (от 25 до 45 лет) в контрольной группе продемонстрировали средний уровень читательской грамотности, что составило 60% по сравнению с экспериментальной группой участников, которые продемонстрировали более высокий уровень читательской грамотности, что составило 90%.

Подгруппа пожилые люди от 60 лет и старше продемонстрировали в контрольной группе самый низкий уровень, что составило 20%, сопоставлении с экспериментальной группой, которая продемонстрировала достаточно высокий уровень, что составило 50%.

Функциональная грамотность (естественнонаучная) [19].

В подгруппе участников дошкольники (от 3 до 7 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее вы-

сокие показатели естественнонаучной грамотности, что составило 35% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели естественнонаучной грамотности, что составило 69%.

В подгруппе участников школьники (от 7 до 18 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели естественнонаучной грамотности, что составило 58% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели естественнонаучной грамотности, что составило 71%.

В подгруппе участников студенты (от 18 до 25 лет) в контрольной группе продемонстрировали менее высокие показатели читательской грамотности, что составило 65% в сравнении с участниками экспериментальной группы, которые продемонстрировали более высокие показатели читательской грамотности, что составило 75%.

Подгруппа участников взрослых людей (от 25 до 45 лет) в контрольной группе продемонстрировали средний уровень читательской грамотности, что составило 75% по сравнению с экспериментальной группой участников, которые продемонстрировали более высокий уровень читательской грамотности, что составило 85%.

Подгруппа пожилые люди от 60 лет и старше продемонстрировали в контрольной группе самый низкий уровень, что составило 45%, сопоставлении с экспериментальной группой, которая продемонстрировала достаточно высокий уровень, что составило 55%.

Выводы

Гипотеза научного исследования состоит в том, что современные методы и инновационные подходы в процессе обучения, которые внедрены к возрастной специфике, а также с учётом особенностей, существенно повышают уровень общей функциональной грамотности.

Авторы научной работы предполагают, что применение интерактивных методов в процессе обучения, а также практика поощрения (грамот например) оказывает влияние на способность процесса формирования различных компонентов от дошкольников (возраста) до студентов (возраста) в сопоставлении с традиционными подходами.

Процесс формирования элементов функциональной грамотности происходит в процессе жизнедеятельности индивида, с учётом возрастной специфики. Авторы научного исследования обращают внимание на представленные этапы развития в научной работе, что в данном случае предоставляет возможность результативно раз-

вивать основные навыки для эффективной адаптации в социуме.

Представляется важным продолжать адаптацию учебных программ с учётом данных особенностей для того, чтобы обеспечить общее развитие функциональной грамотности с учётом возрастной специфики.

Перспективы дальнейших исследований могут ориентироваться на анализе результативности разных методов в процессе обучения в контексте образования, в том числе обучение в режиме online и offline.

Дополнительные исследования могут состоять и проведения различных экспериментов, с целью анализа устойчивости теоретических знаний на практике у обуча-

ющихся по завершении обучения.

Практическое применение

Практическое применение результатов проведённого исследования может включать в себя адаптацию активных методов в процессе обучения, а также профессорско-преподавательский состав может применять кейс-стадии для разработки различных сценариев для обучающихся.

Адаптация интерактивных технологий процесса обучения, как например, платформы или сообщества в режиме онлайн для активного взаимодействия предоставят возможность обучающимся не только обмениваться своими идеями, но и быстро находить решение в группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Замалетдинова З.И. Формирование функциональной грамотности младших школьников / З.И. Замалетдинова // Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 марта 2021 года. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2021. – С. 72–76.
2. Пакина Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России / Т.А. Пакина // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 201–206. – EDN PNGLRS.
3. Егорова Г.И. Функциональная грамотность как условие нового качества образования и ресурс развития личности / Г.И. Егорова, А.А. Маринова // Педагогическое призвание 2022: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 24 февраля 2022 года. Том Часть 2. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 10–16.
4. Гайдамашко И.В. Условия и механизмы формирования функциональной грамотности в подростковом и юношеском возрасте / И.В. Гайдамашко, И.В. Бабичев, А.Н. Вечерина // Человеческий капитал. – 2022. – № 1(157). – С. 190–195. – DOI 10.25629/HC.2022.01.21. – EDN HWFQCR.
5. Яковлева Г.В. Управление формированием предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста / Г.В. Яковлева // Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС: Материалы XI заочной Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 24 мая 2024 года. – Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. – С. 9–14. – EDN FMKYCK.
6. Мигунова Е.В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста / Е.В. Мигунова, А.А. Васильева // Формирование коммуникативной культуры обучающихся в современном информационном обществе: сборник статей международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Великий Новгород, 28–29 января 2025 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2025. – С. 19–27. – EDN WMFLPU.
7. Сыроежин Г.Н. Особенности формирования функциональной грамотности обучающихся старшей школы / Г.Н. Сыроежин // Актуальные вопросы гуманитарных наук: сборник научных статей бакалавров, магистрантов и аспирантов. Том Выпуск 5. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2022. – С. 268–274.
8. Липова Н.И. Общая функциональная грамотность. Виды функциональной грамотности / Н.И. Липова // Научно-методические и практические аспекты интеграционных процессов в науке и технике: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Ижевск, 25 октября 2022 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022. – С. 195–198. – EDN ZCOPMH.
9. Косолапова Л.А. Стимулирование познавательного интереса младших подростков посредством тьюторского действия с применением медиаресурсов / Л.А. Косолапова, Е.В. Трухина, А.Р. Францевич // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2019. – № 2. – С. 184–200.
10. Жидик Ю.В. Формирование функциональной математической грамотности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий / Ю.В. Жидик, И.Н. Семенова, А.В. Слепухин // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: Межвузовский сборник научных работ / Научный редактор Л.В. Сардак. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 291–296.
11. Дроботенко Ю.Б. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 66–71.
12. Николина В.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе / В.В. Николина // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 4–13.
13. Мисюкевич А.Н. Формирование функциональной грамотности младших школьников на уроках технологии (образовательная система «Школа диалога») / А.Н. Мисюкевич // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2022. – Т. 13, № 2. – С. 57–65.

14. Раицкая Г.В. Формирование функциональной грамотности младших школьников средствами технологии развивающего обучения Л.В. Занкова / Г.В. Раицкая // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2021. – № 3. – С. 12–17.
15. Савченко М.В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста / М.В. Савченко // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 34.
16. Лямина Е.А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности / Е.А. Лямина, О.В. Шабалина // Современные тенденции начального общего образования: Сборник статей по материалам XV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. В 2-х частях, Пермь, 29 февраля 2024 года. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2024. – С. 97–101. – EDN ZLMOAQ.
17. Додосова Т.И. Формирование математической грамотности как составляющей функциональной грамотности в контексте обновления школьного математического образования / Т.И. Додосова, Э.А. Егошина // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MATHEDU'2022) : Материалы XI Международной научно-практической конференции в рамках III Международного форума по математическому образованию (IFME'2022), Казань, 28 марта – 02 2022 года / Отв. редактор Л.Р. Шакирова. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. – С. 102–106. – EDN UHNNEK.
18. Витольник Г.А, Витольник В.Н. Цифровая грамотность и формирование цифровых компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №80–2.
19. Игнатьева Н.В. Естественная грамотность как важнейшая составляющая функциональной грамотности современных школьников / Н.В. Игнатьева, А.П. Бугаева // Школа как стратегический ресурс развития Арктики : Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н.Д. Неустроева, Якутск, 11–15 ноября 2021 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 170–173. – EDN ADGHBO.

© Трушниковая Наталья Сергеевна (NatalyChernych@yandex.ru), Нагибина Надежда Павловна (nadya12354@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

EXPLORING THE CHALLENGES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL-AGED CHILDREN

E. Shigapova

Summary: This article explores practical, up-to-date, and pertinent issues related to the provision of psychological and pedagogical support for students in inclusive conditions; the focus is on the practical training of qualified service personnel in modern conditions, characterized by staff shortages and changes in national education; also the complexities of interaction between the medical community and psycho-pedagogical support services are also described; the importance of properly organizing supplementary education and pre-professional training for students with disabilities within the framework of implementing practice-oriented programs is emphasized. These programs enable such students to develop necessary skills, socialization, and self-confidence. In conclusion, the significance of further developing psychological and pedagogical support is emphasized as a fundamental component of the system for students' development, education, and spiritual and moral upbringing.

Keywords: student, psychological and pedagogical support, a child with disabilities, an inclusive school, the problem of training specialists, the educational environment of a modern school, changing the assessment trajectory from skills to competencies, extracurricular activities of students, pre-professional training.

Шигапова Эльвира Раисовна

Российский новый университет, (г. Москва)

elv190282@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматриваются практические, современные и актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзии. Акцентируется внимание на практической подготовке квалифицированных участников службы в современных условиях, связанных с кадровым дефицитом и изменениями в национальном образовании; также описаны сложности взаимодействия между медицинским сообществом и службой психолого-педагогического сопровождения; подчеркивается важность правильной организации дополнительного образования и предпрофессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ в рамках внедрения практико-ориентированных программ, которые позволяют таким учащимся развивать необходимые навыки, социализацию и уверенность в своих силах. В заключение говорится о весомости дальнейшего развития психолого-педагогического сопровождения, как фундаментальной части системы становления, образования и духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Ключевые слова: обучающийся, психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная школа, проблема подготовки специалистов, образовательная среда современной школы, смена траектории оценки с ЗУНов на компетенции, внеурочная деятельность обучающихся, предпрофессиональная подготовка.

Актуальность исследования проблем психолого-педагогического сопровождения

Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития». Ученые понимали под психолого-педагогическим сопровождением концептуальный подход к организации работы с дошкольниками и детьми младших классов, а также сопровождение естественного развития ребенка с предупреждением всякого возможного искажения и торможения. При этом Н.Л. Полторацкая рассматривает в качестве определенных преимуществ педагогического сопровождения признание безусловной ценности внутреннего мира каждого ребенка; наличие в условиях осуществляемого педагогического сопровождения возможности опоры «не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения воспитанника»; для более старших детей – побуждение к принятию самостоятельных решений [11, с. 48–49].

О. Газман акцентировал, что педагогическая поддержка требуется ребёнку для преодоления проблем и трудностей роста, с которыми он не в состоянии справиться самостоятельно, и видел специфику педагогической поддержки в том, что педагог «не только владеет социально-психологическими навыками, но и организует условия» [3, с. 16].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Более 200 лет в системе образования развивается взаимодействие специалистов разного профиля, направленное на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно-развивающих про-

грамм, но только 20–30 лет назад стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка.

Сама идея, сама мысль психолого-педагогического сопровождения неразрывно связана с модернизацией, обновлением и реконструкцией современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

О чем мы говорим чаще всего в своей практике:

- раннее сопровождение,
- сопровождение развития в общеобразовательной школе,
- целевое сопровождение различных «групп риска»,
- сопровождение одаренных детей

Все эти элементы сопровождения стали звеньями одной цепи, т.е. элементами полноценного сбалансированного развития ребенка.

А ФГОС, который стоит на страже норм и принципов не только образовательного процесса, духовно-нравственного воспитания, коррекционной работы и т.д., отчетливо указывает на поддержку и развитие индивидуальности наших детей; учёт и соблюдение интересов ребёнка; гибкость и вариативность в работе специалистов; непрерывность и системность сопровождения; взаимодействие всех сторон процесса. Все это невозможно реализовать без наличия службы психолого-педагогического сопровождения.

Однако, данная служба, к сожалению, не всегда может соответствовать поставленным задачам. В данной статье я постараюсь осветить наиболее весомые проблемы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением, с которыми сталкиваются участники самой службы, обучающиеся и их представители.

Проблемы и противоречия психолого-педагогического сопровождения

Далее в данной статье продемонстрированы фактические и практические трудности, с которыми встречаются специалисты на практике. Данные проблемы, препятствующие осуществлению качественного психолого-педагогического сопровождения разделены на две группы:

1. Проблемы и противоречия связанные со всеми обучающимися.
2. Проблемы и противоречия, которые связаны с детьми, имеющими ОВЗ.

Подобное разделение позволяет более ясно понять проблемы нынешней инклюзии, и порой даже ее неспо-

собность к реализации адаптированных основных образовательных программ для детей с ОВЗ.

1. Проблемы и противоречия связанные со всеми обучающимися

1. Организационные и временные затраты на получение согласий от родителей на осуществление мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению. Учитывая, наличие электронных сервисов (Госуслуги, МЭШ и т.д. согласие или несогласие представителей детей можно получать и обрабатывать в разы быстрее).

2. Отсутствие согласия родителей на работу с обучающимися нуждающимися в психологической помощи, а именно испытывающими трудности в освоении образовательных программ, социальном развитии и адаптации. Также хочется отметить, что данные согласия являются унифицированными, что не отражает полного согласия или отсутствие такового у родителя конкретного ребенка. Например: родитель согласен на поддержку ребенка, на его тестирование, на сопровождение в образовательном процессе; однако, родитель не согласен на беседу с ребенком в случае возникновения конфликтной ситуации, касаемой именно этого ребенка (при этом неважно, этот ребенок повел себя неправильно или в его адрес были осуществлены действия, которые ущемили его права). Представитель ребенка просто пишет отказ.

3. Невозможность своевременного оказания психолого-педагогической помощи и поддержки обучающихся в ней нуждающимся.

4. Восприятие некоторыми родителями психолого-педагогического сопровождения как нечто внешнего, им навязанного, а может и опасного, не являющегося естественным условием качественного образования. К слову сказать, на практике часто родители считают, что психология и психиатрия — это почти одно и то же. Чаще всего звучит фраза: «...у меня нормальный ребенок», или «... мы не хотим тратить свое время на то, что нам не нужно...».

Небольшое исследование-опрос, который был проведен в двух школах: (В исследовании участвовали 2 потока 5 классов, из которых выделили детей, которые в течение длительного времени демонстрируют поступки, противоречащие общепринятым правилам или социальным нормам. Как раз этот пул детей брался за 100%. Далее, определили тех, чьи родители дали согласие на работу с обучающимися нуждающимися в психологической помощи). Результат показал, что в одном случае, процент согласия равен 8, в другом – 23. (Школы, принявшие участие в данном исследовании расположены в г. Казани и г. Москве. (Школы предпочли сохранить конфиденциальность). Это показывает истинную глубину и

актуальность проблемы своевременного оказания психологической помощи таким детям.

5. Сложность разделения в классах обучающихся, участвующих и не участвующих в психологических обследованиях, профилактических, просветительских, развивающих, коррекционных психолого-педагогических программах.

2. Проблемы и противоречия, которые связаны с детьми, имеющими ОВЗ

А) Дефицит коррекционных школ. Количество коррекционных школ России снижалось постепенно: в 2000 г. их насчитывалось 1967, через пять лет осталось 1810. Но обвальным процесс стал именно в последние годы: в 2012 г. – 1728 школ, в 2014 г. – 1660. При этом школьники вовсе не становились здоровее.

Ранее коррекционные школы были видовыми, в них очень четко регламентировались условия и содержание коррекционно-образовательного процесса. В основе таких школ всегда была специфика нарушений развития только определенной категории детей. На сегодняшний день, к сожалению, в сохранившиеся организации всё больше принимают на обучение детей, имеющих разные патологии и дефекты развития. Даже если в подобной школе созданы особые условия, данным учреждениям становится сложнее разработать и реализовать эффективное и образцовое психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.

Инклюзивные школы оказались не готовы к полноценному и эффективному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с разными нарушениями развития. Интеграция таких детей в общеобразовательное учреждение происходит с огромным трудом. Причины столь сложной «ассимиляции» будут описаны ниже.

Б) Проблема подготовки специалистов. Никто не дискредитирует отечественное педагогическое образование и теоретическую подготовку отечественных специалистов. Однако, в условиях современного образовательного процесса необходимо иметь множество приемов для осуществления качественного коррекционно-развивающего обучения. Каждый специалист обязан знать тонкости качественно разных заданий, уметь и знать, как их методологически правильно использовать при различных нозологиях, адаптировать данные задания в каждом индивидуальном случае, а также анализировать, правильно видоизменять и оценивать успешность или отсутствие полученных результатов. При этом, все должно коррелировать с междисциплинарным и компетентностным подходами.

Если коротко затрагивать диагностику, то здесь есть

также практические проблемы с точки зрения подготовки специалистов. А заключаются они именно в том, что если специалист ранее не сталкивался с подобными нарушениями, не владеет навыками диагностики таких детей, спросить не у кого и преемственность отсутствует, то возникает риск со стороны специалиста потери контроля, ощущением собственной некомпетентности, а самое главное потерей эффективного обучения ребенка с ОВЗ.

Педагоги на практике также не всегда способны вести такого обучающегося. А если педагог не может правильно наладить учебный процесс, взаимодействие и воспитательный процесс при наличии такого особенного сверстника в классе, то и класс, выступающий как общество, в данном случае не готов принять данного ребенка, не готов к полноценной коммуникации, и помощи данному ученику с ОВЗ. При этом мы, конечно же, говорим, что так бывает не всегда. Используются социальные: реклама, истории, пособия и просветительская работа. В сегодняшней практике есть положительные примеры, когда Московский центр развития кадрового потенциала образования проводит обучение специалистов (педагогов, психологов и др.) и даже целых административных команд, однако на практике часто приходится сталкиваться с проблемой либо определения содержания АООП, либо выбора необходимого учебника для ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей, либо подбора специалистов, которые должны работать с этим ребенком.

Также в рамках данной проблемы хотелось бы поговорить еще и о подготовке самого ребенка к школьному сообществу. Мы часто говорим об адаптации детей с ОВЗ к школе, но почти никогда о том, что дети бывают разные, и поведение общества не всегда лояльно и адаптировано под ребенка с особыми образовательными потребностями. Как ему реагировать? К кому обращаться?

Администрация и специалисты службы психолого-педагогического сопровождения

Сразу хочу сказать, что в данной статье мы не ставим целью определения количества тех или иных ставок участников психолого-педагогического сопровождения, ненасыщенность ими штатных расписаний в инклюзивных школах, и непрогнозируем необходимость их увеличения, т.к. это тема отдельного и очень большого исследования. Приведу лишь короткую статистику с сайта edu.gov.ru (Минпросвещения России). В 2024/2025 учебном году число детей с ОВЗ составило 1,15 млн человек, и это на 5% больше, чем в предыдущем учебном году. К сожалению, это средний ежегодный прирост с 2010 года. Из этого неутешительного прогноза можно сделать вывод о необходимости ввода и увеличения штатных единиц в зависимости от потребностей, таких как тьюторов, ассистентов, дефектологов, психологов. Однако количе-

ство ставок остается неизменным, а новые должности не вводятся. Например: возьмем часто встречающиеся случаи: Дефектолог очень часто совмещает ставку с тьюторством, или учитель-логопед одновременно может вести до 40 детей. Есть обратные ситуации, когда администрация готова предоставить тьютора или ассистента, при этом «учитель не хочет, чтобы кто-то сидел у него на уроке». Все эти случаи, безусловно, снижают качество психолого-педагогического сопровождения.

Некорректность медицинской диагностики, неправильно выставленный диагноз или медицинское заключение, которое не отражает реалии состояния ребенка. Несоответствие ИПР фактической и действительной потребности обучающегося

Приведу пример ребенка с РАС: Иван (8 лет). Мальчик воспитывается в полной семье, единственный ребенок, беременность матери без патологий, естественные роды прошли успешно. При этом Иван имел значительные проблемы и трудности в развитии. Ребенок неоднократно диагностировался в различных учреждениях, и только в одном заключении было написано подозрение на РАС. Больше всего заключений было с диагнозом: задержка развития на фоне органического поражения ЦНС. Данный диагноз, безусловно, требует подтверждения. Однако, ни МРТ, ни ЭЭГ, ни другие исследования не подкрепили выставленный диагноз. Ивану с некорректным диагнозом назначают ноотропные препараты. При этом каждый психиатр знает, что ноотропные препараты могут вызывать негативные проявления у детей с РАС: повторы и заиканность, повышать нервозность, двигательную активность и агрессивность, вызывать расторможенность и расстройства сна. Ребенок активно демонстрирует коммуникативную дисфункцию, и социальную дезадаптацию. Мальчик развит плохо, на вопросы отвечает с трудом, медленно формируются бытовые навыки (не испражнялся в туалет), и имеет много поведенческих проблем. После постановки верного диагноза подключилась служба психолого-педагогического сопровождения. Что сделали? Первым делом начали систематические занятия по методам, основанным на прикладном анализе поведения. Подробно останавливаться не буду, напомним лишь, что в центре этих методик всегда лежат социально значимые навыки. Мы не просто складываем карточки и пазлы, а обучаем тому, что будет полезно в жизни: самостоятельно одеваться, мыть руки, просить сок, отвечать на вопрос «как тебя зовут». В конкретном случае с Иваном его обучили 15–20 жестам, которые помогли ему выражать свои потребности и желания. Далее постепенно вводили навыки имитации. Попутно замечу, что обучались также родители: режим дня, понятные правила, визуальное расписание, как поддерживать желаемое поведение и игнорировать нежелательное. Оценка результатов через 6 месяцев

интенсивной поведенческой коррекции: Иван перестал биться головой, топтать ногами, валяться и кричать. Он уже через 3 месяца научился пользоваться туалетом. Поведенческие проблемы ребенка снизились, т.к. теперь у мальчика были инструменты и возможности для общения жестами. Этот случай очень ярко показывает взаимосвязь между правильной коррекцией и верным диагнозом. Есть множество случаев подобной запущенности из-за некорректной медицинской диагностики, сложности также представляют дети с множественными нарушениями развития.

Еще один пример: интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов — например, интеллектуальная недостаточность при врожденной или рано приобретенной глухоте или тугоухости, при слепоте, возникшей в раннем детстве. При отграничении состояний, вызванных нарушением анализаторов, от умственной отсталости очень выяснить, что первично доминирует в отставании: умственная отсталость является ведущим и первичным дефектом, а снижение слуха, зрения лишь сопутствует ей, или же отставание наступило в результате нарушения функций анализаторов. От верности определения первичной поломки зависят методы коррекции, и перспективы качества жизни каждого конкретного ребенка.

К сожалению, учитывая вышесказанное, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения не могут ничего добавить «от себя», так как их деятельность жестко регламентирована соответствующими нормативными документами.

Проблема доступа к медицинской документации обучающихся с ОВЗ.

Каждый специалист службы психолого-педагогического сопровождения осознает, что эффективность его работы во многом зависит от осведомленности специалиста об анамнезе ребенка, от информированности специалиста о терапии, проводимой в отношении ребенка на данный момент. Может ли вновь назначенная терапия повлиять на ход образовательных и коррекционных занятий?

Случай из школы: мальчик с диагнозом РАС, АОП НОО 8.2., проходит цикл коррекционных занятий согласно ИОМ. До последнего времени все было штатно, без особых проблем. В один прекрасный день, ребенок начинает испытывать сонливость на занятиях. Так проходит, неделя, дефектолог сообщает об этом родителям, которые никак на это не среагировали. Далее в таком режиме «сонливости» проходят еще 2 недели. Заниматься с ребенком мало возможно, он просто засыпает. В конце концов, родителей вызывают на беседу. В приватном разговоре с психологом мама объяснила, что у ребенка помимо РАС есть еще и Эпилепсия, которую выявили бук-

важно месяц назад. К сожалению, сонливость — один из возможных побочных эффектов антиэпилептических препаратов, особенно в начале лечения. В подобных случаях следует минимизировать школьную нагрузку, постепенно восстанавливая таковую, по мере адаптации обучающегося к лекарственным препаратам. При этом если бы специалисты психолого-педагогического сопровождения владели информацией о вновь выявленном диагнозе, то ребенку оказывалась бы более адекватная помощь в соответствии с его возможностями.

Учет индивидуальных особенностей ребёнка.

Говоря об инклюзивном образовании — это одна из серьезнейших проблем, требующая отдельного более детального анализа. Коротко лишь отмечу, что она включает в себя множество аспектов, которые должны создать тот реальный, эффективный и действенный ИОМ, позволяющий получить обучающемуся с ОВЗ качественное образование, духовно-нравственное воспитание и развитие. Эти аспекты включают в себя, к примеру: ИОП, содержащий информацию о целях, задачах, содержании, формах и сроках обучения ребёнка с ОВЗ, который разрабатывается совместно педагогом, родителями, другими преподавателями, социальными работниками и самим учеником (по возможности), все это требует консолидированного подхода и участия большого количества специалистов; дифференциацию обучения; кооперацию обучения (т.н. мини группы); соответствие ИОМ заключению ПМПК и нормативно-правовой базе РФ; подготовку и наличие специалистов психолого-педагогического сопровождения; совместное взаимодействие с родителями. Учитывая указанные выше элементы индивидуализации маршрута, у инклюзивной школы очень часто нет возможности индивидуализировать программу и содержание обучения.

Т.Г. Богданова, Т.Н. Волковская, М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина, И.Ю. Левченко, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Е.З. Яхнина и др. указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы, которое в практике образовательных организаций часто имеет формальный характер. Одна из самых распространенных проблем профессиональной согласованности специалистов психолого-педагогического сопровождения и учителя, заключается в том, что программа индивидуальной коррекционно-педагогической работы не отвечает запросам педагога предметника, связанным с овладением, обучающимся учебных дисциплин. При этом очевидно, что, с одной стороны, коррекционная работа должна проводиться с учетом предметного материала, с другой, результаты коррекционных мероприятий должны стать фундаментом для успешного овладения обучающимися с ОВЗ программного материала по учеб-

ным предметам. Важно отметить, что каждый из этих специалистов должен осознавать, что унификации здесь не будет. Каждый отдельный случай должен рассматриваться отдельно.

Также достаточно часто мы встречаем формализм: проводим открытые уроки, ведем журналы взаимодействия педагогических работников. НО! реальных эффективных траекторий, связей между специалистами, междисциплинарного подхода – нет. Следовательно мы не можем решить задачи общего развития, воспитания, коррекции, познавательной деятельности, образования и т.д. ребенка с ОВЗ. Без организации продуктивного, рационального и структурного взаимодействия между педагогами общего и дополнительного образования, между специалистами, осуществляющими коррекционно-развивающую деятельность, невозможно достичь результата.

Режим учебной и внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ с учетом санитарно-гигиенических норм и особых образовательных потребностей данной категории школьников. Расписание. Основная проблема, конечно же, состоит в составлении расписания. Дело все в том, что помимо изучения предметов, обучающиеся с ОВЗ должны посещать коррекционные занятия, более того, у определенной группы детей с ОВЗ обязательно, также включение мероприятий по уходу за ребенком (гигиенические процедуры, переодевание, соблюдение двигательного режима и др.), при этом «внутренний ресурс» всех этих детей очень ограничен. Очень часто детей «снимают» с уроков, чтобы провести с ними индивидуальные коррекционные занятия. В большей части образовательных организаций подобные занятия проводятся во второй половине дня. Дети, к сожалению, переутомляются, у них почти нет свободного времени. Послеобеденное сопровождение таких детей также и финансово затратно, т.к. необходимы дополнительные ставки тьюторов или ассистентов. Если организация не может обеспечить полноценное сопровождение, то, к сожалению, ребенок вынужден отправиться на домашнее обучение. При этом, безусловно, ни о какой социализации и равных возможностях говорить не приходится.

Образовательная среда современной школы — это доступность, трансформируемость, насыщенность оборудованием, мобильность, динамичность, адаптивность, безопасность. Отмечая положительный опыт г. Москвы, где во многих школах, вошедших в проект «Ресурсная школа», созданы специальные условия (современные ассистирующие средства и технологии, кабинеты эмоциональной разгрузки, зонирование пространства и т.д.), нельзя не сказать, что таких организаций пока немного. Зачастую мы видим неготовность инклюзивных школ к ведению детей с особыми образовательными потребностями: отсутствие пандусов,

лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, большая наполняемость класса, неприспособленность помещений к особым потребностям детей, отсутствие санитарно-бытовых условий с учётом потребностей детей с ОВЗ (оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены), недостаток условий для реализации учебного процесса по предметам «Социально-бытовая ориентировка», «Трудовое и профессиональное обучение» и для проведения лечебной физкультуры, отсутствие беспрепятственного доступа к объектам инфраструктуры школы, специальных учебных материалов, кабинетов специального назначения (профессионально-трудовые мастерские, кабинеты социально-бытовой ориентировки и др.).

Смена траектории в оценке результатов образовательного процесса с ЗУНов на компетенции, личностное развитие и духовно-нравственное воспитание, в связи с интеграцией и реализацией ФГОС. После внедрения ФГОС изменилась система оценки результатов образовательного процесса. произошла трансформация, реориентация на выявление уровня общекультурного и личностного развития обучающегося. И вот здесь встает вопрос: «Как в условиях нового подхода к оценке результатов овладения АООП НОО разработать и внедрить службой психолого-педагогического сопровождения качественную, работающую, эффективную систему мониторинга результатов обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей школьников. Основная проблема в том, что оценочные материалы, предлагаемые АООП, очень часто не учитывают в полной мере психофизические особенности детей с ОВЗ. Особенно это актуально для цензовых программ. Один из недостатков работы образовательных организаций заключается в том, что, осуществляя обязательный мониторинг индивидуальных достижений обучающегося с ОВЗ, специалисты службы сопровождения не используют результаты мониторинга для своевременного внесения необходимых изменений в коррекционно-развивающие программы, не способствуя в должной мере развитию потенциальных возможностей ребенка и преодолению (сглаживанию) недостатков его развития.

Трудности выстраивания диалога с семьями обучающихся с ОВЗ. У многих родителей школьников данной категории завышены ожидания к результатам обучения и воспитания. В этом случае они оказываются неспособны объективно оценить уровень развития своего ребенка (часто спрашивают: «когда это пройдет?», ставят в приоритет обучение чтению и письму, когда необходимо в первую очередь заниматься формированием жизненных компетенций и др.). Бывает и другая печальная крайность, когда родители как будто «отрекаются», отстраняются от сложившейся ситуации, не принимают ситуацию или такого ребенка. Во всех случаях

службе психолого-педагогического сопровождения необходимо пытаться выстраивать диалог и взаимодействие с представителями ребенка.

Дополнительное образование. Нельзя недооценивать дополнительное образование в жизни ребенка с ОВЗ, т.к. именно дополнительное образование через определенные технологии обогащает жизнь ребенка, социализируя его, адаптируя его к условиям школьного обучения. Если рассмотреть систему функционирования дополнительного образования в коррекционных и инклюзивных школах, то реализация таких программ имеет ряд проблем.

Одна из них, это скудный выбор реализуемых программ дополнительного образования. Это влечет за собой сложность подбора доступного и в то же время интересного кружка или секции для ребенка с ОВЗ. При этом если вовлекать такого обучающегося в активность неинтересную или несоответствующую его развитию, то данная деятельность будет слабо эффективной для решения выше указанных задач.

Очередная проблема возникает из-за отсутствия учета образовательной и коррекционной деятельности ребенка с ОВЗ в досуговой деятельности. Мы, конечно же, говорим, что это не всегда получается, но если тандем возможен, то систему дополнительного образования можно использовать в интересах обучающегося и плавно интегрировать ее в учебную и внеурочную деятельность ребенка с ОВЗ.

Еще одна из основных проблем заключается в том, что данные программы дополнительного образования детей с ОВЗ очень часто осуществляется специалистами, у которых отсутствует необходимая квалификация в области знаний по обучению, развитию и воспитанию таких детей. Это ведет к снижению результатов и демотивации как обучающегося, так и специалиста.

Предпрофессиональное обучение в условиях школы. Основные трудности и вопросы возникают в связи с отсутствием или нехваткой педагогов профессионально-трудового обучения, а также в связи с устареванием или отсутствием необходимой материально-технической базы.

Более того, многие специалисты отмечают потребность в регламентированной нормативно-правовой базе, также стоит отметить, что почти отсутствуют научно-методические основы для формирования плодотворного сотрудничества между учреждениями среднего профессионального образования и учебной организацией (в первую очередь это касается отсутствия единых требований к детям с ОВЗ, где они продолжают свое обучение и школой). Однако есть положительный опыт

подобного взаимодействия. Некоторые школы используют индивидуальный подход к каждому обучающемуся, подбирают для него колледж, привлекают родителей и пытаются соответствовать требованиям учреждения среднего профессионального образования. Некоторые школы используют сетевой подход (совместную деятельность образовательных учреждений, направленную на обеспечение возможности освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций) с колледжами, училищами, техникумами своего населенного пункта.

Выводы

Исследование проблем, с которыми в современных условиях сталкиваются образовательные организации, осуществляющие как инклюзивное, так и специальное (коррекционное) обучение, воспитание и развитие детей и подростков с ОВЗ, выявил:

1. Важность дальнейшего осмысленного, проработанного развития службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. А именно: целесообразность создания продуктивного сотрудничества участников данной службы; необходимость проектирования и разработки эффективной тактики ее жизнедеятельности с точки зрения практики модели; важность определения и выделения самых качественных и успешных методов, форм, технологий и средств для организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения; создание продуктивного сотрудничества участников данной службы.
2. Необходимость совершенствования нормативно-правовой базы и научно-методических основ, регулирующих различные профессиональные нюансы работы специалистов и самого образовательного учреждения при решении вопросов,

связанных с обеспечением качественного обучения для каждого ребенка;

3. Потребность в решении вопросов кадровой политики: обеспечение кадрами, создание условий для повышения профессиональной компетентности всех специалистов системы образования.
4. Насущность должного материально-технического оснащения образовательного пространства для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Также нужно отметить, что образовательным организациям очень часто необходима помощь во внедрении и адаптации уже имеющихся у них образовательных ресурсов, средств и материалов.
5. Актуальность и ценность формирования и выстраивания результативной системы формирования доброжелательного, гуманного отношения к обучающимся с ОВЗ. Надлежит создать не только доступную образовательную среду, очень важно создать среду безопасную, которая включает в себя отсутствие насилия, дискриминации и других форм негативного воздействия, при этом каждый чувствует себя защищенным, уважаемым и принятым.
6. Важность решения вопросов, связанных с необходимостью обеспечения качественным предпрофессиональным, а далее и профессиональным образованием обучающихся с ОВЗ в соответствии с их реальными потребностями и возможностями: создание условий, предоставление возможности профессиональной ориентации и профессионально-трудового обучения. При этом принципиально значимо создание синергии и преемственности предпрофессионального (в рамках школы) и среднего специального образования (Ссуз) и специального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Е.Э., Тишина Л.А. Глухоедова О.С., Адильжанова М.А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов дефектологических факультетов в процессе работы с неговорящими детьми // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 3.
2. Бакулина С.Ю., Кислова Н.Н., Майорова Н.В. Организация психолого-педагогической практики в психолого-педагогических классах // Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций общего образования. 2025. Сам.: Самарский государственный социально-педагогический университет.
3. Газман О. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: концепция проектирования // Директор школы. – 2007. – № 3 (118). – С. 10–16.
4. Головятенко Т.А., Ситкина Е.Ю., Юдина Е.И. Подготовка будущих педагогов к реализации педагогического проектирования в образовательной организации // Вестник Российского нового университета. 2024. Вып. 4 (3–10).
5. Данилова А.М., Подвальная Е.В., Камелева Н.О. Современные подходы к профориентационной работе с обучающимися с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2019. № 7.
6. Зарин А.П., Кантор В.З. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75).
7. Маллаев Д.М. Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11. № 4.
8. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 36.

9. Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Международного теоретико-методологического семинара / сост.: Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, Н.Ш. Тюрина. М.: МГПУ, 2017.
10. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образования. 2012. № 3
11. Полторацкая Н.Л. Педагогическое сопровождение нравственного воспитания личности в научном наследии П.Д. Юркевича: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Смоленск, 2006. – 205 с.
12. Рудакова Н.П. Содержание дефектологического обследования в рамках деятельности психолого-медико-педагогической комиссии // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 3.
13. Тишина Л.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2015 № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (дата обращения: 02.12.2025).
14. Фесенко Ю.А., Романовская М.В. Медико-психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Поликультурное образовательное пространство высшей школы: опыт, традиции, перспективы» с международным участием. Астрахань. 2025. Астр: Астраханский государственный медицинский университет.
15. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2018.
16. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М.: Просвещение, 2019.
17. ФГОС редакция от 18.06.2025, которая вступила в силу с 1.09.2025. fgos.ru. (дата обращения 05.02.2026).

© Шигапова Эльвира Раисовна (elv190282@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЭТИКА ВЫЖИВАНИЯ: ОБРАЗ «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» И СТРАТЕГИИ АБСУРДА В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ И С.Д. ДОВЛАТОВА

Бобыкина Екатерина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Марийский государственный университет,
(г. Йошкар-Ола)
katbobykina777@gmail.com

Плотникова Екатерина Андреевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Марийский государственный университет,
(г. Йошкар-Ола)
kati_miracle@mail.ru

THE POETICS OF SURVIVAL: THE IMAGE OF THE "LITTLE PERSON" AND STRATEGIES OF THE ABSURD IN THE SHORT PROSE OF L. PETRUSHEVSKAYA AND S. DOVLATOV

**E. Bobykina
E. Plotnikova**

Summary: The article focuses on a comparative analysis of the short prose of L.S. Petrushevskaya and S.D. Dovlatov, who represent the trend of "other prose" of the 1970s–1990s and rework in a new way the literary type of "the little man". The study addresses **the topical research task** of identifying common and distinctive features of their poetics of survival under the conditions of late-Soviet and émigré unfreedom, as well as describing strategies of the absurd that shape a specific chronotope of everyday life. **The material** of the research comprises stories and novellas by Petrushevskaya ("Immortal Love", "Our Circle", "The Black Coat", etc.) and Dovlatov ("The Suitcase", "The Zone", "Pushkin Hills", "The Foreign Woman"). **The methodology** combines comparative-typological, narratological and chronotopic analysis, along with elements of intertextual and discourse analysis. It is shown that both authors remove explicit authorial commentary, minimize psychological analysis and build the narrative on the basis of the character's speech portrait and a documentary-marked everyday reality; at the same time, in Dovlatov the absurd is normalized and subjected to ironic reflection, whereas in Petrushevskaya it turns into an inescapable existential trap. The article **concludes** that there is a typological kinship between Petrushevskaya's and Dovlatov's poetics of survival and a fundamental difference in the semantics of the absurd and the chronotope of unfreedom.

Keywords: short prose, «other prose», poetics of the absurd, little man, skaz, chronotope, post-realism, narrative, Petrushevskaya, Dovlatov.

Аннотация: В статье проведен сопоставительный анализ малой прозы Л.С. Петрушевской и С.Д. Довлатова, представляющих направление «другой прозы» 1970–1990-х годов и по-новому разрабатывающих тип «маленького человека». В качестве **актуальной исследовательской задачи** рассматривается выявление общих и отличительных черт их поэтики выживания в условиях позднесоветской и эмигрантской несвободы, а также описание стратегий абсурда, формирующих специфический хронотоп повседневности. **Материал исследования** составили рассказы и повести Петрушевской («Бессмертная любовь», «Свой круг», «Чёрное пальто» и др.) и Довлатова («Чемодан», «Зона», «Заповедник», «Иностранка»). **Методы:** сравнительно-типологический, нарратологический и хронотопный анализ, а также элементы интертекстуального и дискурса-анализа. Показано, что оба автора устраняют открытый авторский комментарий, минимизируют психологизм и выстраивают нарратив на основе речевого портрета героя и документально маркированной повседневности; при этом у Довлатова абсурд нормализуется и иронически рефлексирован, а у Петрушевской превращается в безвыходную экзистенциальную ловушку. В качестве **вывода** формулируется положение о типологическом родстве поэтики выживания у Петрушевской и Довлатова и принципиальном различии в семантике абсурда и хронотопе несвободы.

Ключевые слова: малая проза, «другая проза», поэтика абсурда, маленький человек, сказ, хронотоп, постреализм, нарратив, Петрушевская, Довлатов.

Введение

Русская проза последней трети XX века по-прежнему остаётся одним из наименее систематизированных периодов отечественной литературы. Между каноническими вершинами советской классики и явлениями постсоветского десятилетия пролегал обширный простор, в котором возникло и оформилось то, что критика окрестила «другой прозой», или «новой волной». Именно здесь берут начало творческие пути Людмилы Петрушевской и Сергея Довлатова — двух авторов, чьи имена принято упоминать порознь, однако чьё

сопоставление представляется исследовательски весьма продуктивным. Оба писателя с полным основанием могут быть отнесены к постреалистической традиции. Критика 1970–90-х годов колебалась в оценках этих авторов между «чернухой», «другой прозой» и постмодернизмом — терминологическая неустойчивость красноречиво свидетельствует о реальной сложности явления [9, с. 37–38].

Работ, посвящённых каждому из авторов в отдельности, накоплено значительное количество. Сопоставительных же исследований двух авторов в отечествен-

ном литературоведении практически нет: данная статья восполняет эту лакуну, ставя целью выявить типологические схождения и структурные различия поэтики их малой прозы на уровне образной системы, нарративной стратегии и хронотопа.

Актуальность исследуемой проблемы

Актуальность предлагаемого сопоставления определяется несколькими взаимосвязанными факторами: 1) 1970–90-е годы остаются относительно неизученным периодом русской прозы. Тематика этого периода (образ «маленького человека», абсурд повседневности, пространство несвободы) неизменно актуальна в русскоязычном культурном контексте [1, с. 98]; 2) применение инструментов нарратологии и хронотопного анализа (М.М. Бахтин) в сопоставительном режиме к этим двум авторам даёт принципиально новые результаты [12; 14]; 3) гендерное измерение: сопоставление мужского и женского взгляда на одну и ту же среду позволяет прояснить различия в художественных стратегиях. Кроме того, гендерная проблематика и образ «женщины на краю физического и морального выживания» занимает немало важное место в малой прозе Петрушевской [8, с. 280].

Материал и методы исследования

Корпус исследования составляют тексты обоих авторов, в которых малая форма занимает центральное место. Тексты Л.С. Петрушевской: «Бессмертная любовь» (1988), «Свой круг» (1990), «Чёрное пальто», а также избранные рассказы из «Песен восточных славян» и «Настоящих сказок». Тексты С.Д. Довлатова: «Чемодан» (1986), «Зона» (1982), «Заповедник» (1983) и «Иностранка» (1986), рассказы из сборника «Наши».

Исследование опирается на следующий методологический инструментарий: сравнительно-типологический метод (для выявления структурных параллелей и оппозиций в творческих системах обоих авторов); нарратологический метод (В. Шмид, Ж. Женетт) (для анализа типа рассказчика, голоса и точки зрения); хронотопный анализ по концепции М.М. Бахтина (пространство и время как носители художественного смысла); дискурс-анализ (для изучения речевых стратегий, сказа, документальности); интертекстуальный метод (для прослеживания связи с традицией «маленького человека» (Гоголь, Достоевский, Зощенко)).

Результаты исследования и их обсуждение

1. Образ «маленького человека» — один из наиболее устойчивых архетипов русской литературы, история которого восходит к Гоголю и Достоевскому, а в XX веке продолжается у Зощенко. В постреалистической прозе этот образ претерпевает радикальное переосмысление:

если в реалистической парадигме он предстаёт жертвой социальной несправедливости и вызывает к состраданию, то в постмодернистской эстетике «образ маленького человека приобретает черты абсурда, маргинализируется, отражая утрату традиционных ценностей» [1, с. 98]. У Петрушевской и Довлатова эта эволюция достигает своего логического предела: абсурд перестаёт быть отклонением от нормы и становится самой нормой бытия.

Особого внимания заслуживает интертекстуальная линия, связывающая Петрушевскую с Гоголем. Сравнительный анализ «Чёрного пальто» Петрушевской и гоголевской «Шинели» обнаруживает, что оба автора работают с анонимными персонажами и безымянными пространствами, делая страдание коллективным; однако Петрушевская переносит гоголевскую проблематику из сферы бюрократического унижения в область психологического хоррора, замещая внешний абсурд внутренним. Не менее значим интертекстуальный диалог Петрушевской с Достоевским [13]; прямое сопоставление «Глюка» Петрушевской и «Неточки Незвановой» Достоевского выявляет общее психологическое пространство — фиксацию симптомов зависимости и деструктивного поведения задолго до появления соответствующих научных концептов.

Герой Довлатова — рефлексирующий «маленький человек», пытающийся сохранить достоинство и иронию в обстоятельствах советского и эмигрантского абсурда. В «Чемодане» каждый предмет, извлечённый из старого чемодана, разворачивается в историю прожитого времени — история вещи становится историей судьбы [14]. В «Иностранке» и «Наших» собраны портреты русских эмигрантов, разочарованных в Америке как стране свободы. Это позволяет Довлатову строить универсальный экзистенциальный тезис: несвобода — 'nj не советское изобретение, а условие человеческого существования.

2. Принципиально различие между двумя авторами — в природе нарративного голоса; при всём контрасте он выполняет в обоих случаях сходную функцию: создаёт иллюзию непосредственного, «живого» документа реальности. Сказ в прозе Петрушевской — явление особое. Её тексты имитируют устную речь малообразованного городского человека: клише, повторы, синтаксические солецизмы, нарушения норм литературного языка — всё это создаёт эффект полного погружения в среду. Т. Г. Прохорова определяет характерное качество прозы Петрушевской как «сентиментальный натурализм» [10, с. 78]. Этот парадокс, внутренне присущий поэтике Петрушевской, не позволяет однозначно отнести её прозу к какому-либо одному направлению. И.И. Плеханова выявляет в художественной системе Петрушевской ключевые понятия: «ритуал, игру, театральность» как определяющие черты её «артистизма» [3, с. 287].

Нарратологический облик довлатовской прозы — антипод сказу. Сдержанный тон, отказ от описательных пассажей, преобладание диалога, минимум метафор — всё это создаёт псевдодокументальный эффект, ощущение, что перед нами не беллетристика, а мемуар [11, с. 60–61]. По мнению Г.А. Доброзраковой, на формирование этого стиля доминирующее влияние оказала именно русская классическая литература [4, с. 1533]. Вместе с тем связь с прозой 1920-х годов, прежде всего с Зощенко и Бабелем, несомненна: именно проза писателей 1920-х годов была актуализирована в культурной среде 1960–70-х, а Довлатов стал преемником этой традиции, продолжая её в своей поэтике [5, с. 78]. Культура повседневности у Довлатова насыщена узнаваемыми реалиями 1960–80-х годов, которые выполняют роль культурных маркеров и носителей памяти: у Довлатова «вещь — носитель культурной памяти», а детали быта, наполняющие пространство его прозы, служат смысловыми маркерами конкретной эпохи [6, с. 225].

При всём различии нарративных стратегий оба автора избегают развёрнутого психологического анализа в толстовском духе. У Довлатова внутренний мир героя передаётся через поступок и диалог; у Петрушевской — через речевую маску и безоценочную фиксацию действий. Этот «антипсихологизм» — принципиальная черта «другой прозы» 1970–90-х: оба автора не объясняют и не судят, они фиксируют [8, с. 40–41]. Следствием становится парадоксальная «открытость» текстов: читатель принуждён сам производить смысл, сам выносить моральную оценку.

3. Пространственно-временная организация прозы Петрушевской — это мир предельно локализованных, замкнутых пространств: коммунальная квартира, больница, барак, одна комната. Такие пространства не просто фон, они активно формируют судьбу персонажей. Время у Петрушевской тяготеет к настоящему длящемуся — «здесь и сейчас»: прошлое либо не существует, либо является источником травмы. Показательно, что исследователи отмечают многомерность пространства у Петрушевской: переплетение реального и ирреального роднит её одновременно с традицией магического реализма и с русской «страшной сказкой» [7, с. 251]. Анонимность персонажей и мест у Петрушевской «расширяет хронотоп до коллективного», делая страдание не частным, а общим [15, с. 51].

У Довлатова пространство несвободы принимает несколько форм: советский лагерь («Зона»), провинци-

альный заповедник («Заповедник»), нью-йоркская эмигрантская «резервация» («Иностранка», «Наши»). Довлатовский хронотоп можно было бы назвать «вещным»: не место действия, а предмет организует время и пространство повествования. В «Чемодане» каждый предмет — это сжатое пространство-время прожитой жизни, «вещи, уложенные в старый чемодан, увезённый с собой в Америку» — буквальная материализация памяти и прожитого абсурда.

Выводы

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие итоговые наблюдения.

1. в трактовке образа «маленького человека» оба автора радикально переосмысливают классическую традицию, занимая два полюса единой постреалистической стратегии. Довлатов иронизирует абсурд, превращая его в норму и сохраняя за героем достоинство наблюдателя. Петрушевская натурализует абсурд, превращая его в катастрофу без катарсиса. Именно в постмодернистской эстетике «маленький человек» приобретает черты маргинализации и абсурда, отражая утрату традиционных ценностей, что в полной мере применимо к обоим авторам, хотя каждый из них реализует этот принцип по-своему.
2. принципиальный «антипсихологизм» и устранение открытого авторского голоса — общая черта обоих. Различие в инструменте: сказ (Петрушевская) против документального анекдота (Довлатов). Речевой портрет у обоих авторов служит способом передачи абсурдности мира через абсурдность речи; нарративный голос создаёт эффект непосредственного свидетельства, но там, где у Довлатова возникает дистанция иронии, у Петрушевской остаётся неистощимый аффект ужаса.
3. пространство несвободы является центральным художественным образом у обоих авторов. Однако если у Довлатова несвобода — универсальное экзистенциальное условие, поддающееся иронической рефлексии, то у Петрушевской она конкретный бытовой механизм уничтожения личности. Хронотоп «ловушки» у Петрушевской и хронотоп «смены декораций» у Довлатова — это два способа художественно осмыслить одно и то же: невозможность подлинной свободы в советском и постсоветском мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеевич Е.В. Семантика и функциональный спектр литературного типа «маленького человека» в русской прозе рубежа XX–XXI вв. // Сибирский филологический форум. 2024. № 4 (29). С. 90–101.

2. Анисимова А.Н., Ефремова Ю.И. Поэтика повседневности в творчестве С. Довлатова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 12. С. 4208–4212.
3. Брюханова Ю.М., Подрезова Н.Н. Номер один, или в садах творческих возможностей Людмилы Петрушевской (рецензия на монографию: Плеханова И.И. Принципы художественной игры Петрушевской. М.: ФЛИНТА, 2019) // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 2. С. 286–292.
4. Доброзракова Г.А. Творчество С. Довлатова в контексте традиций русской литературы (обзор исследований) // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4–6. С. 1533–1541.
5. Зайцева С.А. Особенности рецепции прозы 20-х годов XX столетия в творчестве Сергея Довлатова // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2021. № 3 (42). С. 77–88.
6. Кипнес Л.В., Тупицына И.Н. «Культура повседневности» в прозе Сергея Довлатова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 4. С. 223–226.
7. Кошелева А.Л., Монгуш Е.Д. Проза Л. Петрушевской: содержательно-эстетический дискурс, типология // МНКО. 2013. № 3 (40). С. 249–252.
8. Монгуш Е.Д. Гендерная проблематика и её художественная реализация в малой прозе Л. Петрушевской // МНКО. 2011. № 6–1. С. 280–283.
9. Монгуш Е.Д. Идеино-эстетическое своеобразие русской постмодернистской прозы 70–90-х гг. XX века: творчество Л.Петрушевской в критике данного периода // МНКО. 2010. № 4 (23). С. 37–45.
10. Прохорова Т.Г. О «сентиментальном натурализме» в прозе Л. Петрушевской // Учёные записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. Кн. 6. С. 77–88.
11. Семкин А.Д. «Я снова подивился неожиданному разнообразию её лексики». О речевом портрете у Довлатова // Учёные записки НовГУ. 2021. № 1 (34). С. 56–61.
12. Aripova A.K. Reimagining Fairy Tales in Contemporary Literature: The Innovative Narrative Techniques of Lyudmila Petrushevskaya // Galaxy Journal (GIJRJ). 2023. Vol. 11. Issue 11. P. 569–575.
13. Lekeš P. Experts on the Human Soul: Fyodor Dostoyevsky and Lyudmila Petrushevskaya // Studia Rossica Posnaniensia. 2024. Vol. XLIX/2. P. 43–57. DOI: 10.14746/strp.2024.49.2.3.
14. Nigmatova M. The Image of a Russian Emigrant in the Works of S. D. Dovlatov: Bachelor's Thesis. Prague, Charles University, Faculty of Education, Department of Russian Studies and Linguodidactics, 2018. 65 p.
15. Padmavathy M.A Comparison of "The Black Coat" and "The Overcoat": Signifying the Primal Role of Women Writers in the Russian Short Story Tradition // ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts. 2022. Vol. 3. No. 2SE. P. 47–54.

© Бобыкина Екатерина Николаевна (katbobykina777@gmail.com), Плотникова Екатерина Андреевна (kati_miracle@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИРИЧЕСКОЕ НАЧАЛО И АВТОБИОГРАФИЗМ В ВОЕННОЙ ПРОЗЕ А. НАЛОЕВА

Бозиева Наима Борисовна

кандидат филологических наук, доцент, Федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Кабардино-Балкарский
государственный университет им. Х.М. Бербекова,
(г. Нальчик)
naimabozieva@mail.ru

LYRICAL BEGINNINGS AND AUTOBIOGRAPHY IN A. NALOEV'S MILITARY PROSE

N. Bozieva

Summary: The article examines the specifics of the military prose of the Kabardino-Circassian writer Akhmedkhan Naloev (1960-90s of the XX century). The emphasis is on the lyrical beginning and autobiography as the key characteristics of his work. The article analyzes how the personal experience of the author, a participant in the Great Patriotic War, is transformed into a deep psychological image of the tragedy of the war, seen through the prism of the fate of an individual. Using the example of the novels «The Changing of the Guard» and «There, beyond Kubati Mountain», the features of A.'s artistic method are revealed. Naloev: the personification of tragedy, profound psychologism, a combination of artistic and journalistic principles, as well as the depiction of moral and moral-ethical problems. It is proved that the prose of A. Naloev represents a qualitatively new stage in the development of the genre of the military story in the Adyghe literatures.

Keywords: Akhmedkhan Naloev, Kabardino-Circassian literature, military prose, lyricism, autobiography, the Great Patriotic War, psychologism, the tragedy of personality.

Аннотация: В статье рассматривается специфика военной прозы кабардино-черкесского писателя Ахмедхана Налоева (1960-90-е гг. XX века). Акцент делается на лирическом начале и автобиографизме, как ключевых характеристиках его творчества. Анализируется, как личный опыт автора, участника Великой Отечественной войны, трансформируется в глубокое психологическое изображение трагедии войны, увиденной сквозь призму судьбы отдельного человека. На примере повестей «Смена караула» и «Там, за горой Кубати» раскрываются особенности художественного метода А. Налоева: персонификация трагедии, проникновенный психологизм, сочетание художественного и публицистического начал, а также изображение нравственных и морально-этических проблем. Доказывается, что проза А. Налоева представляет собой качественно новый этап в развитии жанра военной прозы в адыгских литературах.

Ключевые слова: Ахмедхан Налоев, кабардино-черкесская литература, военная проза, лиризм, автобиографизм, Великая Отечественная война, психологизм, трагедия личности.

Военная проза кабардино-черкесских писателей 1960-90-х годов XX века отличается лиризмом и автобиографизмом, призванными повысить достоверность повествования. Среди участников и свидетелей войны 1941–45 годов, Ахмедхан Налоев выделяется особой лирической манерой. «Творчество Налоева привлекает широким временным и тематическим диапазоном» [5, с. 298]. «Со страниц его романов, повестей и рассказов предстает перед читателем живая история народа, многоцветные картины революции, Гражданской и Великой Отечественной войн» [1, с. 4]. Его рассказы и повести демонстрируют глубокий психологический анализ и драматическое изображение характеров. Наблюдательность, склонность к философским размышлениям и умение обобщать на основе будничных фактов – ключевые черты его творчества.

Отражение масштабных народных бед и вызовов через опыт и внутренний мир конкретного персонажа – это характерный признак произведений, относящихся к «военной прозе». В повести А. Налоева, озаглавленной «Там, за горой Кубати», основное внимание уделено демонстрации того, как нация и ее представители справляются с колоссальными трудностями, как физическими,

так и духовными. Следует подчеркнуть, что персонажи, созданные пером автора, встречают Великую Отечественную войну с непоколебимым мужеством и твердым намерением бороться до последнего: «А. Налоев в своих рассказах и повестях («Смена караула», «Дальние зори» и др.) преодолевает путь одностороннего изображения героя, воссоздания его только в обстановке военной действительности, только сквозь призму военных событий: герои живут воспоминаниями о мирной жизни и мечтами о будущем» [2, с. 42].

Писатель, осмысливая глобальные проблемы и фиксируя ключевые моменты жизни, создает яркие, запоминающиеся образы через описание переживаний и мыслей героев. Он воссоздает не только героизм фронтовиков, но и внутренний мир выжившего солдата: его воспоминания, терзающие душу чувства, картины любимой родины и домашнего уюта, образ супруги и дни, проведенные вместе. Автор поразительно реалистично передает весь кошмар войны, в эпицентре которого находится человек, несущий в себе груз воспоминаний. Особо выделяется контраст между мирным сном, увиденным во время передышки, и возвращением в реальный кошмар, что глубоко затрагивает читателя.

В своей фронтовой прозе Налоев смещает фокус с «громких» масштабов войны, рассматривая её как историческую катастрофу, на личную трагедию простого человека. Военная лирическая повесть концентрируется на обычном солдате, его личности и жизненном пути. Изображение войны превращается во внутреннее, субъективное переживание, что наделяет произведения исключительной драматичностью. Цена победы в его изображении – это не абстрактные миллионы погибших, а конкретные загубленные жизни, искалеченные судьбы, разрушенные семьи и опустошенные деревни.

Наиболее полно творческая манера Налоева раскрывается в повести «Смена караула». Данный цикл лирических новелл отличается общим протагонистом, схожей тематикой и композиционной целостностью. Автор уделяет пристальное внимание не столько самим батальным сценам, сколько внутреннему миру персонажей. На фоне бурных исторических событий разворачиваются напряженные духовные конфликты. Война трансформирует мировоззрение героев, их представления о ценностях. Простые, казалось бы, человеческие чувства обретают новый смысл, а очевидные истины становятся ясны лишь перед лицом смерти.

Центральная новелла, также названная «Смена караула», проста по сюжету: двое часовых ведут задушевную беседу. Воспоминания, даже о негативных страницах прошлого, служат опорой, связывая прошлое с настоящим и будущим. Они позволяют раскрыть «предысторию» героя и понять его личное отношение к войне. Диалог солдат временно отстраняет их от ужасов войны, но реальность берет свое: внезапный взрыв обрывает беседу, оставляя после себя страшный след разрушения: «Черной дырой провалилась старая ячейка. Обломки пулемета мертво уткнулись осью в черный снег. В трех шагах одиноко валялся валенок, из которого кровавым глазом пялилась на мир левая нога Килова. И все. И ни души вокруг» [3, с. 123].

Посвященная памяти героев войны Хачетлова и Бетрозова, повесть «Там, за горой Кубати» начинается с общего осмысления войны. Однако автор вскоре ведет читателя глубже, рисуя образы жителей кабардинского селения Калез, образы саперов и их командира Амина Конова. Суровая реальность войны перестает быть абстрактной идеей, обретая конкретные воплощения в жизненных путях и личностях персонажей. В рамках этого ненавязчивого повествования автор затрагивает значимые моральные и философские вопросы, описывает фронтовые будни, жизнь в немецком тылу и перепетии человеческих судеб.

Калез, оказавшись в оккупации, становится ареной для выявления истинной сущности людей. Предательство Даута, ловко избежавшего фронта, не вызывает

удивления – его характер был известен. Его «еще в сорок первом призвали, а через месяц он благополучно вернулся, благословляя в душе свое плоскостопие и вывернутые большие пальцы ног» [3, с. 23]. Но назначение бывшего председателя колхоза Сафара немецкой старостой поражает, обнажая сложную, противоречивую правду жизни. Тяжелое время не сломало дух народа, а закалило его, приумножив ненависть к врагу и стремление к победе. Люди становятся искреннее, чище, доверяют друг другу. Автор провозглашает: народ, выдержавший тяжесть войны, сохраняет свои светлые начала.

Перед писателем стоит задача запечатлеть народных героев и массы в моменты высшего напряжения. Два временных пласта – гражданская и Великая Отечественная войны – тесно перекликаются. Старшее поколение, закаленное предшествующими испытаниями, с честью сражается. Таким воплощением этих черт является старый партизан Карачай.

Проза А. Налоева отличается тем, что общенародные проблемы преломляются через судьбу отдельного героя, при этом характеры сохраняют свою индивидуальность. Авторские обобщения и размышления, а также лирические вставки-обращения к читателю, придают стилю писателя особую окраску. Эти вставки, скорее направляющие, чем управляющие, подчеркивают ключевые моменты сюжета и характеров, способствуя их свободному развитию. Автор, обращаясь к читателям от своего имени и через призму своих любимых персонажей, стремится вызвать у них сочувствие и помочь увидеть мир – «прекрасный, хотя и омраченный войной» – в новом свете. Писатель глубоко проникает в переживания солдат, которых отрывают от близких, неразрывно связывая их судьбы с темами верности и памяти. Он подчеркивает, насколько важны для бойца, сражающегося в окопах, теплые воспоминания и непоколебимая вера в силу любимого человека. «Жены, подруги, любимые! Если бы знали вы, что значит для солдата жизнь на фронте со спокойной душой, не задетой ржавчиной подозрений, не отравленной горечью явной измены, если б помнили все до единой, как нужны родному вашему человеку в серой шинели и добрая память о тепле женского сердца, и вера в его силу и стойкость. Не только духом и мускулами, военной наукой и хваткой жив солдат на войне, но и чистой, незапятнанной памятью вашей!» [4, с. 45]

Такое гармоничное сочетание художественных и публицистических элементов позволяет писателю создавать яркую образную систему, особенно в женских характерах. История Губаты и ее дочери служит метафорой общей народной судьбы, полной бедствий и утрат. Отказавшись выдать партизана Карачая, Губата сама исчезает в неизвестности. Автор вновь прибегает к торжественному, публицистическому стилю, поднимая острые вопросы о миллионах жертв в концлагерях и о насилии

над человеческим достоинством. «Сколько таких составов с закрытыми наглухо вагонами, с решетками на окнах мчалось по дорогам огромной России к границам третьего рейха, сколько миллионов проголодавшихся, похожих на скелеты людей томилось за колючей проволокой в страшных лагерях смерти, где даже убийство было поставлено на конвейер? Кто их считал? Кто ответит за насилие над родом человеческим?!» [4, с. 56]. На пути своих героинь – Губаты, Бицы, Жануси – автор ставит суровые испытания, но одновременно наделяет их глубокой внутренней красотой и духовным величием. Налоев остается верен жизненной правде, позволяя характерам естественно развиваться в условиях военного времени.

Несмотря на драматизм многих образов, сквозь все повествование проходит тонкий оптимизм, ведь даже в опустошенный Калез, в конце концов, пришла долгожданная победа.

В произведении А. Налоева «Там, за горой Кубати» поднимаются и находят художественное решение вопросы, которые созвучны основным тенденциям советской литературы. Особое внимание в повести уделяется нравственно-психологическим аспектам, глубоко укорененным в многовековых традициях адыгских народов. Ярким примером этого служит отношение жителей аула к предателям Сафару и Дауту, которое остается непоколебимым, невзирая на прошедшее время. «Калезжане притерпелись, перестали хмуриться при встречах, даже здоровались, но и только. С ними мирились,

как с неизбежным: горцы не прощают предательства. Конечно, они за него заплатились, может, даже раскаялись, но ни один аульчанин за эти восемнадцать лет не пригласил ни Сафара, ни Даута к своему праздничному столу» [3, с. 17]. Таким образом, автор подчеркивает неизблемость горских моральных устоев, где предательство не может быть забыто и прощено, несмотря на внешнее примирение.

Реалистичность повествования, глубина психологического портрета, создание множества живых, индивидуализированных персонажей и историческая достоверность – все эти качества обогащают жанр повести в адыгских литературах. А. Налоев в своей прозе уходит от упрощенного изображения героя, как бы ограниченного только рамками военных событий.

В творческом наследии А. Налоева, посвященном событиям военных лет, ярко выражено неприятие войны, как с точки зрения ее природы, так и в ее философском осмыслении. Бессмысленность и жестокость войны раскрываются через судьбы ее жертв. Суровая манера письма и трагизм повествования продиктованы не только объектом изображения, но и личными переживаниями писателя, прошедшего через фронт. Глубокий психологизм, нежная лиричность, философская насыщенность, четко обозначенная морально-этическая позиция и неповторимая манера письма – эти элементы составляют индивидуальный стиль А. Налоева, что обеспечивает оригинальность его военных лирических повестей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедхан Налоев: Писатель и воин / Сост. И.А. Налоева. – Нальчик: Эльбрус, 2015. – 272 с.
2. Мусукаева А.Х. Поиски и свершения. – Нальчик: Эльбрус, 1978. – 140 с.
3. Налоев А.Х. Тень пламени. Повесть и рассказы. – Нальчик: Эльбрус, 1973. – 216 с.
4. Налоев А.Х. Пчелиный рой: Повести и рассказы. – Нальчик: Эльбрус, 1988. – 216 с.
5. Писатели Кабардино-Балкарии (XIX – конец 80-х гг. XX в.). Биобиблиографический словарь. – Нальчик: Эль-Фа, 2003. – 444 с.

© Бозиева Наима Борисовна (naimabozieva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА АМЯЕ С УЧЕТОМ ПОДВИЖНОСТИ МП

TECHNIQUES FOR TRANSLATING
AMYAE, TAKING INTO ACCOUNT
THE MOBILITY OF THE MP

T. Gorsheneva

Summary: In the context of increasing globalization and intensive intercultural interaction, translation becomes a key tool for ensuring mutual understanding. AMLUs, as an integral part of linguistic and cognitive richness, represent complex structures reflecting the unique worldview and cultural peculiarities of native speakers. Translating such units requires a comprehensive approach, considering not only linguistic but also cognitive, cultural, and pragmatic aspects. G. Fauconnier's theory of mental spaces allows us to analyze how conceptual categories and frames shape the linguistic worldview, and how this mobility influences the creation of new meanings and metaphorical expressions. The paper identifies the main translation techniques for AMLUs and develops recommendations for translators. The analysis is conducted with consideration for cultural barriers and cognitive aspects affecting translation. Particular attention is paid to methods of adaptation, calquing, and the use of analogies, which allow for preserving the semantic load and emotional impact of the original while adapting it to the target audience. Examples of successful translations are provided.

Keywords: associative-metaphorical linguistic units, translation, mental spaces, cognitive linguistics, intercultural communication, adaptation, analogy, cultural barriers, cognitive aspects, metaphor, translation techniques, contextual analysis, linguistic worldview.

Горшенева Татьяна Александровна
Преподаватель, Военный Учебно-Научный
Центр Сухопутных Войск
tati-imp@yandex.ru

Аннотация: Перевод является ключевым инструментом обеспечения взаимопонимания в условиях интенсивного межкультурного взаимодействия и нарастающей глобализации. Как неотъемлемая часть когнитивного и языкового богатства АМЯЕ, представляют собой сложные структуры, отражающие уникальные культурные особенности и мировоззрение носителей языка. Перевод таких единиц требует комплексного подхода, учитывающего не только лингвистические, но и культурные, когнитивные и прагматические аспекты. Теория ментальных пространств Ж. Фоконье помогает анализировать, как концептуальные категории и фреймы формируют языковую картину мира, и как их подвижность способствует возникновению новых смыслов и метафорических выражений. В статье мы выявляем основные приемы перевода АМЯЕ и разрабатываем рекомендации для переводчиков. Анализ учитывает культурные барьеры и когнитивные аспекты, влияющие на перевод. Особое внимание уделяется методам адаптации, калькирования и использования аналогий, которые позволяют сохранить смысловую нагрузку и эмоциональное воздействие оригинала, одновременно адаптируя его к целевой аудитории. Приводятся примеры успешных переводов.

Ключевые слова: ассоциативно-метафорические языковые единицы, перевод, ментальные пространства, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, адаптация, аналогия, культурные барьеры, когнитивные аспекты, метафора, переводческие приемы, контекстуальный анализ, языковая картина мира.

Введение

Современные процессы глобализации способствуют расширению межкультурных связей, делая переводческую деятельность ключевым инструментом для обеспечения взаимопонимания между народами. В данном контексте особое значение приобретает исследование ассоциативно-метафорических языковых единиц (АМЯЕ), представляющих собой неотъемлемую часть культурного и когнитивного богатства языка. Эти единицы являются сложными лингвистическими конструкциями, демонстрирующими уникальные особенности мышления и мировоззрения носителей языка. Перевод АМЯЕ – сложная задача, в которой необходимо учитывать не только языковые, но и культурные, когнитивные и прагматические аспекты. Понимание подвижности ментальных пространств (МП), лежащих в основе формирования таких единиц, открывает новые перспективы для анализа и разработки эффективных приемов перевода, придавая данному направлению исследования особую актуальность.

Основная проблема заключается в сложности адекватного перевода АМЯЕ между культурами, обусловленной различиями в концептуализации действительности и формировании МП. Эти различия приводят к культурным барьерам и когнитивным особенностям восприятия, которые не всегда учитываются при переводе, что может привести к искажению смысла, утрате эмоционального воздействия или непониманию. Исследование приемов перевода АМЯЕ с учетом подвижности МП для минимизации потери при межкультурной коммуникации – цель данной статьи, для достижения которой необходимо решить следующие задачи: выявить основные переводческие приемы, систематизировать их в зависимости от влияния МП и разработать рекомендации для переводчиков. В данной работе мы рассмотрим механизмы влияния подвижности МП на формирование значений АМЯЕ.

Научная новизна исследования заключается в разработке методологии анализа и перевода АМЯЕ с учетом их когнитивных и культурных особенностей, в частности, на основе анализа подвижности МП. В рамках исследования впервые осуществляется систематизация основных пе-

реводческих приемов перевода АМЯЕ с учетом подвижности МП, и предлагаются рекомендации, основанные на принципах когнитивной лингвистики и теории межкультурной коммуникации, которые могут быть полезны переводчикам для достижения оптимальной точности и адекватности в процессе межкультурного обмена.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что глубокое понимание подвижности МП носителей исходного и целевого языков позволит определить специфические приемы перевода АМЯЕ, способствующие более точной передаче смысловой нагрузки, эмоционального воздействия и культурной коннотации оригинала, что повышает эффективность межкультурной коммуникации.

АМЯЕ представляют собой слова или выражения, основанные на ассоциациях и метафорических связях. К примеру, мы подразумеваем стойкость и силу, используя метафору «железный характер». Способность передавать сложные концепции через сжатые и яркие образы делает эти языковые единицы важным инструментом в коммуникации. Словарный состав современного английского языка по мнению И.Р. Гальперина отличается разносторонностью и дифференциацией и находит отражение в разнообразии его словаря (Гальперин, с. 51).

Исследования Дж. Лакоффа и М. Джонсона подчеркивают, что метафоры не только отражают когнитивные процессы и культурные концепты, но и пронизывают нашу повседневную жизнь. «Метафора как феномен сознания проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии», что делает их особенно значимыми для понимания и перевода. (Лакофф, Джонсон, с. 4). Выражение «Double Dutch» в английском языке отражает национальные стереотипы о представителях голландской этнической общности. В английском языке слово «Dutch» часто используется в негативном контексте и символизирует ненадежное, фальшивое, отражает те качества, которые англичане приписывали голландцам: жадность, высокомерие, пристрастие к спиртному, т.к. в XVII веке Нидерланды и Англия были конкурентами в торговле и морском деле. АМЯЕ помогают носителям языка передавать свои идеи и эмоции. Культурные различия могут вызывать сложности в коммуникации, что делает понимание языка и культуры друг друга крайне важным.

Теория МП, предложенная в 1994 году Ж. Фоконье, является важным направлением в когнитивной лингвистике, объясняя, как люди организуют и интерпретируют информацию в процессе коммуникации. Фреймы и концептуальные категории рассматриваются в теории как основа языковой картины мира. МП функционируют как временные когнитивные структуры, которые позволяют объединить различные фрагменты информации, создавая новые смыслы. Метафорические выражения строятся на основе этих элементов, позволяя обеспечивать

связь между различными концептуальными доменами и интерпретировать их во взаимодействии. (Фоконье)

Теория МП, устанавливая прямую зависимость между когнитивными структурами и языковыми выражениями, является очень актуальной в переводе, дает инструменты к адаптации текста для целевой аудитории, учитывая культурные различия. Переводчик, опираясь на данную теорию, анализирует, как языковые единицы соотносятся с ментальными моделями, и корректирует перевод таким образом, чтобы он соответствовал когнитивным ожиданиям читателей. Например, если в оригинальном тексте используется идиома, которая может быть непонятна целевой аудитории, переводчик может заменить ее на аналогичную фразу, более привычную для читателей. Таким образом, вместо английской идиомы «kick the bucket», которая дословно переводится «пнуть ведро», переводчик использует фразу «уйти из жизни», чтобы сохранить смысл и сделать текст более понятным для русскоязычных читателей. В этом контексте «особое внимание обращается на возможности использования метафоры как средства познания действительности, как инструмента организации опыта человека, структурирования его знаний о действительности» (Лакофф, Джонсон, с. 6). В результате метафоры становятся важным инструментом в процессе перевода: позволяя глубже понять и передать культурные и когнитивные аспекты оригинала.

Объединяя различные концептуальные области, МП играют ключевую роль в создании ассоциативных значений. Например, если мы будем говорить о «путешествии», мы создадим ментальное пространство, включающее в себя не только физическое перемещение из одного места в другое, но и ассоциации с отдыхом, каникулами, яркими впечатлениями и культурным наследием. Концепция «свободы» — еще один пример. МП свободы могут включать в себя идеи, например, о политической независимости, личном предпочтении и индивидуальном выборе, помогая нам глубже понять значение «свободы» в различных контекстах.

Следовательно, МП, которые создают более богатые и многослойные значения, позволяют нам связывать и интегрировать различные идеи. К примеру, из взаимодействия двух концептуальных областей: любви и головокружки появляется метафора «любовь - головокружка». В данном случае МП, интегрируя свойства обоих доменов, служат когнитивной основой для формирования нового значения. Любовь в данном случае представляет собой сложную задачу, которая требует значительных временных затрат и усилий для решения, подчеркивая ее многогранность и сложность. Итак, АМЯЕ демонстрируют, как различные аспекты жизни могут быть связаны посредством образов и аналогий, создавая новые значения и понимания. Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что метафора организует наш опыт и структурирует знания о действительности [Лакофф и Джонсон]. Исходя из этого, АМЯЕ не только ил-

люстрируют, но и активно формируют наше понимание и восприятие различных аспектов действительности.

Метафоры, обусловленные культурными особенностями, наглядно демонстрируют, как МП влияют на наше восприятие и интерпретацию значений. Например, выражение «to climb the corporate ladder» отражает представление о карьерном росте как о физическом восхождении. В русском языке метафора «плыть по течению» может означать отсутствие инициативы, что связано с образом реки и ее течения. Различия обусловлены спецификой МП, формируемых в рамках каждой культуры, что подчеркивает важность культурного контекста при изучении метафорических выражений.

Подвижность МП, позволяющая гибко адаптировать восприятие и мышление в новых ситуациях, что особенно актуально при взаимодействии с разнообразными культурными контекстами, является одним из основных факторов сложности при переводе.

Успешный перевод АМЯЕ требует от переводчика глубокого понимания культурных и когнитивных различий между исходным и целевым языками. Метафоры часто основаны на уникальных для каждой культуры ассоциациях и образах. Важно, чтобы переводчик учитывал подвижность МП, что позволяет передать не только смысл, но и эмоциональное воздействие метафоры.

Примером сложности перевода, связанной с подвижностью МП, является адаптация метафор, связанных с природой, из английского языка на русский. В английской культуре такие метафоры часто имеют глубокие корни в литературе и фольклоре, что затрудняет их точный перевод. Например, выражения, связанные с природой, такие как «the Calm Before the Storm» или «a Breath of Fresh Air». Подобные ассоциации могут отсутствовать или восприниматься иначе, а это требует от переводчика тщательной работы по передаче как смысла, так и контекста оригинала. Как отмечают К.А. Башкирова, Л.Ф. Гатиятуллина и И.О. Гурьянов, «перевод фразеологических единиц всегда представлял определенную трудность для переводчиков. В первую очередь, это связано с экспрессивными и эмоционально ярко окрашенными оборотами, которые относятся к конкретному стилю речи и чаще всего несут в себе национальные черты определенных культур» (Башкирова, Гатиятуллина и Гурьянов, с. 45).

Основными факторами, оказывающими влияние на перевод, мы видим культурные барьеры и когнитивные особенности.

Культурные барьеры, возникая из-за различий в религиозных, социальных и исторических контекстах между исходной и целевой культурами, представляют собой значительное препятствие в переводе. Эти барье-

ры могут выражаться специфическими выражениями и понятиями, которые имеют глубокую связь с культурными традициями и мировоззрением. В западной культуре, например, многие фразы основаны на семейных традициях, которые связаны с праздниками и историей, что усложняет их понимание и адекватный перевод для представителей других культур (Бурцева, Попова).

Когнитивные особенности играют важную роль в процессе перевода, поскольку переводчик должен учитывать не только буквальное значение слов, но и их ассоциативные и метафорические значения. Эта задача требует способности интерпретировать и адаптировать переносные значения, чтобы сохранить смысл оригинального текста. Например, английское выражение «break the ice», обозначающее «разрядить обстановку», требует творческого подхода при переводе на другие языки, т.к. дословно переводится «ломать лед». А.В. Федоров подчеркивает, что «перевод — продукт, полученный после того, как текст переведен с одного языка на другой. В качестве результата такого процесса перевод никогда не является копией оригинала» (Федоров, с. 149).

Выражение «плыть по течению» в русском языке может быть переведено на английский как «go with the flow», что также подразумевает принятие обстоятельств. Однако в разных культурах могут существовать свои аналогичные выражения, которые лучше передают смысл в контексте. Т.А. Горшенева подчеркивает, что передача идей и информации, которые выражены на исходном языке средствами целевого языка с учетом культурных и социальных различий между двумя языковыми сообществами, является «целью перевода». (Горшенева)

Классификация приемов перевода АМЯЕ основывается на ряде критериев, которые помогают систематизировать подходы к переводу и выбрать наиболее подходящий метод в зависимости от контекста. Ключевыми критериями являются степень сохранения метафорической структуры оригинала, адаптация к культурным реалиям целевого языка и степень формального соответствия исходному тексту. Анализ компонентного состава текста может служить инструментом для определения зависимости общего смыслового и прагматического компонентов высказывания. Исследования Л.В. Щербы подчеркивают, что учет языковых и культурных различий при переводе метафор имеет значительное значение для сохранения их смысловой и эмоциональной нагрузки [Щербы].

Другим важным приемом является адаптация, при которой метафора перефразируется или заменяется аналогичной в целевом языке, чтобы стать более понятной и естественной для носителей этого языка. Этот метод особенно актуален при переводе текстов, где культурный контекст играет значительную роль. В таких случаях «смысл, и, в целом, содержание оригинала вос-

производится с большей полнотой. При этом нередко грамматические средства оригинала заменяются лексическими и наоборот» (Паршин, с. 4).

С другой стороны, как отмечают Валеева и Нуртдинова, «при переводе антропонимов, в основном передаются с помощью транскрибирования, в результате чего сохраняется «иностранность» облик реалии» (Валеева, Нуртдинова).

Кроме того, в публицистических статьях можно наблюдать интересные примеры перевода. Например, в статье о глобальных изменениях климата, где автор использует метафору «планета на грани», переводчики адаптируют это выражение, чтобы подчеркнуть серьезность проблемы, переводя как «планета на краю пропасти». Такой подход к переводу помогает донести до русскоязычной аудитории важные социальные и культурные аспекты, сохраняя при этом стилистическую выразительность оригинала, и привлечь внимание читателей.

Следовательно, успешный перевод требует не только точности, но и учета культурных контекстов, что позволяет создать более глубокое и резонирующее с читателем произведение.

При выборе успешных примеров перевода АМЯЕ на первый план выходит их способность сохранять исходное значение и культурную значимость. Метафора «Time is money», переведенная на русский как «Время – деньги», иллюстрирует это. Данный перевод демонстрирует сохранение оригинального смысла и ассоциативного значения, несмотря на различия в языковых структурах и культурных контекстах. Успех такого перевода обусловлен тем, что обе культуры признают ценность времени и его связь с экономическими аспектами, что делает перевод понятным и уместным для русскоязычной аудитории. При этом Т.А. Горшенева подчеркивает, что переводчик должен обладать глубокими знаниями и терпением для успешного выполнения процесса перевода, который является комплексным и многоаспектным (Горшенева, с. 183).

При переводе АМЯЕ используется метод контекстуального анализа, который учитывает влияние культурных особенностей на восприятие метафорического значения. В разных культурах одни и те же метафоры могут вызывать различные ассоциации. Успешный перевод АМЯЕ основывается на способности переводчика распознавать метафорический смысл и находить адекватные эквиваленты в целевом языке, принимая во внимание культурный контекст. Анализируя переводы, можно увидеть, как адаптация метафоры способствует сохранению ее смысловой нагрузки и эмоционального воздействия.

На основании проведенного анализа становится очевидным, что учет культурного контекста является ключевым при переводе метафорических выражений. Иссле-

дования показывают, что успешные переводы требуют адаптации к целевой культуре. Эквивалентность перевода оригиналу, в свою очередь, является относительным понятием, уровень и специфика которого изменяются в зависимости от способа и жанра переводного текста (Виноградов, с.6). Важно применять методы контекстуального анализа и корпусной лингвистики для оценки и улучшения качества перевода, что позволит переводчикам создавать тексты, сохраняющие не только смысл, но и эмоциональное воздействие оригинала.

Выявление АМЯЕ в тексте является первым шагом в процессе их анализа и перевода. После выявления АМЯЕ необходимо провести их детальный анализ в исходном контексте. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что метафора выходит за рамки языка и является основой процессов мышления человека. Анализ значений и функций метафор в их исходной среде помогает переводчику понять их роль в тексте, будь то передача эмоционального состояния, создание образа или выражение сложной идеи. Это понимание служит основой для последующей адаптации метафор к целевому языку.

На этапе подготовки к адаптации АМЯЕ переводчику необходимо учитывать культурные и языковые особенности целевой аудитории и выбирать стратегии перевода, позволяющие сохранить смысл и эмоциональное воздействие оригинала.

Например, выражение «The early bird catches the worm», подчеркивающее важность своевременности, в рекламных текстах может быть адаптировано для русскоязычной аудитории как «Кто рано встает, тому Бог подает».

Переводчики также должны учитывать культурную специфику истории, быта и общественно-политического устройства народа. Например, термин «Dust Bowl» обозначает период сильной засухи и пыльных бурь, оказавший значительное влияние на сельское хозяйство и миграцию населения. Чтобы передать не только буквальный смысл, но и культурные ассоциации, переводчик может добавить пояснение о том, как это событие повлияло на жизнь людей и их перемещение в поисках лучших условий, что поможет читателю лучше понять контекст и значимость данного исторического явления. Исходя из этого, успешный перевод АМЯЕ требует комплексного подхода.

Для сохранения ассоциативных связей в целевом языке важно использовать аналогичные образы и символы, вызывающие схожие эмоциональные и культурные ассоциации у целевой аудитории. Примером важности учета аналогичных образов является перевод фразы «working for peanuts». В английском языке это выражение означает работать за очень низкую зарплату или получать мизерное вознаграждение за свои усилия. В русском языке можно использовать выражение «работать

за гроши» или «работать за копейки», которые передают аналогичное значение. Однако, если переводчик не учит культурные нюансы, он может выбрать менее подходящее выражение, которое не будет так же эффективно передавать смысл оригинала. Учет культурных ассоциаций в переводе помогает избежать недопонимания и делает текст более естественным для целевой аудитории.

Еще один пример - выражение «digging in his heels», которое означает упорство или нежелание менять свое мнение. В переводе на русский язык можно использовать такие выражения как «стоять на своем» или «упираться».

Переводчик должен адаптировать текст так, чтобы сохранить оригинальное значение и передать культурные аспекты, важные для восприятия читателями из другой культуры. Опираясь на теорию МП, он анализирует, как языковые единицы соотносятся с ментальными моделями, и корректирует перевод таким образом, чтобы он соответствовал когнитивным ожиданиям читателей. Например, если в оригинальном тексте используется идиома, которая может быть непонятна целевой аудитории, переводчик может заменить ее на аналогичную фразу, более привычную для читателей. В этом контексте «особое внимание обращается на возможности использования метафоры как средства познания действительности, как инструмента организации опыта человека, структурирования его знаний о действительности» (Лакофф, Джонсон).

Исследование продемонстрировало, что АМЯЕ играют ключевую роль в межкультурной коммуникации, так как они отражают уникальные культурные и когнитивные особенности языков. Анализ перевода таких единиц выявил, что подвижность МП является важным фактором, влияющим на точность и адекватность передачи смыслов. Были выделены основные приемы перевода, которые учитывают культурные и когнитивные аспекты, такие как адаптация, калькирование и использование аналогий. Эти приемы позволяют сохранить смысловую нагрузку оригинала и адаптировать ее к целевой аудитории, что способствует лучшему восприятию текста.

Выводы исследования подтверждают, что предложенные приемы перевода способствуют повышению качества межкультурной коммуникации. Учет МП и культурных различий позволяет переводчикам избегать искажений смысла и сохранять эстетическую и эмоциональную ценность текста.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку более детализированных методик анализа исходного текста с целью выявления АМЯЕ. Особое внимание следует уделить изучению влияния цифровых технологий и искусственного интеллекта на процессы перевода и адаптации, что может открыть новые горизонты в переводческой практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. — М.: Академия, 2004. — 352 с.
2. Башкирова К.А., Гатиятуллина Л.Ф., Гурьянов И.О. Когнитивный аспект перевода фразеологических единиц // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2020. — № 9—2. — С. 45—46.
3. Бурцева К.А., Попова С.В. Роль языка и перевода в межкультурной коммуникации: особенности и сложности // Наука и образование. — 2023. — № 2, том 6. — С. 1—6.
4. Валеева Р.Р., Нуртдинова Г.М. Способы передачи исторических реалий на русский язык (на материале романа В. Скотта «Квентин Дорвард») // TERRA LINGUAЕ. — 2020. — № 8. — С. 214—218.
5. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. — М.: Издательство Института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.
6. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств / И.Р. Гальперин. — М.: Издательство стереотип, 2016. — 376 с.
7. Горшенева Т.А. Факторы, влияющие на формирование ментальных пространств переводчика при работе с англоязычными текстами // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. — 2025. — № 4—2. — С. 183—184.
8. Лакофф Дж.М., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Дж.М. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
9. Лакофф Дж.М., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: когнитивный подход к языковому феномену / Дж.М. Лакофф, М. Джонсон. — Издательство Чикагского университета, 1980. — 242 с.
10. Паршин А. Теория и практика перевода [Электронный ресурс] / А. Паршин. — URL: http://teneta.rinet.ru/rus/pe/parshin-and_theoria-i-praktika-perevoda.htm (дата обращения: 15.10.2023).
11. Федоров А.В. Краткое рассуждение о некоторых точках зрения в теории перевода // Лу Чи. — 2018. — № 11. — С. 148—149.
12. Фоконье Ж. Ментальные пространства: аспекты формирования значения в естественном языке / Ж. Фоконье. — Кембридж, Массачусетс: университетское издательство Массачусетского технологического института, 1985. — 185 с.

© Горшенева Татьяна Александровна (tati-imp@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК

SPEECH PORTRAIT THROUGH THE PRISM OF COMMUNICATION STRATEGIES AND TACTICS

**E. Zubareva
A. Khvatova
G. Faizieva
I. Kajgorodova**

Summary: The article is analyzed the speech portrait of Sam Altman, a well-known entrepreneur and leader in the field of information technology, developer of ChatGPT. The relevance of the research is due to the growing interest in studying the individual speech behavior of public figures, as well as the need to understand how information technology specialists build communication, form their own image, and influence the interlocutor. The study of speech portrait serves as one of the leading methods of reconstruction of linguistic personality, allowing the researcher to identify the characteristic features of speech behavior and interpret them within the framework of general communicative, socio-cultural, and cognitive parameters of personality.

Keywords: linguistic personality, speech portrait, communicative strategy, communicative tactics, professional and evaluative vocabulary.

Зубарева Екатерина Олеговна

Кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
falka21-85@mail.ru

Хватова Анна Ивановна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
hvatovaann@gmail.com

Файзиева Галина Владимировна

доктор филологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
fayzievagv@yandex.ru

Кайгородова Ирина Николаевна

доктор филологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
kin905@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется речевой портрет Сэма Альтмана, известного предпринимателя и лидера в сфере информационных технологий, разработчика ChatGPT. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к изучению индивидуального речевого поведения публичных личностей, а также потребностью в осмыслении того, как специалисты в области информационных технологий строят коммуникацию, формируют собственный образ и воздействуют на собеседника. Изучение речевого портрета служит одним из ведущих методов реконструкции языковой личности, позволяя исследователю определить характерные черты речевого поведения и интерпретировать их в рамках общих коммуникативных, социокультурных и когнитивных параметров личности.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, профессиональная и оценочная лексика.

Современное коммуникационное пространство развивается очень динамично: расширяются цифровые платформы и их возможности, возрастает роль публичной личности в этой сфере, что вызывает интерес лингвистов к профессиональной речи, коммуникативным тактикам и стратегиям. Для того, что цифровой продукт оказался востребованным, необходимо провести серьезную работу по распространению информации и убеждению общества об его полезности и удобстве. Исследование выступления Сэма Альтмана, известного предпринимателя и лидера в сфере информационных технологий, разработчика ChatGPT, позволяет проследить, каким образом формируется речевой образ ИТ-специалиста, обладающего высоким профессиональным статусом и активно взаимодействующего с широкой аудиторией.

Актуальность исследования обусловлена растущим

интересом к изучению индивидуального речевого поведения публичных личностей, а также потребностью в осмыслении того, как специалисты в области информационных технологий строят коммуникацию, формируют собственный образ и воздействуют на собеседника. Анализ речевого портрета через призму коммуникативных стратегий и тактик позволяет дать целостную характеристику языковой личности и выявить закономерности профессионального дискурса. В качестве материала исследования выбрано выступление Сэма Альтмана на заседании Конгресса США «Senate Judiciary Subcommittee Hearing on Oversight of AI», состоявшееся 16 мая 2023 года. Заседание было посвящено обсуждению последствий развития искусственного интеллекта, его регулированию, рискам и мерам обеспечения безопасности. Понятия речевого портрета и языковой личности занимают важное место в современной антропоцентрической парадигме лингвистики, где язык рассматривается

как проявление личности, её ценностей, намерений и индивидуального стиля.

Языковая личность интерпретируется как «тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь...», характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [1, с. 3]. Параметрическая модель языковой личности, разработанная на основе способности воспринимать и создавать текст, включает пять уровней её развития: 1) уровень правильности; 2) уровень интериоризации; 3) уровень насыщенности; 4) уровень адекватного выбора; 5) уровень адекватного синтеза [2]. Языковая личность предстаёт как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков в разной степени сложности, поступков, которые классифицируются с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой стороны – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике» [7, с. 29].

Российский лингвист В.И. Карасик определяет языковую личность как «человека, существующего в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов» [6, с. 7]. В его интерпретации языковая личность рассматривается в трех проявлениях: ценностном, познавательном, поведенческом. Исследователь стоит на позициях лингвокультурологии и социолингвистики, подчёркивая, что языковая личность не существует вне социокультурного пространства, в котором она формируется и функционирует и при её описании необходимо учитывать не только индивидуальные особенности человека, но и его социальные роли, культурные нормы, коммуникативные задачи и типичные ситуации общения.

Языковая личность тесно переплетается с другой лингвистической категорией – речевым портретом, который представляет собой «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего». С его помощью фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [11, с. 16]. По мнению Т.П. Тарасенко, «речевой портрет – это совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [14, с. 8]. Автор отмечает, что речевой портрет включает в себя его социальные, этнокультурные, возрастные, гендерные и другие характеристики.

Одним из ключевых параметров анализа речевого портрета является лексикон языковой личности – уровень, отражающий степень освоения ею лекси-

ко-грамматических средств языка. На данном этапе анализируется набор слов и устойчивых выражений, которыми человек активно пользуется. Следующий уровень – тезаурус, который связан с языковой картиной мира и включает систему понятий и представлений, характерных для данной личности. В рамках описания речевого портрета именно здесь фиксируются типичные разговорные формулы, речевые обороты и специфическая лексика, делающие речь говорящего индивидуально узнаваемой. Третий компонент – прагматикон, охватывающий систему мотивов, целей и коммуникативных ролей, которые личность реализует в процессе общения [8, с. 10].

Понятия языковой личности и речевого портрета тесно связаны, но не совпадают, поскольку отражают разные аспекты речевой деятельности человека. Языковая личность понимается как сложное многоуровневое образование, включающее систему языковых знаний, представлений, ценностей, коммуникативных установок и стратегий, определяющих речевое поведение индивида. Она описывает внутренние механизмы владения языком и реализации коммуникации: когнитивную картину мира, уровень языковой компетенции, способность формировать и интерпретировать тексты, прагматические мотивы речевой деятельности. Речевой портрет, напротив, является эмпирической проекцией языковой личности и фиксирует её внешние проявления в конкретных речевых ситуациях. Если языковая личность описывает, чем говорящий владеет и какие ресурсы имеет, то речевой портрет демонстрирует, как именно эти ресурсы реализуются в речи – в выборе слов, синтаксических конструкций, интонационных моделей, в предпочтительных жанрах, стратегиях и тактиках общения. Речевой портрет отражает не только индивидуальные особенности говорящего, но и его принадлежность к определённой социальной, профессиональной или культурной группе, поскольку в речи проявляются элементы коллективного и индивидуального стиля. Он формируется на основе анализа реальных текстов и представляет собой модель устойчивых речевых характеристик, в том числе тех, которые выполняют идентифицирующую функцию: «Методики реконструкции языковой личности (метод структурного моделирования, лингвориторической реконструкции, биографический метод) предполагают воссоздание компонентов её облика, сведений о которых нет у исследователя, тогда как речевое портретирование опирается прежде всего на факты, доступные непосредственному наблюдению» [4, с. 39]. Изучение речевого портрета служит одним из ведущих методов реконструкции языковой личности, позволяя исследователю определить характерные черты речевого поведения и интерпретировать их в рамках общих коммуникативных, социокультурных и когнитивных параметров личности.

В представленной статье речевой портрет описывается через призму коммуникативных тактик и стратегий. В научной литературе стратегии понимаются как обобщённые модели речевого поведения, направленные на реализацию глобальной цели общения, тогда как тактики представляют собой локальные, ситуативные шаги, обеспечивающие воплощение выбранной стратегии [3, 5, 9]. Термин «коммуникативная стратегия» был введён в научный оборот Т.А. ван Дейком, который определил его как «определённый набор когнитивных операций, с помощью которых организуется последовательность действий для достижения целей. При этом может достигаться как максимальное количество целей, так и каждая из них в зависимости от желаний говорящего» [3, с. 54]. Исследователь рассматривал коммуникативную стратегию как планирование речевых действий, направленных на достижение определённой коммуникативной цели.

О.С. Иссерс предложила наиболее разработанное в отечественной лингвистике определение коммуникативной стратегии как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [5, с. 54]. Автор подчеркивает, что коммуникативная стратегия представляет собой осознанный план речевого поведения, реализуемый через систему конкретных тактик, а коммуникативная тактика – «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [12, с. 187]. Тактика является инструментом реализации стратегии, конкретным речевым приёмом, направленным на решение локальной коммуникативной задачи в рамках общей стратегической линии.

Классификация коммуникативных стратегий разрабатывалась многими исследователями на основе различных критериев и на данный момент не существует единой и общепринятой классификации. О.С. Иссерс обосновала типологию стратегий по характеру коммуникативной цели, выделив основные стратегии (направленные на воздействие на модель мира адресата) и вспомогательные стратегии (обеспечивающие эффективность коммуникации). К основным стратегиям автор отнесла семантическую, подразумевающую под собой стремление повлиять на концептуальную систему адресата, и прагматическую, целью которой является воздействие на поведение собеседника. Вспомогательные стратегии включают диалоговые, риторические (убеждение через эмоциональное воздействие) и самопрезентационные (формирование желаемого образа говорящего) [5]. М.Л. Макаров предложил классификацию тактик на основе их функции в дискурсе, различая информационные, регулятивные и оценочные тактики. Исследователь подчёркивал полифункциональность тактик, способных

одновременно реализовывать несколько дискурсивных функций [10]. Отмечается вариативность выбора тактик в зависимости от социального контекста общения. Е.И. Шейгал классифицирует стратегии в соответствии с манипулятивностью. Исследователь предлагает следующие типы стратегий: вуалирования, мистификации, анонимности [15].

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию стратегий и тактик, предложенную О.Н. Паршиной, так как, на наш взгляд, данный подход охватывает большее количество стратегий и более детально и подробно описывает набор тактик. Выделяются следующие виды стратегий: самопрезентации, борьбы за власть, убеждения, самозащиты, формирования эмоционального настроя адресата, информационно-интерпретационной, аргументативной, агитационной и манипулятивной стратегии [13]. Каждая стратегия обладает определённым набором тактик, которые и формируют ту или иную стратегию. Каждая группа тактик объединена общей целевой установкой, и только в том случае, если оба эти компонента стратегии – тактика и цель – соотносятся друг с другом, возможно успешное решение коммуникативной задачи. Анализ коммуникативных стратегий и тактик является важнейшим компонентом исследования речевого портрета, поскольку позволяет описать прагматический уровень языковой личности, выявить доминирующие коммуникативные установки и способы их реализации в речевой практике.

Представим некоторые примеры разных стратегий и тактик, которые использует в своей речи С. Альтман.

1. Стратегия самопрезентации. В речи С. Альтмана данная стратегия реализуется комплексно, формируя имидж ответственного руководителя инновационной компании.
 - 1.1. Тактика гипертрофирования «я – темы» выступает ведущим способом реализации стратегии самопрезентации. Систематическое использование местоимений первого лица единственного числа в сочетании с глаголами интеллектуальной и эмоциональной деятельности развивает «я – тему» на протяжении всего выступления. Фрагмент *I believe that we will be able to mitigate the risks in front of us* демонстрирует комбинацию индивидуальной позиции с коллективным субъектом действия. Глагол *to believe* маркирует личную убеждённость говорящего, создавая эффект искренности и ответственности за высказанное суждение, а модальная конструкция *will be able to* выражает уверенность в реализуемости прогнозируемого сценария.
 - 1.2. Тактика нейтрализации негатива систематически реализуется через признание ограничений с последующим акцентированием достижений. Фрагмент *Our current systems aren't yet capable of doing*

these things, but it has been immensely gratifying to watch many people around the world get so much value from what these systems can already do today демонстрирует данную тактику. Антитетическая структура создаёт противопоставление текущих ограничений и реализованных возможностей. Временные маркеры *yet* и *already* создают темпоральную рамку, в которой настоящее выступает как промежуточный этап. Наречие *immensely* усиливает положительную эмоциональную оценку слова *gratifying*, акцентируя внимание на достижениях. Инверсия выдвигает отрицание на первую позицию, что также усиливает последующее утверждение о существующих возможностях.

1.3. Тактика солидарности с адресатом реализуется уже в начале выступления: *Thank you, Chairman Blumenthal, Ranking Member Hawley, members of the Judiciary Committee. Thank you for the opportunity to speak to you today about large neural networks*. Повтор благодарности в начале фрагмента создаёт анафорическую структуру, подчёркивая адресатную направленность высказывания. Официально-деловая лексика демонстрирует уважение к статусу аудитории.

1.4. Тактика создания «своего круга» проявляется в формировании общности между компанией и государством: *There are several other areas I mentioned in my written testimony where I believe that companies like ours can partner with governments*. Конструкция *companies like ours* создаёт категорию субъектов, разделяющих определённые ценности и подходы, формируя ингрупповую идентичность. Модальная конструкция *can partner* выражает потенциальную возможность кооперации, представляя сотрудничество как естественное и желательное. Морфемная эпифора *ensuring, facilitating, examining* в продолжении высказывания структурирует перечисление направлений взаимодействия.

2. Стратегия формирования эмоционального настроя адресата. Реализация данной стратегии позволяет снизить официальность коммуникативной ситуации и актуализировать аксиологическую составляющую обсуждаемых вопросов.

2.1. Тактика обращения к эмоциям систематически реализуется через использование эмоционально окрашенной лексики и экспрессивных конструкций. Оценочная лексика регулярно используется для создания позитивного эмоционального фона: *We're very optimistic that they're going to be fantastic jobs in the future*. Прилагательное *optimistic* обозначает позитивное эмоциональное отношение к будущему. Наречие *very* увеличивает степень проявления признака. Эпитет *fantastic* также повышает качественную характеристику будущих рабочих мест, создавая эмоционально окрашенный прогноз.

2.2. Тактика учёта ценностных ориентиров адресата реализуется через апелляцию к универсальным ценностям и актуальным социальным проблемам. Признание обоснованности общественных опасений демонстрирует эмпатию к ценностным ориентирам широкой аудитории: *This is a remarkable time to be working on artificial intelligence, but as this technology advances, we understand that people are anxious about how it could change the way we live*. Антитеза создаёт противопоставление энтузиазма профессионалов и тревоги общественности. Эмоционально-оценочная лексика *anxious* указывает на негативное эмоциональное состояние, демонстрируя признание и понимание общественных опасений. Глагол *understand* создаёт эффект солидарности, а модальная конструкция *could change* передаёт гипотетический характер будущих изменений, не отрицая основательность тревоги.

3. Аргументативная стратегия и стратегия убеждения. В речи С. Альтмана данные стратегии реализуются комплексно, формируя систему рационального и эмоционального воздействия на аудиторию.

3.1. Тактика аргументации выступает базовым способом реализации стратегии убеждения и проявляется через логическое обоснование позиций. Развитие аргументации представлено во фрагменте *We believe that the benefits of the tools we have deployed so far vastly outweigh the risks, but ensuring their safety is vital to our work*. Глагол *to believe* обозначает высказывание как корпоративную позицию, основанную на анализе имеющихся данных. Конструкция *vastly outweigh* передаёт значительное превосходство позитивных аспектов, создавая убедительный аргумент в пользу продолжения разработки. Профессиональная лексика насыщает дискурс терминологией, указывающей на компетентность говорящего и создающей основу для доверия к аргументации.

3.2. Тактика контраста используется для организации аргументативной структуры. Антитеза *Our current systems aren't yet capable of doing these things, but it has been immensely gratifying to watch many people around the world get so much value from what these systems can already do today* показывает противопоставление текущих ограничений и реализованных возможностей. Контраст создаёт сбалансированное представление, демонстрирующее реалистичное понимание текущего состояния технологии при сохранении оптимистической оценки достижений.

3.3. Тактика указания на перспективу используется для формирования позитивного видения будущего. Фрагмент *We are working to build tools that*

one day can help us make new discoveries and address some of humanity's biggest challenges like climate change and curing cancer проецирует технологию в будущее, где её потенциал реализуется в решении глобальных проблем. Темпоральный маркер *one day* локализует реализацию потенциала в неопределённом будущем, создавая перспективу без конкретных временных обязательств. Модальная конструкция *can help* позиционирует технологию как инструмент достижения целей, а не самоцель.

4. Манипулятивная стратегия. В речи С. Альтмана данная стратегия реализуется в этически приемлемых формах, направленных на формирование благоприятного восприятия технологии без эксплицитного давления на аудиторию.
- 4.1. Тактика имитации авторитетности и силы проявляется в демонстрации осведомлённости и компетентности через насыщение дискурса профессиональной терминологией. Систематическое использование специализированной лексики без развёрнутых дефиниций (*neural networks, multimodal technology, models, GPT-4, red teaming, capability testing, extensive evaluations*) создаёт эффект экспертности, позиционируя говорящего как авторитет в обсуждаемой области.
- 4.2. Аппелляция к демократическим ценностям содержит элементы манипулятивной риторики: *It is essential that powerful AI is developed with democratic values in mind, and this means that US leadership is critical*. Логический переход от общего принципа к конкретному следствию содержит скрытое допущение о монополии США на демократические ценности.
- 4.3. Тактика обобщения проявляется в универсализации частных наблюдений. Обобщение исторического опыта используется для нормализации текущих процессов: *Like with all technological revolutions, I expect there to be significant impact on jobs*. Сравнение с предшествующими технологическими революциями обобщает разнородные исторические процессы, представляя их как единый паттерн. Данное обобщение нормализует потенциальные негативные последствия, представляя их как неизбежный элемент прогресса, характерный для всех этапов технологического развития.
- 4.4. Тактика внушения реализуется через повторение ключевых тезисов и создание аксиоматических утверждений. Многократное повторение конструкций с модальностью необходимости создаёт эффект императивности: *We have to work together, we can and must work together*. Повторение модальных конструкций внушает необходимость определённого образа действий без развёрнутой аргументации альтернатив.

5. Информационно-интерпретационная стратегия. В речи С. Альтмана данная стратегия реализуется комплексно, обеспечивая информативность дискурса при сохранении убеждающей направленности.

- 5.1. Тактика признания существования проблемы выступает базовым элементом формирования доверия аудитории через демонстрацию реалистичного понимания ситуации. Признание текущих ограничений системы представлено во фрагменте *Our current systems aren't yet capable of doing these things*. Отрицательная конструкция *aren't capable* констатирует наличие ограничений. Темпоральный маркер *yet* указывает на временный характер ограничений, создавая перспективу будущего преодоления, но при этом честно признаёт текущее состояние.
- 5.2. Тактика акцентирования положительной информации используется для формирования позитивного контекста восприятия при сохранении информативности. Фрагмент *but it has been immensely gratifying to watch many people around the world get so much value from what these systems can already do today* следует за признанием ограничений, смещая фокус на реализованные возможности.
- 5.3. Тактика рассмотрения информации под новым углом зрения реализуется через переосмысление проблемных аспектов в позитивной перспективе. Переосмысление воздействия на рынок труда представлено в фрагменте *the bar raises* переосмысляет воздействие технологии не как замену человеческого труда, а как повышение уровня человеческих стремлений.

Анализ стратегий и тактик, использованных Сэмом Альтманом, демонстрирует высокую степень продуманности его речевого поведения. Оно опирается на сочетание рациональной аргументации, эмоционального воздействия, имиджевых и интерпретационных приемов, что формирует цельный образ лидера технологической индустрии и способствует достижению коммуникативных целей выступления. Наиболее активно реализуются стратегии самопрезентации и формирования эмоционального настроя адресата, что свидетельствует о приоритетности имиджевой и эмоционально-контактной составляющих коммуникации. На уровне конкретных тактик выявлена неравномерность их использования. Наиболее характерными для речи С. Альтмана являются тактика гипертрофирования «я-темы», тактика обращения к эмоциям, тактика аргументации и тактика указания на перспективу. Существенную роль играют также тактика единения и тактика нейтрализации негатива, позволяющая представить проблематику в более позитивном ключе. Менее частотные, но значимые тактики иллюстрации примером, оценивания и создания «своего круга» дополняют стратегическую организацию его речевого портрета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: Изд-во Калининского государственного университета, 1980. 61 с.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 156 с.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
4. Иванцова Е.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-metodologicheskikh-osnov-lingvopersonologii/viewer> (дата обращения: октябрь 2025).
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: ЛКИ; URSS, 2008. 284 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
8. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет: фонохрестоматия. М.: Наука, 1995. 128 с.
9. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М.: РИПОЛ Классик, 2002. 316 с.
10. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 276 с.
11. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1993. 32 с.
12. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 415 с.
13. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2005. 48 с.
14. Тарасенко Т.П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 25 с.
15. Шейгал Е.И. Проблемы анализа политического дискурса // Русский язык в современном обществе: функциональные и статусные характеристики: сб. обзоров / отв. ред. Е.О. Опарина, Е.А. Казак. М.: ИНИОН РАН, 2005. С. 51–70.

© Зубарева Екатерина Олеговна (fialka21-85@mail.ru), Хватова Анна Ивановна (hvatovaann@gmail.com),
 Файзиева Галина Владимировна (fayzievagv@yandex.ru), Кайгородова Ирина Николаевна (kin905@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КОНЦЕПТА «ДОНСКОЕ КАЗАЧЕСТВО» В РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.Д. КРЮКОВА

Конonenко Лина Леонардовна

Старший педагог, Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
kononenko-ll@rudn.ru

LINGUOCULTURAL UNITS OF THE CONCEPT "DON COSSACKS" IN THE EARLY WORKS OF F.D. KRYUKOV

L. Kononenko

Summary: The article presents a linguoculturological study of the idiosyncrasy of Feodor Kryukov, a writer, publicist, and representative of the Don Cossacks at the turn of the 19th–20th centuries. The aim of the research is to reconstruct elements of the dialectal worldview of the Don Cossacks by identifying and analyzing linguoculturemes that represent the concept of «the Don Cossacks.» The material for the study comprises Kryukov's early works from the 1890s. The method of linguocultural analysis is employed, including techniques of conceptual study and text interpretation. As a result, the key components of the concept are identified and described: freedom and self-government, military service, Orthodox faith, and connection with the «native land.» It is proven that dialectal elements in Kryukov's prose are not merely a stylistic background but an active structural component of his idiosyncrasy, forming an authentic linguistic worldview of the Cossacks as part of all-Russian culture.

Keywords: linguoculturology, linguistic worldview, concept, linguistic personality, idiosyncrasy, linguocultureme, dialectisms, the Don Cossacks, Feodor Kryukov.

Аннотация: Статья посвящена лингвокультурологическому исследованию идиостиля Ф.Д. Крюкова – писателя, публициста и представителя донского казачества рубежа XIX–XX веков. Цель работы – реконструкция элементов диалектной картины мира донских казаков через выявление и анализ лингвокультурем, репрезентирующих концепт «донское казачество». Материалом исследования послужили ранние произведения Крюкова 1890-х годов. В работе применяется метод лингвокультурологического анализа, включающий приемы концептуального изучения и интерпретации текста. В результате выявлены и описаны ключевые компоненты концепта: свобода и самоуправление, воинская служба, православная вера и связь с «родимым краем». Доказывается, что диалектные элементы в прозе Крюкова являются не стилистическим фоном, а активным структурообразующим компонентом его идиостиля, формирующим аутентичную языковую картину мира казачества как части общерусской культуры.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая картина мира, концепт, языковая личность, идиостиль, лингвокультурема, диалектизмы, донское казачество, Ф.Д. Крюков.

В конце XX века исследование человеческого фактора в языке определило возникновение нового лингвистического направления – лингвокультурологии как науки, интегрирующей целый ряд научных подходов к изучению взаимосвязей и взаимодействия культуры, языка и их носителей. Вектор лингвистических и, в частности, лингвокультурологических исследований в XXI веке все более смещается в антропоцентрическую парадигму, фокусируя внимание на феномене языковой личности как носителе и творце национальной культуры.

Синергетическое взаимодействие социокультурных и языковых явлений предопределило очевидную необходимость в комплексном изучении трех систем – языка, личности и культуры. Данная научная тенденция нашла отражение в работах ученых, предложивших современной лингвистике различные исследовательские подходы:

- изучение историко-культурной специфики языка и механизмов вербализации как объективной, так и субъективной картины мира (в трудах Д.С. Лихачёва, К.И. Демидовой, З.Д. Поповой, Н.Ф. Алефи-

ренко, А. Вежбицкой, Т.И. Вендиной, В.В. Воробьёва, И.А. Стернина и др.);

- изучение мифологического сознания, в котором миф рассматривается как глубинный источник образов и архетипов, транслируемых в языке и формирующих основу культурных представлений (М.М. Бахтин, А.Н. Веселовский, Н.С. Ганцовская, С.В. Кошарная, К. Леви-Стросс, В.А. Маслова, Е.М. Мелетинский, Р.И. Кудряшова, В.Я. Пропп, Н.И. Толстой, Т.К. Ховрина и др.); – анализ взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры в процессах формирования, поддержания и трансляции этнической идентичности (А.Г. Агаев, С.А. Арутюнов, А.Р. Лурия, С.А. Мызников, Г.П. Нешищенко, Г.У. Солдатовой, Н.В. Уфимцевой, Е.В. Брысиной и др.).

Интерес ученых к языковой личности, ее проявлениям, принципам и механизмам существования в ареале национального языка и культуры нашел отклик в работах по диалектологии, этнолингвистике и региональной лингвокультурологии (А.С. Мыльников, В.В. Иванов,

А.К. Байбурин, А.Т. Топорков, Г.Н. Грачева, Я.В. Чеснова, А.Д. Бурман, З.Д. Брандт, В.Е. Гольдин, Б.Н. Проценко, В.И. Супрун и др.).

Говоря об этнической лингвокультуре, уместно вспомнить высказывание Е.В. Брысиной, которая в своей работе, посвященной фраземике донских казачьих говоров «Этнокультурная идиоматика донского казачества», определила диалект как феноменальное культурное явление, способное «фиксировать и отражать некоторым опосредованным образом систему ценностей, общепринятые оценки, этнически обусловленные типы поведения и настроения, существующие в конкретном социокультурном обществе не только на данный момент, но и, так называемые, “вечные” ценности данной культуры, сложившиеся на протяжении многих столетий, обусловленные культурными представлениями многих поколений» [1, с. 3].

В русле лингвокультурологического направления, особенно в ракурсе этно- и диалекто-ориентированных изысканий, особую значимость приобрело изучение индивидуальных авторских стилей (идиостилей), которые аккумулируют в себе универсальные черты национального языкового сознания и уникальные особенности регионального мировидения. Согласно «Стилистическому энциклопедическому словарю русского языка», «идиостиль имеет комплексный характер, разноаспектно выражает социально-историческую сущность, национальные, индивидуально-психологические и нравственно-этические особенности личности человека. В идиостиле проявляется его мировоззрение и знание о мире (концептуальная картина мира и тезаурус), общая и языковая культура в их текстовом воплощении. Идиостиль, таким образом, – это стиль личности во всем многообразии ее многоуровневых текстовых проявлений (в структуре, семантике и прагматике текста)» [6, с. 159]. Это определение представляется всеобъемлющим, так как оно синтезирует основные научные подходы к изучению идиостиля, делая акцент на его комплексной природе.

Индивидуальный авторский стиль ярко проявляется в произведениях представителей субэтносов. Иллюстрацией данного утверждения может служить культура российского казачества. На современном этапе в культурологии, литературоведении и лингвистике существует определенная лакуна: несмотря на устойчивый интерес к вопросам национального характера и менталитета казачества, а также лексико-фразеологическому своеобразие диалектной картины мира казаков (труды Н. А. Бердяева, А.П. Пронштейна, Л.М. Орлова, Н.А. Мининкова, Н.Ф. Уфимцевой, Б.Н. Проценко, А.И. Агафонова, Е.В. Брысиной, Р.И. Кудряшовой, В.И. Супруна, О.В. Матвеева, Е.А. Смирновой и др.), лингвокультурологическое описание **авторского** материала казаков второй половины XIX – начала XX веков представляется полем, которое на современном этапе почти лишено внимания лингвистов

и нуждается в более тщательном исследовании. С точки зрения степени изученности исключение составляет творческое наследие А.С. Серафимовича (1863–1949) и М.А. Шолохова (1905–1984). Гораздо менее исследованным является творчество Ф.Д. Крюкова (1870–1920), И.А. Родионова (1866–1940), В.А. Краснушкина (псевдоним Виктор Саевский, 1890–1920?), Р.П. Кумова (1883–1919), И.Д. Сазанова (1876–1933).

Обратимся к рассмотрению некоторых лингвокультурологических особенностей творчества одного из самых заметных авторов-казаков рубежа XIX и XX столетий Федора Дмитриевича Крюкова, чье имя было хорошо известно участникам Белого движения Области Войска Донского, но было забыто как нежелательное для упоминаний в советский период. Тем не менее, Ф.Д. Крюков – русский писатель и общественный деятель с творческой и гражданской биографией, заслуживающей внимания филологов, культурологов, историков, этнографов. В 1960-70-е годы были предприняты попытки привлечь внимание к личности этого писателя, в первую очередь в связи с «шолоховским вопросом»: статьи В.С. Моложавенко [4, с. 3–4] и В.М. Проскурина [5], а также литературоведческая книга И.Н. Медведевой-Томашевской «Стремя “Тихого Дона”», изданная в Париже в 1974 году [7]. Эти инициативы не получили широкого отклика в то время, но нашли продолжение в конце XX века, когда имя Крюкова «вернулось» в сборниках его повестей, рассказов, очерков, воспоминаний, исследовательских работах о нем и его творчестве. Несмотря на то, что работы Крюкова и исследовательские работы о нем публикуются, имя этого писателя в большинстве случаев по-прежнему связывают с версиями истории создания и авторства «Тихого Дона» (Крюков фигурирует как возможный автор рукописей, которые легли в основу романа-эпопеи). «Шолоховский вопрос» остается дискуссионным, на данный момент находится на периферии научного поля, при этом, к сожалению, отвлекает внимание от Федора Дмитриевича как самостоятельной творческой личности, носителя уникальных лингвокультурологических характеристик.

Выходец из станицы Глазуновская Усть-Медведицкого округа Области Войска Донского (ныне территория Волгоградской области), Ф.Д. Крюков стал одним из первых, кто открыл широкому российскому читателю мир аутентичной донской прозы. О высокой оценке современников (В.Г. Короленко, А.С. Серафимович, П.Ф. Якубович, А.Г. Горнфельд, Н.Е. Доброво, М. Горький) свидетельствуют отзывы ведущих литераторов. Так, В.Г. Короленко подчеркивал самобытность дарования Федора Дмитриевича: «Крюков – писатель настоящий, без вывертов, без громкого поведения, но со своей собственной нотой, и первый дал настоящий колорит Дона» [3, с. 228]. Литературовед Д.И. Заславский также отмечал его исключительное место в казачьей литературе, вспоминая: «...осталось

у меня о нем общее впечатление как об одном из самых ярких беллетристов "Русского богатства". Я думаю, что он был до Шолохова самым ярким бытописателем казачества. Писал он талантливо, и я всегда дочитывал его произведения до конца» [5, с. 179]. Сам Крюков в конце 1890-х годов с горечью писал о том скромном месте, которое занимают авторы-казаки в литературном пространстве России того периода: «Литература о Донском крае и о казачестве чрезвычайно бедна. Если не считать местных периодических изданий --- официальных и неофициальных, то по пальцам можно пересчитать все, что есть в общей русской печати о Доне. Теперь интересующемуся читателю, будь он, положим, студент (вспоминаю свой прошлый опыт) или какой-либо из местных жителей, нет возможности даже ознакомиться с историей родного края. Есть только два сочинения, из которых можно было бы почерпнуть исторические сведения о донском казачестве: "Историческое описание Земли Войска Донского", --- составленное еще в тридцатых годах Сухоруковым, и "Трехсотлетие Войска Донского", написанное г. Савельевым (1870 г.). "Историческое описание Земли Войска Донского", изданное в 70-х годах донским статистическим комитетом, вышло из продажи, и теперь, можно сказать, ни за какие деньги нельзя найти этого прекрасного труда по донской истории, доведенного до 1708 года (собственно этим годом и оканчивается самостоятельная история донского казачества; дальнейшая история идет уже в неразрывной связи с общей русской историей); нет в продаже также и ценного, хотя и краткого труда г. А. Савельева*» [9, с. 97].

Творческое наследие Ф.Д. Крюкова насчитывает около 350 произведений [8, с. 199]. Литературная деятельность Ф.Д. Крюкова началась в конце XIX века, когда в 1890 году две его статьи были опубликованы с интервалом в месяц в журнале «Донская речь» – «Казаки на академической выставке» и «Что теперь поют казаки?». Этот успех закрепили последующие публикации в авторитетном «Историческом вестнике»: очерк «Гулебщики. Очерк из быта стародавнего казачества» (1892, № 10) и исторический этюд «Шульгинская расправа. (Этюд из истории Булавинского возмущения)» (1894, № 9). В дальнейшем круг периодических изданий, с которыми сотрудничал писатель, значительно расширился, включив такие влиятельные газеты и журналы, как «Петербургская газета», «Северный вестник», «Русские ведомости», «Сын Отечества», «Донская волна», «Донские ведомости», «Русская волна», «Речь». Однако наиболее значимым и плодотворным стало его многолетнее сотрудничество с журналом «Русское богатство» под редакцией В. Г. Короленко, на страницах которого с 1896 по 1917 годы были опубликованы ключевые произведения Крюкова, в том числе ранние, позднее ставшие одними из самых заметных в творчестве писателя: «Казачка» (1896) и «На Тихом Дону» (1898).

Лейтмотив произведений Крюкова – самобытный

уклад казачьей жизни, нередко трагические судьбы донцов, поэтическая красота родного края (неслучайно в донских текстах Крюкова мы часто встречаем фольклорные элементы), мироощущение и самоопределение казаков, их поиск и ревностная защита своего особого места в Русском мире. Речевая характеристика героев произведений Ф.Д. Крюкова отличается стилистической и лексической полифонией, а также яркой образностью. В рамках лингвокультурологического подхода анализ речи персонажей позволяет реконструировать специфику национального менталитета, особенности народной духовности и конкретно-бытовые реалии не только казачьей среды, но и в более широком контексте – русского общества конца XIX – начала XX века.

Анализ ранней прозы Крюкова несмотря на то, что создавались произведения в период работы автора в Петербурге и Орле, выявляет активное использование лингвокультурем, структурно организованных вокруг ключевых этнокультурных маркеров. Писатель целенаправленно включает в речь повествователя и персонажей диалектную и просторечную лексику для передачи локального колорита, онимы и топонимы для укоренения действия в конкретном историко-географическом пространстве, коннотативы для выражения ценностных ориентаций, а также жаргонизмы, иллюстрирующие особенности казачьего быта и службы. Подобный отбор языкового материала служит инструментом вербализации уникального культурного кода донского казачества. Казачий мотив был основным компонентом идиостиля Крюкова, начиная с самых ранних журнальных статей и заканчивая поздними произведениями времен Гражданской войны.

Диалектную картину мира казаков репрезентует концепт «донское казачество», который мы рассматриваем в качестве сложного, многогранного культурного кода, занимающего особое место в русской лингвокультуре, опираясь на исследования сторонников лингвокультурологического подхода (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Ю.С. Степанов и др.), определяющих концепт как культурно-обусловленное ментальное образование, стоящее за словом и отражающее специфическое мировидение этноса [2, с. 65].

Ядро концепта «донское казачество» составляют:

1. Свобода и самоуправление («вольница» и «воисковой круг»). Идея особого социального устройства казаков как людей, исторически не скованных крепостным правом. Вербализуется через лингвокультуремы сложного структурного типа, т.е. предложения, отрывки текста в виде размышлений автора от первого лица или диалоги героев, и (реже) одно/двухкомпонентные лексемы. Так, например, герой очерка «Гулебщики. Очерк из быта стародавнего казачества.» («Исторический вестник», 1892) старый казак Никита Белоус рассказывал

молодым станичникам, собравшимся вместе с ним совершить набег на черкесский аул об ушедших временах казачьей вольницы: «— На меня, ребята, положитесь без сомнения... — чистя таранку, заговорил скороговоркой Белоус: — я вам такие места покажу, каких никто не знает... Я там ведь все знаю — каждый кустик, всякой барачек! С молодых ден проникал там... У меня и кунаки были, и теперьча есть тоже... Эх, Джюбияй-татарин был мне кунак, вот голова!.. Што мы с ним косяков поотогнали, народу сколько побрали в полон — сила сильная!.. И где не припало побывать? и на Аграхани, и в море, и в Персии... Повидал видов на вольном свете!.. Я ведь бывалый воробей!..» [10, с. 34] или беседовал с молодыми казаками, собравшимися вместе с ним совершить набег на черкесский аул, об ушедших временах казачьей вольницы и ее символе, Степане Разине (который, по словам Белоуса, «жив живехонек и по век не скончается»): «— Степан-то Тимофевич?.. У! не то ворожец, прямо колдун! да какой колдун-то! Его ни пуля не брала, ни замок не держал... Я в энти года ишшо молод был, а родитель мой покойный (царство ему небесное!) гулял с ним... Погрешил-таки покойничек, пришлось рыбки половить и по морю, и по Волге... Припало погулять на вольном свете!.. Вон гуляли, так гуляли, не по нашему!..//— Что и толковать!.. тогда попросторнее было...//— Нет, брат, народ был настоящий, а ноне што?!..//— И ноне бы погуляли, кабы царь Петро со своими немцами не давил...//— Э-э! вы вот млады, зелены ишшо, зеленей молодой травочки, а я старик, я знаю... И не дюже давнее кубыть время, а инако было... Ноне што! вон какие утеснения казацству, а казацство молчит! Заставят и одежду немецкую надевать да бороды брить... А попробовал бы царь в те поры...» [10, с. 43, 44].

Проблеме самоуправления посвящены очерки «Казацьи станичные суды» («Северный вестник», 1892, №4) и глава X «Новочеркасск. Несколько слов о казацком самоуправлении. Войсковой собор» очерка «На Тихом Дону» («Русское богатство», 1898), где читатель знакомится с реалиями судебного делопроизводства в станицах и административной реформе, проведенной согласно «Положению об общественном управлении в казацких войсках» от 3 июня 1891 года. Картину этой части донской жизни Крюков представляет не только своими нередко критическими и остросатирическими комментариями, но и такими лингвокультурами как *войсковой наказной атаман, станичный суд, суд станичных депутатов, крестьянский волостной суд, суд поселкового атамана и стариков, войсковой собор, экономическое преуспевание казака, жалобщик (истец), судебная камора (комната с двумя большими окнами и решетчатой перегородкой), выростки (несовершеннолетние)*.

2. Военная служба — защита рубежей, военные походы, «служба царю и Отечеству» как один из базисов идентичности. Уже в одном из своих ранних произведений, историческом очерке «Шульгинская расправа. (Этюд из истории Булавинского возмущения)» (1894, № 9),

Ф.Д. Крюков актуализирует для читателя сложные, подчас трагические страницы становления казачества как военного сословия. Писатель тонко фиксирует глубинное противоречие, присущее казацкому самосознанию: диалектическое сочетание архетипической «вольницы», обособленности и бунтарского духа с одной стороны, и безусловной готовности к самопожертвованию, верности долгу перед Отечеством и государем с другой. Этот дуализм, сочетание личной свободы с воинской службой, становится ключом к пониманию исторического пути донского казака в интерпретации Крюкова: «... красовались надписи в честь атаманов Корнилы Яковлева и Лукьяна Максимова. Первый был современник Разина, а второй Булавина; оба они явили одинаковую верность и преданность российским государям во время известных казацких возмущений» [9, с. 6]. В главе V очерка «На Тихом Дону» («Несколько слов о донском казаке») ключевой лингвокультуремой выступает понятие «доклад» — так обозначался полный набор снаряжения и обмундирования, который казак обязан был за свой счёт приобрести «при выходе в полк». Данная реалья казацкого быта, подчёркивающая личную ответственность воина перед службой (в отличие от государственного обеспечения), раскрывается автором через развёрнутый текстовый фрагмент, насыщенный характерными диалектными номинациями предметов амуниции:

Хотя и скучно перечисление этих вещей, но тем не менее я прошу позволения поименовать их:

1. Седло с прибором; уздечка с чумбуром, недоуздок; чемодан и шесть пряжек; саквы сухарные; попона с троком; торба; щетка, скребница; фуражирка; сетка; тренога и плеть, саквы овсянные.
2. Шашка; пика; портупья и темляк; патронташ и поясной ремень; кушак, чушка и кобура; шнуры (чехол на винтовку).
3. Два чекменя и двое шаровар; шинель; папаха форменная; фуражка; башлык; теплушка; полушубок; гимнастическая рубаха; две пары сапог; галстух; две пары перчаток; три рубашки; трое подштанников, две пары холщевых портянок, одна пара суконных; два утиральника; две пары подков; сумка с мелочью; набрюшник.

Стоимость всех этих вещей равна 110 руб. 75 к. [9, с. 45]

3. Вера (православие) как смыслообразующая категория жизни казака. В творчестве Ф.Д. Крюкова тема православия занимает значимое место, выступая в качестве доминанты духовно-нравственного уклада не только донского казачества, но и всего русского общества на рубеже XIX–XX веков. Религиозный дискурс присутствует в подавляющем большинстве его текстов, зачастую формируя неявный, но устойчивый мировоззренческий фон. Даже в тех случаях, когда вера не становится центральным сюжетобразующим мотивом, она органично вплетена в ткань повествования через диалоги персона-

жей, детали бытового уклада и авторские описания.

Вербализация этого концепта осуществляется на нескольких уровнях. На номинативном уровне её обеспечивает устойчивый набор характерных для православной культуры лексем: *богомольцы, иерей, клобук, панихида, хоругви, певчий, трапеза* и т.д., а также онимы, отсылающие к сакральным местам и понятиям: *Троицкий монастырь, Троица, Искупитель, старый Афон, Сергиевская лавра* и др. Однако наиболее глубоко и многомерно концепт «вера» раскрывается на уровне сложносоставных лингвокультурем. К ним относятся: авторские философские отступления, раскрывающие метафизическую основу бытия персонажей; включенные в текст фрагменты православных молитв, песнопений и проповедей, звучащие из уст героев и выполняющие не только характеризующую, но и символическую функцию; развернутые диалоги и монологи персонажей на темы веры, греха, промысла и спасения, в которых оттачивается их нравственная позиция. Таким образом, православие у Крюкова предстает не как внешний, ритуальный атрибут, а как живая, экзистенциальная основа народной жизни, пронизывающая сознание, речь и поступки его героев, что позволяет реконструировать целостную религиозную картину мира изучаемой эпохи: «*Спаси вас Христос, господи старики!*» [10, с. 114]; «*Толпа надвигается, затирает Ивана Иваныча и почти вносит в церковь. С клироса несутся дружные и усердные голоса дьячков и добровольцев певчих; он слышит, между прочим, густой бас дьячка Андреевича и необыкновенно высокий и тонкий тенор портного Ивана Мартиныча... Сердце Ивана Иваныча наполняется восторгом и радостным трепетом, когда до него доносится: – Воскре-се-ни-е Тво-е Хри-сте Спа-а-се... // Как же хорошо и легко! Какие чудные, торжественные звуки!..*» [10, с. 169]. «*“Лоб-то перекрести, да ступай спать!”*» [10, с. 39]. «*– На аспиде и василиска наступиши и допереси льва и змие; – шептал в третий раз уже Филиппушка и время от времени награждал буланого плетью*» [10, с. 47].

4. Родимый край – специфический уклад жизни (чередование воинской службы и труда на земле). Данный элемент ядра концепта у Ф. Д. Крюкова вербализует целостный образ жизни донского казачества, основанный на органичном цикле «служба – земля» и неразрывной историко-духовной связи с Доном и находит своё наиболее аутентичное выражение не только в авторских описаниях, но и в живой, колоритной речи станичников, которую писатель мастерски реконструирует. С лингвокультурологической точки зрения, именно через диалектную лексику и фразеологию Крюков представляет обиходную картину мира своих героев. Он фиксирует уникальные лингвокультуремы, каждая из которых является элементом культурного кода, называющего ключевые реалии и понятия:

- Быт и жилище: *фульварка* (изба), *баз* (двор для ско-

та), *низ* (цокольный этаж), *пОличка* (полка для икон).

- Одежда и атрибутика: *чекмарь* (казацья трость), *кубелек* (старинная женская верхняя одежда).
- Занятия и социальные роли: *гулебщики* (участники набегов), *ясырь* (добыча), *полипоны* (старообрядцы).
- Обряды и традиции: *карагод* (хоровод), *кладка* (взнос жениха, элемент предсвадебного обряда), *по-вечерять* (поужинать), *возгаркнуть* (запеть песню).

Диалектная фразеология у Крюкова выступает как концентрированное выражение народной мудрости, этики и юмора: «*с своей рожей сидел бы под рогожей!..*» [10, с. 30]; «*... чтобы дым пошел по все вселенной, а тогда хоть и рога в землю*» [10, с. 134]; «*без могарычей у казаков нет и речей*» [10, с. 160].

Тот же лингвокультурологический принцип, использование диалектизмов как инструмента художественной антропологии, Крюков применяет и в пейзажных зарисовках. Описания донской степи сознательно насыщены региональными фитонимами и зоонимами (названиями растений и животных), неизвестными широкому читателю (*повитель, богородицкая травка, овсюк, пырей, чернобыль, дрок, червоница, белоголов, стрепеток, кобчик, лунь* и др.). Этот авторский приём выполняет две задачи: с одной стороны, он создаёт максимально точную и чувственную пейзажную галерею, с другой, через язык природы, удваивает эффект погружения в уникальный мир Тихого Дона.

Таким образом, на всех уровнях текста – от бытовой лексики до пейзажной лирики – диалектные элементы выступают у Крюкова не просто элементом стиля или фоном, а становятся ключевым, структурообразующим средством лингвокультурной реконструкции. Они выполняют функцию этнографически точного кода, обеспечивающего аутентичность, и одновременно являются мощным художественным инструментом, создающим неповторимую атмосферу и глубину. Эта органичная интеграция диалектного пласта в авторскую речь и сознательную поэтику является одной из фундаментальных черт идиостиля Ф.Д. Крюкова. Его творческий метод можно определить как лингвокультурологический реализм, где язык становится не только средством изображения, но и главным объектом художественного исследования, через который воссоздается целостная, духовно и предметно насыщенная картина мира донского казачества.

Лингвокультурологический анализ произведений Ф.Д. Крюкова 1890-х годов позволяет не только реконструировать целостную диалектную картину мира донских казаков, но и выявляет уникальный характер его идиостиля. Диалектные компоненты в творчестве писателя выступают как активный структурообразующий элемент лингвокультуры, формирующий аутентичную языковую

картину мира донского казачества конца XIX века. Через детальную репрезентацию ключевых концептов – свободы и самоуправления, воинской службы, православной веры и связи с «родимым краем» – Крюкову удается зафиксировать и художественно осмыслить специфическое мировидение казачества, органично и неотъемлемо

существующее в парадигме общерусской культуры. Его творческий метод, который можно определить как лингвокультурологический реализм, демонстрирует, как диалект становится не просто средством создания колорита, но и инструментом глубокого художественного исследования этнокультурной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брысина Е.В. Этнокультурная идиоматика донского казачества: монография / Е.В. Брысина; науч. ред. В.И. Супрун. – Волгоград: Перемена, 2003. – 292 с.
2. Кадачиева Х.М. Системные и структурные характеристики концептосферы / Х.М. Кадачиева, А.Б. Абдулкадырова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2, Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 34. Вып. 3. – С. 64–70.
3. Короленко В.Г. Избранные письма. Т. 3 / В.Г. Короленко; [под ред. и с примеч. Н.В. Короленко, А.Л. Кривинской]. – М.: Художественная литература, 1936. – 284 с.
4. Моложавенко В. Об одном незаслуженно забытом имени / В. Моложавенко // Молот (Ростов-на-Дону). – 1965. – 13 авг. – С. 3–4.
5. Проскурин В. К характеристике творчества и личности Ф.Д. Крюкова / В. Проскурин // Русская литература. – 1966. – № 4. – С. 179–186.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
7. «Стремя "Тихого Дона" (Загадки романа)». – Paris: YMCA-PRESS, 1974. – 195 с.
8. Супрун В.И. Локальный казачий текст в языке и литературе: от Ф.Д. Крюкова до Б.П. Екимова / В.И. Супрун // Восток – Запад: пространство локального текста в литературе и фольклоре: сб. науч. ст. к 70-летию проф. А.Х. Гольденберга. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2019. – С. 193–204.
9. Крюков Ф. На Дону. В родных местах / Ф. Крюков. – М.: АИРО-XXI, 2016. – 384 с.
10. Крюков Ф. Старое поле. В начале пути / Ф. Крюков. – М.: АИРО-XXI, 2021. – 320 с.

© Кононенко Лина Леонардовна (kononenko-ll@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ АНТИРОССИЙСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Кузнецова Юлия Александровна

кандидат филологических наук, преподаватель, Военный университет имени князя Александра Невского, (г. Москва)
yulya.perekhod@mail.ru

ON THE ISSUE OF LINGUISTIC MECHANISMS OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL INFLUENCE IN THE CONTEXT OF THE MODERN ANTI-RUSSIAN INFORMATION WAR

Yu. Kuznetsova

Summary: This article is devoted to the analysis of the role of language and speech strategies in the context of the modern anti-Russian information war. The purpose of the study is to identify the linguistic mechanisms and tactics used to form the image of the enemy and influence public consciousness. The urgency is due to the growing threats associated with information manipulation, which negatively affects national security and the sustainability of society. The paper reveals a multilevel structure of speech influence, including strategies, tactics and moves, and examines the features of their application in the modern information space. The main conclusions are that language and speech tools act as potentially powerful tools for influencing public consciousness, which necessitates their systematic study to develop effective strategies to counter information aggression and strengthen the national information security system.

Keywords: information and psychological warfare, speech impact, speech tactics, psychological operations, anti-Russian information war.

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу роли языка и речевых стратегий в контексте современной антироссийской информационной войны. Цель исследования заключается в определении лингвистических механизмов и тактик, используемых для формирования образа врага и воздействия на общественное сознание. Актуальность обусловлена ростом угроз, связанных с информационной манипуляцией, которая негативно влияет на национальную безопасность и устойчивость общества. В работе выявлены многоуровневая структура речевого воздействия, включающая стратегии, тактики и ходы, а также рассмотрены особенности их применения в современном информационном пространстве. В качестве основных выводов отмечается, что язык и речевые средства выступают в качестве потенциально мощных инструментов влияния на общественное сознание, что обуславливает необходимость их систематического изучения с целью разработки действенных стратегий противодействия информационной агрессии и укрепления национальной системы информационной безопасности.

Ключевые слова: информационно-психологическая война, речевое воздействие, речевые тактики, психологические операции, антироссийская информационная война.

В настоящее время информационная война является одним из наиболее распространенных способов противоборства сторон. Данное обстоятельство связано с тем, что такой вид войны не требует значительных экономических и людских ресурсов, которые обусловлены ведением войны в ее традиционном понимании. Актуальность изучения феномена информационной войны связана с тем, что до сих пор не были выработаны четкие методы, способы и средства по борьбе с ее воздействием на личность, общество и государство. По нашему мнению, информационная война является главной угрозой нормальному функционированию государственного аппарата на всех уровнях власти, а также благосостоянию современного общества, которое в настоящее время в известной мере зависит от степени осведомленности населения о тех или иных вопросах политики своего государства.

А.П. Сковородников полагает, что междисциплинарный характер феномена ИВ предопределяет его изучение в разных аспектах, в том числе и лингвистическом. Актуальность лингвистического анализа информационной борьбы обусловлена тем, что технические, исторические, геополитические аспекты разработаны и представлены в большом объеме теоретических исследований, в то время как психологическая и языковая стороны не получили достаточного освещения [1, с. 5].

Возникновение научного направления «Лингвистика информационно-психологической войны» связывают с выходом коллективной монографии (А.А. Бернацкая, И.В. Евсеева, А.В. Колмогорова, Г.А. Копнина, Б.Я. Шарифулин) с одноименным названием под редакцией А.П. Сковородникова [1].

Вслед за основоположниками лингвистики информа-

ционно-психологической войны (далее – ИПВ), определим ее как «направление современного языкознания, которое изучает специфику использования языка как средства ведения информационно-психологических войн» [1].

Комплексное изучение феномена лингвистики ИПВ предполагает рассмотрение следующих вопросов: 1) обоснование понятия лингвистики ИПВ; 2) ключевые термины и понятия, которыми оперирует данное направление; 3) стратегии, тактики и приемы информационно-психологической войны в контексте лингвистики.

Определяя лингвистику ИПВ в качестве научной дисциплины, стоит выделить ее основные категории, что позволит подчеркнуть актуальность данного направления в рамках современной науки.

Так, объектом лингвистики ИПВ выступает исследование языковых технологий, приемов и средств информационно-психологического влияния и противодействия им.

Лингвистика ИПВ вырабатывает собственную методологию, основанную на положениях лингвистических дисциплин (прагмалингвистики, политической лингвистики, нейролингвистики, этнолингвистики, медиалингвистики, гендерной лингвистики, когнитивной лингвистики, этнолингвистики, лингвокультурологии, лингвоконфликтологии) и смежных дисциплин, таких как философия информационных войн, психология воздействия и т.д.

В качестве основной методологической проблемы лингвистики ИПВ авторы монографии «Лингвистика информационно-психологической войны» под редакцией А.П. Сковородникова выделяют «создание системы критериев, позволяющих квалифицировать речевое произведение как информационно-психологическое» [1, с. 16].

Согласно мнению исследователей, данное направление использует традиционно сложившиеся методики анализа речи и текста: дискурс-анализ, контекстуальный анализ, интенциональный анализ, стилистический анализ, семантический анализ, дистрибутивный анализ, статистический анализ и др. [1].

А.П. Сковородников основанием появления лингвистики ИПВ считает проблему русофобии в лингвистическом ключе. Автор отмечает, что решение ключевых вопросов в данном направлении позволит обеспечить информационную безопасность страны. Одной из основных мишеней современной антироссийской ИВ исследователь называет русский язык и перечисляет информационные удары по русскому языку, такие как агрессивное внедрение англоязычных заимствований в русскоязычный дискурс; действия, направленные на по-

нижение статуса русского языка в мире; распространение идей о том, что русский язык является неустойчивым или неэстетичным; необоснованные заявления о лишении статуса русского языка как одного из рабочих языков ООН и др. [2, с. 199-230].

Исследования в этом отношении рассматривают эксплицитные и имплицитные формы проявления русофобии в лингвистическом контексте, в том числе и речевые стратегии, тактики и языковые средства манипуляции сознанием общества. По мнению О.В. Фельде и А.В. Волчок, модификации ключевых слов в политическом дискурсе, применение мифов и символов с различной аксиологией, а также использовании политических ярлыков играют особую роль в данной манипуляции [3, с. 14].

Таким образом, обоснованием лингвистики ИПВ служит теоретическая и эмпирическая база, разработанная и описанная в коллективной монографии «Лингвистика информационно-психологической войны» под редакцией А.П. Сковородникова [1], которая, согласно утверждениям авторов, создала перспективы для дальнейшей разработки ряда проблем, таких как описание мишеней, коммуникативных стратегий и тактик, стилистических средств и приемов информационно-психологических операций.

Рассмотрение различных подходов к определению и обоснованию понятия ИВ позволяет обозначить основной целью ИВ влияние на сознание и поведение общества для достижения определенного преимущества субъектом ИВ.

Определение субъекта в различных научных направлениях, изучающих явление ИВ, неоднозначно. Так, с точки зрения политологии субъектами ИВ выступают внешнеполитические ведомства и спецслужбы зарубежных государств, информационно-пропагандистские структуры [4]. А.П. Цыганков в качестве субъекта определяет участника международных отношений, который обладает совокупностью прав и обязанностей, осуществляемых в рамках юридических норм. За нарушение этих норм субъект несет международно-правовую ответственность [5, с. 31]. В геополитике к субъектам относятся высшую политическую элиту и подразделения государственных структур [6]. Исследователи философского подхода в качестве субъекта информационно-психологической войны рассматривают конкретного индивида как носителя деятельности, сознания и познания, который принадлежит к определенной культуре, а также взаимодействует с другими индивидами [7, с. 648–649].

Г.А. Копнина предлагает выделить два типа субъектов информационно-психологической войны: субъект-1 (инициатор), который инициирует ИПВ; субъект-2, противостоящий инициатору ИПВ [8, с. 22]. Автор подчер-

кивает, что в процессе информационного воздействия субъекты могут меняться ролями [8].

Отдельные лица или группы людей, непосредственно реализующие операции информационно-психологического воздействия, называют акторами. Стоит отметить, что актер и инициатор ИПВ могут совпадать в одном субъекте или представлять разные органы. К примеру, в роли заказчика операций влияния выступает инициатор (отдельное ведомство, организация или государство), а в качестве исполнителя – актер (печатные СМИ, отдельные авторы или группа) [1].

Авторы исследования лингвистики ИПВ предлагают разграничить объект и мишени информационно-психологического воздействия. Под объектом они понимают сознание отдельной личности или социума, против которого направлено речевое воздействие, с целью его изменения. Мишень ИПВ в понимании лингвистов — это понятия и представления о связанных с объектом сторонах действительности, которые подвергаются негативной оценке [1]. В силу того, что обоснованием появления лингвистики ИПВ как нового научного направления стала активизация русофобии в информационном пространстве, в качестве основных мишеней инициаторов и акторов ИПВ выступает российская история, культура, этнос, значимые исторические личности, события, Русская православная церковь, русский язык и политическая элита и основные центры принятия решений России.

В контексте лингвистики ИПВ принято также рассматривать основные каналы распространения информации. М.А. Семкин под каналами распространения информации рассматривает «технологические системы производства и распространения сообщений, к которым относятся радио, телевидение, пресса, интернет, а также мобильная связь...» [1, с. 34]. К данному списку в современной информационной среде позволим себе добавить искусственный интеллект, социальные виртуальные сообщества, социальных ботов, мессенджеры (от англ. *messenger* – курьер, посланник) – программы мгновенного обмена текстовыми сообщениями и мультимедиа.

Подводя итог, обозначим, что лингвистика ИПВ имеет ряд собственных ключевых терминов и понятий, которые, по нашему мнению, находятся на стыке общегуманитарных и принципиально новых, созданных на базе представлений о данном направлении как о новейшем в среде лингвистических дисциплин.

Опираясь на терминологический аппарат и обширную общетеоретическую базу ИВ, перейдем к рассмотрению речевых стратегий и тактик, которыми оперируют акторы в рамках ИВ, предварительно уточняя понятия речевого акта, как лингвистической основы речевого

воздействия, речевой стратегии, речевой тактики и речевого хода.

Согласно утверждениям О.С. Иссерс, в любом акте речевого общения коммуниканты преследуют определенные неречевые цели, которые «в конечном счете, регулируют деятельность собеседника» [9, с. 21]. Речь идет о речевом воздействии, которое связано, в первую очередь с целевой установкой говорящего и направлено на регуляцию физической и интеллектуальной деятельности собеседника. Для понимания роли речевых стратегий и тактик в актах речевого воздействия автор приводит несколько классификаций такого воздействия, которые предлагает условно разделить на те, которые рассматривают речевое воздействие с точки зрения иллюкуции (намерений говорящего), и те, которые анализируют реакции со стороны адресата, то есть перлокутивный аспект.

Так, Л.Л. Федорова выделяет следующие типы речевого воздействия:

1. Социальное воздействие, которое не предполагает передачу информации, а предопределяет социальные акты, такие как молитва, приветствие, клятва и др.
2. Волеизъявление, которое направлено на исполнение воли говорящего (приказы, просьбы, отказы, советы и др.).
3. Разъяснение и информирование. К данному типу автор относит объяснение, доклад, сообщение, признание.
4. Оценочное и эмоциональное речевое воздействие, связанное с общественными, установленными морально-правовыми отношениями или межличностными субъективно-эмоциональными отношениями (порицание, похвала, обвинение, оскорбление, угроза) [10].

В данной классификации основой является тип речевых действий говорящего (иллюкуция).

Г.Г. Почепцов рассматривает типы речевого воздействия в перлокутивном аспекте. Автор выделяет следующие реакции со стороны адресата: 1) изменение отношения к какому-либо субъекту, изменение коннотативного значения объекта для субъекта, что может быть реализовано в лозунгах, призывах, рекламе; 2) формирование общего эмоционального фона посредством лирики, гипноза или политического воззвания; 3) введение новых категорий в сознание личности или перестройка установленной категориальной структуры индивида [6].

Кроме того, речевое воздействие рассматривается с точки зрения осознанности речевых действий говорящим. Так, В.И. Карасик предлагает разграничить интенциональное (намеренное) и неинтенциональное (по-

бочное) воздействие. По мнению автора, осуществление намеренного воздействия происходит посредством: 1) авторитета, носителя законной власти институционально более высокого статуса; 2) манипуляции, или скрытой власти; 3) убеждения или аргументации; 4) физической или психической силы. Реализация неинтенционального воздействия возможна посредством тех же способов, за исключением первого, и происходит в том случае, когда говорящий не осознает цель своих речевых действий частично или полностью, но имеет мотив или установку, обнаружение которой возможно в процессе лингвистического или психологического анализа [11].

Указанные типологии позволяют определить речевое воздействие как совокупность намеренных или побочных речевых действий говорящего, осуществляемых посредством авторитета, манипуляции, убеждения, аргументации, физической или психической силы или другими средствами и направленными на реализацию его собственных интенций с последующим изменением паттернов сознания или поведения адресата сообщения. Так, инструментами реализации речевого воздействия являются речевые стратегии и тактики.

Стоит отметить дифференциальность мнений относительно понятий речевой и коммуникативной стратегии. Ряд исследователей предлагает отождествлять данные понятия, это видно в определении А.П. Сковородникова, который утверждает, что речевую (коммуникативную) стратегию стоит рассматривать как общий план речевого поведения, которое определяется коммуникативной целью адресанта на основе коммуникативной ситуации. Автор допускает, что коммуникативная ситуация представляет собой совокупность факторов, непосредственно влияющих на ход коммуникации, такие как время и место коммуникации; намерения коммуникантов; их профессиональные, гендерные, возрастные и некоторые личностные характеристики; эмоциональное состояние и другие [2, с. 162].

Такого мнения придерживается и Т.В. Матвеева: «Речевая (коммуникативная) стратегия – генеральная интенция говорящего, а также совокупность речевых действий, направленных на решение основной коммуникативной цели говорящего. Отражает мыслительный план общения посредством речи и организацию говорящим своего речевого поведения в соответствии с этим планом, а также условиями общения, речевыми и личностными особенностями речевых партнеров, культурной традицией» [1, с. 386].

Однако существует и другое мнение, согласно которому понятия речевой и коммуникативной стратегии частично не совпадают. Для обоснования их различий обратимся к определениям коммуникации и речи: «Коммуникация – специфическая форма взаимодействия

людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности; обмен информацией.... Очевидно, что общение и обмен информацией осуществляются не только с помощью языка» [12, с. 6–7]. «Речь – это один из видов коммуникативной деятельности человека: использование языка общения с другими людьми» [12]. Данные определения позволяют сделать вывод, что коммуникация – это сложный процесс, который требует определенной совокупности навыков, а речь, в свою очередь, один из множества способов, посредством реализации которого возможен акт коммуникации.

Так, Е.В. Жданова рассматривает речевую стратегию исключительно в качестве речевых действий, а коммуникативную стратегию как использование вербальных приемов в совокупности с экстралингвистическими характеристиками, которые включают жесты, мимику, позы, внешний вид и т.д. [13, с. 46–47].

Обобщая характеристики речевых и коммуникативных стратегий, полагаем, что для настоящего исследования целесообразно их отождествление и обобщение под общим термином «лингвистические» вслед за Н.И. Клушиной [14].

Реализация плана общения (речевой стратегии) допускает различные комбинации способов его осуществления (речевых тактик) в зависимости от ситуации либо применение одного из них как ведущего, а других – по мере необходимости.

Так, речевая (коммуникативная) тактика – это одно или несколько речевых действий (речевой акт или несколько взаимосвязанных актов), реализация которого соответствует определенным этапам речевой стратегии и направлена на достижение коммуникативной цели [2].

О.С. Иссерс отмечает, что «наиболее вероятными «кандидатами» на признание их речевыми тактиками являются те речевые действия, в названии которых отражено их иллокутивное или перлокутивное назначение: оскорбление, утешение, осуждение, обвинение» [9, с. 104].

В зависимости от характера интенций говорящего в процессе речевого акта речевые стратегии могут быть представлены общими и частными. В современной лингвистике понятие общих стратегий имеет следующие синонимичные выражения: суперстратегии, родовые стратегии, генеральные стратегии, глобальные стратегии, базовые стратегии [1]. Частные стратегии можно считать синонимом термина «субстратегия». Соотношение общих и частных речевых стратегий О.С. Иссерс описывает так: «речевые стратегии могут характеризовать конкретный разговор с конкретными целями (обратиться с просьбой, утешить и т.п.) и могут быть более общими, направленными на достижение более общих социальных

ных целей (установление и поддержание статуса, проявление власти, подтверждение солидарности с группой и т.д.)» [9, с. 105]. Автор приводит в пример общую стратегию дискредитации, которая реализуется в частных стратегиях обвинения, оскорбления или насмешки [9].

Однако, как отмечает А.П. Сковородников, существует определенная проблема разграничения речевых субстратегий и речевых тактик. Автор утверждает, что «различия в определениях данных понятий существуют потому, что исследователи преследуют различные цели и кладут в основание своих классификаций разные признаки» [2, с. 67].

Опираясь на данное утверждение, мы полагаем выделение следующих структурных компонентов речевого воздействия: речевые стратегии → речевые тактики. Также стоит выделить более мелкие единицы, чем речевая тактика, речевые ходы, которые представляют собой методы и приемы, по отдельности или в совокупности способствующие реализации основной цели стратегии. Поэтому определим структуру следующим образом: речевая стратегия → речевая тактика → речевой ход.

Инструментами речевых стратегий являются речевые тактики, которые в свою очередь оперируют более мелкими единицами – речевыми ходами.

Современная антироссийская ИПВ предполагает использование множества речевых стратегий, тактик и ходов, а также ставит основной целью создание образа России-врага. Так, в рамках антироссийской информационной войны мы допускаем выделение следующих речевых стратегий: дискредитация, возвышение, театральность (направлена на усиление эмоциональности текста), негативная репрезентация оппонента, положительная саморепрезентация и диалоговая стратегия.

Учитывая, что речевые тактики обладают свойством подстраиваться под прагматические задачи речевой стратегии, они обладают универсальностью и обширным диапазоном обстоятельств коммуникации. К числу наиболее действенных в контексте нашего исследования мы отнесли следующие: тактика апелляции к цифрам, сближения с адресатом, сокрытия информации, негативно характеризующего подтекста, подмены ценностных понятий, информационных и культурных табу, «отключения исторической памяти».

Речевые тактики реализуются посредством сбалансированного использования речевых ходов, которые представляются нам средствами различных уровней языка: стилистического, лексического, словообразовательного, фонетического, морфологического и синтаксического. Актуализация ходов в акте речевого воздействия направлена на воздействие на когнитивные

аспекты восприятия реципиента в той мере, которая обусловлена целями речевой стратегии.

Мы полагаем, что выбор речевой стратегии, а, следовательно, речевой тактики и хода, напрямую зависит от уровня информационного воздействия.

Вслед за А.В. Манойло определим иерархическую систему ИВ США против России и выделим основные речевые стратегии и тактики:

1. Стратегический уровень

Мы полагаем, что на данном уровне информационное воздействие стран Запада и США направлено на дискредитацию России как мировой державы и ставит перед собой цель создание образа «Россия-враг» в сознании мирового сообщества. Опираясь на доводы М.В. Приходько о том, что поражение на стратегическом уровне достигается посредством внесения изменений в концептуальную картину мира человека, которые влияют на мировосприятие, допускаем, что совокупность операций информационного влияния может оказывать влияние на восприятие России как демократического, гуманного, современного, развивающегося государства, привести к разжиганию новой волны русофобии в западных странах, и, в конечном счете, внести изменения в политические процессы внутри страны [15, с. 74].

Данный уровень включает проведение стратегических информационных операций, которые подразумевают различные оперативные комбинации со среднесрочным или долгосрочным стратегическим эффектом с целью обвинения страны-противника в совершении военных преступлений, геноцида, терроризма и предания руководства страны международному трибуналу. В период СВО проведены несколько подобных операций – «инцидент в Буче», расстрел колонны беженцев в Ирпене, массовое убийство на железнодорожном вокзале в Краматорске, авиаудар по зданию родильного дома № 3 в Мариуполе. Так, журналист Д. Дугина описывает инсценировку массового убийства российскими военными украинского населения в украинском городе Буча, как одного из способов реализаций украинской сетевой ментальной войны, основной целью которой является создание негативного образа России в западном медиапространстве, самой Украине и в российском обществе. Автор подчеркивает, что город «Буча был выбран в качестве одной из центральных линий проведения ментальной войны. Несмотря на то, что человеческие трагедии из-за террористического характера действий украинской армии в других местах были гораздо более масштабные, именно из этого постановочного факта было принято решение сделать одну из главных линий западной антироссийской пропаганды» [16]. Мы допускаем, что подобные операции могут осуществляться, в том

числе посредством выработки и планомерной реализации речевых стратегий дискредитации, негативной репрезентации оппонента, а также воздействия на эмоции реципиента. Указанные стратегии могут реализовываться посредством тактик перевода дискуссии в моральную плоскость, сокрытия информации, подмены ценностных понятий и негативно характеризующего подтекста.

2. Оперативный уровень

Согласно А.В. Манойло на оперативном уровне характерно «внедрение в сознание и подсознание программных установок на следование определенной модели поведения, выгодной организаторам информационной операции» [17, с. 78]. М.В. Приходько отмечает, что целью воздействия на данном уровне являются культурные ценности и идеология [15]. В рамках антироссийской ИВ мы рассматриваем пропаганду в качестве одной из основных форм ведения ИВ на оперативном уровне, так как она существенным образом влияет на моральные принципы, политические взгляды и идеологию реципиентов воздействия. По нашему мнению, данный уровень информационного воздействия оперирует риторическими речевыми стратегиями, негативной репрезентации оппонента и положительной саморепрезентации с целью создания бинарной оппозиции «свой-чужой». К ключевым тактикам можем отнести следующие: апелляцию к цифрам и аллюзиям, подмену ценностных понятий и «отключение исторической памяти».

3. Тактический уровень

По мнению М.В. Приходько, воздействие на тактическом уровне осуществляется посредством отдельных текстов, объединенных темпорально, тематически и прагматически и влияющих на мировосприятие человека. Мы полагаем, что дезинформация как совокупность ложных сведений, распространение которых направлено на достижение субъектом воздействия своих пропагандистских целей, представляет тактический уровень воздействия в антироссийской ИВ, так как возможна посредством использования отдельных коммуникативных методов и приемов, составляющих стратегии и тактики манипулятивного воздействия, и влияет на базовые элементы концептуальной картины мира. А.В. Манойло считает, что публикации фейковых новостей в период СВО помимо перечисленных целей также предполагают отвлечение сил и средств противника на объект, не представляющий реальной стратегической ценности, а также скрытое регулирование действий противника. Так, в данном контексте важными речевыми стратегиями являются дискредитация, возвышение, воздействие на эмоции и театральность, реализующиеся посредством тактик сокрытия, подмены ценностных понятий, культурных и исторических табу, а также сближение с адресатом.

После начала СВО Украина запустила массовое производство фейковых новостей, к которым можно отнести следующие:

- заявление о ракетном ударе России по территории Польши, которое опроверг президент Польши А. Дуда, генеральный секретарь НАТО Й. Столтенберг и президент США Д. Байден;
- заявление первой леди Украины о том, что жены российских военных призывают своих мужей совершать насильственные действия сексуального характера в отношении женщин Украины, в качестве подтверждения которого был обнародован фейковый аудиофайл со ссылкой на Службу безопасности Украины (СБУ);
- заявление бывшего омбудсмана Украины Л. Денисовой о деталях сексуальных преступлений, совершенных неестественным способом и изнасилований детей российскими военными, на фейковый характер которого указала сама автор данного сообщения и многие другие.

4. Инструментальный уровень

На инструментальном уровне воздействие представляет собой внедрение в подсознание человека установок, целью которых является получение немедленной неосознанной реакции реципиента. М.В. Приходько считает, что основными инструментами данного уровня являются отдельно взятые тексты, такие как новостные сообщения, информационные сообщения в газетах, сообщения в социальных сетях и т.д. [15, с. 76]. К формам реализации такого воздействия отдельные информационные сообщения эмоциональной направленности, основная цель которых – вызвать немедленную эмоциональную реакцию получателя сообщения (гнев, радость, восторг, недоумение, подавленность, испуг и т.п.), направить когнитивную обработку данного сообщения в то русло, которое необходимо автору сообщения и сформировать мнение об определенном человеке или событии. С точки зрения лингвистики основными инструментами реализации речевого влияния на данном уровне являются отдельные или взаимосвязанные речевые ходы в рамках различных речевых стратегий и тактик последующих ступеней иерархии.

Таким образом, мы приходим к выводу, что язык и речевые стратегии являются мощными инструментами воздействия на сознание и поведение общества, особенно в условиях современных информационных конфликтов. Теоретическое обоснование ключевых понятий, методов анализа и типов речевых воздействий, а также обозначение основных категорий субъектов, объектов и мишеней антироссийской информационной войны имеет важное значение для дальнейшего анализа речевых стратегий, тактик и приемов, направленных на формирование и изменение общественного мнения.

Современная антироссийская информационно-психологическая война может быть охарактеризована многоуровневой структурой речевого воздействия, включающая стратегии, тактики и ходы, направленные на создание образа России-врага и изменение восприятия

аудитории. Это представляет собой основу для дальнейших исследований и практических разработок методов противодействия информационной манипуляции, что важно для обеспечения национальной безопасности и информационной устойчивости общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвистика информационно-психологической войны: монография. Книга I / А.А. Бернацкая, И.В. Евсеева, А.В. Колмогорова [и др.]; под ред. проф. А.П. Сковородникова; Министерство образования и науки Российской Федерации, СФУ. — Красноярск: СФУ, 2017. — 340 с.
2. Сковородников А.П. Королькова, Э.А. Речевые тактики и языковые средства политической информационно-психологической войны в России: этический-прагматический аспект (на материале «Новой газеты») // Политическая лингвистика. 2015. — №3. — С. 160–172.
3. Леона А.В. Информационно-психологическая война в философском и лингвистическом осмыслении: монография / А.В. Леона, О.В. Фельде, К.В. Волчок; под общ. ред. Е. Н. Гарина. — Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2022—152 с.
4. Панарин И.Н. СМИ, пропаганда и информационные войны. — М.: Поколение, 2012. — 531 с.
5. Цыганков П.А. О содержании термина «международный актор»: вклад социологии // Пространство и время в мировой политике и международных отношениях: материалы 4 Конвента РАМИ в 10 т.: Т. 1: Акторы в пространстве и времени мировой политики. — М.: МГИМО-Университет, 2007. — 188 с.
6. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики / Г.Г. Почепцов. — Киев: Изд-во Вища шк., 1987. — 129 с.
7. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. 8-е изд., дораб. и доп. — М.: Республика; Современник, 2009. — 846 с.
8. Сковородников А.П. Лингвистика информационно-психологической войны: к обоснованию и определению понятия / А.П. Сковородников, Г.А. Копнина // Политическая лингвистика. — 2016. — № 1 (55). — С. 42–50.
9. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О.С. Иссерс; под науч. ред. Н.А. Купиной. — 5-е изд. — Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. — 288 с.
10. Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. 1991. — Выпуск № 6. — С. 46–50.
11. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. — М.: Институт языкознания РАН, 1992. — 330 с.
12. Гойхман О.Я., Надеина, Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Инфра-М, 2008 — 272 с. — (Высшее образование).
13. Жданова Е.В. Взаимодействие речевых стратегий и психолингвистического типажа коммуникантов // Наука. Инновации. Технологии. 2007. — №53. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-rechevyh-strategiy-i-psiholingvisticheskogo-tipazha-kommunikantov> (дата обращения: 08.12.2025).
14. Клушина Н.И. Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000–2008 гг.): диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук: специальность 10.01.10 «Журналистика» / Клушина Наталья Ивановна. — Москва, 2008. — 352 с.
15. Приходько М.В. Информационная война как когнитивно-дискурсивный феномен (в контексте репрезентации «торговой войны» в СМИ КНР и США): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: специальность 5.9.8. «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика» / Приходько Марк Васильевич. — Москва, 2023. — 252 с.
16. Дугина Д.А. Ментальные карты и их роль в сетевых войнах // Форум «Армия-2022»: тезисы доклада. — Москва, 2022. — URL: <https://colonelcassad.livejournal.com/7813467.html> (дата обращения: 08.12.2025).
17. Манойло А.В. Информационные войны и психологические операции. Руководство к действию / А.В. Манойло. — Москва: Горячая линия-Телеком, 2021. — 496 с.

© Кузнецова Юлия Александровна (yulya.perekhod@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОЯ МАТРЁНА: АНАЛИЗ ОБРАЗА ГЕРОИНИ РАССКАЗА А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА «МАТРЁНИН ДВОР»

Лу Боюй

Нанкинский университет, (г. Нанкин, Китай)

2460478356@qq.com

MY MATRYONA: ANALYSIS OF THE HEROINE'S IMAGE IN A.I. SOLZHENITSYN'S STORY "MATRYONA'S HOUSE"

Lu Boyu

Summary: The article examines the image of Matryona in A.I. Solzhenitsyn's story "Matryona's Home" in the context of the Russian spiritual tradition and the national moral ideal. The aim of the study is to identify the artistic means through which the writer reveals the heroine's righteousness, her closeness to nature, and her inner religiosity. Particular attention is paid to the spatial opposition of "High Field" and "Peat Product", which helps to explain the author's criticism of technogenic civilization and his orientation toward a return to traditional values. The analysis leads to the conclusion that Matryona is represented not only as a specific character, but also as an artistic embodiment of moral endurance, mercy, and the spiritual foundation of the people's life.

Keywords: A.I. Solzhenitsyn, "Matryona's Home", Matryona's image, righteousness, holy fool, national spirit, tradition.

Аннотация: В статье рассматривается образ Матрёны в рассказе А.И. Солженицына «Матрёнин двор» в контексте русской духовной традиции и национального нравственного идеала. Цель исследования заключается в выявлении тех художественных средств, с помощью которых писатель раскрывает праведничество героини, её связь с природой и её внутреннюю религиозность. Особое внимание уделяется пространственной оппозиции «Высокое Поле» — «Торфопроduct», которая позволяет понять авторскую критику техногенной цивилизации и его стремление к возвращению к традиционным ценностям. В результате анализа делается вывод о том, что Матрёна выступает в рассказе не только как конкретный персонаж, но и как художественное воплощение нравственной стойкости, милосердия и духовной основы народной жизни.

Ключевые слова: А.И. Солженицын, «Матрёнин двор», образ Матрёны, праведничество, юродство, национальный дух, традиция.

Введение

Александр Солженицын признаётся одним из величайших писателей русской литературы XX века. Его творчество наследует и развивает традиции русской классической литературы, уделяя внимание изображению проявлений человечности. В его произведениях заключена нравственная сила, которая отражает размышления и поиски Солженицына относительно судьбы нации и государства. Рассказ «Матрёнин двор» был создан летом 1959 года и впервые опубликован в советском литературном журнале «Новый мир». В основу рассказа легли личные переживания Солженицына. После возвращения из ссылки в Казахстане он работал учителем математики в сельской школе в центральной России и жил в доме крестьянки по имени Матрёна Васильевна Захарова. Такой жизненный опыт стал непосредственным материалом для рассказа. «В некотором смысле можно сказать, что Солженицын как символ возродил традиции классической русской литературы на советской литературной арене XX века» [1, с. 3]. Стоит отметить, первоначальное название произведения «Матрёнин двор» — «Не стоит село без праведника», что в точности отражает центральную идею данного рассказа.

Рассказ «Матрёнин двор» тонкими мазками раскрыва-

ет черты характера главной героини Матрёны — трудолюбие, доброту, глубокую веру и терпение, видя в её образе черты юродивой и живо воплощая духовный облик русского народа. С момента публикации в 1963 году это произведение вызвало оживлённые дискуссии и привлекло пристальное внимание читающей общественности и критики. Рассказ глубоко укоренён в почве русской культуры, ощущения Родины, пронизан густым деревенским колоритом, черпает питательные вещества из духовных истоков нации. Глубоким историческим взглядом автор осмысляет условия существования народа, отражает возвращение к традициям и сильное национальное чувство.

Анализ идеи о возвращении к традициям в творчестве «Матрёнин двор»: экологическое сознание и размышления о цивилизации — «Высокое Поле» и «Торфопроduct»

«Долгое время люди ограничивали сферу нравственного познания и регулирования отношениями между человеком и обществом. Однако, начиная с 60-70-х годов, с быстрым развитием науки и технологий, обществоведы всех стран, включая исследователей философии и этики, уделяют всё большее внимание новой теме — исследованию отношений между человеком и природой [2]». А экологическое сознание, включающее уважение, защиту

и адаптацию к природе, является важной части русского литературного творчества XX века. Александр Солженицын тонко уловил экологические изменения и воздействие цивилизации на традиционную русскую деревню.

Через мир, показанный рассказчиком — Игнатицем, он проявляет своё уважение к природе и надежду на установление гармоничных экологических отношений, что отражает экологическое сознание автора. Рассказ Игнатица начинается так: «Летом 1956 года из пыльной горячей пустыни я возвращался наугад просто в Россию.» Он надеялся «затесаться и затеряться в самой нутряной России - если такая где-то была», и жил «подальше от железной дороги», стать учителем. Железная дорога является символом технологической цивилизации и идеологического закрепощения. Удаление от железной дороги означает удаление от оков техногенной цивилизации.

До прибытия в деревню Тальново Игнатиц по очереди был в «Высоком Поле» и «Торфопродукте». «Высокое Поле» — это место, в котором «От одного названия веселела душа», с зелёными горами и чистыми водами, окружённое лесом, где «ветви шуршат по крыше - когда ниоткуда не слышно радио и всё в мире молчит». Это идеальная «страна», которую он искал — деревня, ещё не разрушенная и не загрязнённая современной технологической цивилизацией. Здесь природа и человек сливаются воедино, гармония и единение человека и природы заставляют Игнатица остаться. Но «там не пекли хлеба, не торговали ничем съестным», бытовые обстоятельства вынудили его покинуть это место, что также отражает ничтожность и бессилие человека, зависимого от современной цивилизации. Затем он прибыл в «Торфопродукт», где «Над поселком дымила фабричная труба. Туда и сюда сквозь поселок проложена была узкоколейка, и паровозики, тоже густо-дымящие, пронзительно свистя, таскали по ней поезда с бурным торфом, торфяными плитами и брикетами». Очевидно, Торфопродукт является продуктом современных технологий, но это для Игнатица отвратительное, непригодное для жизни место.

В начале произведения автор через сравнение идеального «Высокого Поля» и «Торфопродукта» показывает разрушение отношений между человеком и природой под влиянием прогресса современной цивилизации и развития технологий. Автор явственно чувствует бессилие и уязвимость человека перед лицом натиска цивилизации. Между строк сквозит тоска по возвращению к традиционным ценностям, протест против разрушительного влияния прогресса на традиционную культуру и стремление к гармонии между человеком и природой.

Образ Матрёны и её роль в отражении национального духа

(А) Яркая религиозная атмосфера в рассказе: Ма-

трёна — праведная христианка

Русский народ исповедует православие, и национальный характер глубоко укоренён в религиозном духе. «Дом Матрёны включает в себе не только судьбу христианской России, но и судьбу всего человечества в современную эпоху. Матрёна является не только воплощением духа русского православия, но и надеждой на спасение духа всего человечества [3, с. 97]». Матрёна у Солженицына предстаёт как образ истинно верующей православной: она часто говорила: «С Богом!», «Богу правда». В доме икона Николая Угодника, лампадка и т.д. Она сохраняла привычку молиться. Икона в православии является символом божественного присутствия, а благочестие Матрёны проявляется через ежедневные ритуалы. Автор подчёркивает праведный образ жизни Матрёны. В художественной ткани рассказа проступает характерная религиозность, неразрывно переплетённая с уникальными чертами русской национальной культуры.

(Б) Природность: Душа Матрёны несёт печать природной изначальности

В русском национальном характере всегда присутствовало благоговение перед природой, и Матрёна является воплощённым «дитём земли». Её трудовые привычки и даже отношение к животным и растениям отражают доцивилизационное убеждение «человек — дитя природы» в русском национальном характере и жизненную философию русского народа, тесно связанную с землёй. В доме у Матрёны грязно-белая коза, колченогая кошка, фикусы почти были всем её имуществом, но она никогда не жаловалась на бедность. Матрёна всегда сохраняла традиционный русский образ жизни в гармонии с природой. Она жила под одной крышей с козой, относилась к животным как другу, и каждую ночь читала ей отрывки из Библии. Хотя изба была ветхой, но она была убежищем для слабых. Когда она услышала по радио о запуске искусственного спутника, она покачала головой. Ценности и образ жизни, которым она следовала, никем не понимались и не соответствовали окружающей её среде. «Дом Матрёны отличался от домов других в деревне, где она жила, здесь не было денежной алчности, отношения между людьми, между человеком и природой в этом ограниченном маленьком пространстве были гармонично восстановлены [4, с. 70]». Она была обычной крестьянкой, но стремилась к гармонии в своём мире, не принимая пошлости и шума. Её поведение и отношение к жизни составляли разительный контраст с таковыми у окружающих. В то время как большинство жителей деревни утратили традиционную деревенскую мораль и культуру, в образе Матрёны сохранились самые искренние, не запятнанные «мирской грязью» качества, которые являются источником русского национального духа.

(В) Образ Матрёны как юродивой

«Юродивый» представляет собой образ в русской культуре, который влияет на религию, литературу, историю и национальную психологию. Образ юродивого является ценным наследием русской литературы, писате-

ли создали образ юродивого для углубления тематики. Соня в «Преступлении и наказании» пожертвовала собой ради семьи, хотя она выглядела униженной, именно она стала духовной спасительницей Раскольникова, в этом воплощается её священное юродство. Матрёна также является типичным образом юродивой. Она усердно трудилась в колхозе двадцать пять лет, а заработала не деньги, а «палочки-отметки», а позже была уволена из колхоза из-за тяжёлой болезни. Несмотря на все несчастья и несправедливости, она не испытывала ни малейшей жалобы или ненависти к этому миру. Она помогала соседям копать картошку, возделывать огород, не беря с них ни копейки. Когда Фаддей разобрал её дом, она не только не затаила обиды, но и сама помогала перевозить брёвна. Вся жизнь Матрёны прошла в страданиях, но именно её душевная чистота и доброта, которую она сохраняла, помогла ей преодолеть все трудности и лишения в жизни.

Не стоит село без праведника — такого, как Матрёна

В романе смерть Матрёны полна глубокого смысла. Когда она помогала перевозить брёвна и на железнодорожном переезде гружёный трактор с санями столкнулся с двумя сцепленными и двигавшимися задним ходом паровозами, она трагически погибла в этой аварии. Матрёна погибла под колёсами поезда, который она при жизни так ненавидела. Через эту деталь автор раскрывает перед нами трагедию своего времени — традиции и добродетель, природа и чистота обращаются в прах под колёсами безжалостной эпохи. В то же время в конце рассказа содержится ясная оценка: «Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый праведник, без которого, по пословице, не стоит село. Ни город. Ни вся

земля наша». Именно в этой фразе заключена главная мысль: Матрёна — тот самый праведник, без которого не стоит село. Матрёна под пером Солженицына — это не только литературный образ, но и концентрированное воплощение духовного облика русского народа. Через трагическую судьбу Матрёны Солженицын раскрывает негативные последствия утраты традиционной деревенской морали и культуры, выражая горячее желание вернуться к традициям и восстановить национальный дух.

Заключение

В процессе исследования и анализа я через личное прочтение и анализ описаний окружающей среды ощутила конфликт между русской деревней и современной цивилизацией, а также стремление автора к возвращению к природе и традициям. И проведя исследование в контексте с религиозной составляющей я поняла, что образ Матрёны представляет собой классический образ юродивого в русской литературе. Таким образом, в данной статье повествование разворачивается на трёх уровнях: описание среды, образ и идея, постепенно раскрывая противоречия между развитием советского общества и глубинной традиционной деревней, религиозностью русских и спецификой русского духа. В статье объясняется, что русский национальный дух может быть сохранён через возврат к традиционным ценностям и отстаивание национальных добродетелей, что Россия сможет существовать и развиваться только благодаря таким праведникам, как Матрёна, и что только так может быть определён путь будущего развития нации. Разумеется, в силу ограниченности исследовательского ракурса, анализ образа Матрёны как юродивого в какой-то степени оказался поверхностным, что оставляет пространство для дальнейшего изучения и совершенствования в данном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цзи Минцзюй. Александр Солженицын и традиция русской литературы // «Современная зарубежная литература», 2001(3). С.18-20.
2. Се Сюжун, Вань Дунмэй. Исследование литературного течения «деревенская проза» в России // «Сибирские исследования», 2020(04). С.73-81.
3. Лю Лиянь. Анализ образа святой Матрёны // «Новый Запад» 2014 (11). С.97-98.
4. Цао Шуан, Гао Цзяньхуа. Анализ в «Матрёном дворе» А.И. Солженицына // «Бюллетень преподавания языка и литературы» 2017(09). С.69-72.
5. Солженицын А.И. Избранное. М.: Художественная литература, 2012.
6. Су Чан. Антология русской прозы за сто лет. Издательство китайских эмигрантов, 2006.
7. Чжао Ян. Деревенский комплекс и национальное сознание в произведениях В. Распутина // «Исследования зарубежной литературы», 2007(03). С.88-94.
8. Урманов А.В. Творчество Александра Солженицына. Изд-во «Кремень-Наука», 2004.
9. Лу Су, Ху Сяохуэй. Интерпретация этики повседневности в «Матрёном дворе» // «Зарубежная литература» 2019 (06). С.46-48.
10. Ху Вэйхун. Просвещение и современная русская «деревенская проза» // «Учёба и поиск» 2014 (10). С.125-126.

© Лу Боюй (2460478356@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НЕКОТОРЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА АЛЬБЕРА КАМЮ «ПОСТОРОННИЙ»

ON SOME ARTISTIC CHARACTERISTICS OF ALBERT CAMUS' NOVEL "THE STRANGER"

A. Murza
T. Alferova

Summary: Having analysed the novel of the French existentialist writer Albert Camus, the authors of the article are trying to reveal in which way he embodies his philosophical ideas in the main hero's image, in his attitude to other characters and his behaviour in the final tragical scenes and to highlight the artistic devices which promote readers' awareness-raising approach.

There are some bright examples given in the text of the article concerning such important sides of the artistic composition as portrait and landscape sketches which are made in the original impressionistic manner and often contain concealed implication.

Keywords: existentialist writer, literary composition, dialogue, landscape sketches, concealed implication, awareness – raising approach, form and content.

Мурза Александра Борисовна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский
Государственный Университет им. М.В. Ломоносова
aleksandramourza@gmail.com

Алферова Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
t.alferova@bk.ru

Аннотация: Авторы статьи на основе анализа романа французского философа – экзистенциалиста Альбера Камю пытаются выявить, как, с одной стороны, он воплощает свои философские идеи в образе главного героя, его отношений с окружающими, его поведения в трагической ситуации, а с другой, каким образом писатель создает текст, вызывающий сопереживание и вовлеченность читателя в происходящее.

В работе представлены примеры и выводы исследования таких важных составляющих художественной формы, как композиция, портретная характеристика героев, вся гамма чувственных, зрительных и слуховых ощущений, при создании которой автор использует своеобразную импрессионистическую манеру. Даются в статье и оригинальные примеры создания в романе подтекста.

Ключевые слова: писатель – экзистенциалист, композиция, диалог, пейзажные зарисовки, подтекст, сопереживание читателя, содержание и форма.

«Посторонний» ("L'Étranger", 1942) – первый роман французского писателя Альбера Камю, в котором он пытается воплотить в образе главного героя, его восприятии мира, отношении к другим людям, в его реакциях на происходящее основные положения экзистенциализма: «абсурдности» жизни, понимание «свободы» как личного выбора и презрения к условностям общества. При этом роман написан так ярко, талантливо, что при всей необычности главного героя, его нежелания или неумения сопереживать и выражать свои чувства, читатель погружается в бесхитростную канву сюжета и ощущает невольное сочувствие, даже грусть, читая последние трагические страницы.

Что мы узнаем о главном герое? Он француз, живет и работает в Алжире. Очевидно, он молод. Во всяком случае, так говорит его патрон, предлагая ему перейти на более перспективную работу в Париже: «Вы молоды, и, мне кажется, такая работа должна прийти вам по вкусу» [1, с.42]. В ответ на упрек, что у него нет никакого честолюбия, мы узнаем из короткой реплики внутреннего монолога героя, что в студенческие годы у него были «всякие честолюбивые мечты», но он очень быстро понял, «что все это, в сущности, не важно» [1, с.43]. Нам не объясняют, от чего Мерсо пришел к такому убеждению, но это основной пафос его поведения – и в грустных, и в приятных ситуациях.

Роман состоит из 2 частей (1 часть – 6 глав, 2-я – 5) с кульминацией в последней, 5-й главе (ожидание смертной казни в тюремной камере). Строго говоря, в произведении нет главных сюжетных линий, есть описания отдельных событий в жизни Мерсо – основного героя и рассказчика. События эти связаны с второстепенными персонажами: соседом стариком Саламано и его собакой, с другим соседом Раймоном Синтесом, который невольно становится причиной трагического события – убийства главным героем араба, с девушкой Мари Кардона.

Ни с одним из этих персонажей Мерсо не связан какими-то сильными чувствами. Реакция на их предложения дружбы или любви чаще всего выражено фразой: «Мне было все равно...» [1, с. 30,34,39 и пр.] Даже на вопрос Мари: «Ты меня любишь?» Мерсо отвечает, что «это пустые слова, они ничего не значат, но, пожалуй, не люблю». Впрочем, он готов на ней жениться, если ей хочется; на ее слова: «...брак – дело серьезное», он отвечает: «Нет» [1, с. 35].

Реакции героя на события, на слова собеседников чаще всего равнодушные, лишённые чувства, теплоты. Внутренние выводы – неожиданные. Так, передавая содержание статьи из старой газеты, которую он вспоминает в тюрьме, (по сути – жуткий эпизод уголовной хроники

о человеке, который, разбогатев в другой стране, с женой и ребенком отправляется на родину. Его мать и сестра содержат маленькую деревенскую гостиницу. Решая их удивить, а прошло двадцать пять лет, он притворяется, что ему нужна комната. Видя, что у него много денег, его близкие убивают его, а труп бросают в реку. Узнав, кто был убитый ими, мать вешается, а сестра бросается в колодец), Мерсо приходит к поражающему читателя выводу: «По-моему, этот человек в какой-то мере заслужил свою участь. Никогда не надо притворяться» [1, с.81].

Если говорить о некоем доминирующем принципе в поведении самого героя, то он выражен именно в этих словах. И, возможно, эта его подчас бесстрашная искренность и вызывает наше невольное сочувствие. Сам же он почти никогда не говорит о своих чувствах. Иногда они как бы подспудно проявляются, ощущаются нами, когда автор дает вроде бы незначительный эпизод, воспринимаемый глазами героя-рассказчика. Например, слушая беспорядочные крики, отрывки разговоров арестантов с их посетителями в тюрьме, Мерсо четыре раза возвращается к описанию «соседа слева», отмечая, что он был «молодым, щуплым, с тонкими руками» и все время молчал. Он замечает, что он стоит напротив «маленькой старушки и они неотрывно смотрят друг на друга» [1, с.75]. Еще три раза он возвращается к ним, по-прежнему молчаливым и не сводившим глаз друг с друга. Лишь когда надзиратель дает знак, что свидания закончены, сосед Мерсо произносит: «До свидания, мама». А она просовывает руку между прутьями и машет ему «долгим, медленным движением» [1, с.77]. На фоне отдельных криков и ободряющих фраз, этот «островок тишины» начинает звучать, мы ощущаем грустную искреннюю мелодию – мелодию прощания двух близких людей, и это вызывает наше сочувствие.

Возвращаясь к событиям сюжета романа, очевидно, главным является смерть мамы героя и его поведение на похоронах и потом, при упоминании об этом, вплоть до конца произведения. С фразы: «Сегодня умерла мама» [1, с.3] начинается роман и в конце грустного внутреннего монолога Мерсо вспоминает маму и дом призрения, «где угасали человеческие жизни» [1, с.126]. И далее, герой продолжает этот неожиданно звучащий проникновенно монолог на фоне предыдущих отвлеченных, как бы равнодушных размышлений о маме: «Перед самой смертью мама, должно быть, почувствовала себя освобожденной... Никто, никто не имел права ее оплакивать...» [1, с.126].

Перед собственным уходом Мерсо как бы выплескивает те чувства, которые на протяжении всего романа таились под стойкой привычкой не позволять им проявляться. Это нежелание вызвано не только убежденностью в бесполезности выражения сильных чувств, но и тем, что чаще всего поведение людей, их высказывания

связаны с желанием следовать условностям, не нарушать принятого ритуала общения.

Главный герой как бы со скрытой усмешкой показывает, как такое следование не совпадает с подлинными чувствами или искренней заботой. Так, когда директор приюта объясняет причину своего разрешения обитателям дома посидеть возле покойника ночь, говоря: «Нельзя забывать о человеколюбии» [1, с.14], на самом деле это оказывается наказанием для стариков: они засыпают. Так же формально звучат слова соболезнования соседа Раймона, а «бесчувственность» Мерсо в день похорон мамы используется следователем как главная улика против него на суде. То, что вызывает осуждение других людей и резкий вердикт прокурора – это несоблюдение им правил поведения, которым люди должны следовать по неписанным законам приличия: то, что он едет на пляж купаться или смотрит веселую комедию на другой день после похорон. Еще большее возмущение вызывает то, что Мерсо не верит в Бога и признается в этом священнику, и священника возмущает не само неверие, а то, что он, в отличие от других осужденных, не хочет заплакать перед «скорбным ликом» Христа [1, с.71].

Поражает стойкость главного героя. Даже перед лицом смерти он не лицемерит, не пытается смягчить сердце тех, от кого зависит приговор – он остается верен своим взглядам. Но здесь же он впервые позволяет себе испытать чувство благодарности, когда свидетель Селеста говорит о его преступлении: «Я так считаю, это несчастье... Ты перед ним беззащитен» [1, с.95]. Очевидно, так же думает и сам Мерсо – и, действительно, его преступление – «не хладнокровное предумышленное убийство» [1, с.102-103], как говорит прокурор, а внезапный порыв, по словам обвиняемого, «все вышло из-за солнца» [1, с. 106]. И читатель, в отличие от прокурора, следуя описаниям автора, понимает, что именно так и произошло.

Текст романа в основном написан в одной форме – это речь повествователя (то есть Мерсо). Иногда в нее вкрапливаются краткие строчки диалога или внутренних реакций героя на происходящее. Например, он дает оценку речи прокурора: «По-моему, все, что он говорил, было верно и интересно» [1, с.8]. Иногда персонажи как бы восстанавливают разговор с другим человеком. Так, Раймон Синтес воспроизводит диалог с человеком в трамвае или ссору с любовницей, причем не косвенной речью, а буквально повторяя реплики.

При этом повествователь внутренне комментирует не то, о чем сообщает ему собеседник, а манеру говорить. Так, у Масона (приятеля Синтеса) «речь была медлительной, и за ним водилась привычка поминутно приговаривать «более того», даже когда он уже ничего не прибавлял к сказанному» [1, с.52]. Чаще всего это рождает ощущение

бессодержательности самих реплик. Ритм диалога убыстряется в более напряженных сценах, например, при второй стычке с арабами [1, с.58]. Здесь короткие реплики, без пояснительных предложений, как бы предваряют неминуемое столкновение. Только в тюрьме главный герой подробно передает свои ощущения, даже неравнодушные к людям. Так, после опроса директора дома призрения о его поведении в день похорон и резких слов прокурора: «...этого предостаточно», Мерсо признается себе: «...впервые за много лет я, как дурак, чуть не заплакал, вдруг ощутив, до чего все эти люди меня ненавидят» [1, с.91]. Или, видя сочувствие к нему другого свидетеля Селеста, отмечает: «...в первый раз за всю жизнь мне захотелось обнять мужчину» [1, с.95].

На фоне всеобщего безразличия или осуждения, он улавливает безмолвное, но ощутимое к нему сочувствие, описывая, например, самого молодого репортера. Среди своих «равнодушных», «насмешливых» коллег, он отличается и неярким костюмом («серым... с голубым галстуком») и тем, что не торопится что-то записывать, а только «пристально изучает» осуждаемого. Мерсо признается: «...мне показалось, что это я сам себя разглядываю» [1, с.87]. Несколько раз он обращает внимание на молчащего репортера и в конце 4-й главы (2-й части), перед объявлением приговора, когда из зала «хлынула тишина – странная, небывалая тишина», рассказчик отмечает: «...меня поразило, что молодой репортер отвел глаза» [1, с.111].

Автору удастся, не объясняя, вызвать у читателя понимание того, что испытывает тот или иной персонаж. Возможно, это сопереживание возникает из-за тонко подмеченного повествователем отличия какого-то одного описываемого человека от всех прочих, даже не в словах, а в их поведении и молчании. Только в ожидании приговора герой-рассказчик открыто говорит о своих чувствах. Так, под конец, понимая бессмысленность речи защитника, Мерсо, услышав доносящийся с улицы звук рожка мороженщика, вспоминает обо всем, что ему было дорого в прежней жизни, которая приносила ему «самые скудные и самые верные радости: запахи лета, любимые улицы, краски вечернего неба, смех Мари, ее платье.» [1, с.108]

Альбер Камю скуп на собственные пояснения происходящего, как бы полагаясь на внимание, на соучастие читателя. Щедр он на создание окружающего героя мира, обстановки, но и здесь он делает это в манере импрессионизма, передавая какие-то основные черты, производимое общее впечатление, как бы создавая быстрый рельефный набросок. При этом, о внешности главного героя не говорится ничего. Немного подробнее представлена Мари, но и здесь описываются ее одежда, прическа и производимое ею впечатление, но не говорится о ее росте, цвете глаз и волос. И Мерсо, и

другие персонажи отмечают ее привлекательность, а главный герой несколько раз пишет о чисто физическом влечении, которое он испытывает, видя ее. Даже при ее появлении в качестве свидетеля, он замечает, что она в шляпке, а ему она больше нравилась с непокрытыми волосами, и тут же признается «Я даже издали угадывал как колыхнется ее грудь, видел знакомую, всегда немного припухшую нижнюю губу» [1, с.95].

При описании внешности второстепенных персонажей сообщаются наиболее выразительные черты лица или одежды, часто упоминается цвет глаз, костюма, кожи. Так, у привратника дома призрения: «Глаза красивые, голубые, и красный загар» [1, с.7]. Во внешности стариков, их одежде рельефно выделяется уродство: фартуки со шнурками на талии подчеркивают большой живот; глаза тускло мерцают в сети морщин [1, с.10]; рты беззубые, запавшие [1, с.11]; костюм, как на Тома Перезе, не по росту, штанины гармошкой свисают на башмаки, губы трясутся [1, с.16]. Отдельные особенности внешности или одежды создают общее впечатление от того или иного персонажа. Так, о Раймоне Синтесе говорится: «Он небольшого роста, плечи широкие, нос как у боксера» [1, с.29], а один из репортеров на суде напоминает «разжиревшего хорька, на носу у него красовались огромные очки в черной оправе...» [1, с.86].

Иногда автор дает как бы групповой портрет, когда, например, описывает вышедших на прогулку молодых людей: «волосы напояжены, красные галстуки, пиджаки в талию, из нагрудных карманов торчат вышитые платочки, у башмаков квадратные носы» [1, с.23]. Такие гротескные насмешливые наброски способствуют общему ощущению – отчужденности главного героя, его трезвого, часто презрительного отношения к окружающим. Он не пишет о своих чувствах по отношению к случайным спутникам, приятелям, но как бы невольно, косвенным образом, дает нам понять, как же он на самом деле относится к тому или иному персонажу. Так, к удивлению читателя, поведение Раймона, вся отвратительная история его ссоры с любовницей, его месть ей не сопровождается никаким критическим комментарием со стороны рассказчика. Он даже потакает его просьбам и сам невольно участвует в его плане «мщения за неверность», и только одно как бы случайное замечание выдает его истинное отношение к соседу. Описывая одежду Раймона: «Он вышел в синих штанах, в белой рубашке с короткими рукавами», автор замечает: «...руки у него до локтя оказались очень белые, густо заросшие черными волосами» и тут же неожиданно признается: «Мне стало немного противно» [1, с.49]. И это слово «противно», совпадая с ощущением читателя по отношению к этому персонажу, как бы на минуту объединяет нас с самим повествователем.

Столь же выразителен автор и в создании обстанов-

ки, пейзажа романа, и здесь используя тот же импрессионистический прием, выделяя отдельные детали или сочетая яркие краски. Например, его герой бежит и замечает, что «...мачты качались и чиркали по небу» [1, с.26]. Часто описания окружающего мира поэтичны, когда, например, Мерсо смотрит на «тяжелый сонный мыс» или «рыбачье суденышко, скользящее по сверкающему морю» [1, с.51], или «просторное небо, синее и золотое» [1, с.21]. Иногда пейзажная зарисовка следует за отвлеченным описанием, как бы иллюстрируя его. Так, говоря о том, что «вечер в этом краю как раздумчивое затишье», рассказчик сопровождает это абстрактное наблюдение описанием пейзажа: «Вереницы кипарисов тянулись к холмам у горизонта, меж кипарисов сквозила земля – где зеленая, где рыжая...» [1, с.16]

Не позволяя себе никаких откровенных проявлений чувств, повествователь подробно и ярко воспроизводит окружающий мир, его краски, запахи, звуки. Улица остается «хмурой» после дождя [1, с.24], «небо над крышами краснеет» [1, с.24], «мостовая лоснится под лучами фонарей» [1, с.25]; из окна одиночной камеры Мерсо видит только небо и наблюдает, «как на лице его понемногу блекнут краски, превращая день в ночь...» [1, с.112]. Мир вокруг героя живой, даром здесь употребляется слово «лицо». Этот живой мир красив, он звучит, он обладает запахами. Эти упоминания помогают автору передать свойственное герою внимание, удовольствие от восприятия этого мира природы: солнца, цветов, ночи. На похоронах мамы он ощущает «запах кожи и конского навоза, исходившего от катафалка, запах лака и ладана...» [1, с.18]; «Из домишек, которые лепились на краю высокого берега, нависшего над морем, слышался звон посуды, стук ножей и вилок» [1, с.54]. После заседания суда Мерсо на минуту вдыхает «тепло летнего вечера», сквозь усталость слушает «... знакомые шумы города», «...звуки того часа, когда ему бывало хорошо и спокойно» [1, с.100]. Рассказчик вслушивается в крики газетчиков, затихающий писк сонных птиц, зазывные вопли торговцев сэндвичами, жалобный стон трамвая на крутом повороте и «смутный гул, будто с неба льющийся перед тем, как на гавань опрокинется ночь...» [1, с.100].

Особую роль в этой гамме чувственных, зрительных и слуховых ощущений играет солнечный свет. О нем говорится более 40 раз в повествовании. Он превращается, образно говоря, в самостоятельную тему или на музыкальном языке – в мелодию, исполняемую одним инструментом. Причем, эта «мелодия неумолимого солнца» как бы подчиняется принципу «крещендо». Она звучит почти в каждой главе («небо наполнялось солнцем...» [1, с.16]; «под неукротимым солнцем все вокруг... становится гнетущим и жестоким» [1, с.17]; «вокруг сверкала и захлебывалась солнцем все та же однообразная равнина. Небо слепило нестерпимо» [1, с.18]. Краски ста-

новятся все резче, все контрастнее. Герой чувствует себя «затерянным между белесой, выгоревшей синевой неба и навязчивой чернотой вокруг: липко чернел разверзшийся гудрон, тускло чернела одежда...» [1, с.18]. Яркий солнечный свет сравнивается с «пощечиной» [1, с.49], море под солнечными лучами «нестерпимо блестит» [1, с.54], «раскаленный песок... кажется багровым» [1, с.55]; «...с неба хлестал дождь слепящего света», «Всякая песчинка, побелевшая от солнца раковина, осколок стекла метали «копья света» [1, с.59].

От этого нестерпимого света Мерсо идет к прохладному роднику, как бы убегая от раскаленного зноя. И здесь он наталкивается на араба. Подробно описано почти бессознательное, ему самому как бы не подвластное состояние перед выстрелом в араба. Апофеоз горячего света, который ощущает Мерсо как «огненный меч... как огненный дождь» [1, с.61] и приводит его к этому неожиданному фатальному выстрелу. Только в конце романа этот невыносимый слепящий свет сменяется прохладным запахом «ночи, земли и моря», «вливается в него, как прибой» [1, с.126].

Роман четко разделен по тональности на две части: 1-я – спокойное описание жизни героя до совершаемого им убийства; 2-я – суд, приговор, ожидание казни в камере смертников и постепенное духовное прозрение Мерсо, когда он обретает внутреннее ощущение свободы и даже примирения «с тихим равнодушием мира» [1, с.126]. И здесь, воплощая в художественной, талантливо созданной ткани свой философский принцип – о возможности обретения свободы в презрении к самой «абсурдности существования» и неизбежности смерти писатель заставляет нас еще раз усомниться в этой «экзистенциальной» мудрости.

По сути, он повторяет главный вывод, который прозвучал в его философской притче-эссе «Миф о Сизифе» («La Mythe de Sisyph»; 1942). Сизиф как бы духовно преодолевает жестокое наказание, ощутив презрение и к самой каре, и к тем, кто обрекает его на бессмысленное вкатывание тяжелого камня на верх горы.

Само наше сомнение вызывают и редкие, но выразительные описания того теплого чувства, которое герой испытывает к некоторым своим «жизненным спутникам», и, конечно, его собственное поведение. Ведь отказываясь от нравственных оценок и себя самого, и тех, с кем он общается, он вносит в свое существование тот самый «абсурд», в котором он винит реальный мир, и который и влечет его к преступлению.

В своем следующем романе «Чума» («La Peste», 1947) Альбер Камю, не отказываясь от мысли об абсурдности существования человека в мире, где неизбежность смерти является «единственной абсолютной истиной»,

писатель дает возможность двум главным героям сделать нравственный выбор в пользу добра: помочь страдающим, стать на сторону жертв страшной болезни.

Такой же нравственный бесстрашный выбор дела-

ет и сам писатель, принимая участие во Французском движении сопротивления. Что может быть более весомым подтверждением добра и чести, даже при убежденности в невозможности преодолеть трагизм человеческого существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбер Камю. Посторонний. Москва. Издательство АСТ, 2023
2. Альбер Камю. Бунтующий человек. Миф о Сизифе. Москва. Издательство АСТ, 2021
3. Альбер Камю. Чума. Москва. Издательство АСТ, 2024
4. Жак Маритен. Краткий трактат о существовании и существующем. Избранное. Величие и нищета метафизики. М., 2004, с.7 – 106
5. А.Н. Фатенков. Экзистенциальный реализм в смыслах и лицах: Альбер Камю. Сб. «Философские науки; 2015, с.64 – 78

© Мурза Александра Борисовна (aleksandramourza@gmail.com), Алферова Татьяна Леонидовна (t.alferova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ИРОНИЧЕСКОЙ И САРКАСТИЧЕСКОЙ ОКРАСКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Никитинская Лариса Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, ЧГПУ

им. И.Я. Яковлева, (г. Чебоксары)

nikitinslaya.larisa@yandex.ru

DISTINGUISHING BETWEEN IRONIC AND SARCASTIC CONNOTATIONS IN AN ENGLISH-LANGUAGE UTTERANCE

L. Nikitinskaya

Summary: The article considers the problem of finding criteria to draw a line between utterances that represent the content in an ironic light and those that express sarcasm. The similarity between these types of utterances is noted which consists in the presence of ambiguity (antiphrasis) in their semantics. At the same time, the examples show that sarcasm tends to be more aggressive and is present in texts with a high degree of criticism, up to rudeness, whereas ironic coloring is characteristic of statements less acrimonious and more prone to joking mockery, including at oneself, if it is a question of self-irony.

Keywords: irony, self-irony, sarcasm, antiphrasis, ambiguity, verbal aggression.

Аннотация: В статье рассматривается проблема нахождения критериев, позволяющих провести границу между речевыми произведениями, репрезентирующими содержание в ироническом свете, и высказываниями, в которых выражен саркастический смысл. Отмечается сходство между высказываниями этих типов, состоящее в наличии двуплановости (антифразиса) в их семантике. Вместе с тем на примерах показывается, что сарказм более тяготеет к речевой агрессии, присутствуя в текстах с повышенной степенью критичности, вплоть до грубости, в то время как ироническая окраска характерна для высказываний менее желчных и более тяготеющих к шутливой насмешке, в том числе и над собой, если речь идет о самоиронии.

Ключевые слова: ирония, самоирония, сарказм, антифразис, двуплановость, речевая агрессия.

В работах, посвященных анализу выражения иронии и сарказма в высказываниях разных речевых жанров, неизменно подчеркивается, что подобные речевые произведения характеризуются семантико-прагматической двуплановостью. Данный тезис отражен, например, в определении, приводимом в Литературной энциклопедии терминов и понятий, где пишется о выражаемом двойном смысле, причем истинным является не то, что высказывается прямо, а то, что подразумевается [10]. Отмечается, что прямой смысл и подразумеваемый находятся в отношениях противоположности, что отражается в содержании термина «антифразис» [18, с. 112].

Авторы работ по данной тематике полагают, что понимание подразумеваемого смысла может встретиться с определенными трудностями и обуславливается определенными параметрами, такими, например, как владение общей информацией касательно положения дел в той или иной сфере деятельности – в той, о которой идет речь, адекватное представление об укоренившихся в социуме подходах к интерпретации и оценке определенных явлений, о сложившихся стереотипах в языковом выражении. При этом указывается, что продуцент и реципиент высказывания должны быть «настроены на одну волну», поскольку только в этом случае ирония и сарказм дойдут до сознания воспринимающего и будут поняты им. Представители разных культур могут ока-

заться на таких разных полюсах знания и оценки, что в результате имплицитные смыслы станут потерянными: успешное восприятие иронических и саркастических коннотаций адресатом зависит от «общности фоновых знаний получателя и отправителя текста» [9, с. 315].

Сравнивая иронию и сарказм как прагматически обусловленные обертоны высказывания, исследователи отмечают не только их сходство, но и различие, причем неоднократно подчеркивается, что порой проведение четкой границы между первым и вторым оказывается затруднительным. Термин «ирония», Согласно Этимологическому словарю русского языка, происходит от греческого слова древнегреческого слова «εἰρωνεία», обозначающего «притворство, увёртка, насмешка», которое образовано от «εἶρων», употребляемого в значении «притворщик, хитрец» [17, с. 154].

Большинство определений иронии базируется на понятии насмешки. Так, например, И.В. Арнольд пишет, что ««ирония – это выражение насмешки путем употребления слова в значении, прямо противоположном его основному значению, и с прямо противоположными коннотациями, притворное восхваление, за которым в действительности стоит порицание» [1, с. 44]. Как тонкую скрытую насмешку трактуют иронию словари С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [12], а также О.С. Ахмановой [2, с.185].

Словарь русского языка объясняет насмешку как обидную шутку [15]. Другие источники делают акцент на оценочности иронических и саркастических высказываний, а именно на критическом подходе к тому, о чем говорится. Так, например, З.Я. Тураева рассматривает [16, с.32]. В статье Е.Г. Ножевниковой утверждается, что «насмешка представляет собой высказывание, мотивированное критическим отношением адресанта к объекту оценки, с целью добиться от адресата принятия данной оценки, построенное по принципу подчеркивания его недостатков, заслуживающих осмеяния». Ситуация насмешки, по ее мнению, это «ситуация, в которой говорящий намеренно выставляет в невыгодно-комичном свете недостатки объекта, реакцией на которую является улыбка или смех присутствующих (или, по крайней мере, самого говорящего)» [11, с. 23–37].

Однако, сравнивая определения насмешки и лингво-семантико-прагматическую природу саркастических и особенно иронических высказываний, приходится признать, что сведение иронии к насмешке означает сужение ее смыслового потенциала. Во-первых, иронические высказывания совсем необязательно несут в себе резкую критику и осмеяние. Например, О.П. Ермакова замечает, что не каждое ироническое высказывание содержит насмешку [6, с. 38]. Б.А. Гомлешко пишет, что одной из функций иронии может быть вовсе не выражение негативного отношения к коммуникативному партнеру или к явлениям окружающей действительности, а «оптимизация межличностных отношений, в частности соблюдение принципа вежливости» [5, с. 11–13].

Во-вторых, определение насмешки как «критического отношения адресанта к объекту оценки, с целью добиться от адресата принятия данной оценки, построенное по принципу подчеркивания его недостатков, заслуживающих осмеяния» не подходит к ситуации выражения самоиронии, при которой говорящий не столько яростно критикует себя, сколько подсмеивается над собой, не переставая себя любить, и уж, конечно, он не ставит целью добиться от самого себя принятия отрицательной оценки и не ставит целью сделать из себя объект осмеяния.

Слово «сарказм» происходит от греческого слова “σαρκασμός”, которое, в свою очередь образовано от “σαρκάζω”, описывающий процесс разрывания мяса, плоти [3]. В Большой Российской энциклопедии смысл этого языкового приема подается как «едкая, язвительная насмешка над изображаемым» [3]. Уже само толкование сарказма через понятие насмешки показывает определенное родство сарказма с иронией, которая тоже определяется через насмешку. Онтологическое сходство сарказма с иронией проявляется и в тех формулировках сути сарказма, которые делаются в словарях и справочных изданиях: сарказм подается как трансфор-

мированная ирония. Например, Большая российская энциклопедия трактует сарказм как «злую иронию» [3, с. 465]. Для Ю.Б. Борева сарказм – это «особо едкая и язвительная ирония» [4, с. 100]. А.В. Козьякина пишет о «грубом проявлении иронии» [8, с. 41].

Авторы отмечают, что языковые средства выражения иронии и сарказма в принципе одни и те же и в принципе любое ироническое высказывание можно довести до степени сарказма, если так или иначе повысить степень его язвительности и критичности. Порой саркастическое высказывание приравнивается к способу вербализации речевой агрессии. Так, например, Джон Хайман считает, что суть сарказма заключается в том, что он представляет собой открытую иронию, которая намеренно используется говорящим в качестве формы вербальной агрессии. Он также полагает, что ирония может быть ненамеренной, а к сарказму прибегают только умышленно [19, с. 20].

Исходя из данного постулата, далее мы попытаемся продемонстрировать на примере выступлений англоязычных стендап-комиков ту тонкую грань, которая разделяет ироническую и саркастическую окраску речевого произведения. Анализируемые речевые произведения мы делим на разновидности, основывая это деление на применении того или иного лексико-стилистического языкового средства, которое типизирует данный контекст, участвует наряду с другими языковыми единицами в такой смысловой организации высказывания, которое позволяет видеть в нем подтекст и создает условия для идентификации подразумеваемого смысла. Это не значит, что данное языковое средство обязательно является основным носителем иронической или саркастической импликации: доминантой выражения иронии или сарказма может оказаться совсем другой элемент. Суть применяемого нами деления контекстов на виды состоит просто в целесообразности определенного структурирования аморфной массы примеров. Главный акцент делается на демонстрации функционирования языковых средств, позволяющих отличить высказывания с иронической нагрузкой от речевых произведений саркастического характера.

Рассмотрим тип контекстов, для которых характерно употребление слов **звукоподражательного** характера.

*“Oh, that’s so **special** and **nostalgic** when you listen to music on a vinyl record. Kids today will never know that **joy of sss-khhh** between tracks. It’s like the music is breathing... or **having an asthma attack**”* [28].

В данном примере стендап комик использует такой ониматоп “sss-khhh”, имитирующий шуршащий звук при проигрывании виниловой пластинки. Доминантными лексемами, несущими основную нагрузку выражения иронии, в данном случае являются адъективные лексе-

мы *special* и *nostalgic* и субстантивная лексема *joy*. Иронический подтекст, то есть асимметрия высказываемого и подразумеваемого, был бы неощутим, если бы в тексте не возникла так называемая «неожиданная концовка», которая сводит на нет романтико-ностальгический флер звучания этого высказывания (этот флер также поддержан сравнением *like the music is breathing*): *or having an asthma attack*. О таком способе реализации подтекста пишет Н.Д. Потапов, когда «начало сообщения может быть крайне положительно эмоционально окрашено, а концовка – резко отрицательно» [14, с. 28].

Попробуем ответить на вопрос, почему мы видим в данном тексте выражение иронии, а не сарказма. Говоря о данных способах выражения подтекста, лингвисты разделяют их соотнесение с выражением разных видов комического. Так, например, О.Я. Палкевич пишет о средствах создания как юмористического, так и сатирического эффекта [13, с. 8]. По мнению Ю.Б. Борева, саркастическому осмеянию подвергаются «особо опасные явления по своим общественным последствиям» [4, с. 100]. В рассматриваемом нами случае вряд ли возможно говорить о реализации сарказма как оценочного суждения, прагматической целью которого является осмеяние «особо опасного» общественного явления. Здесь мы видим мягко-юмористическую окраску, добрую улыбку, ирония есть, но в ней нет возмущения и негодования.

Сравним приведенный выше пример, со следующим – в нем также имеется элемент звукоподражательного характера *Moo!*:

"Boss says "Jump!" You reply, "How high? Moo!" He says, "Work late!" You like, "Mooooo!" Congrats! Your're now Employee № 3251 at a Human Farm" [29].

Мы полагаем, что в отличие от предыдущего случая данное речевое произведение является примером выражения сарказма. Здесь в резком и критическом тоне подается характеристика корпоративной системы, где сотрудники, подобно «дойным коровам» (это эксплицируется с помощью ономотопа *Moo!*), подвергаются систематической эксплуатации. Иронически мотивированной доминантной лексемой является *Congrats!*: на фоне контекста всего высказывания она демонстрирует противоречие между семантикой этого слова и тем, что на самом деле испытывает говорящий: горечь и неприятие сложившегося положения. Агрессивно-саркастический подтекст выявляется и путем употребления выражения *Employee № 3251*, числительное которого высмеивает унижительное положение человека в системе, сведенного до крохотного незначительного винтика в механизме. Повторение *Moo!* и *Mooooo!* с акцентом на второе слово усиливает звучание яростного отвержения подчиненного бесправного положения.

Рассмотрим другой тип контекста, в котором налицо

применение полисемического типа каламбура, основанного на многозначности слова:

"I'm in shape. Round is a shape" [24].

В данном случае говорящий дает характеристику самому себе и здесь мы видим выражение самоиронии, построенной на контрасте значений существительного *shape*. Выражение *be in shape* 'быть в форме' приобретает юмористически-ироническую окраску при корреляции со вторым предложением, в котором актуализируется другое значение слова *shape* – значение геометрической фигуры. Вынесение в начальную позицию прилагательного *round* 'круглый' (это прием иронической инверсии) делает явным выражение мягкой насмешки над собой.

Следующая шутка построена на многозначности лексической единицы "places": *"I broke my arm in two places. My girlfriend was like, "Maybe you should stop going to those places?" Thank you, genius!"* [20]

Данный обмен репликами, на наш взгляд, реализует саркастическую окраску: агрессивно звучащая реакция мужчины, подчёркивающая нелепость ситуации, способствует восприятию этого диалога как проявления резко негативных коннотаций. Доминантой выражения сарказма является лексема *genius*.

В выступлениях стендап комиков слово *genius* используется для выражения сарказма довольно часто. Например, в следующих примерах дается саркастическая характеристика брату и мужу с помощью выражения *is a real genius*:

(1) *"Oh, my brother is a real genius. A real ocean of brilliant ideas! Even the sharks are shocked by his thoughts. They've never seen such depths of genius"* [22].

(2) *"My husband is a real genius. His project's developing cosmically! Like the Milky Way – beautiful, large-scale and completely motionless. Isn't that brilliant?"* [29]

Нагромождение слов и выражений, реализующих противопоставление сказанного и подразумеваемого, позволяет нам отнести эти примеры к сфере выражения сарказма, так как подобное многословие создает ощущение не просто иронического освещения бытовой ситуации, но даже вербальной агрессии. В первом примере доминантами выражения антифразисного смысла является не только субстантив *genius*, но и прилагательное *brilliant*. Контраст между высказываемым и реальным усиливается с помощью употребления метафорических гипербола *ocean* и *depths*: они подчеркивают степень расхождения между текстом и подтекстом. Этой же цели служит введение в контекст язвительного сравнения, основанного на образе акул.

Второй пример также демонстрирует целый набор саркастически употребленных языковых единиц. Как и в

предыдущем случае, доминантными носителями саркастического смысла служат слова *genius*, *brilliant*. Видимо, в сознании говорящих эти лексемы тяготеют друг к другу, когда целью высказывания является насмешка над ситуацией. Вместе с тем второе речевое произведение более богато на средства конструирования контекста, реализующего контраст между поверхностной и глубокой семантикой языковых единиц: к *genius* и *brilliant* следует добавить прилагательные *beautiful*, *large-scale* и наречие со значением гиперболы *cosmically*. Введение с помощью этого наречия «космического» смыслового компонента поддерживается сравнением *like the Milky Way*. На фоне выражения *completely motionless*, проясняющего истинное положение вещей, у всех вышеперечисленных лексических единиц появляется второй, подразумеваемый, смысл, противоречащий их буквальному значению.

Ироническое или саркастическое звучание речевого произведения может создать упоминание сверхъестественного существа:

(1) *"It seems I opened a cafe for **ghosts**. The turnover is **incredible!**"* [26]

(2) *"They say she's an **angel**. Well, if you consider angels sometimes descend from heaven... **only to demand iced coffee, a credit card, and absolute silence till noon**"* [26].

Первое высказывание окрашено выражением иронии, скорее самоиронии. Доминантной лексемой, подразумевающей выражение значения, противоположного ее основной семантике, является прилагательное *incredible*. Лексемой, конструирующей контекст, на фоне которого это прилагательное начинает подразумевать нечто противоположное, является существительное *ghosts*. «Кафе для привидений» – это выражение звучит шутливо и означает, что количество его посетителей и, соответственно, оборот финансовых средств равны нулю.

Во втором высказывании мы видим реализацию саркастического звучания. Оно более объемно и более детально по сравнению с первым, вследствие этого раздражение говорящего выражено достаточно четко, определенная агрессия в отношении девушки ощутима: перечисляются ее поступки, вызывающие протест у автора текста.

Среди языковых средств, помогающих создать двуплановый контекст, упоминается прием **аллюзии**. Рассмотрим примеры выступлений артистов жанра стендапа, применяющих аллюзию на кинофильмы.

(1) *"My relationship has lasted longer than **12 years of slavery**. Wow! How **lucky** I am. At least it's **voluntary**"* [30].

(2) *"Everyone says we're the **best** couple. Really? No! I guess our relationship is like that of **Lily Bloom** and **Ryle Kincaid**. We throw dishes, yell, and then ignore each other for a week. And isn't it the **best** relationship?"* [23]

В первом примере комик апеллирует к американскому кинофильму «12 лет рабства». Во втором примере звучит отсылка к героям кинофильма *"It Ends with Us"*: взаимоотношения героев фильма Лили Блум и Райл Кинкейд – характеризуются постоянной чередой конфликтов, обид и манипуляций. Комик высмеивает собственный брак, который подобно отношениям между персонажами упомянутого выше кинофильма, является болезненным и абьюзивным.

Первый пример мы трактуем как выражение иронического подтекста, второй – как реализацию сарказма. Первый пример звучит мягче. Прилагательное *lucky* наделено подразумеваемым противоположным смыслом, который эксплицируется на фоне семантики слова *slavery*. Однако наличие смягчающего компонента *voluntary* позволяет не доводить звучание данного текста до сарказма.

Во втором примере наличие двойного смысла идентифицируется у прилагательного *best* (форма превосходной степени адъектива *good* 'хороший'). Данное высказывание наполнено средствами выражения речевой агрессии: тут и риторические вопросы (*Really? And isn't it the **best** relationship?*), и ответ *No!* и недвусмысленное сравнение с героями фильма, и детализация отношений *'We throw dishes, yell, and then ignore each other for a week'*. Поэтому слово *best*, несомненно, выражает сарказм, усиленный и тем фактом, что оно повторяется дважды, реализуя ситуацию не просто сомнения в уместности трактовки его семантики в прямом смысле, а, скорее, ситуацию уверенности в невозможности его такого восприятия.

В выступлениях артистов рассматриваемого жанра применяется также **аллюзия на литературные произведения**, которая создает архитектуру двухслойного контекста.

(1) *"Of course, I'm like **Gatsby**. **Everyone loves me... or my money**"* [22].

(2) *"I raised my kids according to the **Atticus Finn** method. I was always kind and fair, but then I got an unexpected result. Now my child is **Boo Radley 2.0**. The neighbors are thrilled"* [25].

В первом фрагменте комик сравнивает себя с центральной фигурой романа американского писателя Фрэнсиса Скотта Фицджеральда – «Великий Гэтсби». Эффект самоиронии возникает за счет контраста двух объектов любви окружающих – любят или говорящего, или его деньги. Помещение выражения *or my money* в конец высказывания можно отнести к эффекту обманутого ожидания. В рамках этого приёма реципиенту предлагается неожиданная и даже шокирующая развязка. При этом высказывание развивается от серьезного к иносказательному [7, с. 69–73].

Второй фрагмент – это отсылка к литературному произведению американского писателя Харпера Ли –

«Убить пересмешника». Бу Рэдди – второстепенный герой упомянутого романа, отличающийся замкнутостью и загадочностью. Комик, используя аллюзию в анализируемом фрагменте, создает саркастический эффект за счет контраста между ожидаемым и реальным результатом воспитания.

В сатирических монологах стендап-комиков также используются образы домашних питомцев для критики некоторых привычек, которые могут раздражать окружающих.

Рассмотрим два примера, в которых контекст строится на основе употребления **зооморфной метафоры**, а именно сравнении подруги с домашним любимцем – в первом случае это кошка, во втором – собака. В обоих высказываниях доминантным носителем двойственного смысла является одно и то же слово – прилагательное *happy*: в первом случае оно употреблено в форме превосходной степени сравнения, во втором – в исходной форме. Также в обоих случаях наличествует дискурсивный маркер *yeah*, который, согласно Джону Хайману, является сегментным маркером саркастической модальности (*segmental marker of the sarcastic modality*) [19, с. 41], но мы расширяем сферу его применения, выходя за рамки сарказма.

(1) *"She's a real cat. She sleeps all day, gets up just to eat and take a shit. Yeah, I'm the happiest one"* [27].

(2) *"I moved in with a dog, not a girl. She's molting. Her hair is everywhere – in the sink, in the shower, in all rooms. Am I happy? Yeah, especially when I have to clean it all up"* [21].

Мы полагаем, что первый пример демонстрирует реализацию иронического описания ситуации, а второй пример – это выражение саркастической оценки. Объясним, почему мы приходим к подобному выводу. Как было указано выше, исследователи, указывая на трудности разграничения высказываний-сарказмов и высказываний-ироний, все-таки склоняются к тому, что саркастическая окраска определяется такими параметрами, как выражение агрессии, нападения, язвительности, грубости. Рассмотрим приведенные примеры в этом ракурсе. Первый пример не содержит резких нападок на объект критики, в нем имеется юмористическое перечисление обычно совершаемых действий, имплицитующее аналогию с животным кошачьей породы, и при этом кроме ироничного *'I'm the happiest one'* в нем нет никакого критичного комментария: все, что относится к подтексту, только подразумевается и не выражено эксплицитно. Подтекст осознается адресатом интуитивно на основе своего жизненного опыта и адаптивного усвоения общественных норм, согласно которым человек вроде бы не может быть доволен союзом с таким ленивым существом и поэтому он неискренен, утверждая, что счастлив.

Для саркастического высказывания (это второй пример) доминирующим является выражение резко нега-

тивного отношения к объекту. Выпадение волос девушки сравнивается с процессом линьки у домашнего питомца, слова *happy* и *yeah* употреблены саркастически. повышенная степень недовольства эксплицирована словами *I have to clean it all up*.

Рассмотрим контексты, в которых употреблена **гастрономическая метафора**, суть которой состоит в осмыслении различных явлений окружающего мира и внутреннего мира человека в терминах еды и гастрономии. В приводимых ниже примерах говорящий сравнивает человека со съедобным предметом – кексом или желе.

(1) *"He isn't a human being, he's a sentient cupcake. Self-rising, extra fluffy, and somehow still half-baked"* [29].

(2) *"I have a friend. If he were a dessert, it would be jelly. No shape, no core, but it shakes perfectly under the slightest stress"* [21].

Если сравнить языковое оформление обоих высказываний, мы увидим, что в первом примере описание объекта осуществляется с помощью утвердительных конструкций, а во втором примере есть и отрицательные обороты – *no shape, no core*, которые звучат более резко и категорично. В обоих примерах присутствует концовка, эксплицирующая отрицательную оценку – *half-baked* и *shakes under the slightest stress*, но вторая концовка звучит более язвительно. Поэтому первый пример – это пример выражения иронии, а второй – это экспликация сарказма.

Перейдем к рассмотрению контекстов, отличительным композиционным признаком которых являются **числительные в гиперболизированном выражении**.

(1) *"I've read 5312 articles about productivity. Now I'm an expert on procrastination"* [22].

(2) *"We waited 2 hours, 34 minutes, and 26 seconds for food delivery. I managed to sleep, have a shower, and have dinner. Thanks, you for the speedy service, McDonald's"* [27].

Первый пример иллюстрирует выражение самоиронии, существительное *expert* фиксирует выражение двойного смысла. Автор высказывания с улыбкой признает свои недостатки, не впадая в отчаянье и не опускаясь до самоуничижения. Во втором примере речь идет о службе доставки пищевых продуктов. Это высказывание более детализированное, чем первое – чем больше слов, тем больше эмоций, следовательно, оценка ситуации более понятна и эта оценка саркастична. Автор перечисляет то, что он успел сделать за время ожидания и, как это свойственно саркастичным текстам, заканчивает формулировкой, проясняющей истинное отношение к ситуации: *Thanks you for the speedy service, McDonald's*. Как указывается в Большой российской энциклопедии, для сарказма характерно резкое, намеренное обнажение скрытого плана высказывания, открывающее негативную оценку явления непосредственно вслед за позитив-

ным «зачином» [3]. Словом, несущим основную нагрузку выражения саркастической оценки, является прилагательное *speedy*.

В анализируемом материале встретились примеры с оригинальным употреблением **наречий**, которые оказываются носителями иронического или саркастического звучания:

(1) "My cooking skills are **catastrophically good**. You know, I can burn water" [21].

(2) "Oh, what a **sacredly informational** YouTube video it is! Such a **pleasure** to see a child vomiting" [30].

В первом примере применен оксюморон *catastrophically good*, благодаря семантике наречия *catastrophically* прилагательное *good* начинает выражать нечто противоположное своему основному значению. Возникает

эффект самоиронии, поддерживаемый юмористически-парадоксальным замечанием *I can burn water*. Второй пример являет собой выражение сарказма. Доминантными словами, несущими основную нагрузку двусмыслия, являются лексемы *informational* и *pleasure*. В данном контексте, очерченном описанием ситуации страдающего рвотой ребенка, адресат сообщения не может не понимать саркастического подтекста у этих слов. Издевательский оттенок значения слова *informational* в данном контексте подчеркивается семантикой наречия *sacredly*.

Подытоживая анализ, можно сказать, что несмотря на утверждения исследователей о трудностях в разграничении выражения иронии и сарказма в речевых произведениях существуют определенные возможности этого разграничения, в частности исходя из лингвистически оформленных характеристик высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка [Текст]: Пособие для студентов англ. отд-ний пед. ин-тов / И.В. Арнольд; I. Arnold. The English word. — Москва; Ленинград: Просвещение, 1966. — 346 с.
2. Ахманова О.С.. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — Москва: Изд-во Советская энциклопедия, 1966. — 606 с.
3. Большая российская энциклопедия / гл. ред. Ю.С. Осипов. — М.: БРЭ, 2004–2017. — Т. 1–35.
4. Боров Ю.Б. Комическое, или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека, и утверждает радость бытия / Ю.Б. Боров. — М.: Искусство, 1957. — 275 с.
5. Гомлешко Б.А. Прагматические функции иронии в тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. — Майкоп: АГУ, 2008. № 3. — С. 11–13.
6. Ермакова О.П. Ирония и ее роль в жизни языка / О.П. Ермакова. — Калуга: Изд-во КГПУ, 2005. — 202 с.
7. Канашина С.В. Интернет-мем и политика / С.В. Канашина // Политическая лингвистика. — 2017. — № 1 (61). — С. 69–73.
8. Козьяйкина А.В. Лингвистические способы реализации иронии и сарказма в англоязычном художественном тексте [Электронный ресурс] // Огарёв-Online, № 20.
9. Краткая литературная энциклопедия / гл. ред. А.А. Сурков. — М.: Советская энциклопедия, 1962–1978. — Т. 1–9.
10. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. Николюкин А.Н. — РАН, ИНИОН. — М., 2001. — 1600 с.
11. Ножевникова Е.Г. Сценарии прагматической ситуации «насмешка» в британской лингвокультуре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (22): в 2-х ч. Ч. II. — С. 128–131.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. — Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.Б. Виноградова, 2010. — 960 с.
13. Палкевич О.Я. Языковой портрет феномена иронии (на материале современного немецкого языка). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. Спец. 10.02.04 / Палкевич О.Я.; [Иркут. гос. лингвист. ун-т]. — Иркутск 2001. — 17 с.
14. Потапов Н.Д. Дискурсивные маркеры сарказма в предвыборных онлайн-дискуссиях: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Потапов Николай Дмитриевич. — М., 2019. — 210 с.
15. Тураева З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика) / З.Я. Тураева. — М.: Просвещение, 1986. — 127 с.
16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. — М.: Прогресс, 1973. — Т. 1–4.
17. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций: Слов. ритор. приемов: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филология» / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина. — 2. изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 316 с.
18. Haiman J. Talk is cheap. // New York: Oxford University Press, 1998.
19. Bernard G. Black Conspiracy Theories // plex URL: https://www.youtube.com/watch?v=yQekZG_eHIs.
20. Bennett D. The Best Dating Advice // plex URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vNHKu05Ejka>.
21. Elassal M. Woke Flat Wearthers // plex URL: <https://youtube.com/watch?v=Vy96iuq94Ko&si=CCVeTmbCXvX6nZg8>.
22. Folks F. Weight Loss Journey // plex URL: <https://www.youtube.com/watch?v=09Kh2upF-ak>.
23. Folks F. Getting Hit On at Chemo // plex URL: https://www.youtube.com/watch?v=YbTvs_R_n0Y.
24. Jackson M. Why We need More True Crime // plex URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CvnciF10LdU>.
25. Guntzelman L. Walking in on my Parents // plex URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z9sKollSzug>.
26. Levy I. The Worst Way to End a Date // plex URL: https://www.youtube.com/watch?v=UbQ2_gpGBxY.

27. Ouzts L. Don` t Order A T-Bone At IHOP // plex URL: https://www.youtube.com/watch?v=LJ3tVE_opjQ.
 28. Rice S. Funny Old Bag // plex URL: <https://youtu.be/cbHJT2SLqgY?si=nkeyDBT1h84ePfGP>
 29. Thomas R. Healing and Happy Endings // plex URL: https://www.youtube.com/watch?v=D3HAdwAb_zs
-

© Никитинская Лариса Владимировна (nikitinslaya.larisa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РОССИЙСКО-АРАБСКОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ И ВЛИЯНИЕ НА КОММУНИКАЦИЮ

Салах Абдаллах С.А.

Аспирант, Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина

sal4habdallah@yandex.ru

PRECEDENT PHENOMENA IN RUSSIAN-ARAB BUSINESS COMMUNICATION: LINGUOCULTURAL ASPECT AND ITS IMPACT ON INTERACTION

Salah Abdallah S.A.

Summary: The article examines precedent phenomena as a significant component of the linguistic and cultural code in Russian-Arab business communication. The relevance of the research is due to the expansion of business contacts between Russia and the Arab world and the need to increase the effectiveness of intercultural communication. The purpose of the article is to identify the linguistic, cultural, and pragmatic features of the functioning of precedent phenomena in business discourse. The work uses descriptive, analytical, and comparative methods, as well as elements of linguistic and cultural analysis. It is concluded that an adequate interpretation of precedent phenomena helps to reduce communication risks and increase the effectiveness of business interaction.

Keywords: precedent phenomena, Russian-Arabic communication, intercultural communication, business interaction, cultural codes, interpretation, and communication barriers.

Аннотация: В статье рассматриваются прецедентные феномены как значимый компонент лингвокультурного кода в российско-арабском деловом общении. Актуальность исследования обусловлена расширением деловых контактов между Россией и арабским миром и необходимостью повышения эффективности межкультурной коммуникации. Цель статьи заключается в выявлении лингвокультурных и прагматических особенностей функционирования прецедентных феноменов в деловом дискурсе. В работе применяются описательно-аналитический и сопоставительный методы, а также элементы лингвокультурологического анализа. Делается вывод о том, что адекватная интерпретация прецедентных феноменов способствует снижению коммуникативных рисков и повышению эффективности делового взаимодействия.

Ключевые слова: прецедентные феномены, российско-арабское общение, межкультурная коммуникация, деловое взаимодействие, культурные коды, интерпретация, коммуникативные барьеры.

Понятие прецедентных феноменов

Понятие прецедентности в современной лингвистике бытует как термин в культурно-языковом пространстве в значении «феномена первичного образа» и используется как опорный образец для создания вторичной действительности по аналогу первичного, так как основное назначение его – это сопоставление и оценка. За любым прецедентом всегда стоит определенный факт, который начинает восприниматься как эталонный для неограниченного множества сходных ситуаций.

В рамках данного исследования под термином «Прецедентные феномены» подразумевается культурно обусловленные единицы коммуникации, которые имеют устойчивое значение в сознании носителей языка и используются в речи как ссылки на известные события, тексты, образы или традиции. Они играют важную роль в формировании смыслов и интерпретации сообщений в различных лингвокультурах [1],[2].

В диссертационном исследовании Фокиной М.А. «Фе-

номен прецедентности в российском политическом дискурсе (на материале блогов политиков)» (2016) подробно рассматривается прецедентность как многоаспектное явление языка и культуры, связанное с коллективной когнитивной и культурной памятью. Автор опирается на концепции Красных В.В., Гудкова Д.Б., Караулова Ю.Н. и Радбиля Т.Б. подчеркивая, что прецедентные феномены — это языковые единицы (имена, высказывания, тексты, ситуации), хорошо известные представителям определённого лингвокультурного сообщества и обладающие высокой степенью узнаваемости, воспроизводимости и эмоциональной значимости.

Автор отмечает, что данные феномены выполняют не только языковую, но и когнитивно-прагматическую функцию: они служат инструментом хранения и передачи культурных смыслов, участвуют в формировании национальной картины мира и в конструировании идентичности. В политическом дискурсе, как показано в её исследовании, прецедентные феномены используются для самопрезентации, убеждения и воздействия на адресата, так как активируют общие для общества куль-

турные ассоциации и ценностные ориентиры. Таким образом, феномен прецедентности можно рассматривать как ключевой элемент когнитивной и культурной памяти, обеспечивающий преемственность и взаимопонимание внутри языкового сообщества.

Если в русской лингвокультуре прецедентные феномены отражают историко-литературный опыт, то в арабской они чаще связаны с религиозными и фольклорными источниками, что определяет специфику их восприятия и употребления [3].

Значение понимания прецедентных феноменов в российско-арабском общении

Понимание прецедентных феноменов является важнейшей составляющей успешного межкультурного взаимодействия между представителями русской и арабской лингвокультур. Эти феномены представляют собой знаки коллективной памяти, символические константы национального сознания, служащие опорными культурными кодами, через которые осуществляется идентификация, оценка и категоризация действительности. Согласно Красных В.В. и Нахимовой Е.А., прецедентные единицы образуют когнитивное ядро лингвокультуры, обеспечивая узнаваемость и воспроизводимость культурно значимых смыслов в процессе коммуникации. Их адекватная интерпретация способствует снижению коммуникативных рисков, формированию доверия и созданию общего смыслового пространства общения.

В арабской лингвокультуре прецедентные феномены тесно связаны с религиозными и историко-фольклорными источниками.

Наиболее устойчивыми являются аллюзии на Коран, хадисы, а также на традиционные паремии, отражающие нравственные и этические идеалы общества. Так, выражение «صبر أيوب» (терпение Айюба) восходит к образу пророка Айюба, символизирующему предельную стойкость и веру, а идиома «لا كلّ أسمر عنتر» («Не всякий со смуглой кожей — Антара») апеллирует к легендарному герою Антаре ибн Шаддаду, ставшему символом мужества и чести. Эти прецедентные конструкции обладают высокой прагматической ценностью: они не только маркируют принадлежность говорящего к арабскому культурному пространству, но и усиливают эмоциональное и риторическое воздействие речи, что особенно заметно в деловых переговорах, где аргументация часто строится с учётом культурных норм уважения и этикета.

В русской лингвокультуре прецедентные феномены имеют не менее сложную и многослойную структуру. Они черпаются из фольклора, исторических реалий, советской и современной литературы, а также из медийно-

го дискурса. Так, устойчивые выражения «Москва слезам не верит», «Язык до Киева доведёт» или «Наука — это свет» выполняют роль смысловых маркеров, позволяющих выразить национально значимые установки — рациональность, трудолюбие, настойчивость. Подобные единицы нередко используются в публичных выступлениях, политических комментариях и деловых переговорах как средства культурного самоутверждения и прагматического воздействия.

Как отмечают Гасанова С.Н. и Гамзатова А.А., прецедентные тексты функционируют как концентраты культурного опыта, включающие в себя идеологические, оценочные и эмоциональные смыслы, и их дешифровка требует от адресата владения фоновыми знаниями, составляющими основу культурно-языковой компетенции.

Для представителей русской и арабской культур трудности взаимопонимания могут возникать именно на уровне интерпретации таких феноменов: арабский партнёр может не распознать метафорическую природу русской фразеологической конструкции, а русский собеседник — религиозно-нравственный подтекст арабской пословицы.

Таким образом, успешное взаимодействие между представителями России и арабского мира в профессиональной, деловой и медиакоммуникационной сферах требует не только владения языком, но и умения распознавать и интерпретировать прецедентные феномены другой культуры. Эти знания формируют основу межкультурной компетенции, обеспечивая точность смыслопередачи, предотвращая коммуникативные сбои и усиливая прагматическую эффективность речевого воздействия. Понимание прецедентности позволяет строить диалог, опирающийся на общие когнитивные и ценностные ориентиры, что делает коммуникацию не просто информативной, но и культурно осмысленной.

Сопоставление русских и арабских прецедентных феноменов показывает различие в когнитивных стратегиях восприятия и оценке культурных символов [1],[4].

Сравнение восприятия прецедентных феноменов в русской и арабской культурах

В арабской культуре прецедентные феномены часто имеют религиозное, историческое или литературное происхождение и широко используются в повседневной коммуникации для усиления аргументации и придания высказыванию авторитетности. Примером служат обращения к Корану или хадисам, а также цитаты из классических арабских текстов. Например, выражение «الحديث الشريف» (Священный хадис) используется в деловом и повседневном общении для подкрепления нравственных или этических аргументов. Аналогично,

фраза «*بسم الله الرحمن الرحيم*» (Во имя Бога, Милостивого и Милосердного) может использоваться для обозначения начала официального документа или письма, что придаёт тексту формальную и уважительную окраску.

Вместе с тем автор полагает, что в арабской лингвокультуре особое место среди прецедентных феноменов занимают образы историко-религиозных персонажей, упоминаемых в Коране и хадисах, которые активно функционируют не только в религиозном, но и в повседневном и профессиональном общении. Указанные персонажи выступают в качестве устойчивых когнитивных моделей, репрезентирующих определённые моральные, социальные и поведенческие характеристики и легко распознаваемых носителями арабской культуры.

Так, имя Айюба (*أيوب*) используется как прецедентный символ терпения и стойкости перед жизненными испытаниями; Лукман (*لقمان*) ассоциируется с мудростью и нравственным наставничеством; образ Фараона (*فرعون*) актуализируется для обозначения политического деспотизма и злоупотребления властью; Немрод (*النمرود*) символизирует бунт, высокомерие и отрицание божественного порядка. Имя Юсуфа (*يوسف*) в коммуникативной практике соотносится с представлениями о красоте, достоинстве и внутреннем благородстве, тогда как Сулейман (*سليمان*) репрезентирует идею контроля, справедливой власти и силы легитимного правления. Образ Каруна (*قارون*) функционирует как прецедентный феномен, обозначающий богатство, сопряжённое с гордыней и социальным высокомерием, а «посох Мусы» (*عصا موسى*) символизирует неожиданное и эффективное решение сложной проблемы, своего рода «быстрый выход» из кризисной ситуации [5].

В русской лингвокультуре прецедентные феномены обладают не меньшей значимостью, однако их происхождение и функции имеют иные культурные основания. Источниками прецедентных выражений в русском языке служат, как правило, православная традиция, народная мудрость и классическая литература. В отличие от арабской культуры, где религиозный компонент выражен явно, в русском дискурсе он часто присутствует имплицитно, через нравственно-философский подтекст.

Так, пословицы и поговорки с упоминанием Бога — «На Бога надейся, а сам не плошай», «Без Бога ни до порога», «Человек гадает, а Бог располагает» — отражают представление о зависимости человеческой судьбы от высших сил и одновременно подчеркивают активную жизненную позицию человека. Эти выражения не только несут религиозное содержание, но и формируют моральные установки, применимые в деловой и межличностной коммуникации.

Кроме того, важным источником прецедентных феноменов в русской культуре является литература XIX века, которая заложила основы национального менталитета. Цитаты из произведений Пушкина А.С., Толстого Л.Н., Достоевского Ф.М., Чехова А.П. функционируют как культурные коды, позволяющие выразить сложные эмоции и этические оценки в краткой форме. Например, выражение «Все счастливые семьи похожи друг на друга...» (Толстой Л.Н.) может использоваться как аллюзия на гармонию или, наоборот, на её отсутствие в коллективе или партнёрских отношениях.

Таким образом, в арабской культуре прецедентные феномены прежде всего опираются на религиозные и исторические источники, создают образность и символическую нагрузку, тогда как в русской — на литературно-историческую традицию и практический опыт, что отражает различия в восприятии и использовании культурных кодов.

В деловом контексте различия в восприятии таких феноменов могут проявляться в стиле аргументации и выражении вежливости, что требует от участников коммуникации высокой степени межкультурной осведомлённости [6],[7].

Влияние интерпретации прецедентных феноменов на эффективность делового общения

Интерпретация прецедентных феноменов в деловом дискурсе оказывает непосредственное влияние на эффективность коммуникации. Как отмечает Габеев А.А., включение культурно значимых элементов в официальную речь — таких как цитаты из классической литературы или национальные пословицы — выполняет не только фатическую и текстообразующую функции, но и играет важную роль в убеждении адресата. Успешная интерпретация данных феноменов обеспечивает когнитивную и эмоциональную связь между участниками общения, способствуя формированию доверия и повышению результативности делового взаимодействия.

Прецедентные феномены выходят за рамки декоративного элемента речи и выполняют значимую коммуникативную функцию, формируя общее культурно-смысловое пространство между партнёрами. Их адекватное понимание зависит от уровня лингвокультурной и межкультурной компетенции участников общения. В условиях межкультурного взаимодействия искажение интерпретации прецедентных феноменов может привести к коммуникативным барьерам, недопониманию и снижению эффективности сотрудничества.

Особое значение имеют функции убеждения, идентификации и эмоционального воздействия прецедентных феноменов. Использование узнаваемых культурных и

литературных образов повышает авторитет высказывания, способствует ощущению принадлежности к общему культурному пространству и усиливает эмоциональную вовлечённость партнёров. Таким образом, развитие межкультурной компетенции и осознанное использование прецедентных феноменов выступают ключевыми условиями успешного и продуктивного делового общения [8].

Влияние культурных барьеров и контекстуальных различий на восприятие прецедентных феноменов в российско-арабском деловом общении

Как отмечает Василенко И.А. в исследовании «Диалог России со странами Востока: коммуникационные модели и социокультурные барьеры» (2016), успешное взаимодействие между представителями различных культур невозможно без осознания существующих различий в системах ценностей, нормах поведения и речевых стратегиях. Эти различия формируют так называемые социокультурные барьеры, которые проявляются на уровне интерпретации смыслов, эмоциональной реакции и выбора коммуникативных средств. В деловом дискурсе, особенно в межкультурном формате, такие барьеры могут существенно влиять на эффективность коммуникации и восприятие культурно обусловленных элементов речи, включая прецедентные феномены.

В российско-арабском общении культурные барьеры возникают, прежде всего, из-за различий в контекстуальных установках. Арабская культура относится к типу высококонтекстных, где значительная часть информации передаётся через невербальные сигналы, интонацию и культурные ассоциации. Русская же лингвокультура имеет более низкий уровень контекстуальности, что предполагает прямоту высказывания и логическую аргументацию. Поэтому восприятие прецедентных феноменов может быть осложнено: арабский партнёр может придавать цитате или пословице символическое значение, тогда как русский собеседник склонен воспринимать её буквально или как стилистическое украшение речи.

Кроме того, религиозные и этические различия создают дополнительные трудности при интерпретации. Для арабского коммуникативного сознания обращение к религиозным текстам и образам (например, цитаты из Корана или упоминания пророков) является естественной формой аргументации, подчеркивающей нравственную позицию говорящего. В российском деловом дискурсе, напротив, религиозные аллюзии используются редко, что может вызвать у русскоязычного адресата непонимание или ощущение неуместности. Аналогично, использование прецедентных выражений, связанных с советской историей или русской классикой, может быть не распознано арабскими партнёрами, если они не об-

ладают соответствующими культурными знаниями.

Автор подчёркивает, что подобные барьеры носят не только лингвистический, но и прагматический характер: участники коммуникации по-разному воспринимают роли собеседников, степень допустимой эмоциональности, формы выражения вежливости и стратегии убеждения. Например, для русской деловой традиции характерна прямота и рациональность, тогда как в арабской практике ценится обходительность, уважительная форма обращения и метафоричность речи. Следовательно, один и тот же прецедентный феномен может интерпретироваться с разной эмоциональной окраской и прагматическим эффектом.

Культурные барьеры влияют и на выбор каналов коммуникации. Арабские партнёры часто придают большее значение личным контактам, доверительному тону и невербальной экспрессии, тогда как русские предприниматели предпочитают официальную переписку и документальное подтверждение договорённостей. В таких условиях прецедентные феномены, которые несут культурно-символическую нагрузку, могут оказаться «потерянными» при передаче смысла, если не сопровождаются пояснениями или адаптацией к культурному контексту адресата.

Таким образом, культурные и контекстуальные различия оказывают прямое влияние на восприятие и интерпретацию прецедентных феноменов в российско-арабском деловом общении. Они могут как обогащать коммуникацию за счёт введения культурных смыслов, так и осложнять её, создавая риски недопонимания. Минимизация подобных барьеров требует не только языковой подготовки, но и развития межкультурной компетенции, включающей осведомлённость о национальных кодах, символах и стратегиях общения другой стороны [9].

Роль межкультурной компетенции в правильной интерпретации прецедентных феноменов и развитии эффективного межкультурного взаимодействия

Межкультурная компетенция рассматривается как сложное личностное качество, объединяющее знание культурных ценностей, традиций, менталитета и этнокультурных особенностей различных народов, а также способность адекватно применять эти знания в коммуникативной практике. Согласно Фурмановой В.П. (1993), межкультурная компетенция включает фоновые знания о культурах и умение применять их в конкретных межкультурных ситуациях.

В контексте интерпретации прецедентных феноменов межкультурная компетенция позволяет осознанно

оценивать различное видение и понимание одних и тех же явлений представителями разных культур. Для успешного взаимодействия между российскими и арабскими партнёрами это выражается в способности учитывать ценности, нормы и традиции участников делового общения, вести конструктивный и эмпатический диалог, а также выступать посредником при столкновении различных культурных подходов.

Структура межкультурной компетенции включает ряд смежных компонентов:

- Социокультурная компетенция – знание особенностей социального и делового поведения представителей другой культуры и способность применять эти знания в профессиональной практике.
- Лингвокультурная компетенция – системно организованные знания о культуре через язык, позволяющие интерпретировать деловые термины,

устойчивые выражения и прецедентные тексты.

- Экзистенциальная компетенция – готовность адаптироваться к культурным различиям, открытость новым способам ведения бизнеса и способность корректировать стереотипные подходы.
- Стратегическая компетенция – способность предвидеть развитие межкультурного взаимодействия в деловой сфере и принимать оптимальные решения для успешного сотрудничества.

Таким образом, межкультурная компетенция обеспечивает не только понимание культурных различий, но и способность к адекватной интерпретации прецедентных феноменов и эффективному взаимодействию между российскими и арабскими деловыми партнёрами, выступая метакомпетенцией, объединяющей когнитивные и коммуникативные навыки [10][11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанова С.Н., Гамзатова А.А. Прецедентные феномены в паремииологическом пространстве аварского и арабского языков // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 3 (93). — С. 112–118. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-fenomeny-v-paremiologicheskom-prostranstve-avarskogo-i-arabskogo-yazykov> (дата обращения: 04.06.2025).
2. Исмаэль М.Т., Попова Е.А. Прецедентные феномены-арабизмы в произведениях А.С. Пушкина // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2024. №3 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-fenomeny-arabizmy-v-proizvedeniyah-a-s-pushkina> (дата обращения: 10.02.2026).
3. Фокина М.А. Феномен прецедентности в российском политическом дискурсе (на материале блогов политиков): диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук: 10.02.01 — русский язык; [Место защиты: Нижегородский филиал НИУ ВШЭ]. — Нижний Новгород, 2016. — 199 с.
4. Аль-Кадим М.У. Прецедентные феномены в медиадискурсе (на материале араб- и русскоязычных СМИ): автореф. дис. . . канд. филол. наук / М.У. Аль-Кадим. — Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2023. — 23 с. — URL: https://www.csu.ru/Shared%20Documents/Al%27-Kadim_ajforeferat.pdf (дата обращения: 04.06.2025).
5. Аль-Кадим М. Функционирование прецедентного имени в средствах массовой коммуникации (на примере иракских газет) // Вестник ЧелГУ. 2021. №9 (455). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-pretsedentnogo-imeni-v-sredstvakh-massovoy-kommunikatsii-na-primere-irakskih-gazet> (дата обращения: 10.02.2026).
6. Алиева А.А., Гасанова М.А. Религиозные прецедентные имена в русском и арабском пословичном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — № 7 (121). — С. 200–203. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznye-pretsedentnye-imena-v-russkom-i-arabskom-poslovichnom-diskurse> (дата обращения: 05.06.2025).
7. Аль-Кадим М.У. Способы использования аятов Корана как прецедентных текстов в газетном дискурсе // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-ispolzovaniya-ayatov-korana-kak-pretsedentnyh-tekstov-v-gazetnom-diskurse> (дата обращения: 07.12.2025).
8. Габеев А.А. Функции прецедентных феноменов в деловом дискурсе // Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). — 2016. — № 4. — С. 81–113. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-pretsedentnyh-fenomenov-v-delovom-diskurse/pdf> (дата обращения: 03.06.2025).
9. Василенко И.А. Диалог России со странами Востока: коммуникационные модели и социокультурные барьеры // Перспективы. Электронный журнал. 2016. №1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-rossii-so-stranami-vostoka-kommunikatsionnye-modeli-i-sotsiokulturnye-bariery> (дата обращения: 19.10.2025).
10. Ван Ш., Щеглова И.В. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentsiya-vektory-interpretatsii-smezhnye-ponyatiya-teoreticheskie-osnovy> (дата обращения: 19.10.2025).
11. Черепанова Л.В. Прецедентные феномены в обучении русскому языку // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-fenomeny-v-obuchenii-russkomu-yazyku> (дата обращения: 10.02.2026).

© Салах Абдаллах С.А. (sal4habdallah@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Сафонов Кирилл Борисович

доктор социологических наук, профессор, ФГБОУ ВО
Тульский государственный университет
k_b_s_k_b@list.ru

SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR REPRESENTING POLITICAL PROCESSES AT THE REGIONAL LEVEL

K. Safonov

Summary: The article examines several aspects of the representation of regional political processes. Currently the use of media communication practices can be considered one of the primary avenues for implementing these approaches. Social media is also considered a crucial tool of representation due to its widespread use and accessibility to various population groups. It is important to remember that the use of social media in the representation of political processes has its own specific characteristics conditioned by the peculiarities of modern media communication practices.

Keywords: social media, media communications, political processes, regional policy, representation, target audience.

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты репрезентации региональных политических процессов. В настоящий момент в качестве одного из основных путей реализации данных подходов можно считать использование практик медиакommunikации. При этом уместно рассматривать социальные сети как важнейший инструмент репрезентации вследствие их широкого распространения и доступности для различных групп населения. Важно помнить, что в случае использования социальных сетей репрезентация политических процессов имеет свою специфику, обусловленную особенностями современных практик медиакommunikации.

Ключевые слова: социальные сети, медиакommunikации, политические процессы, региональная политика, репрезентация, целевая аудитория.

В настоящий момент мы все являемся свидетелями продолжающейся цифровизации всех сторон жизни общества. Данный процесс предполагает большие преимущества для каждого, обусловленные, прежде всего, облегчением доступа к необходимой информации. Сейчас уже больше нет необходимости ждать выпуска новостей по телевидению или радио, можно в любой момент узнать последние известия о событиях, происходящих в стране и в мире, просто посетив сайт информационного агентства. При этом цифровизация подразумевает не просто облегчение доступа к имеющейся информации, но также и получение возможностей для реализации практик интерактивного взаимодействия. Это предполагает, в частности, способность человека принимать участие в дискуссии, высказывая свое мнение по волнующим его проблемам. Большие перспективы в реализации данных подходов открываются вследствие широкого распространения социальных сетей, которые в настоящий момент перестали быть инструментом исключительно межличностного взаимодействия, а их применение трансформировалось в значимый фактор практик медиакommunikации. Следствием этого становится, например, то, что организации и органы государственного и муниципального управления в настоящий момент имеют не только официальные сайты, но и собственные группы в различных социальных сетях. Это можно рассматривать как результат того, что «сегодня вследствие цифровизации главенствующую роль в процессах обмена информацией и ее рас-

пространения, осуществления взаимодействия между людьми и т.д. заняла медиакommunikация» [1, с. 231].

Важно понимать, что взаимодействие с целевой аудиторией посредством социальных сетей имеет свою специфику. Так, размещение официальной информации на сайте органа государственной власти региона предполагает, как правило, лишь информирование населения. Возможности для обратной связи могут быть ограниченными и представлять собой, например, направление запроса через специальную форму. При взаимодействии с информацией, размещенной на официальной странице в социальной сети, граждане имеют возможность инициировать дискуссию по заинтересовавшим их вопросам, выясняя подробности и обмениваясь мнениями с другими жителями региона. При этом они также могут получить обратную связь от представителей соответствующего органа власти, поскольку все комментарии анализируются с целью определения той проблематики, которая является наиболее значимой для представителей регионального социума. Следствием этого можно считать тот факт, что «пространство социальных сетей превращается сегодня в одну из главных сфер проявления социальной динамики, а сетевой медиаконтент – в базу данных социальной аналитики» [2, с. 134]. Именно поэтому, на наш взгляд, уместно говорить, что группы региональных органов власти в социальных сетях, в отличие от их же официальных сайтов, выполняют не только функцию информирования, но, прежде всего, функ-

цию репрезентации политических процессов, имеющих место на уровне региона.

Облегчение доступа к официальной информации и появление широких возможностей для участия в ее обсуждении уместно рассматривать в качестве детерминантов трансформации восприятия населением специфики политических процессов. Обусловлено это, в частности, тем, что «современные СМИ, социальные медиаресурсы и виртуальные социальные сети, мессенджеры и т.д. расширяют доступ людей к политической информации и способствуют их большему вовлечению» [3, с. 56]. Иными словами, у людей повышается заинтересованность в получении исчерпывающей информации о жизни региона. Часто они сами могут инициировать создание какого-либо новостного контента, например, инициируя обсуждение актуальных проблем в чатах. При этом оперативность предоставления информации позволяет органам власти своевременно реагировать и таким образом в кратчайшие сроки устранять затруднения, с которыми граждане могут сталкиваться в повседневной жизни. Это, в свою очередь, приводит к дальнейшему росту заинтересованности аудитории соответствующих групп в социальных сетях и ее существенному увеличению. Следствием этого постепенно должно стать значимое повышение вовлеченности граждан в политические процессы, протекающие на региональном уровне. А отправной точкой этого и является не только создание официальных сайтов органов власти, но и понимание необходимости задействовать широкие резервы социальных сетей как значимого инструмента современных медиакommunikаций.

Важным аспектом применения социальных сетей с целью репрезентации политических процессов можно считать существенное повышение прозрачности управленческих процедур на региональном уровне. Обусловлено это тем, что граждане получают возможность воздействовать на принимаемые решения, обозначая те вопросы, решение которых интересует большинство населения. Также у них имеются инструменты оперативного информирования о необходимости внесения тех или иных коррективов. Конечно, все это было уже возможно и на начальных этапах цифровизации, когда органы власти только начинали использовать официальные сайты и предоставлять различные способы для осуществления обратной связи. Однако при использовании социальных сетей существенно облегчается доступ к конкретной группе, поскольку достаточно один раз подписаться на ее обновления и затем лишь заходить туда по мере необходимости при использовании удобного канала коммуникации в виде социальной сети. Кроме того, направление запроса на официальном сайте не предполагает получение ответа практически в режиме реального времени, что также можно рассматривать в качестве значимого фактора повышения заинтересованности граждан

в использовании социальных сетей. Наконец, не стоит упускать из внимания и психологический фактор, заключающийся в том, что когда человек видит, что предыдущие вопросы точно не были оставлены без внимания (в чем он может убедиться, прочитав комментарии к предыдущим новостным сообщениям), он охотнее станет сообщать о собственных проблемах, рассчитывая на их оперативное решение.

Рассматривая обозначенную в данной статье проблематику, необходимо отметить, что социальные сети имеют собственную специфику по сравнению с традиционными средствами массовой информации. Конечно, получить информацию об особенностях протекающих политических процессов жители региона могут и при использовании любых печатных или электронных СМИ. Однако в случае с социальными сетями существенно повышается уровень доступности и оперативности информации. Например, в паблике органа власти могут храниться видеозаписи пресс-конференций официальных лиц, а задавать вопросы в ходе их прямой трансляции могут не только аккредитованные журналисты, но и граждане, оставляющие свои комментарии. Аналогичной ситуация является и с решением проблем, с которыми сталкивается население региона. Конечно, люди могут с ними обратиться в газету или на телевидение. Но в этом случае им придется ждать подготовки сюжета или статьи, что будет существенно снижать оперативность решения проблемы. Повышение заинтересованности жителей региона в получении информации о ходе политических процессов обуславливается, помимо прочего, массовостью информации, которая «оценивается не по ее физико-технологическим параметрам (объемы информации), а по социологическим критериям – охвату значительных групп людей, в которых индивиды до определенной степени утрачивают индивидуальность, приобретая, в том числе и под воздействием электронных СМИ, схожие чувства, интересы, запросы и побуждения» [4, с. 20]. В перспективе это может стать значимым фактором повышения сплоченности жителей региона, существенного роста их гражданского самосознания.

Традиционными каналами взаимодействия населения региона с представителями органов власти всегда были получение новостей в средствах массовой информации и непосредственное взаимодействие с целью информирования о своих проблемах, например, путем отправки официальных запросов либо посещения личных приемов. Использование социальных сетей привело к возникновению определенной интегральной формы взаимодействия. Все это уместно считать прямым следствием широкого распространения информационных технологий, которые в настоящий момент уже интегрировались во все сферы жизни общества. При этом необходимо помнить, что «для населения политическая цифровизация на государственном уровне началась с сайтов,

несущих информацию о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [5, с. 57]. Постепенно это приняло форму не просто получения информации, а определенного воздействия на ход региональных политических процессов с использованием широких возможностей, заложенных в практиках современных медиа коммуникаций. Подходы, предполагающие распространение информации, приобрели при этом двойственный характер: с одной стороны, представители органов власти информируют граждан о принимаемых решениях, с другой стороны, члены регионального социума имеют возможность сообщить о тех проблемах, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. В

выигрыше в итоге оказываются все стороны данного взаимодействия, а регион переходит на качественно новые уровни устойчивого и поступательного развития.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно отметить, что в настоящий момент одной из ключевых тенденций общественного развития является цифровизация, трансформирующая практически все сферы жизни социума. Следствием этого становится, в частности, появление широких возможностей для использования социальных сетей в качестве значимого инструмента репрезентации политических процессов, имеющих место на региональном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Писаревская Н.С. Медиакоммуникация как инструмент трансляции знаний в цифровом мире // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 12–3. – С. 231–234. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.12–3.39.
2. Галаганова С.Г., Турусина Т.В. Технологии анализа социальных сетей с целью выявления социальных трендов // Человеческий капитал. 2023. № 1. – С. 121–136. – DOI 10.25629/НС.2023.01.14.
3. Чернов П.А. Социальные факторы развития электронных социальных сетей // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 6. – С. 53–62.
4. Деревцова Е.А. Воздействие электронных СМИ на социокультурное пространство региона // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. № 7. – С. 20–24. – DOI 10.37882/2500–3682.2020.07.10.
5. Кукина Н.В., Корнилов В.И. Влияние интернет-технологий на политические процессы в современной России // Научный альманах. 2022. № 8–2. – С. 55–60.

© Сафонов Кирилл Борисович (k_b_s_k_b@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE YOUNGER GENERATION

**A. Sukhonenko
A. Chervony**

Summary: The article examines supplementary education as an integral part of the education and upbringing system for children, adolescents, and students in the Russian Federation. The system of supplementary education acts as an indispensable component of the holistic educational system, ensuring its dynamism, variability, and the realization of students' creative, intellectual, and spiritual needs. Supplementary education plays a crucial role in the training and upbringing of the younger generation. The educational component is paramount in the content of extracurricular activities. The upbringing significance of supplementary education remains undeniable.

Keywords: supplementary education, system, extracurricular activities, education, upbringing, role, function.

Сухоненко Алена Сергеевна

Учитель, МБОУ Покровской СОШ Неклиновский
образовательный комплекс
suhonencko.alena@yandex.ru

Червоный Александр Михайлович

Доктор филологических наук, профессор, Таганрогский
институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
Ростовский государственный экономический
университет
ckutrik@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается дополнительное образование как составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи РФ. Система дополнительного образования выступает неотъемлемым компонентом целостной системы образования, обеспечивающим ее динамичность, вариативность и реализацию творческих, интеллектуальных и духовных потребностей обучающихся. Дополнительное образование выполняет важную роль в системе обучения и воспитания подрастающего поколения. Приоритетным в содержании процесса внешкольной работы является образовательный компонент. Неоспоримой остается воспитательная значимость дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, система, внешкольная деятельность, обучение, воспитание, роль, функция.

Согласно содержанию Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 28.02.2025) дополнительное образование — это «вид образования, направленный на развитие творческих способностей, интеллектуальное, нравственное и физическое совершенствование детей и взрослых, получение новых компетенций, осуществляемый за рамками основных образовательных стандартов» [1].

Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение дополнительному образованию: «Дополнительное образование детей — составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [10, с. 76].

В контексте государственного регулирования процесса обучения [3] «дополнительное образование» приобретает роль инструмента расширения просветительской и развивающей функции, о чем свидетельствуют его место вне рамок государственного образовательного стандарта. В процессе реализации дополнительного образования используются материалы из сферы культуры

и науки, которые отсутствуют в обязательной школьной программе, что подчеркивает обособленность данной системы от стандартного процесса обучения [6, с. 7–9].

Закон «Об образовании» усилил самостоятельность организаций, занимающихся дополнительным образованием школьников, и стимулировал разнообразие их учебных планов. В результате система получила возможность свободно комбинировать различные форматы деятельности, а также интегрировать в образовательную практику адаптивные педагогические модели. Их фундамент составляет творческая свобода и многоаспектное, результативное сотрудничество между учителем и учениками [7, с. 83]. Это преобразование привело к расширению спектра внеурочных занятий. Появились особые группы учащихся, вовлеченных во внешкольную работу. Возникли и новые типы образовательных учреждений, а также специальные проекты, ориентированные на развитие детской одаренности и поддержку познавательных увлечений. Наиболее востребованными сферами для девушек традиционно становятся занятия искусством, танцами и различными видами спорта. У юношей же явный интерес вызывает спортивная подготовка, техническое моделирование и изучение информационных технологий.

В 2014 году была принята Концепция развития дополнительного образования детей, целью которой стало создание условий для пространственного проектирования среды, стимулирующей самореализацию личности, повышения социальной стабильности и справедливости путем предоставления равных возможностей каждому ребёнку независимо от региона проживания [4]. Основные направления развития включают поддержку организаций дополнительного образования, действующих в сельских районах, помощь семьям и сообществам родителей, разработку стандартов доступности услуг дополнительного образования, разработку коммуникационной стратегии, ориентированной на вовлечение детей в систему внеклассного обучения и повышение осведомленности родителей относительно эффективных методов семейного воспитания [5, с. 17].

Дополнительное обучение в настоящее время занимает важное место в общем образовательном пространстве Российской Федерации. Основные принципы и базисные положения регламентированы федеральными нормативными актами, в частности Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», подчёркивающим ключевое значение дополнительного образования как инструмента раскрытия индивидуального потенциала и интересов обучающихся, формирования активной жизненной позиции и приверженности здоровому образу жизни [1].

Говоря о тенденциях, господствующих на современном этапе развития дополнительного образования [см. 3; 12; 13; 14; 15], стоит отметить, что в рамках данного процесса на первый план выдвигается повышение требований, предъявляемых к качеству предоставляемых услуг, а также ярко выраженное стремление к индивидуализации внеклассной деятельности, которая должна подстраиваться под личные запросы и возможности учащихся. Для реализации ключевых задач дополнительного образования используется чередование многочисленных методов и технологий, охватывающих как классические формы осуществления внеурочной работы на базе традиционных кружков и секций, так и разработку более масштабных проектов и состязаний разного уровня [9, с. 35].

Статистика Минпросвещения России свидетельствует о том, что почти 80% школьников охвачены системой дополнительного образования, что отражает высокий уровень спроса и привлекательности данного типа образовательной активности. Эти цифры подтверждают необходимость углубленного анализа механизмов и технологий, обеспечивающих эффективное функционирование современного дополнительного образования школьников [9, с. 48].

Последовавший за этим до 2020 года качественный

рост инфраструктуры дополнительного образования был продиктован Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и являлся основным направлением национальной политики, призванной гарантировать благоприятные условия для полноценного раскрытия творческого, интеллектуального и физического потенциала детей и молодёжи [7, с. 83]. На данной основе выработалась первостепенная цель системы внешкольного обучения - гармоничное развитие способностей и талантов обучающихся, поддержка интересов и творческих инициатив детей, которые в перспективе должны обеспечить становление у подрастающего поколения необходимых компетенций, отраженных в активной гражданской позиции, вовлеченности в процесс преобразования окружающей действительности с целью решения острых социальных проблем и увеличения уровня общественного благополучия, формировании экологической культуры, стремлении придерживаться здорового образа жизни, демонстрации терпимого отношения к другим национальностям, созидании экономическому и культурному развитию страны [4].

Таким образом, дополнительное образование обладает выдающимся воспитательным потенциалом, оказывающим прямое влияние на формирование всесторонне развитой, осознанной, эрудированной, ответственной личности, что подчеркивает особое значение учреждений дополнительного образования для системы обучения в целом. В связи с этим представляется важным учитывать общественные запросы при внедрении инновационных методик обучения и подборе образовательных технологий и инструментария.

Неоспоримой остается социальная значимость дополнительного образования. Эта система формирует особую среду, в которой существует детство. Она обеспечивает свободу выбора занятий для учащихся, популяризирует здоровый образ жизни и помогает раскрыть творческий потенциал. Кроме того, она поощряет достижение реальных результатов и способствует воспитанию нравственных и гражданских качеств. Открытый и динамичный характер, умение гибко отвечать на актуальные вызовы — вот что постоянно удерживает дополнительное образование в фокусе общественного внимания. Оно рассматривается как ключевой механизм для стимулирования и развития врожденных способностей, склонностей и интересов подрастающего поколения.

В контексте структурной составляющей дополнительное образование зиждется на соотношении двух ключевых блоков: образовательном и культурно-досуговом, формирующих неотъемлемую, ценную часть целостного образовательного пространства, обусловленную уникальной спецификой психолого-педагогического взаимодействия педагога и воспитанников и включающую

многообразные виды творческой и педагогической деятельности. Тем не менее в свете положения Федерального закона РФ «Об образовании» приоритетным звеном в содержании процесса внешкольной работы становится образовательный компонент, что обусловлено возросшей потребностью в удовлетворении познавательных потребностей и интеллектуальных запросов подрастающего поколения, которое не всегда в полной мере достигается посредством применения традиционных форм и методов обучения [1].

Помимо образовательно-культурной среды, которая служит основой внеклассного обучения, его когнитивная ценность заключается в опоре на принцип непрерывного образования. Несомненно, данная категория является стержнем обязательного образования, всецело определяя вектор его развития и направления деятельности, однако на современном этапе этот механизм прочно укоренился в системе внеклассной работы. Поскольку принцип непрерывного образования подразумевает постоянное развитие человека и регулярное совершенствование умений и навыков, ему отводится важная роль, которая заключается в дополнении основной системы передачи знаний, реализации программы опережающего обучения, раскрытия креативности и творческого потенциала, что в совокупности способствует самореализации обучающегося и дальнейшей гибкой адаптации учащегося к меняющимся условиям труда [16, с. 215]. Концепция постоянного совершенствования знаний предполагает повсеместное развитие навыков самостоятельного обучения, что требует наличия качественных и действенных механизмов отбора и анализа сведений, доступных людям независимо от их возрастной категории, географического местоположения и профессиональной принадлежности. На решение данной задачи нацелены современные образовательные технологии, обеспечивающие мобильность и доступность обучения, вследствие этого еще одним важным компонентом инновационной системы дополнительного образования являются дистанционное и онлайн-обучение [11, с. 196].

Обладая значительным техническим потенциалом, цифровые инструменты предоставляют внеурочной работе целый комплекс ресурсов. Это и визуальные материалы, и интерактивные упражнения, и аудиоконтент. Подобное разнообразие создаёт условия для пробуждения познавательного интереса у школьников, способствуя выработке у них внутренней потребности в самостоятельном приобретении знаний и умений. Интеграция игровых механик, современных цифровых устройств, онлайн-платформ и симуляторов заметно упрощает для учащихся процесс усвоения знаний. Данный комплексный подход пробуждает у школьников тягу к созидательной деятельности. Он дает им возможность освоить принципы моделирования и целенаправленно совершенствовать практические компетенции.

Такие навыки становятся фундаментом для личностной самореализации и карьерного продвижения, а также обеспечивают гибкость при столкновении со схожими обстоятельствами впоследствии [8].

Результативность организации учебного процесса оценивается уровнем совпадения запланированных итогов с пожеланиями заинтересованных сторон и оптимальностью расходования имеющихся ресурсов. Дополнительное образование должно обеспечивать благоприятную среду для предоставления высококачественных образовательных сервисов, учитывая запросы государства, компаний-заказчиков, семей учеников и непосредственно самих учащихся.

Не менее важным критерием, от которого зависит продуктивность реализации образовательных и воспитательных задач, является уровень квалификации педагогов, работающих в учреждениях дополнительного образования. Для того, чтобы качество кружковой и клубной деятельности поддерживалось на высоком уровне, преподаватель обязан грамотно руководить образовательным процессом, обладать глубокими профессиональными знаниями, методическими умениями и педагогическим мастерством, способствующими эффективному развитию личностного потенциала каждого учащегося [2].

Наконец, в системе современного образования преобладает тенденция к внедрению инклюзии в сферу внешкольного обучения. Благодаря программе «Доступная среда» в процессе реализации дополнительного образования появилась возможность преодолеть барьеры, которые препятствуют активному включению в различные сферы общественной жизни людей с ограниченными возможностями и граждан, скованных возрастными особенностями, финансовыми ограничениями и региональными различиями.

Обновление образовательной системы России предусматривает введение обновленного образовательного стандарта, выступающего ключевым элементом государственной стратегии в области просвещения. Создание аналогичного документа для сферы дополнительного образования призвано закрепить специфику данного учреждения, избавившись от устоявшихся представлений о нём лишь как о форме занятий вне уроков [9].

Таким образом, система дополнительного образования выступает неотъемлемым компонентом целостной системы образования, обеспечивающим ее динамичность, вариативность и реализацию творческих, интеллектуальных и духовных потребностей обучающихся. Являясь уникальным средством индивидуализации образовательной траектории, формирования востребованных профессиональных навыков и создания до-

ступной среды для передачи и обмена опытом между представителями разных социальных групп. Дополнительное образование оказывает также значительное влияние на развитие коммуникативных компетенций

учащихся, стимулирует интерес к познавательной деятельности и формирует умение решать жизненно необходимые задачи, выступая зоной перспективного роста личности, семьи и общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 17.03.2026).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минпросвещения России. — М.: Просвещение, 2021. — 52 с.
3. Примерная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). URL: <https://xn--11--5cdi3ceb3af0anl4fwd4b.xn--p1ai/wp-content/uploads/2021/05/%D0%9F%D0%9E%D0%9E%D0%9F-%D0%A1%D0%9E%D0%9E.pdf> (дата обращения 17.03.2026).
4. Концепция развития дополнительного образования детей. Правительство РФ. 4.09. 2014 г. № 1726-п. <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42X0A.pdf>
5. Березина В.А. Дополнительное образование детей в современных условиях // Нормативные документы образовательного учреждения. — 2007. — № 3. — С. 17–19.
6. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие — М.: АРКТИ, 2005. — 288 с.
7. Голованов В.П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. — 2009. — Вып. 1(12). — С. 69–84.
8. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство — М.: Знание, 1978. — 144 с.
9. Круглова Л.Ю., Черкашин Е.А., Галагузов А.Н. От внешкольного образования к образованию дополнительному: монография — Челябинск: ЧГАКИ, 2005. 206 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002. — 527 с.
11. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: диссертация кандидата педагогических наук — Ульяновск, 2006. — 229 с.
12. Сухоненко А.С., Червоный А.М. Внеклассная работа — неотъемлемая часть обучения иностранному языку в СОШ // Материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции «Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии». — 08 декабря 2023 года Горловка. — С. 275–277.
13. Сухоненко А.С. Потенциал внеклассной работы в процессе обучения иностранному языку // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам IX международной конференции (25–29 марта 2024 года). Том 9. — М.: Издательство «Спутник +», 2024. — С. 572–580.
14. Сухоненко А.С., Червоный А.М. К проблеме организации внеклассной работы по иностранным языками в СОШ // Лингвистика в университете: теоретические и прикладные аспекты: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Вологда, 7–8 декабря 2023 г.). — Вологда: ВоГУ, 2024. — С. 89–94.
15. Сухоненко А.С., Червоный А.М. Роль внеклассной работы в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; — Таганрог, 2025. — С. — 102–112. URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>.
16. Berger P. Activités éducatives hors classe: stratégies et méthodes modernes. — Gallimard Jeunesse, 2024. — 240 p.

© Сухоненко Алена Сергеевна (suhonencko.alena@yandex.ru), Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД РУССКОЙ КЛАССИКИ НА ИНГУШСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Тумгоева Хава Хаважевна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, (г. Москва)
eva.tumgoeva200@mail.ru

LITERARY TRANSLATION OF RUSSIAN CLASSICS INTO INGUSH IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL DIALOGUE

Kh. Tumgoeva

Summary: Literary translation serves not only as a linguistic process but also as an important instrument of intercultural dialogue. The translation of Russian classical literature into the Ingush language is especially significant since it contributes to the preservation of cultural identity and the development of bilingual literary tradition. The aim of this study is to identify the peculiarities of translating Russian classical works into Ingush and to determine their role in intercultural communication. The study employs comparative, contextual, descriptive, and historical-literary methods. The research shows that such translations play an important role in the formation of national literature, while their analysis through the prism of idiomaticity and translation strategies reveals the priority of pragmatic and culturally conditioned meanings over formal lexical correspondence.

Keywords: literary translation, Ingush language, intercultural dialogue, translation strategies, idiomaticity, cultural identity.

Аннотация: Художественный перевод представляет собой не только лингвистический процесс, но и важный инструмент межкультурного диалога. Перевод русской классической литературы на ингушский язык имеет особое значение, поскольку способствует сохранению культурной идентичности и развитию двуязычной литературной традиции. Цель исследования заключается в выявлении особенностей перевода произведений русской классики на ингушский язык и определении их роли в межкультурной коммуникации. В работе применяются сравнительно-сопоставительный, контекстуальный, описательный и историко-литературный методы. Исследование показывает, что такие переводы играют значимую роль в становлении национальной литературы, а их анализ через призму идиоматичности и переводческих стратегий выявляет приоритет передачи прагматических и культурно обусловленных значений над формально-лексическим соответствием.

Ключевые слова: художественный перевод, ингушский язык, межкультурный диалог, переводческие стратегии, идиоматичность, культурная идентичность.

Художественный перевод в своем широком понимании является не только значимым лингвистическим процессом, направленным на передачу языковых смыслов, но и выступает как важное связующее звено между различными культурами. Перевод художественных текстов позволяет широкой читательской аудитории глубоко погрузиться в определенную культуру, а именно, в образы, ценности и мировоззрение ее носителей. Для достижения такого эффекта необходимо обеспечить «исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное формальное и стилистическое соответствие ему» [16, с. 127].

В условиях глобализации художественный перевод приобретает особое значение как инструмент, способствующий установлению и поддержанию диалога между народами. Такой перевод не только обеспечивает правильную интерпретацию уникальных культурных элементов другого народа, но и способствует их осмыслению в контексте собственных культурных кодов, в результате создавая условия для интеграции данных элементов в собственную культурную среду.

В данной статье основное внимание уделяется пере-

воду произведений русской классической литературы на ингушский язык, который относится к восточнокавказским языкам нахско-дагестанской семьи. Значимость этого процесса особенно велика, поскольку русская литература содержит в себе глубокие нравственные и философские ценности, способные оказывать воздействие на читателя любой национальности. Однако, чтобы произведения русских классиков обрели новое звучание, требуется не только высокий уровень владения языком перевода, но и глубокое понимание культурных и социальных реалий обеих языковых сторон. Задача перевода в данном случае заключается в том, чтобы не просто передать содержание произведения, но и сделать это так, чтобы ингушский читатель смог ощутить дух и атмосферу оригинального текста.

Диалог культур представляет собой концепцию, предполагающую активное взаимодействие, а также обмен идеями, традициями и ценностями между различными культурными системами. Такое взаимодействие способствует появлению новых интерпретаций и знакомству с иными способами восприятия мира. В результате выявляются ценности, которые оказываются важными и стандартными для всех, вне зависимости от культурной при-

надлежности. Как отмечает В. Никитин: «в ходе сложного, многослойного диалога культур происходит формирование общечеловеческих ценностей» [12, с. 141].

Знание культурного кода не просто позволяет развивать толерантность, открытость и готовность к восприятию иных взглядов, но и предотвращает культурные стереотипы и предубеждения. При этом диалог культур является процессом, в рамках которого каждая культура не растворяется в другой, а сохраняет собственную уникальность, одновременно становясь частью более широкого культурного контекста. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже ... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [1, с. 354]. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа, на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [13, с. 334–335]. Именно через постановку «чужих» вопросов и открытие новых смысловых глубин культура находит отражение в образовательной практике. Одним из важнейших способов реализации данного процесса является литература, и прежде всего её сопоставительный анализ, который «способствует не только изучению лексико-грамматического материала, но и развитию у обучающихся более глубоких представлений о литературном процессе» [4, с. 53].

Итак, русско-ингушский литературный обмен – это длительное и многоуровневое явление, которое в исторической перспективе показывает, как со временем развивалась межкультурная коммуникация между двумя народами. Исторический контекст популяризации русской литературы в ингушской культуре имеет свои особенности, обусловленные историко-политическими и культурными процессами на Северном Кавказе. Процесс знакомства ингушского народа с русской классической литературой был неразрывно связан с политикой просвещения, которая способствовала распространению русского языка и литературных произведений в регионах Северного Кавказа. Со второй половины XIX века, с началом внедрения светского образования на русском языке среди горских народов, открылись новые возможности для изучения русского языка и литературы. «Для ранее бесписьменных языков Кавказа, включая ингушский, были созданы алфавиты, начались публикации, школьное обучение и развитие гражданской культуры. Вскоре появилось поколение выдающихся ингушских интеллектуалов и общественных деятелей» [18, с. 5, пер. авт.].

Важно отметить, что классические литературные произведения стали первой ступенью, открывшей для ингушского общества мир русской культуры, идей и ценностей. Благодаря общему культурно-историческому пространству произведения русских классиков оказали

ли значительное влияние на формирование и развитие ингушской литературы в целом. Важную роль в этом процессе сыграли образовательные учреждения, среди которых особое место занимает деятельность П.К. Услара – русского языковеда и исследователя культур народов Кавказа. Как отмечает Т.А. Бекоева, ученый «начал заниматься проблемами образования, развернул активную просветительскую деятельность среди горцев многонационального края» [3, с. 212].

Педагогический подход в образовательных учреждениях был направлен на организацию двуязычного обучения, при котором совмещалось преподавание на родном и русском языке. П.К. Услар всегда высоко оценивал роль родного языка в просвещении кавказских народов: «проявление врожденной умственной индивидуальности народа должно, прежде всего, изучать в созданном им языке, как в самом первоначальном произведении его умственных сил, пока нет особого языка, нет и особого народа» [14, с. 12]. Его идеи о двуязычном обучении впоследствии получили развитие и стали методологической основой для образовательных практик XX века.

С XX века в республиках Кавказа началось активное развитие двуязычного литературного творчества. В этот период единый культурно-исторический ареал способствовал тому, что в ингушской литературе оформились темы, соотносимые с мотивами русской классики: социальная справедливость, философская проблематика, любовь, дружба, свобода, воспевание природы Кавказа и др. Как отмечает Р.Х. Угурчиева, «характер деятельности и творчества национальных авторов определялся реалиями жизни ингушского и в целом русского общества» [13, с. 178]. В результате русская литература стала частью культурной жизни Ингушетии и одновременно дала толчок к развитию национальной словесности, помогая ей вырабатывать собственные традиции.

Наряду с созданием оригинальных произведений в этот же период активно развивалась переводческая практика. Первые переводы произведений русских классиков на ингушский язык были осуществлены просветителем, лингвистом, создателем ингушского алфавита и первым редактором газеты «Сердало» З.К. Мальсаговым, который «сделал очень удачные переводы стихотворений М.Ю. Лермонтова “Тучи”, “Горные вершины”, “Три пальмы”, “Утёс”» [2, с. 22]. Впоследствии переводились и другие произведения русских поэтов и писателей, что постепенно сформировало основу для системного развития переводческой деятельности в Ингушетии. Анализ этого опыта требует обращения к методологическим подходам, позволяющим выявить специфику перевода и культурного взаимодействия.

Сегодня Национальная библиотека Республики Ингушетия им. Дж.Х. Яндиева представляет проекты, направ-

ленные на распространение и популяризацию произведений русских классиков, переведенных на ингушский язык [11]. Особое место в этой деятельности имеет крупномасштабный исследовательский и издательский проект под названием «Русская классика в переводе на ингушский язык», представленный в трехтомной антологии. В этой антологии собраны оригинальные и переведенные произведения русской классической литературы XIX и начала XX веков, выполненные ингушскими писателями в разные периоды становления ингушской литературы.

В проект также включены произведения 22 русских поэтов и памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве». Отдельно был выпущен труд «Пушкин на ингушском языке», включающий в себя около 60 переведенных поэтических произведений и 11 посвящений поэту. Библиотека также исследовала и сформировала полнотекстовую ресурсную базу переводов произведений М.Ю. Лермонтова и собрала библиографию произведений поэта в переводе на ингушский язык.

Подобные инициативы свидетельствуют о том, что перевод выполняет не только культурно-просветительскую, но и исследовательскую функцию, требующую научного анализа. Рассмотрение переводов в переводоведческом аспекте позволяет выявить ключевые закономерности межкультурного взаимодействия и показать, каким образом перевод становится инструментом сохранения языковой идентичности в условиях глобализации.

Научный анализ этих практик требует обращения к ключевым категориям переводоведения, среди которых, на наш взгляд, центральное место занимают идиоматичность и переводческие стратегии. Переводчики и исследователи подчёркивают, что именно они обеспечивают не только сохранение смысла и стиля оригинала, но и его органичное восприятие читателями другой культуры. В.С. Модестов пишет, что «художественный перевод – это вид оригинального художественного творчества, в процессе которого литературное произведение, существующее на одном языке, максимально полно воссоздается на другом языке его художественными средствами» [10, с. 28].

Как отмечает Т.В. Устинова, при переводе художественного текста «имеет место преобразование художественной модели, сформированной в сознании переводчика в процессе рецепции исходного текста, и запуск нового цикла трансформации образности, сопряженного с экспрессивной, эстетической и семиотической актуализацией средствами другого языка» [15, с. 144].

Возможность такого «полного» перевода, а также учет экспрессивных, эстетических и семиотических средств преобразования текста напрямую обусловлены достижением идиоматичности, под которой понимается

«совокупность характеристик, придающих речи естественность и аутентичность, определяемых с позиций образованных носителей языка, и одновременно придающих ей своеобразие и неповторимость для иностранцев» [6, с. 62]. Таким образом, идиоматичность – это не только формальное соответствие нормам языка, но и создание такого текста, который воспринимается как подлинно живой, а не «переведённый».

В данной связи особое значение приобретают взгляды А. Швейцера, который подчёркивает, что «текст перевода бикультурен; адаптируясь в известной мере к культуре-рецептору, он никогда полностью не порывает с исходной культурой» [17, с. 61]. Данное положение наглядно демонстрирует двойственную природу художественного перевода как процесса, одновременно воссоздающего оригинал и формирующего новый текст в иной культурной среде.

Неотъемлемой частью художественного, идиоматичного перевода также выступают переводческие стратегии. Их важно учитывать и правильно подбирать, так как именно они определяют успешность передачи смысла, сохранения стилистики и достижения идиоматичности перевода. По определению В.Н. Комиссарова, переводческие стратегии представляют собой «потенциально осознанные планы переводчика, направленные на решение конкретной переводческой проблемы в рамках конкретной переводческой задачи» [7, с. 92].

Функциональный аспект переводческой стратегии подчёркивает и Н.К. Гарбовский, определяя её как «генеральную линию поведения переводчика, позволяющую ему решить, что менее важно и может быть опущено в конкретной переводческой ситуации» [5, с. 508]. Это понимание акцентирует внимание на необходимости расстановки приоритетов и способности переводчика соотносить конкретные решения с общей установкой перевода.

Теоретическое осмысление художественного перевода как формы межкультурного диалога, а также анализ категорий идиоматичности и переводческих стратегий создают методологическую основу для обращения к конкретному переводческому материалу. В качестве одного из показательных примеров межкультурной адаптации художественного текста обратимся к анализу перевода романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» на ингушский язык.

Оригинальный текст:

«Я, однако ж, не позабыл подметить, где поставили наших лошадей, *знаете*, для непредвидимого случая» [9, с. 6].

Перевод на ингушский язык:

«Х1аьта тхоай говраш д1а мича оттау зе вицваланзар со, *дий хьона*, массаг1а хул аьнна хеташ» [8, с. 12].

Ключевым элементом в данном фрагменте является вводное слово «знаете», которое в русском тексте не несёт самостоятельной предметно-логической информации, а выполняет прагматическую функцию. Оно служит средством установления контакта с адресатом, маркирует разговорную интонацию и выполняет роль паузы-заполнителя в повествовании, сближая авторскую речь с устным высказыванием.

В ингушском переводе данная функция передаётся посредством разговорного вкрапления «дий хьона». Данная единица не имеет прямого лексического соответствия в русском языке и относится к числу неперебиваемых дискурсивных элементов, широко употребляемых в устной речи ингушского языка. «Дий хьона» также выполняет функцию пауза-заполнителя и средства поддержания коммуникативного контакта, что делает её функционально соотносённой с русским вводным словом «знаете».

Таким образом, переводчик сознательно отказывается от буквального воспроизведения исходной единицы и прибегает к приёму прагматической компенсации, заменяя русское вводное слово функционально эквивалентным элементом разговорной речи языка перевода. Подобное решение позволяет сохранить естественность повествования и достичь идиоматичности перевода, благодаря чему текст воспринимается как органичный для ингушского языкового сознания, а не как формально воспроизведённый перевод оригинала.

Рассмотрим другой пример, связанный с передачей культурно обусловленного значения в процессе художественного перевода.

Оригинальный текст:

«У азиатов, знаете, обычай всех встречающих и поперечных приглашать на свадьбу» [9, с. 6].

Перевод на ингушский язык:

«...Указарча къамий 1аьдал да, дий хьона, д1аводар а, юхавоаг1ар а, массава а саг йоаг1ача-йодача чувехаш.» [8, с. 12].

В данном случае ключевым элементом оригинального высказывания является лексема «свадьба», которая в русском тексте функционирует как нейтральное обозначение социального и культурного события. Однако при переводе на ингушский язык переводчик отказывается от прямого номинативного соответствия и использует выражение «йоаг1ача-йодача», дословно означающее «приходящая и уходящая (невеста)». Данное словосочетание представляет собой устойчивое образное обозначение свадьбы в ингушской языковой и культурной традиции, отражающее динамику свадебного обряда и центральную роль невесты как фигуры, переходящей из

одной социальной и родовой общности в другую. Таким образом, в переводе актуализируется не формальное наименование события, а его культурно-символическое содержание. С точки зрения переводческой стратегии в данном примере реализуется приём культурно-идиоматической замены, при котором общезыковое обозначение исходного текста заменяется идиоматически маркированной единицей языка перевода. Подобное решение позволяет встроить переводной текст в систему традиционных представлений ингушской культуры и обеспечивает его естественное восприятие носителем языка.

Рассмотрим пример, демонстрирующий особенности передачи образно-оценочного значения в русско-ингушском художественном переводе.

Оригинальный текст:

«Это восклицание *подало мне большие надежды*» [9, с. 5].

Перевод на ингушский язык:

«Цу дешаша йоккха догдаохилга йоссаир са кер чу» [8, с. 9].

В русском оригинале устойчивое сочетание «подать большие надежды» используется в переносном значении и выражает положительную оценку ситуации, связанную с ожиданием благоприятного развития событий. Данное выражение относится к числу фразеологически обусловленных единиц, в которых глагол «подать» утрачивает своё прямое предметное значение и функционирует в составе оценочной конструкции. В ингушском переводе данное значение передаётся посредством образного выражения «йоккха догдаохилга йоссаир са кер чу», которое дословно может быть интерпретировано как «вложило большие надежды в моё нутро». В отличие от русского выражения, где акцент делается на внешнем импульсе («подало»), ингушская конструкция переносит центр семантики во внутреннее пространство субъекта, актуализируя телесно-экзистенциальный образ «нутра» как места зарождения чувств и ожиданий.

Такое переводческое решение позволяет сохранить оценочную направленность высказывания и одновременно адаптировать его к традиционным метафорическим моделям ингушского языка.

Данные примеры наглядно демонстрируют, что при переводе русской классической прозы на ингушский язык приоритет нередко отдаётся не формальному соответствию языковых единиц, а передаче их прагматической функции, что является важным условием адекватного и культурно ориентированного художественного перевода.

Заключение

Таким образом, перевод произведений русской классической литературы на ингушский язык представляет

собой важный культурный и лингвистический процесс, способствующий развитию межкультурного диалога и формированию национальной литературной традиции. Анализ переводческой практики показывает, что успешная передача художественного текста требует не только точного воспроизведения его смыслового содержания, но и учета экспрессивных, эстетических и семиотических средств, формирующих образную систему оригинала.

Особую роль в этом процессе играют идиоматичность и переводческие стратегии, позволяющие адаптировать художественный текст к нормам и культурным ожиданиям языка перевода. Достижение идиоматичности обеспечивает естественное и органичное восприятие переведённого произведения читателями иной

языковой среды, что делает перевод не механическим воспроизведением текста, а полноценным актом художественного творчества.

Исследование показало, что переводы русской классики на ингушский язык сыграли значительную роль в развитии национальной литературы, расширении культурного пространства и укреплении связей между народами. Современные переводческие проекты и издательские инициативы свидетельствуют о сохранении и развитии этой традиции. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с более детальным анализом конкретных переводческих решений, а также с изучением роли художественного перевода в формировании билингвальной культурной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Бекова М.Р., Илиева З.Б. Дж. Яндиев — поэт, переводчик // Яндиев: классик и современник. Назрань: ООО «КЕП», 2016. С. 22–27.
3. Бекоева Т.А. Академик П.К. Услар — видный просветитель Северного Кавказа второй половины XIX столетия // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 208–220.
4. Ву Т. Реализация принципа диалога культур в системе работы с художественными текстами русских и вьетнамских писателей на занятиях РКИ (уровень В1) // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2025. № 3. С. 51–56. DOI: 10.12737/2587–9103–2025-14-3-51-56 (дата обращения: 11.01.2026).
5. Гарбовский Н.К. Теория перевода. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 542 с.
6. Долгина Е.А. К вопросу об идиоматичности речи // Язык, сознание, коммуникация / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1999. Вып. 10. С. 54–62.
7. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. М.: ЧеРо, 1999. 136 с.
8. Лермонтов М.Ю. Вай ханара турпал: пер. с рус. Б. Зязикова. Шолжа-Гала: НохчгIалгIпачхьалкхиздат, 1940.
9. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2004. (Азбука-классика). ISBN 5-352-00618-2.
10. Модестов В.С. Художественный перевод: история, теория, практика. М.: Изд-во Литературного института, 2006. 464 с.
11. Национальная библиотека Республики Ингушетия им. Дж. Х. Яндиева [Электронный ресурс]. URL: <https://nbri.ru> (дата обращения: 11.01.2026).
12. Никитин В. От диалога конфессий к диалогу культур // Русская мысль. Париж, 2000. 3–9 февраля.
13. Угурчиева Р.Х. Ингушская просветительская проза: от документального к художественному // Oriental Studies. 2017. № 3 (31). С. 169–181.
14. Услар П.К. Характеристические особенности кавказских языков. Из последних сочинений П.К. Услара // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. LX. Тифлис, 1876. Отд. I. С. 1–19.
15. Устинова Т.В. Неконвенциональное смыслообразование в поэтической речи: опыт лингвокогнитивного моделирования читательской рецепции. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2017.
16. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.
17. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
18. Nichols J. Ingush Grammar. Berkeley: University of California Press, 2011. Vol. 143. 600 p.

© Тумгоева Хава Хаважевна (eva.tumgoeva200@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОРТИВНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ МАРКЕТИНГА МЕСТНЫХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ

SPORTS JOURNALISM AS A MARKETING TOOL FOR LOCAL AND INTERNATIONAL COMPETITIONS

**Hashim Ahmed Hasan Hashim
A. Mlechko**

Summary: This article explores the specifics of sports journalism as a marketing tool for local and international competitions. It defines the concept of sports marketing and its functions, outlines the purpose of sports journalism, examines the relationship between the sports industry and business, and identifies the participants in the sports communication process. The practical portion of the study examines sports journalism as a marketing tool for local and international competitions, using examples from media articles about the Dance Championship in Volgograd, the Moscow Regional Speed Skating Competition, the 2025 Universiade, and the 2026 Olympics.

Keywords: sports journalism, sports marketing, sports events, competition marketing, sports media, sports promotion..

Хашим Ахмед Хасан Хашим

Аспирант, Волгоградский государственный университет
tolk931@gmail.com

Млечко Александр Владимирович

доктор филологических наук, профессор, Волгоградский
государственный университет
av_mlechko@volsu.ru

Аннотация: С появлением различных медиаканалов спортивная журналистика трансформировалась, тем самым адаптируясь под современные условия. Без освещения в СМИ на сегодняшний день не обходится ни одно спортивное событие, так как любая спортивная организация нуждается в продвижении своих спортивных услуг и в формировании положительного имиджа. Это все говорит о необходимости изучения спортивной журналистики как инструмента маркетинга местных и международных соревнований. В статье раскрываются особенности спортивной журналистики как инструмента маркетинга местных и международных соревнований. Раскрыто понятие спортивного маркетинга и его функции, обозначена цель спортивной журналистики, изучена связь спортивной индустрии и бизнеса, выявлены участники спортивного коммуникационного процесса. Практическая часть исследования посвящена исследованию спортивной журналистики как инструмента маркетинга местных и международных соревнований на примере статей в СМИ о первенстве по танцевальному спорту в г.Волгоград, об окружных соревнованиях по конькобежному спорту в г.Москва, об Универсиаде 2025 и Олимпиаде 2026.

Ключевые слова: спортивная журналистика, спортивный маркетинг, спортивные события, маркетинг соревнований, спортивные СМИ, продвижение спорта.

Введение

Актуальность данного исследования основана на том, что без спортивной журналистики не обходится ни один любитель спортивных соревнований.

Цель исследования – исследовать спортивную журналистику как инструмент маркетинга местных и международных соревнований.

Объект исследования – инструменты маркетинга местных и международных спортивных соревнований.

Предмет исследования – спортивная журналистика как инструмент маркетинга.

В исследовании использовались такие методы исследования, как: теоретические (сравнительный анализ, изучение научной литературы и системный анализ) и эмпирические (контент-анализ, наблюдение, логический метод).

Основные результаты

На сегодняшний день спортивная журналистика выступает частью маркетинга спортивных мероприятий. Максим Иванович Бабюк (кандидат философских наук, доцент кафедры теории и экономики СМИ, куратор Школы юного журналиста) в работе «Спорт и современная журналистика. Методические материалы по курсу» отмечает, что «спортивная журналистика является неотъемлемым элементом медиаспортивной системы» [1]. Помимо этого, автор обозначил, что «журналисты – это посредники между аудиторией и спортивной сферой, они формируют акценты, актуализируют многие процессы – словом, создают ту реальность мира спорта, которая предстает перед аудиторией. Наряду со спортсменами они являются ключевыми акторами, формирующими медиаспортивную повестку, определяющими значимые тренды, создающими добавочную стоимость спортивному зрелищу» [1].

Цель спортивной журналистики заключается в продвижении спортивного события с помощью маркетин-

говых каналов инструментов. Также нужно перечислить такие маркетинговые функции, которые выполняет спортивная журналистика:

1. формирование имиджа спортивного мероприятия и его продвижение;
2. создание информационного повода для продвижения спортивного события;
3. установление долгосрочных коммуникаций с целевой аудиторией спортивной организации;
4. формирование образов спортсменов и продвижение их имиджа;
5. усиление позиционирования как местных спортивных событий, так и региональных;
6. интеграция диджитал-инструментов для повышения эффективности продвижения спортивного события.

Автор Мальцева И.А. в научной статье «Популяризация спорта и спортивных ценностей через СМИ с помощью маркетинговых инструментов» отметила, что «современный спортивный маркетинг является важным инструментом и успешно применяется в широких областях спортивной индустрии. Он имеет свой определенный набор инструментов, свои подходы и методы для реализации намеченных целей» [3]. К тому же, И.А. Мальцева обозначила, что спортивный маркетинг применяется как в продвижении целой спортивной организации, так и отдельно в продвижении спортсмена.

Нельзя не сказать о том, что на сегодняшний день спортивная индустрия тесно связана с бизнесом и преследует собственные бизнес-цели. Именно поэтому спортивные события остро нуждаются в продвижении, используя при этом маркетинговые инструменты. Так, медиакоммуникации благодаря своим возможностям поспособствовали тому, чтобы спортивная индустрия активно продвигала свои события среди своей целевой аудитории. Поэтому использование медиаканалов для продвижения спортивных мероприятий стало неотъемлемой деятельностью любой спортивной организации.

Важно отметить, что спортивная журналистика предполагает не только решение бизнес-целей спортивной организации, но и трансляцию ее идеологии. Ярким примером служат публикации в СМИ статей об участии какой-либо страны в международных соревнованиях. В таких публикациях зачастую прослеживаются: спортивные достижения стран, престиж нации, преимущества идеологии и политической системы и др.

Использование спортивных средств массовой информации спортивными организациями и развитие спортивных СМИ помогает сделать вывод о том, что спортивная деятельность в современном мире выступает медийным явлением. За спортивными соревнованиями с помощью медиаканалов следят огромное количество человек во всем мире. Спортивные соревнования

стимулируют объединение общества, усиливают патриотизм у населения, оказывают влияние на образ жизни людей, формируют ценности.

Также необходимо отметить участников спортивного коммуникационного процесса. Ими являются:

- спортивные организации;
- средства массовой информации;
- спортсмены/тренеры/судьи;
- фанатские движения;
- рекламодатели/бизнесмены;
- население и т.д.

Современная спортивная журналистика пережила этап перехода в онлайн-среду. Это связано с развитием сети Интернет и его внедрением во все сферы жизни общества, включая спортивную индустрию. На данный момент огромное количество средств массовой информации используют коммуникационные онлайн-инструменты для публикации спортивного контента. Среди преимуществ использования инструментов онлайн-коммуникации для размещения спортивного контента выделяют: удобство, оперативность, наличие большого количества читателей контента, возможность быстрой корректировки материала, широкие охваты.

Таким образом, спортивная журналистика – важный элемент медиаспортивной системы, которая предполагает не только решение бизнес-целей спортивной организации, но и трансляцию ее идеологии. За спортивными соревнованиями через медиаканалы следят огромное количество человек по всему миру. Выявлено, что на сегодняшний день большое количество СМИ используют коммуникационные онлайн-инструменты для размещения спортивных публикаций. Использование инструментов онлайн-коммуникации позволяют удобно и оперативно публиковать материалы, охватывая широкий круг читателей в сети Интернет.

Необходимо привести практические примеры спортивной журналистики как инструмента маркетинга местных соревнований. 12 декабря 2025 года средство массовой информации «Аргумента и Факты» разместило пресс-релиз, в котором освещается информация о прохождении первенства по танцевальному спорту в Волгограде. Пресс-релиз показан на рисунке 1 [2].

При анализе текста пресс-релиза местного спортивного соревнования было выявлено, что его цель заключалась в том, чтобы привлечь целевую аудиторию (поклонников танцевального спорта в г. Волгоград) принять очное участие в соревнованиях и поддержать понравившегося участника. Помимо этого, в пресс-релизе отмечены организаторы соревнования – городской комитет по физкультуре и спорту, клуб «Максима» и реготделение Всероссийской федерации танцевального спорта, брей-

12.12.2025 17:46 Галина Гунькина Примерное время чтения: меньше минуты

В Волгограде пройдет первенство по танцевальному спорту



администрация Волгограда



Волгоград, 12 декабря - АйФ-Волгоград.

Поклонников танцевального спорта приглашают в воскресенье, 14 декабря, в Волгоградскую государственную академию физкультуры. Здесь пройдут соревнования, в которых примут участие местные звезды.

В борьбу за первенство вступят дети 10-11 лет, подростки от 12-ти до 15-ти, а также юноши и девушки 16-18 лет. Судьи определят лучшие пары в европейской и латиноамериканской программах.

Всех участников отметят медалями, а победителей — кубками и ценными призами. Организуют соревнования городской комитет по физкультуре и спорту, клуб «Максима» и реготделение Всероссийской федерации танцевального спорта, брейкинга и акробатического рок-н-ролла.

Рис. 1. Пресс-релиз «В Волгограде пройдет первенство по танцевальному спорту» в СМИ «Аргументы и Факты»

кинга и акробатического рок-н-ролла. Упоминание организаторов в материале служит средством формирования их положительного имиджа среди населения города Волгоград.

Второй пример спортивной журналистики местных соревнований – репортаж телеканала «Москва 24» от 16 декабря 2025 года с заголовком «Открытые окружающие соревнования по конькобежному спорту заверши-

лись в Москве». В репортаже журналист Дарья Тарасова продемонстрировала зрителям каток, на котором проходили соревнования. Отмечено, что в соревнованиях приняли участие 82 любителя конькобежного спорта, а инструктор по спорту Москомспорта Максим Макаров рассказал, как подать заявку на участие в соревнованиях. Скриншот репортажа показан на рисунке 2 [4].

Анализ репортажа показал, что одной из его задач

МОСКВА24

-8 °C

16 декабря 2025, 15:30 Спорт



Открытые окружные соревнования по конькобежному спорту завершились в Москве



Открытые окружные соревнования по конькобежному спорту завершились в Москве



Главного тренера "Зенита" Сергея Семака и его жену задержали в аэропорту Мюнхена



Хоккеист Кирилл Капризов забросил 20 шайб в сезоне НХЛ



Футболист из США Мак Холлинс пришел на матч без одежды и обуви



Тренировки йоге пройдут 16 декабря

В Москве завершились открытые окружные соревнования по скоростному бегу на коньках. За победу сразились лучшие спортсмены-любители разного возраста.

Как стать конькобежцем и куда отправиться на тренировку? Об этом – в эфире телеканала Москва 24.

Рис. 2. Скриншот репортажа «Открытые окружные соревнования по конькобежному спорту завершились в Москве» на телеканале «Москва 24»

выступает продвижение спортивных услуг Москомспорта посредством освещения событий с соревнований. К тому же сформировался положительный образ организации за счет демонстрации спортивного инвентаря и количества человек, принявших участия в спортивном событии. Основная задача репортажа – повысить продажу услуг Москомспорта и увеличить узнаваемость организации среди целевой аудитории.

Рассмотрев несколько примеров спортивной журналистики как инструмента маркетинга местных соревнований и проведя их анализ, необходимо изучить примеры спортивной журналистики при продвижении международных соревнований. За основу будут взяты такие соревнования, как Универсиада 2025 и Олимпиада 2026.

17 апреля 2025 года ежедневная деловая газета «Коммерсант» разместила публикацию, сообщающей о том, что российские студенты будут допущены к летней Универсиаде 2025 года. В статье указывается, что Международная федерация университетского спорта (FISU) подтвердила возможность участия российских студентов во Всемирной

летней универсиаде со ссылкой на пресс-службу Министерства спорта России. Помимо этого, описана хронология участия российских студентов в летних Универсиадах до 2025 года и их достижения. Статья «Российские студенты будут допущены к летней Универсиаде 2025 года» в газете «Коммерсант» показана на рисунке 3 [5].

Данная публикация направлена на то, чтобы стимулировать население России поддержать своих спортсменов-соотечественников, принявших участие в Универсиаде 2025. К тому же статья привлекает российскую целевую аудиторию к просмотру международных спортивных соревнований, укрепляя чувство общности.

Ту же цель преследует публикация «Россия и Белоруссия остаются в списке участников Олимпиады-2026» в спортивном СМИ «Спорт Экспресс». Отрывок этой публикации показан на рисунке 4 [6].

В публикации указывается, что Международная федерация хоккея оставила в списках потенциальных участников национальные команды России и Бело-

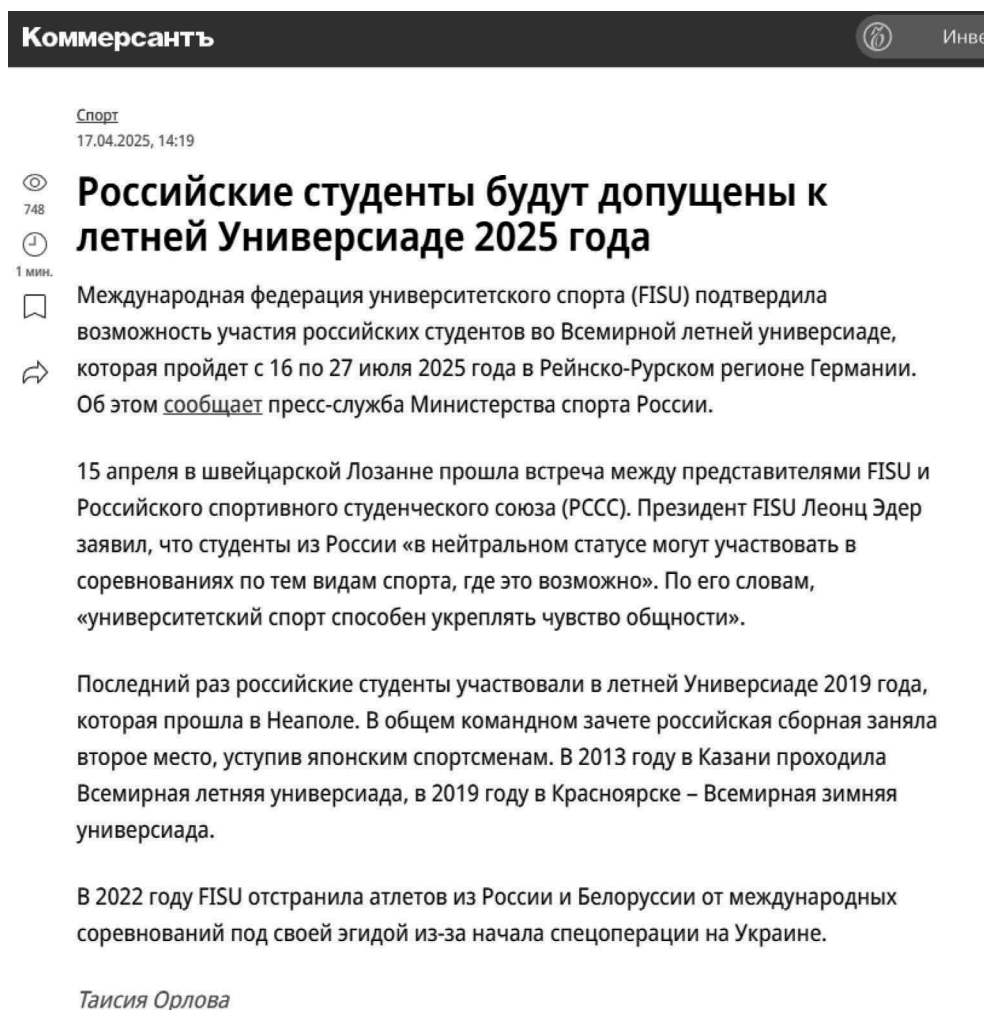


Рис. 3. Статья «Российские студенты будут допущены к летней Универсиаде 2025 года» в газете «Коммерсант»

ЭКСКЛЮЗИВ ОИ Милан Кортина 2026 30 мая 2023, 18:13 ★

Россия и Белоруссия остаются в списке участников Олимпиады-2026



Отдел хоккея «СЭ»



Фото Александр Федоров, «СЭ»

Как стало известно «СЭ», Международная федерация хоккея пока оставила в списках потенциальных участников национальные команды России и Белоруссии.

Белорусской сборной при этом нужно попасть на Олимпийские игры в Милан через квалификационный турнир.

Рис. 4. Отрывок статьи «Россия и Белоруссия остаются в списке участников Олимпиады-2026» в СМИ «Спорт Экспресс»

русии. Статья дает надежду россиянам, что их соотечественники-спортсмены примут участие в олимпиаде, представляя интересы России и усилия патриотизм своего народа.

Заключение

В выводе по исследованию можно отметить, что на сегодняшний день спортивная журналистика выступает одним из наиболее эффективных инструментов маркетинга местных и международных соревнований. Цель

спортивной журналистики заключается в продвижении спортивного события с помощью маркетинговых каналов инструментов. Выявлено, что спортивная журналистика является важным элементом медиаспортивной системы, которая предполагает не только решение бизнес-целей спортивной организации, но и трансляцию ее идеологии. На примере первенства по танцевальному спорту в г. Волгоград, окружных соревнований по конькобежному спорту в г. Москва, Универсиады 2025 и Олимпиады 2026 были проанализированы статьи в российских СМИ, освещающих перечисленные события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабюк М.И. Спорт и современная журналистика. Методические материалы по курсу. – М.: Фак. журн. МГУ, 2023. – 44 с.
2. В Волгограде пройдет первенство по танцевальному спорту [Электронный ресурс] // АиФ Волгоград URL: <https://vlg.aif.ru/sport/events/v-volgogradeproynet-perventvo-po-tancevalnomu-sportu> (дата обращения: 09.02.2026)

3. Мальцева И.А. Популяризация спорта и спортивных ценностей через СМИ с помощью маркетинговых инструментов / И.А. Мальцева // Russian Linguistic Bulletin. – 2023. – №. 12 (48). – С. 33–38.
4. Открытые окружные соревнования по конькобежному спорту завершились в Москве [Электронный ресурс] // Москва 24 URL: https://www.m24.ru/videos/sport/16122025/856506?utm_source=CoryBuf (дата обращения: 09.02.2026).
5. Российские студенты будут допущены к летней Универсиаде 2025 года [Электронный ресурс] // Коммерсант URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7659829> (дата обращения: 09.02.2026).
6. Россия и Белоруссия остаются в списке участников Олимпиады-2026 [Электронный ресурс] // Спорт Экспресс URL: <https://www.sport-express.ru/olympics/milan2026/news/rossiya-i-belorussiya-ostayutsya-v-spiske-uchastnikov-oi-2026-2084258/> (дата обращения: 10.02.2026).

© Хашим Ахмед Хасн Хашим (molk931@gmail.com), Млечко Александр Владимирович (av_mlechko@volsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАДИЦИОННЫЕ СМИ И ИХ РОЛЬ В ПРОДВИЖЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИМИДЖА В ИРАКЕ

TRADITIONAL MEDIA AND THEIR ROLE IN PROMOTING POLITICAL IMAGE IN IRAQ

*Hamad Tareq Hasan Hamad
A. Mlechko*

Summary: This article examines traditional media and their role in promoting political image in Iraq. The study introduces the concept of political image, reveals the stages of its formation, defines traditional media, and outlines their advantages. The practical section of the article provides three examples of promoting the political image of leader Adnan al-Sarraj, the Kurdistan Democratic Party, and Iraq through traditional Iraqi media.

Keywords: traditional media, political image, politician's image, image promotion, political media, Iraqi media, mass consciousness, media influence.

Хэмед Тарик Хасан Хэмед

*Аспирант, Волгоградский государственный университет
tariqhu2016@gmail.com*

Млечко Александр Владимирович

*Доктор филологических наук, профессор, Волгоградский
государственный университет
av_mlechko@volsu.ru*

Аннотация: Статья посвящена изучению традиционных средств массовой информации (СМИ) и их роли в продвижении политического имиджа в Ираке. В исследовании приведено понятие политического имиджа, раскрыты этапы его формирования, дано определение традиционных СМИ и обозначены их преимущества. В практической части статьи приведены три примера продвижения политического имиджа лидера Аднана Аль-Сарраджа, демократической партии Курдистана и страны Ирак с помощью традиционных СМИ Ирака.

Ключевые слова: традиционные СМИ, политический имидж, имидж политика, продвижение имиджа, политические СМИ, СМИ Ирака, массовое сознание, влияние СМИ.

Введение

Актуальность темы обусловлена тем, что нельзя недооценивать роль традиционных средств массовой информации (СМИ) в продвижении политического имиджа. На сегодняшний день традиционные СМИ выступают мощным инструментом, влияющим на сознание общественности, а также восприятия ею какого-либо политического образа. То же самое касается и иракских традиционных СМИ.

Цель данного исследования заключается в изучении роли традиционных СМИ в продвижении политического имиджа в Ираке. Объект исследования – иракские традиционные СМИ в продвижении политического имиджа в Ираке. Предмет исследования – традиционные СМИ как инструмент продвижения политического имиджа.

Новизна исследования заключается в обзоре статей иракских традиционных СМИ и обозначении их влияния на имидж политических объектов Ирака. Методы исследования, используемые в работе: анализ, синтез, сравнение, наблюдение, контент-анализ, мониторинг.

Основные результаты

Традиционные средства массовой информации (СМИ) играют важную роль в продвижении политического имиджа. Многие политические лидеры разных стран уделяют особое внимание формированию своего имиджа не только в современных СМИ, но и традиционных.

Изначально необходимо рассмотреть понятие политического имиджа.

Так, в рамках данного исследования будет использовано определение политического имиджа авторов Д.Д. Шамсутдиновой и Ф.Ф. Муллагиева. Они отмечают, что «политический имидж – это специально конструируемый и устойчивый эмоционально окрашенный образ, воспринимаемый общественностью и формирующий социально-психологические установки в отношении политика или политической организации» [5]. Субъектом политического имиджа выступают те, кто создают политический образ (СМИ, специалисты по политическому имиджу, политическая организация/политическое лицо и др.), а объектом являются лицо/организация/страна, чей политический образ на стадии формирования или уже сформировался.

Формирование политического имиджа подразумевает сложный, долгосрочный и многоступенчатый процесс, включая при этом следующие этапы: 1) ситуационный имиджевый анализ; 2) выявление лидерских и уникальных качеств; 3) разработка стратегии; 4) тактическое планирование; 5) контроль реализации стратегии и оценка эффективности.

Под ситуационным имиджевым анализом в политическом контексте понимается изучение действующих ресурсов, анализ конкурентной среды и потребностей

объекта политического имиджа. На данном этапе также проводится сегментация целевых групп общественности для того, чтобы адаптировать имиджевую стратегию под разные сегменты целевой аудитории (ЦА). В рамках ситуационно имиджевого анализа необходимо составление SWOT-анализа, чтобы изучить сильные и слабые стороны объекта политического имиджа, а также угрозы и возможности.

Следующий этап формирования политического имиджа – выявление лидерских и уникальных качеств объекта политического имиджа. На этом этапе происходит обозначение тех особенностей объекта, которые отличают его от конкурентов и транслируют лидерские качества, создавая при этом доверие общественности к политическому лидеру или организации.

В рамках третьего этапа осуществляется разработка стратегии. Выбор стратегии напрямую зависит от задач, которые необходимо решить объекту политического имиджа. Среди наиболее используемых и известных политических стратегий выявлены такие, как: продажа политического продукта, совершенствование политического продукта, удовлетворение потребностей политического рынка [1].

Под тактическим планированием предполагается разработка и реализация плана реализации стратегии для формирования политического имиджа, т.е. какие действия необходимо предпринять, чтобы сформировать политический имидж и решить задачи объекта.

И последний этап – контроль реализации стратегии и оценка эффективности. На этом этапе осуществляется сбор данных для анализа показателей политического имиджа и его оценка. Зачастую здесь используются сервисы для мониторинга СМИ, проводится сбор позитивных, нейтральных и негативных упоминаний объекта политического имиджа.

Таким образом, было выявлено, что под политическим имиджем понимается специально сформированный эмоциональный образ политического объекта, который воспринимается общественностью. Формирование политического имиджа подразумевает сложный, долгосрочный и многоступенчатый процесс, включая ряд этапов (ситуационный имиджевый анализ, выявление лидерских и уникальных качеств, разработку стратегии, тактическое планирование и контроль реализации стратегии с оценкой эффективности).

Выявлено, что одним из инструментов формирова-

زعيم سياسي – عدنان السراج

January 28, 2026



زعيم سياسي – عدنان السراج

لا يعرف الرئيس الأمريكي ترامب عن نوري المالكي الا المعلومات السماعية من مستشاريه ودائرته السياسية ومعلومات وصلته من خصوم المالكي داخل العراق والمتنافسين معه والمتضررين من وصوله للسلطة والمعتضين عليه، ضع من تشاء من الاسماء المشاركة بتلقين مبعوثه سافايا وتحريض ترامب على نشر تغريدة لا تلائم رئيس دولة وتمس سيادة دولة وكرامة شعب لا يجوز التدخل بشؤونه واختيار قياداته، دائرة الشك كبيرة لكن المؤشرات واضحة والاساليب مكشوفة ، اما المالكي فلا ينقص منه اعتراض ترامب عليه بل سيزيد من مكانته كزعيم سياسي يهابه الصديق قبل العدو.

Рис. 1. Публикация «Политический лидер – Аднан Аль-Саррадж» в газете Al Zaman

ния политического имиджа выступают традиционные средства массовой информации. Традиционные СМИ – институты массовой информации, которые начали свою деятельность до появления сети Интернет. К ним относятся: печатные издания (газеты и журналы), телевидение, радио.

При появлении новых медиа встал вопрос об эффективности применения традиционных СМИ для формирования политического имиджа. Так, при решении политических коммуникационных задач при создании

политического имиджа, можно выделить следующие преимущества использования традиционных СМИ:

- тщательность подготовки публикаций;
- сформированное доверие читателей;
- преданность аудитории;
- высокая точность и проверенность информации;
- сниженная субъективность авторов;
- отсутствие ненормированной лексики и др.

Ранее было отмечено, что объектом политического имиджа являются лицо/организация/страна, чей поли-

الفرع الرابع عشر للحزب الديمقراطي الكردستاني يقيم حفل تأبيني بمناسبة الذكرى 39 لرحيل القائد إدريس بارزاني

بواسطة جواد ملكشاهی — آخر تحديث فبراير 4, 2026



الباحثة السياسية/ يسرى الداوودي

الندوة التي أقامها السيد خسرو كوران مسؤول الفرع الرابع عشر للحزب الديمقراطي الكردستاني بمناسبة الذكرى التاسعة والثلاثين لرحيل القائد إدريس بارزاني يفتح الباب أمام تأملات فلسفية حول معنى الوفاء، المصالحة، والشرعية في حياة الشعوب، افتتاح الندوة بالنشيد الوطني الكردستاني والوقوف دقيقة صمت على أرواح الشهداء هو ممارسة رمزية تؤكد أن التضحية قيمة متجددة تُستحضر لتغذية الحاضر وإلهام المستقبل بهذا المعنى، يصبح إحياء ذكرى القائد الراحل إدريس بارزاني تجديداً للعهد مع الحرية، لا مجرد استذكار لشخصية تاريخية ووصف الفقيد إدريس بارزاني بأنه كان يتعامل مع رفاهه كأخ، ويترك بابه مفتوحاً دائماً.

Рис. 2. Отрывок статьи в газете Altaakhi под названием «14-е отделение Демократической партии Курдистана провело траурную церемонию по случаю 39-й годовщины смерти лидера Идриса Барзани»

العراق يشارك بمهرجان مسرح الطفل العربي بدورته الرابعة في الأردن بمسرحية "سعدان ونعسان"



الأخيرة - البصرة / المريد - 3:22 - 28/11/2024 - عدد القراء : 9386

شاركت نقابة الفنانين العراقيين فرع البصرة ممثلة للعراق في فعاليات مهرجان مسرح الطفل العربي في المملكة الهاشمية الأردنية بدورته الرابعة 2024 تحت شعار (أعطونا الطفولة) بمسرحية (سعدان ونعسان). وقال مؤلف المسرحية الكاتب والأكاديمي د. حيدر علي الاسدي : انه بدعم من نقيب الفنانين العراقيين جبار جودي ممثلة للعراق في فعاليات مهرجان مسرح الطفل العربي في المملكة الهاشمية الأردنية شاركنا في مسرحية (سعدان ونعسان) وهي من إخراج الفنان البصري احمد الشمالي وتمثيل كل

Рис. 3. Отрывок статьи в иракской газете Al Adalanews «Ирак участвует в четвертой сессии фестиваля Арабского детского театра в Иордании с пьесой "Саадан и Наасан"»

тический образ на стадии формирования или уже сформировался. Далее будут раскрыты примеры формирования политического имиджа в традиционных СМИ Ирака таких объектов, как: политический лидер Аднан Аль-Саррадж, политическая демократическая партия Курдистана, страна Ирак.

Первый пример – публикация в иракской газете Al

Zaman под названием «Политический лидер – Аднан Аль-Саррадж» (زعيم سياسي – عدنان السراج). В ней приводится мнение политического лидера Ирака о публикации Президента США Дональда Трампа в одной из социальных сетей по поводу выдвижения Нури-аль Малики на пост премьера Ирака. Аднан Аль-Саррадж транслирует защиту интересов народа Ирака, а также призывает лидеров других стран не вмешиваться во

внутренние процессы своей страны. Эта публикация формирует образ политического лидера Аднана Аль-Сарраджа как уверенного в себе политика, который отстаивает интересы Ирака и дает отпор внешнему вмешательству во внутренние процессы страны. Публикация «Политический лидер – Аднан Аль-Саррадж» (زعيم سياسي – عدنان السراج) в газете Al Zaman показана на рисунке 1 [2].

Второй пример – статья в газете Altaakhi под названием «14-е отделение Демократической партии Курдистана провело траурную церемонию по случаю 39-й годовщины смерти лидера Идриса Барзани» (الفرع الرابع عشر للحزب الديمقراطي الكردستاني يقيم حفل تأبيني بمناسبة الذكرى 39 لرحيل القائد ادریس بارزانی). Отрывок данной статьи показан на рисунке 2 [4].

Статья описывает симпозиум, который проводился главой четырнадцатого отделения Курдской демократической партией, посвященного тридцать девятой годовщине смерти Идриса Барзани. При знакомстве со статьей у читателя формируется положительный образ партии как такой, которая чтит традиции своего народа. К тому же симпозиум транслирует единство населения и поднимает вопросы о значении лидерства, памяти и идентичности.

Третий пример – статья в иракской газете Al Adalanews, направленная на формирование позитивного образа страны Ирак. В статье под названием «Ирак участвует в четвертой сессии фестиваля Арабского детского театра в Иордании с пьесой “Саадан и Наасан”»

العراق يشارك بمهرجان مسرح الطفل العربي بدورته (”الرابعة في الأردن بمسرحية “سعدان ونعسان”).

Отрывок статьи «Ирак участвует в четвертой сессии фестиваля Арабского детского театра в Иордании с пьесой “Саадан и Наасан”» в газете Al Adalanews показан на рисунке 3 [3].

В ней описано участие ассоциации иракских артистов в четвертом Арабском детском театральном фестивале «Дайте нам детство» с пьесой «Саадан и Наасан», затрагивающей вопросы сохранения окружающей среды и экологии. Данная статья способствует формированию и продвижению имиджа Ирака как страны, которая заботится об окружающей среде и призывает население других стран обратить внимание на экологическую проблему с помощью участия в четвертом Арабском детском театральном фестивале в Иордании.

Заключение

Таким образом, в данном научном исследовании было приведено понятие политического имиджа, были раскрыты этапы его формирования, дано определение традиционных СМИ и обозначены их преимущества. Практическая часть раскрывает три примера продвижения политического имиджа лидера Аднана Аль-Сарраджа, демократической партии Курдистана и страны Ирак с помощью традиционных СМИ Ирака. Отмечено, что иракские традиционные средства массовой информации оказывают мощное влияние на продвижение имиджа политических объектов Ирака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельниченко Д.В. Стратегии формирования имиджа политического лидера / Д.В. Мельниченко // Бюллетень науки и практики. – 2016. – №. 5 (6). – С. 248–250.
2. Публикация «Политический лидер – Аднан Аль-Саррадж» (عدنان السراج – زعيم سياسي) [Электронный ресурс] // Газета Al Zaman URL: <https://www.azaman.com/%d8%b2%d8%b9%d9%8a%d9%85-%d8%b3%d9%8a%d8%a7%d8%b3%d9%8a-%d8%b9%d8%af%d9%86%d8%a7%d9%86-%d8%a7%d9%84%d8%b3%d8%b1%d8%a7%d8%ac/> (дата обращения: 8.02.2026).
3. Статья «Ирак участвует в четвертой сессии фестиваля Арабского детского театра в Иордании с пьесой “Саадан и Наасан”» [Электронный ресурс] // Газета Al Adalanews URL: <https://aladalanews.net/%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%ae%d9%8a%d8%b1%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%b1%d8%a7%d9%82-%d9%8a%d8%b4%d8%a7%d8%b1%d9%83-%d8%a8%d9%85%d9%87%d8%b1%d8%ac%d8%a7%d9%86-%d9%85%d8%b3%d8%b1%d8%ad-%d8%a7%d9%84%d8%b7%d9%81%d9%84-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%b1%d8%a8/> (дата обращения: 8.02.2026).
4. Статья «14-е отделение Демократической партии Курдистана провело траурную церемонию по случаю 39-й годовщины смерти лидера Идриса Барзани» [Электронный ресурс] // Газета Altaakhi URL: <https://altaakhi.net/2026/02/222305/> (дата обращения: 8.02.2026).
5. Шамсутдинова Д.Д., Муллагалиев Ф.Ф. Влияние медиа и социальных сетей на формирование имиджа глав муниципальных районов / Д.Д. Шамсутдинова, Ф.Ф. Муллагалиев // Научный редактор. – 2025. – С. 115–124.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКИ ТАКТИЛЬНОГО ДОМЕНА: НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЧЕХОВА И ДОСТОЕВСКОГО

Чжоу Биннань

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
zhou.bingnan@yandex.com

A COMPARATIVE STUDY OF TACTILE DOMAIN LEXIS: BASED ON THE WORKS OF CHEKHOV AND DOSTOEVSKY

Zhou Bingnan

Summary: The article presents a comparative analysis of tactile-domain vocabulary in the works of A. P. Chekhov and F. M. Dostoevsky. The study aims to identify the semantic load and pragmatic functions of verbs of touch in different idiostyles. The material includes Chekhov's short stories and Dostoevsky's novel *The Idiot*. The methodology combines lexical-semantic and discourse-pragmatic analysis within a cognitive-functional framework. The findings show that in literary discourse touch loses its purely physiological meaning and acquires symbolic and communicative significance. In Chekhov's prose, contact actions are minimalistic and mark social distance, whereas in Dostoevsky's work bodily gestures express moral and emotional impulses. In both idiostyles, tactile vocabulary serves as a means of interpreting interpersonal relations.

Keywords: tactile lexis, touch, cognitive approach, idiostyle, Chekhov, Dostoevsky.

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу лексики тактильного домена в произведениях А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского. Цель исследования — выявить семантическую нагрузку и прагматические функции глаголов прикосновения в разных идиостильях. Материалом послужили рассказы Чехова и роман Достоевского «Идиот». Методология основана на лексико-семантическом и дискурсивно-прагматическом анализе в рамках когнитивно-функционального подхода. Показано, что в художественном дискурсе прикосновение утрачивает чисто физиологическое значение и приобретает символическую и коммуникативную функцию. У Чехова контактные действия минималистичны и маркируют социальную дистанцию, тогда как у Достоевского телесный жест выражает нравственный и эмоциональный импульс. Тактильная лексика в обоих идиостильях служит средством художественной интерпретации межперсональных отношений.

Ключевые слова: тактильная лексика, прикосновение, когнитивный подход, идиостиль, Чехов, Достоевский.

Введение

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к проблеме телесности в языке и дискурсе, прежде всего к вербализации сенсорного опыта как способа концептуализации взаимодействия человека с миром. Тактильный домен отражает не только физиологические, но и социальные и эмоциональные аспекты коммуникации [1], а в художественном тексте участвует в создании образов и моделировании межличностных отношений [2]. При этом его сопоставительное изучение в прозе разных авторов остаётся недостаточно разработанным. Цель статьи — выявить лексико-семантические и дискурсивные особенности функционирования слов тактильного действия в прозе А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского, определить различия в интерпретации телесности и её роли в художественной картине мира. Новизна работы заключается в сопоставительном анализе тактильной лексики в идиостильях двух контрастных авторов, что позволяет выявить различия в когнитивных и культурных моделях осмысления телесного взаимодействия.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили рассказы

А.П. Чехова и роман Ф.М. Достоевского «Идиот», представляющие два различных типа художественного дискурса, в которых телесные действия занимают значимое место в структуре межперсональных взаимодействий. Методологическая основа работы включает лексико-семантический анализ, направленный на выявление ключевых единиц тактильного домена и их семантических модификаций в различных контекстах. В дополнение применяются элементы прагмалингвистического и дискурсивного анализа, что позволяет интерпретировать прикосновение как маркер социального статуса, ролевой динамики или этической позиции персонажа. Исследование проводится в рамках когнитивно-функционального подхода, который рассматривает телесные акты не только как лексические явления, но и как элементы концептуальной модели мира, формирующейся в языке художественного текста.

Результаты и обсуждения

Современные исследования в области лингвистики восприятия ориентированы на системное описание языковых средств, репрезентирующих телесный опыт человека. Перцептивная лексика рассматривается как компонент когнитивной модели мира, отражающий

способы концептуализации чувственного взаимодействия с действительностью. Особое внимание уделяется распределению модальностей восприятия в семантике слов. Так, в исследовании З.И. Резановой и В.Е. Владимировой установлено, что глаголы действия теснее связаны с телесным и моторным опытом, тогда как тактильная модальность представлена менее эксплицитно по сравнению с визуальной и аудиальной [3]. Это подтверждает необходимость целенаправленного анализа глагольной лексики тактильного домена в художественной прозе.

Теоретические основания изучения тактильной лексики разработаны в работе А.А. Варламова и соавторов, предложивших сценарный подход к описанию ситуаций прикосновения и разграничение активного и пассивного контакта [1]. Такой подход позволяет рассматривать тактильную лексику как структурированную систему, включённую в когнитивные и коммуникативные процессы. Исследования Е.А. Юриной и Е.А. Шлотгауэр показывают, что тактильные жесты в русском языке активно метафоризируются и служат средством выражения социальных и эмоциональных смыслов [4]. Это особенно значимо для анализа художественного текста, где телесные действия приобретают скрытую семантико-прагматическую функцию.

Развитие данного направления прослеживается в исследованиях тактильной метафоры в художественном дискурсе. Е.О. Добронравова показывает системность метафорического переосмысления тактильных признаков материала, которые становятся основой формирования абстрактных психологических и оценочных значений [5]. Несмотря на обращение преимущественно к поэтическому тексту, выводы о когнитивной продуктивности тактильного домена значимы и для анализа прозы. В работах Н.Ю. Широлаповой и А.В. Шатохиной подчёркивается роль перцептивной лексики в создании образов персонажей и передаче эмоциональных состояний [6], что методологически применимо и к тактильной модальности.

Лингвокультурологический аспект сенсорной лексики представлен в исследовании А.В. Шилиной, где показано, что сенсорные домены формируются под влиянием культурных норм и ценностей [7]. Это позволяет рассматривать тактильную лексику как когнитивно и культурно маркированный феномен. Теоретической основой анализа глаголов прикосновения служат положения Е.С. Кубряковой о сложной семантической структуре глаголов действия и их способности актуализировать различные аспекты ситуации в контексте [8], что особенно важно для художественного дискурса.

Таким образом, анализ существующих исследований показывает, что в современной лингвистике накоплен значительный теоретический и эмпирический материал,

посвящённый перцептивной семантике, метафоризации телесного опыта и когнитивным основаниям тактильного восприятия. Однако функционирование лексики тактильного домена в художественной прозе, особенно в сопоставительном аспекте и с учётом индивидуальных авторских стратегий, до настоящего времени не получило системного описания. Настоящая статья направлена на восполнение данного пробела на материале произведений А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского.

В художественной системе А.П. Чехова лексика тактильного взаимодействия функционирует преимущественно в семантически сдержанной и стилистически иронизированной форме, подчинённой задаче выявления межличностной дистанции и социального кодирования. Глаголы, обозначающие прикосновение, чаще всего оказываются вписанными в контекст фрустрированной или формализованной коммуникации, где телесный контакт теряет спонтанность и приобретает ритуализированный, а подчас абсурдный характер.

Тактильная лексика в прозе А.П. Чехова функционирует как семантически и прагматически нагруженный элемент художественного дискурса, отражающий специфику авторского взгляда на социальные взаимодействия и психологическое состояние персонажей. В рамках когнитивно-функционального подхода прикосновение может рассматриваться как разновидность телесного действия, обладающего коммуникативной значимостью и включённого в систему социальных норм [9]. Однако в чеховской прозе контактные глаголы, как правило, лишены непосредственной экспликации чувственного опыта и не направлены на описание телесных ощущений как таковых. Их функция заключается прежде всего в моделировании социальных отношений, выявлении иерархий и демонстрации абсурдности коммуникации в бюрократическом и повседневном пространстве.

С точки зрения теории семантики действия, глаголы тактильного взаимодействия у Чехова демонстрируют редуцированную событийную структуру: физический контакт сводится к минимальному жесту, который, однако, приобретает значительную интерпретативную нагрузку в контексте ситуации [10]. Так, в рассказе «Хамелеон» контактные действия городского Очумелова служат маркерами его властной позиции, но эта позиция оказывается нестабильной и ситуативно обусловленной. В сцене разбирательства Очумелов «подходит» к Хрюкину, «берёт его за руку», затем «отталкивает» последовательность этих глаголов отражает не развитие действия, а колебание социальной роли персонажа. Глагол хватать в высказывании «Очумелов хватает Хрюкина за руку» актуализирует компонент резкого, внезапного воздействия, который в обычной ситуации ассоциируется с агрессией или принуждением. Однако в данном контексте он утрачивает реальную перлокутивную силу

и превращается в ритуальный жест демонстрации власти, лишённый устойчивого основания.

С позиций прагмалингвистики подобное прикосновение может быть интерпретировано как невербальный речевой акт, замещающий или усиливающий высказывание. Очумелов не столько вступает в физическое взаимодействие, сколько подтверждает своё право на вмешательство. Показательно, что после изменения информации о принадлежности собаки характер его жестов также меняется: прикосновение либо исчезает, либо смягчается, что подчёркивает зависимость тактильного действия от социального статуса объекта воздействия. Таким образом, тактильная лексика здесь выполняет функцию индикатора социальной адаптивности персонажа и служит средством сатирического разоблачения механизма власти.

Важным является и тот факт, что у Чехова прикосновение почти никогда не сопровождается описанием сенсорных характеристик температуры, плотности, длительности контакта. Это соответствует общей стратегии «недоговорённости», характерной для его идиостиля. Тактильный жест не разворачивается в полноценный сенсорный сценарий, а фиксируется как момент социального взаимодействия. В этом смысле чеховская тактильная лексика оказывается ближе к сфере социокультурного кодирования, чем к сфере телесного восприятия в узком смысле [11].

Сходный принцип редуцированного жеста наблюдается и в рассказе «Смерть чиновника». Здесь прикосновение лишено властной окраски и, напротив, маркирует крайнюю степень подчинённости и экзистенциальной неуверенности персонажа. Червяков, пытаясь восстановить нарушенный социальный порядок после случайного чиха, прибегает к минимальным, подчеркнуто осторожным жестам: он «тихо подходит», «едва касается» генерала, «несмело кладёт руку». Глагол касаться в сочетании с наречиями минимальной интенсивности формирует семантику предельной сдержанности, однако именно эта сдержанность порождает комический эффект. С точки зрения когнитивной семантики здесь происходит рассогласование между объективной незначительностью телесного контакта и субъективно гипертрофированным восприятием ситуации героем.

В ситуации, где речевое взаимодействие нарушено, прикосновение начинает выполнять функцию маркера коммуникативного сбоя. Прикосновение, которое в обычной ситуации может служить средством установления контакта, у Чехова превращается в источник нарастающего напряжения. Каждый новый жест Червякова не приближает его к разрешению конфликта, а, напротив, усиливает дисгармонию. Это позволяет интерпретировать тактильную лексику как элемент нарративной

эскалации: минимальные телесные действия выполняют функцию триггеров сюжетного развития, приводящего к трагикомическому финалу.

С теоретической точки зрения, подобное использование тактильных глаголов соотносится с представлением о полиситуативности глагольной семантики. Один и тот же глагол прикосновения в разных контекстах активирует различные семантические компоненты от властного воздействия до робкой попытки коммуникации. В чеховской прозе эта вариативность используется для демонстрации социальной уязвимости человека и неустойчивости нормативных моделей поведения. Прикосновение перестаёт быть универсальным средством взаимодействия и приобретает характер симптома — симптома страха, подчинённости или абсурда.

В целом можно утверждать, что тактильная лексика в прозе А.П. Чехова выполняет преимущественно интерпретативную, а не дескриптивную функцию. Она не направлена на реконструкцию телесного опыта как такового, а служит средством выявления скрытых механизмов социального и психологического взаимодействия. Прикосновение в чеховском тексте — это всегда знак, включённый в систему отношений, и именно через минимализм контактных жестов автор достигает высокой степени смысловой концентрации.

В романе Ф.М. Достоевского «Идиот» тактильная лексика занимает особое место в системе художественного языка, выполняя не только описательную, но и глубоко интерпретативную функцию. В отличие от чеховской прозы, где прикосновение служит, прежде всего, индикатором социального кода и дистанции, у Достоевского телесные взаимодействия становятся выразителями внутренней этической динамики, символами экзистенциального выбора и средствами художественной концептуализации духовных состояний. Контактные глаголы, такие как «прикасаюсь», «брать за руку», «обнимать», «гладить» и др., формируют в тексте сложную семантическую сеть, связывающую физическое действие с метафизическим содержанием.

Князь Мышкин как главный носитель авторской идеи «положительно прекрасного человека» реализует в романе специфический тактильный дискурс, направленный на проявление эмпатии, сострадания и этической сопричастности. Он часто прикасается к другим персонажам не как жест вежливости или формальный ритуал, а как глубоко мотивированный акт признания их страдания и попытки коммуникации на уровне сердечного понимания. Например, в сцене объяснения с Настасьей Филипповной он берёт её за руку, и этот жест в контексте эмоционального напряжения приобретает символическое измерение: прикосновение здесь становится выражением безусловного принятия и жертвенной любви.

Такие телесные действия нельзя понимать только как проявления индивидуального характера. В рамках общей нарративной стратегии романа они выполняют знаковую функцию: прикосновение трансформируется в этическое послание. Как подчёркивает Геза Хорват, в «Идиоте» жест и телесный акт становятся частью «графо-поэтики» Достоевского, то есть системы невербальных элементов, способных транслировать ключевые смыслы произведения [12]. Это не просто действия персонажа — это квазисимволические структуры, встроенные в композицию и ритм текста. Прикосновение в данном случае — это способ «говорить» вне языка, подменяя речевой акт актом телесного присутствия.

С этой точкой зрения перекликается исследование Ольги Табачниковой и Сары Янг, в котором они рассматривают прикосновение и другие формы телесного взаимодействия в «Идиоте» как составляющую «этического нарратива» романа [13]. Внимание акцентируется на том, что тактильная лексика в произведении не является вспомогательной или описательной, а входит в ядро авторской философской позиции, выражая метаэтическое отношение к другому человеку. Через жесты князя Мышкина раскрывается его инаковость, его «не от мира сего» доброта, которая в условиях разрушенной и циничной социальной среды выглядит почти антисоциальной.

Особую роль играет сцена, где Мышкин остаётся с телом убитой Настасьи Филипповны, обнимает её, гладит её руки: эти прикосновения не имеют цели, направленной вовне. Это не попытка утешить, не жест морали или вежливости, а акт сакральной сопричастности. Здесь прикосновение приближается к литургическому жесту, оно функционирует как жест религиозного порядка, своего рода стояние у гроба, в котором телесность приобретает эсхатологический смысл. Как подчёркивает В. DiBartolo, образ Мышкина строится на парадоксе «святой дурак», а его поведение, включая тактильные реакции, это не проявление социальной нормы, а вызов ей, демонстрация иной системы ценностей, основанной на безусловной любви и жертвенности [14].

Кроме того, корпусный анализ идиостиля Достоевского, проведённый Е.А. Балашовым, показывает, что в «Идиоте» значительно возрастает плотность использования глаголов, описывающих телесные действия, по сравнению с другими романами автора. Эти действия часто сопровождаются семантическими усилителями: наречиями, эпитетами и конструкциями, подчеркивающими интенсивность, направленность или эмоциональную окраску жеста [15]. Особенно примечательно, что у Достоевского практически отсутствуют описания нейтрального телесного контакта: каждый акт прикосновения, оказывается морально нагруженным, драматически маркированным.

Подобное построение нарративной ткани романа

не случайно. Согласно наблюдениям, представленным в анализе поэтики «Идиота» в мифо-нарративном ключе, структура текста организована таким образом, чтобы телесное взаимодействие героев становилось триггером важнейших сюжетных узлов и нравственных поворотов [16]. Прикосновение — это не мимолетный жест, а точка пересечения судеб, признак этического выбора, сигнал начала или завершения определённого смыслового цикла. Так, каждый раз, когда Мышкин касается другого персонажа, возникает нечто большее, чем физический контакт: раскрывается новая ступень его миссии прощения, принятия и, в конечном счёте, жертвенной любви.

Таким образом, в романе «Идиот» тактильная лексика выполняет комплексную функцию, соединяя телесный, этический и метафизический уровни повествования. Она становится неотъемлемой частью идиостиля Достоевского и представляет собой одно из ключевых средств художественной репрезентации взаимодействия между персонажами. На фоне чеховской прозы, где прикосновение трактуется как маркер социальной дистанции или сатирической иронии, тактильная лексика у Достоевского выступает инструментом обнажения духовной истины, символом безмолвного диалога с другим и актом трансцендентного смысла.

Лексика тактильного домена в произведениях А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского реализует две различные концепции телесного взаимодействия. При внешнем сходстве глаголов прикосновения, объятия и удержания их функции определяются противоположными художественными установками. В прозе Чехова прикосновение редуцировано до минимального социального жеста, лишённого сенсорной выразительности. Оно маркирует иерархию, страх, неловкость, дистанцию. В рассказах «Хамелеон» и «Смерть чиновника» тактильные глаголы фиксируют ритуальное поведение, не создающее подлинной связи, и служат средством иронического осмысления социальных ролей.

У Достоевского, напротив, прикосновение приобретает символическое и нравственное значение. В «Идиоте» телесные жесты князя Мышкина выражают сострадание и духовную сопричастность; объятия и рукопожатия становятся знаковыми моментами конфликта и внутреннего выбора. Тактильные глаголы занимают ключевые позиции в нарративе и обладают повышенной экспрессивной нагрузкой. Таким образом, у Чехова прикосновение выступает маркером отчуждения и коммуникационных сбоев, тогда как у Достоевского — инструментом этического действия и преодоления разобщённости. Различия в функционировании тактильной лексики отражают контрастные способы концептуализации телесности в их идиостилях.

Заключение

Сопоставительный анализ лексики тактильного до-

мена в произведениях А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского выявил принципиальные различия в художественной репрезентации телесного взаимодействия. При формальном сходстве лексических средств их прагматические и семантические функции отражают противоположные мировоззренческие установки авторов.

В прозе Чехова прикосновение редуцировано до минимального социального жеста, маркирующего дистанцию, ролевую неуверенность и отчуждённость персонажей. Тактильная лексика служит инструментом фиксации разобщённости и иронического осмысления повседневных ритуалов. У Достоевского, напротив, теле-

сный контакт приобретает символическое и этическое измерение: в «Идиоте» прикосновение становится знаком духовной сопричастности и нравственного выбора.

Таким образом, тактильная лексика в обоих идиостилиях выполняет интерпретативную и миромоделирующую функцию. В чеховском тексте она обозначает распад и социальную несостоятельность, в достоевском — возможность преодоления отчуждения. Полученные результаты подтверждают значимость телесного кода в художественной семантике и открывают перспективы дальнейших исследований взаимодействия телесного, эмоционального и ценностного компонентов в русской литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов А.А., Иняшкин С.Г., Горбачева А.В. и др. Лексика и сценарии тактильного восприятия в аспекте создания исследовательского тезауруса // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. Т. 18, № 1. С. 47–61.
2. Шлотгауэр Е.А. Вербализация и метафоризация тактильных коммуникативных сигналов в русском языке: комплексное описание: дис. ... канд. филол. наук. М., 2023. 190 с.
3. Резанова З.И., Владимиров В.Е. Рейтинги вклада модальностей восприятия в семантику слов в отношении к частям речи и лексико-грамматическим разрядам // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 487. С. 30–41.
4. Юрина Е.А., Шлотгауэр Е.А. Метафоризация тактильных жестов в русском языке // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2024. Т. 23, № 4. С. 57–69.
5. Добронравова Е.О. Развитие тактильной метафоры на базе признака «материал» в русской поэзии XVIII–XXI вв. // Язык–текст–дискурс: функционально-семантический и структурный аспекты: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч. конф. 2024. С. 191–198.
6. Широлапова Н.Ю., Шатохина А.В. Функционирование перцептивной лексики в повести «Гранатовый браслет» А.И. Куприна // Наука и образование. 2024. Т. 7, № 3. URL: <http://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/view/6885> (дата обращения: 15.01.2026).
7. Шилина А.В. Лингвокультурологический аспект изучения лексики ольфакторного восприятия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 6. С. 255–258.
8. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Языки русской культуры, 1992. С. 84–90.
9. Астапкина Е.С. Прилагательные тактильного восприятия как источник метафоризации // Труды БГТУ. Серия 4: Принт-и медиатехнологии. 2023. № 2 (273). С. 66–72.
10. Сахно Ю.А. Семантика тактильных глаголов в сопоставительном аспекте // Донецкие чтения 2020: образование, наука. 2020. С. 79.
11. Фотина Н.Э. Особенности функционирования категории внешней диалогичности в прозе А.П. Чехова // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 84–95.
12. Horváth G. Writing and iconicity in The Idiot: towards Dostoevsky's graphopoetics // Studies in East European Thought. 2025. P. 1–26.
13. Young S. Dostoevsky's The Idiot and the Ethical Foundations of Narrative: Reading, Narrating, Scripting. London: Anthem Press, 2004. 226 p.
14. DiBartolo B. "A Positive Failure": Holy Foolishness, Paradox, and Narrative in Dostoevsky's The Idiot [Электронный ресурс]: Diss. The University of North Carolina at Asheville, 2018. URL: https://libres.uncg.edu/ir/unca/f/B_Dibartolo_Higher_2018.pdf (дата обращения: 15.01.2026).
15. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Фатеева Н.А. Идиостиль Ф.М. Достоевского: направления изучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12, № 2. С. 374–389.
16. Касаткина Т. Роль художественной детали и особенности функционирования слова в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения. 2001. С. 60–99.

© Чжоу Биннань (zhou.bingnan@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

ACTIVE PROCESSES IN RUSSIAN WORD FORMATION IN THE CONDITIONS OF THE MODERN HISTORICAL CONTEXT

**O. Shepileva
O. Evsyukova**

Summary: This paper examines various word-formation phenomena demonstrating active growth in the current stage of the Russian language's existence. Using texts from various media and online sources, an analysis is conducted of the increasing activity of certain word-formation forms and patterns, as well as of both common and non-common methods of forming linguistic units. It is revealed that a significant number of derivational innovations are based on so-called «keywords of the era.» A conclusion is drawn regarding the direct correlation between zones of linguistic dynamics and historical, political, socioeconomic, and cultural events occurring in society.

Keywords: active processes, word-formation innovations, common word formation, non-common word formation, keywords of the era.

Шепилева Ольга Евгеньевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Северо-Восточный государственный университет,
(г. Магадан)
shep-ol@bk.ru

Евсюкова Оксана Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Северо-Восточный государственный университет,
(г. Магадан)
oksevs@mail.ru

Аннотация: В работе рассматриваются различные словообразовательные явления, демонстрирующие активный рост на современном этапе существования русского языка. На материале текстов различных СМИ и Интернет-медиа проведен анализ активизации определенных словообразовательных формантов и моделей, узуальных и неuzuальных способов образования языковых единиц. Выявлено, что значительное количество деривационных новаций образуются на базе так называемых «ключевых слов эпохи». Сформулирован вывод о прямой зависимости зон языковой динамики от историческо-политических, социально-экономических, культурных событий, происходящих в обществе.

Ключевые слова: активные процессы, словообразовательные новации, узуальное словообразование, неuzuальное словообразование, ключевые слова эпохи.

Анализ лингвистической ситуации в России на современном этапе свидетельствует о разнообразных активных процессах, приводящих в движение отдельные сегменты языковой системы, эволюцию которой обуславливают причины не только внутрилингвистического, но и экстралингвистического характера. По мнению Н.С. Валгиной, «изменения в языке оказываются возможными благодаря заложенным в нем потенциям внутреннего характера, которые обнаруживаются под воздействием внешнего, социального «толчка». <...> внутренние законы развития языка могут до поры до времени «молчать», ожидая внешнего стимула, который приведет в движение всю систему или отдельные ее звенья» [1, с. 7].

Эволюционные процессы в языке, как известно, наиболее активно протекают в периоды стремительных изменений общественно-политической, культурной, исторической, психологической, научной, социальной жизни общества. В отечественной лингвистической науке накоплен богатый опыт систематизации и анализа новейшего для определенного исторического среза фактического материала. Так, языковая ситуация в России конца XX – начала XXI вв. достаточно подробно описана в научных исследованиях Н.С. Валгиной, Г.Н. Скляревской, Е.А. Земской, В.Г. Костомарова, Л.П. Крысина, И.А. Стернина, Е. Максимович, М.А. Кронгауза, И.Б. Левонтиной, Н.Е. Петровой,

Н.В. Юдиной и др. Анализируя интенсификацию разнообразных процессов в области лексики, словообразования, грамматики, стилистики русского языка, лингвисты сходятся во мнении, что этот нестабильный, насыщенный социально-историческими переменами период оказался переломным не только для страны, но и для языка.

Достаточно острой оказалась языковая реакция на период пандемии, о чем свидетельствуют появление целого ряда исследований Л.В. Рацибурской, О.И. Северской, А.В. Завадской, М.А. Кронгауза, Е.С. Громенко, Е.Н. Геккиной, М.Н. Приёмышевой, А.В. Зеленина, А.В. Савченко, Т.Б. Радбиля и др., «Словаря русского языка коронавирусной эпохи» (2021) и коллективной монографии «Русский язык коронавирусной эпохи» (2021). «Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, официально объявленная Всемирной организацией здравоохранения 11 марта 2020 года, и ее последствия <...> оказались настолько шокирующими для общества, что русский язык (как и другие языки мира) мгновенно отреагировал на эти процессы, создав за несколько месяцев 2020 года такой массив новаций, который в количественном отношении можно сравнить с языковой динамикой таких тяжелых периодов в истории России XX века, как например, революционная эпоха или период перестройки в 90-е годы», – отмечают авторы монографии [2, с. 12].

В течение последних лет, пожалуй, главными информационными поводами для российских и зарубежных СМИ стали продолжающаяся специальная военная операция, ее последствия, связанные с политическими, экономическими, культурными, социальными и психологическими потрясениями. Языковая реакция русскоговорящего сообщества на эти масштабные события уже получает в работах лингвистов научное осмысление. Так, в исследованиях М.Н. Приемышевой, Н.В. Козловской, А.С. Павловой, С.А. Серовой, Е.П. Семишовой, В.Е. Замальдинова, З.И. Минеевой, И.А. Чарыковой, И.А. Измestьевой и др. анализируется интенсификация активных процессов на графическом, лексическом и словообразовательном уровнях, характеризующих военный и политический дискурс настоящего времени.

Типология преобразований, проявляющих активный рост в разные периоды развития языка, в целом разносторонне описана лингвистами, однако сбор фактического и иллюстративного материала, его разноаспектный анализ на фоне современного исторического контекста продолжают беспрерывно, что определяет актуальность, необходимость и научную новизну предпринятой работы. Современная языковая ситуация в нашей стране, изменения в общественном сознании, лингвистическая креативность носителей языка в настоящее время предлагают богатейший материал для научного наблюдения.

Цель данного исследования – проанализировать активные словообразовательные тенденции, новационный языковой материал в русском языке текущего периода проведения специальной военной операции.

Лингвистическим «полигоном» для демонстрации высокой концентрации и скорости языковых преобразований, смещения культурно-исторических, ценностных акцентов в сознании носителей языка служат, прежде всего, различные средства массовой информации: «Язык СМИ, особенно в его интернет-версии, представляет собой своего рода «лабораторию инноваций» русского языка в его письменной разновидности, где создаются, апробируются и транслируются разнообразные форматы неологизации и модели языковой выразительности, где русский язык как бы проверяется на прочность и демонстрирует свой лингвокреативный потенциал» [3, с. 12-13]. Сегодня можно утверждать, что современная публицистическая речь стала средоточием языковых рефлексов происходящих в стране событий. По этой причине эмпирической базой исследования послужили примеры употребления языковых единиц, выбранные из текстов различных средств массовой информации – теле-, радио- и печатных СМИ, материалов Интернет-медиа, социальных сетей, блогов, которые М.Н. Приемышева справедливо назвала «самыми неогенными» в лингвистическом отношении [см. 4, с. 6]. Особое внимание уделялось электронному информационно-поис-

ковому лексикографическому ресурсу «Новое в русской лексике. Словарные материалы» Института лингвистических исследований РАН (г. Санкт-Петербург) [5], достоинством которого является постоянная пополняемость базы языковых новаций определенного исторического периода.

В работе применялись методы структурно-семантического, словообразовательного, контекстуального и сопоставительного анализа, приемы сплошной и частичной выборки.

Лингвистическая ситуация в России в течение последних лет характеризуется активными преобразованиями на всех уровнях языка. Зоны языковой динамики обнаруживают прямую зависимость от исторических, политических, социально-экономических, культурных событий, происходящих в обществе. На современном этапе интересный материал для анализа предлагает русское словообразование.

Значительную роль в создании языковых новаций, актуализации определенных морфем играют так называемые *ключевые слова текущего момента* (термин Т.В. Шмелевой [6]), *ключевые слова эпохи* (термин С.В. Ильясовой [7]), *слова ключевой ситуации* (термин А.Н. Сперанской [8]). Обобщая теоретические изыскания исследователей, *ключевыми словами* можно называть собственные и нарицательные лексические единицы, связанные со значимыми для определенного исторического этапа событиями. Исследователи выделяют целый ряд признаков, характерных для таких слов: нахождение в фокусе общественного внимания, высокая степень частотности в средствах массовой информации, трансформация лексического значения, сочетаемостных возможностей, других синтагматических отношений, высокая словообразовательная активность, информационная насыщенность, способность формировать концептуальную картину мира носителя языка [6; 9]. Для анализируемого периода ключевыми словами эпохи стали имена политических и культурных деятелей, влияющих на текущую повестку дня (*Путин, Байден, Трамп, Зеленский, Макрон, Акунин, Хаматова* и др.), и разнообразные лексические единицы, связанные с историческими событиями (*специальная военная операция* (и сокращенный вариант *СВО*), *Украина, Европа, мобилизация, дрон, нацизм, фейк* и др.). По мнению Е.А. Земской, «внимание к ключевым словам определенного времени важно при изучении активных процессов словообразования, ибо они широко используются как базовые основы, рождая новые группы однокоренных слов (словообразовательные парадигмы и гнезда)» [9, с. 92].

Сегодня можно говорить об активизации в речи определенных словообразовательных формантов, участвующих в создании лексических единиц, связанных с кон-

кретным историческим периодом. Заметное место при этом занимают узуальные способы словообразования, в числе которых – префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный и различные типы сложения.

Среди приставок, получивших интенсификацию на современном этапе, обращают на себя внимание такие префиксальные элементы: *про-* в значении «приверженность определённым взглядам, настроениям»: *проукраинский, пробайденский, протрамповский, промакроновский, проэрдогановский, пронацистский, прозападный, пронатовский, проукроповский* («Заместитель директора отдела по связям с общественностью Кристофер Барраза отметил, что в городе планируются как проукраинские, так и протрамповские собрания» [Аргументы и факты. 15.08.2025]; «Резолюция осуждает случаи героизации нацизма, включая пронацистские граффити на памятниках жертвам войны» [Коммерсантъ. 18.12.2024]); *экс-* в значении «последний»: *экс-советник, экс-чиновник, экс-главком, экс-депутат, экс-нардеп, экс-заключенный, экс-спикер, экс-аналитик, экс-командир* («По мнению экс-премьер-министра Украины Николая Азарова, ключевые переговоры касательно выборов на Украине следует вести непосредственно с президентом Соединенных Штатов Дональдом Трампом» [АиФ. 31.12.2025]; «Экс-главком ВСУ также высказал ряд критических замечаний в адрес нынешней украинской власти» [Коммерсантъ. 01.12.2025]); *де-* в значении «отмена, прекращение»: *деукраинизация, денацификация, демилитаризация, деполитизация, дерусофобизация* и др. («Нам нужна деполитизация и дерусофобизация» [60 минут. 18.12.2025]; «Две главные цели специальной военной операции – демилитаризация и денацификация Украины» [Литературная газета. 10.04.2025]); *анти-* в значении «направленность против чего-л., борьба с чем-л.»: *антизападный, антиисторический, антиэрдогановский, анти-Россия, анти-ООН* («Сегодня днем в своем официальном Telegram-канале посольство Германии в Москве опубликовало (анти)исторический пост о послевоенных границах в Европе» [Известия. 08.07.2025]; «Бывшая Советская Украина возникла как анти-Россия не в одночасье» [РИА Новости. 24.10.2025]; «Поэтому фактически «Совет мира» — это анти-ООН» [Известия. 19.01.2026]; «На Украине образовалась «антизеленская коалиция» из активистов, оппозиции» [РБК. 28.10.2025]).

Наблюдается существенный рост новообразований с участием таких суффиксальных морфем, как *-ист*: *уклонист, сентябрист, февралист* («В 20 областях Украины прошли обыски для выявления уклонистов от мобилизации» [Известия. 02.02.2026]; «Жена сентябриста» во всем помогала: от поиска билетов на самолет до взятия кредитов (занять деньги на первое время), от налаживания быта до решения вопросов со школой детей, от поиска квартиры на новом месте до...» [Vk. 30.01.2023]); *-ант*: *релокант, мобилизант, воевант, убегант, прибегант,*

отъезжант, уезжант, заинтересант («Они самые большие заинтересанты» [Итоги года с Владимиром Путиным. 19.12.2025]; «Либо Трамп поставит на место Зеленского и его симпатизантов в Европе, либо они его» [Литературная газета. 29.05.2025]); *-изация*: *геранизация, дронизация, трампизация, байденизация, дедолларизация, деайфонизация* («Для ВС РФ «дронизация» Вооруженных сил Украины (ВСУ) представляет вызов» [01.12.2022]; «Дедолларизация российской экономики – это сложный процесс, требующий комплексного подхода и длительной работы» [Российская газета. 27.06.2024]); *-оид* («Ну, а что путиноиды, так это и глупому понятно. Не считать же себя байденоидами или шольценоидами» [https://proza.ru. 21.04.2025]).

Среди активизированных способов словообразования также следует отметить различные типы сложения (сложение целых слов, сложение с использованием свободных, усеченных и связанных корней различного происхождения, аббревиацию): *дрон-камикадзе, дрон-оператор, дрон-огнемет; стопфейк, антифейк, дипфейк, медиафейк; еврокоалиция, евробанк, еврокомиссия, евробиржа; неонацизм, неофашизм; укрофашизм, укронацизм, укробредни, укротелега, укронелюдь* («Если вы бывали в Брюсселе, то видели гигантские здания-соты Евросоюза, где обитают неизбираемые и несменяемые еврочиновники. Эта евробюрократия и тянет Старый Свет не к Европе как союзу наций, а к Европе как федерации с единым центром со своим президентом, правительством и даже со своей армией (хотя против «евроармии» выступают американцы, опасющиеся развала НАТО)» [Литературная газета. 07.03.2024]; «Поддержка укронацизма — часть глобальной стратегии против СССР» [Комсомольская правда. 25.12.2025]). Среди весьма распространенных аббревиатурных наименований – *СВО, ВСУ, РЭБ, ПВО, БПЛА, ЗРК, РСЗО, ЛБС, БК*. Необходимо отметить, что определенная часть названных единиц и ранее функционировали в русском языке, однако характеризовались не столь высокой частотностью. Кроме того, некоторые аббревиатуры послужили базой для возникновения новых слов: *БПЛА-сегмент, БПЛА-строительство, БПЛА-атака, БПЛА-удар; СВО-волонтер, СВО-контекст, СВО-скептик, СВО-тематика, СВО-эпоха, СВОшник, СВОшный, ВСУшник, ВСУшный* и др.

Определенный рост демонстрирует такой способ образования слов, как усечение: *укреп* (от *укрепленный район*), *закреп* (от *закрепление на территории*), *арта* (от *артиллерия*), *снаряга* (от *снаряжение*), *контрнаступ* (от *контрнаступление*), *контротступ* (от *контротступление*) и др. Во многих случаях усечение сопровождается суффиксацией: *броник* (от *бронежилет*), *квадрик* (от *квадроцикл*), *мобик* (от *мобилизованный*), *нацик* (от *националист*), *камик* (от *камикадзе*), *передок* (от *передовая*), *штурма* (форма мн. числа от *штурмовик*).

Кроме того, устойчивую активность на протяжении

последних лет демонстрируют неузусные способы образования слов – «способы, не соответствующие стандартным схемам создания слов, нарушающие словообразовательные нормы» [3, с. 101]. Наиболее заметным среди неузусных способов является контаминация – совмещение начальной и финальной частей слов: *мобилизатор, мобилизайцы, февралята, сентябрюта, могилизация, нацифист, наглосаксы*: («Эмигрантов первой волны в соцсетях окрестили «февралятами» (те, кто уехал после объявления «спецоперации» 24 февраля), второй — «сентябрютами» (уехали после начала «частичной мобилизации» 21 сентября)» [Говорит НеМосква. 14.11.2022]).

Субституция (или заменительное словообразование) иллюстрируется, например, целым рядом наименований для обозначения заблокированных в стране социальных сетей: *нельзязграм, запретграм, запрещенограм, воландеграм, нельзязбук, запрещенобук* («Скачать «запретграм»: где и как можно хранить контент из заблокированных соцсетей» [Яндекс.Дзен. 17.12.2022]; «Рекламу в «Нельзязграме» запретили» [Цифровой океан. РФ. 26.07.2024]).

В качестве визуального способа воздействия на читателя в медийных текстах используется графическая деривация, при которой необходимый смысловой акцент передается с помощью различных элементов, направленных на зрительное восприятие: шрифтового оформления, прописных букв, латинских графем и др.: «СВОих не бросаем!», «За Россию!», «РостСВОвские хроники» [Версия. 20.08.2024]; «А вишенка на этом «торте» от этих неСВОих – песня, под которую веселится вся отечествен-

ная тусовка в Куршевеле» [Vk. 10.01.2026].

При обращении к текстам современных медийных источников можно отметить целый ряд неузусных единиц, при образовании которых в качестве производного слова используются имена публичных людей (политических, культурных и др. деятелей), повлиявших на формирование общественного мнения: *трампизация, байденизация, макронизация, дечулпанизация, деакунизация, дечубайсизация, деургантанизация, пробайденский, отзеленскировать, антизеленский, трамперика*. Трудно не согласиться с А.Д. Юдиной в том, что окказионализмы, созданные на основе имен собственных, являются своеобразной реакцией на события, которые происходят в обществе [см. 10, с. 133].

Таким образом, информационные поводы сегодняшнего дня являются своеобразным триггером, приводя в движение внутренние законы развития языковой системы. Различные динамические процессы, происходящие на словообразовательном уровне, обнаруживают стойкую зависимость от значимых событий, происходящих в стране. Изучение данного сегмента в условиях определенного исторического контекста помогает не только зафиксировать и проанализировать языковые новации, основные словообразовательные тенденции, но и сделать выводы относительно меняющейся ценностной парадигмы, идеологических взглядов, языковой концептуализации мира носителей языка, понять реакцию нашего общества на текущую ситуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие / Н.С. Валгина. — М.: Логос, 2001. — 304 с.
2. Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. Авторы: Павлова А.С., Приемышева М.Н., Ридецкая Ю.С., Козловская Н.В., Громенко Е.С., Буцева Т.Н., Вальтер Х., Вепрева И.Т., Воронцов Р.И., Геккина Е.Н., Дягилева И.Б., Ефремов В.А., Зеленин А.В., Козырев В.А., Кронгауз М.А., Купина Н.А., Куприна Т.В., Левина С.Д., Маринова Е.В., Минеева З.И. и др. / Ред. коллегия Е.С. Громенко, Н.В. Козловская, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая / Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. — 610 с.
3. Активные процессы в русском языке новейшего периода: учеб. пособие / Т.Б. Радбиля, Л.В. Рацибурская, Е.В. Щеникова, Н.А. Самыличева, В.А. Куликова, И.В. Палоши, Л. Ясаи, И. Хегедюш; под ред. Т.Б. Радбиля. — Москва: ФЛИНТА, 2022. — 232 с.
4. Приемышева М.Н. Русский язык в 2022 г. и аспекты его лексикографического описания / М.Н. Приемышева // Неология. Неография. 2022: сборник научных статей / Отв. ред. Н.В. Козловская / Институт лингвистических исследований РАН. — СПб.: ИЛИ РАН, 2023. — С. 5—16.
5. Новое в русской лексике. СПб.: ИЛИ РАН, 2021—2026. Электронный ресурс. URL: <https://neolex.iling.spb.ru>. (Дата обращения: 21.01.2026).
6. Шмелева Т.В. Кризис как ключевое слово текущего момента / Т.В. Шмелева // Политическая лингвистика. — 2009. — № 2 (28). — С. 63—67.
7. Ильясова С.В. Ключевые слова-маркеры эпохи как объект языковой игры (на материале языка российских СМИ) / С.В. Ильясова // Грани познания. — 2014. — № 1 (28). — С. 60—62.
8. Сперанская А.Н. «Слово года» и «ключевая ситуация»: о пополнении актуального лексикона / А.Н. Сперанская // Коммуникативные исследования. — 2021. — Т. 8. — № 1. — С. 102—114.
9. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства / Е.А. Земская // Русский язык конца XX века (1985—1995). — 2-е изд. — М.: «Языки русской культуры», 2000. — С. 90—141.
10. Юдина А.Д. Окказионализмы, мотивированные именами собственными / А.Д. Юдина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 126—134.

© Шепиленко Ольга Евгеньевна (shep-ol@bk.ru), Евсюкова Оксана Николаевна (oksevs@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Шулипенко Валерия Вадимовна

Преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
leishulipenko@gmail.com

CONCEPTUAL METAPHORS OF WAR AS A TOOL OF POLITICAL PERSUASION

V. Shulipenko

Summary: This article examines the representation of metaphorical models in the military-political discourse of English-language media. It is defined as a metaphorical model, a system of relationships between two conceptual spheres according to the formula "X is Y", where the conceptual domain of the source sphere underlies the modeling of a new conceptual domain—the target sphere. It is noted that most metaphors in military-political discourse reflect an assessment of the socio-political situation by nominating events, actions, and people through abstract concepts, which has a manipulative effect. The types of metaphorical models used by English-language media to assess the situation in Ukraine are considered. The materials for this article are articles from the websites of the Atlantic Council, BBC, DISINFO, and GOV.UK (2020–2026). It is concluded that the representation of metaphors in military-political discourse in English-language media is realized through the modeling of certain cognitive structures, with the source and target spheres linked primarily by an emotional-evaluative semantic component. These interconnections are based on anthropomorphic, natural, social, and artifactual conceptual domains.

Keywords: representation, cognitive metaphor, military-political discourse, metaphorical model.

Аннотация: В статье рассматривается репрезентация метафорических моделей в военно-политическом дискурсе англоязычных СМИ. Определено, что метафорическая модель представляет собой систему взаимосвязей между двумя понятийными сферами по формуле «X – это Y», где понятийная область сферы-источника лежит в основе моделирования новой понятийной области – сферы – мишени. Отмечено, что большая часть метафор в военно-политическом дискурсе отражает оценку социально-политической ситуации посредством номинации событий, действий, людей через отвлеченные понятия, что и манипулятивный эффект. Рассмотрены типы метафорических моделей, применяемых англоязычными СМИ для оценки ситуации на Украине. В качестве материалов выступили статьи с Интернет-сайтов Atlantic Council, BBC, DISINFO, GOV.UK (2020–2026). Сделан вывод о том, что репрезентация метафор в военно-политическом дискурсе англоязычных СМИ реализуется за счет моделирования определенных когнитивных структур, при этом сфера-источник и сфера-мишень связаны прежде всего эмоционально-оценочным семантическим компонентом. В качестве основы таких взаимосвязей выступают антропоморфные, природные, социальные, артефактные понятийные области.

Ключевые слова: репрезентация, когнитивная метафора, военно-политический дискурс, метафорическая модель.

Метафоризация как процесс представляет собой способ восприятия, структурирования, познания и оценки действительности. В лингвистике наиболее распространена теория концептуальной метафоры Д. Лакоффа и М. Джонсона, которые рассматривали метафору как когнитивный феномен, обладающий собственными структурами объяснения реальности. Согласно концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафорическое мышление и метафорическое понимание ситуации не ограничивается сферой языка, но проявляется также в действии, будучи способом познания действительности [2].

Потенциал метафор как способа представления о действительности и воздействия на мышление, стереотипы, ценности человека наиболее востребован в политическом дискурсе, когда она выступает в качестве формы выразительности и логического умозаключения. Так, к примеру, концептуальная метафора «Война – это поле боя» направлена на формирование у реципиента образов как политического, так и физического противостояния [7]. При этом признаками концептуальной мета-

форы выступают оценочный характер, направленность на убеждение, воздействие на конкретного адресата, что достигается за счет базовых образов познания действительности. Для создания / изменения картины мира у адресата используются метафорические модели.

Метафорическая модель представляет собой систему взаимосвязей между двумя понятийными сферами по формуле «X – это Y», где понятийная область сферы-источника лежит в основе моделирования новой понятийной области – сферы – мишени [2, с. 11].

В когнитивной теории метафора – это образное представление обобщенного опыта человека в мире и о мире, соответственно, в процессе взаимодействия с окружающей действительностью сфера-источник воспроизводится в виде когнитивных структур в определенный образ.

В работе Ю.Ю. Цыбиной метафорическая модель представлена как средство понимания и оценки явления / объекта / фрагмента действительности посред-

ством эмоционально-семантического компонента, который связывает две области понятий через сценарии, фреймы, слоты, концепты [9].

Согласно Т.В. Романовой, «модели используются с целью понимания моделируемого объекта, то есть выступают как своеобразные онтологические нормы, а моделирование дает возможность прогнозирования тенденций эволюции объектов, перспектив изучения их свойств и структур и т.д.» [5, с. 324].

По мнению А.А. Прокопьевой, метафорическую модель необходимо рассматривать «в качестве основной когнитивной операции, важнейшего способа познания мира путем переноса понятия (концепта) из одной, обычно конкретной, чувственной сферы в другую, более абстрактную» [4, с. 50].

По мнению А.П. Чудинова, метафорическая модель обладает рядом признаков:

1. наличие исходной (сфера-источник) и новой понятийной областей (сфера-мишень);
2. фреймы – фрагменты, характеризующие сферу-источник, например, в сфере -источнике «Театр» можно выделить фрейм, «Люди в театре», и слоты, характеризующие детали фрейма, например, «актеры» и «зрители»;
3. наличие семантического компонента, который связывает значение исходной и новой понятийных сфер, что и является основой для метафоризации [1; 8].

Ряд исследователей выделяет политический и военно-политический дискурсы как отдельное направление для метафорического моделирования действительности, имеющей негативный, агрессивный характер (О.А. Солопова [6]).

По мнению О.Л. Михалевой, в политическом дискурсе можно выделить специфические метафорические модели, позволяющие оказывать речевое воздействие и манипулировать общественным сознанием. Автором выделены пять основных моделей метафор.

1. Антропоморфная модель - формирование действительности через уподобление человеку: («живой щит»).
2. Социальная модель: преступность («коррупционный рынок»), игра («шахматное поле боя»), театр («марионеточный режим»), спорт («гонка вооружений»).
3. Природная модель: животные («отлученный от кормушки»), растения («корни терроризма»), неживая природа («пропасть недоверия»).
4. Модель пути или дороги - репрезентация концептов, связанных с развитием, движением: «путь в никуда».

5. Артефактная модель - предметы, созданные человеком: дом / строение («фундамент общества»), быт / домашнее хозяйство («между двух стульев»), механизм («военная машина») [3].

Как видно, большая часть метафор отражает оценку социально-политической ситуации посредством номинации событий, действий, людей через отвлеченные понятия, что и манипулятивный эффект.

Рассмотрим типы метафорических моделей, применяемых англоязычными СМИ для оценки ситуации на Украине. В качестве материалов выступили статьи с Интерне-сайтов Atlantic Council, BBC, DISINFO, GOV.UK (2020–2026).

Антропоморфная метафора в военно-политическом дискурсе встречается довольно часто. Стоит отметить, что для нее характерными чертами служат: указание на психофизические особенности человека, здоровье и отклонения как физические, так и психические.

Психофизиологический аспект реализуется за счет метафоры *democratic instincts*: This episode confirmed the underlying strength of Ukraine's *democratic instincts* (Ukrainian democracy is proving its resilience in wartime conditions, Atlantic Council, 2026) [14]. При помощи данной метафоры у целевой аудитории создается образ «здорового» режима, который заложен у Украины изначально на уровне инстинктов.

Относительно здоровья частыми метафорами являются the health of a democracy как признак процветания страны, например: «A free press is essential to the health of a democracy» (BBC, 2025) [17]. С другой стороны, последствия для здоровья могут быть при защите демократии: «The American people understand that *defending democracy and liberty is never without cost.*» President Biden said recently, regarding the United States' role in protecting Ukraine.

Социоморфная модель направлена на формирование общественно-политических ассоциаций и отражение разных составляющих социальной картины мира.

Анализ показывает, что наиболее распространенной в тематическом поле «Театр» является метафора в значении «играть роль» «Even towards the end of the Merkel era, calls were growing for Germany to take on a more substantial *military role on the world stage*» (Under-pressure Johnson takes to world stage with Ukraine visit, BBC, 2022) [17]. В данном случае *military role on the world stage* актуализируется ...

Кроме того, сцена представлена как площадка для постановок и инсценировок, например: The scenes unfold-

ing in the streets and fields of Ukraine are nothing short of a *tragedy* (PM message to the people of Ukraine and Russia: 25 February 2022. GOV.UK) [12]. Военная операция воспринимается как трагедия, в которой разворачиваются драматические события.

Стоит отметить, что ранее акцент на марионеточном режиме в англоязычных СМИ ставился на России, стремящейся установить его на Украине. Однако в настоящее время все чаще выражение *puppet regime* относится именно к украинской власти: DISINFO: Zelensky works as the head of a neo-fascist *puppet neo-colonial regime*. Метафора *puppet regime* раскрывает сущность украинского политика с точки зрения «дергания за ниточки» (DISINFO: Zelensky works as the head of a neo-fascist *puppet neo-colonial regime*, 2025) [10] со стороны США и Запада, имея имплицитное значение управления извне и отсутствия независимости в действиях.

Природная модель обеспечивает перенос в новое понятийное поле источники живой и неживой природы. Ярким примером являются природные явления, например:

Missiles have *rained down* on Kharkiv, with cluster munitions hitting residential areas and injuring residents (Reinforcing our support to the Ukrainian people as they face an urgent humanitarian crisis: UK statement to the UN Security Council, GOV.UK, 2022) [16]. Метафора *missiles have rained down* имеет семантику высокой частотности ракетных ударов по городу.

Другим примером следует назвать *It also included our proposals for areas where we may be able to find common ground to improve security in Europe* (U.S. Ambassador to Russia John Sullivan: This is time to work together with Russia to overcome common enemy coronavirus, 2020) [15], где метафора *to find common ground* отсылает реципиента к пониманию необходимости стабильности, сотрудничества.

Примерами метафоризации живой природы являются собирательные характеристики страны как животного, например, Россия упоминается как *Russian Bear*, позиций политиков, например, от Олафа Шольца сторонники требовали *to shift his country to a new, more hawkish position*, где метафора акцентирует внимание на воинственной позиции и стратегии нападения, а президента России сравнивают с лисом в курятнике *We know*

who the fox is in this case. We have seen the buildup of troops at the border. Метафора объясняет наращивание войск и действия страны, при этом в качестве «кур» аудиторией воспринимаются беззащитные украинцы.

Что касается модели пути, то она часто перекликается с другими моделями, как правило, с социальной или артефактной, например: *However while Washington and Moscow come to see each other as bitter enemies, hostilities can only be taken to a certain threshold. As two formidable nuclear powers the Kremlin and the White House would have to keep their outrage in check*. В данном случае первая метафора выводит на первый план ядерные силы – инструмент достижения цели, с другой, метафора *outrage in check* означает границы непримиримости в деятельности стран.

Артефактная модель фактически представляет собой аналогию с политической сферой.

В концептуальной группе «Механизмы, инструменты, машины» метафора *tool to reach this goal* имеет значение «инструмент для достижения цели»: *It seems to me that the United States is not so much concerned about the security of Ukraine... but its main task is to contain Russia's development. In this 96 sense Ukraine itself is just a tool to reach this goal* (Ukraine tensions: US trying to draw Russia into war, Putin says, BBC, 2022) [13]. В англоязычных СМИ также можно встретить метафору *war machine*: *Experts sound alarm over UK exports to firm linked to Russian war machine... Being a big player in the Kremlin war machine can be hazardous* (Experts sound alarm over UK exports to firm linked to Russian war machine, The Guardian, 2025) [11]. В данных примерах сфера-источник переносится на политический дискурс и приобретает характер термина, обладая гибридным статусом – метафоричностью и терминологичностью.

Таким образом, репрезентация метафор в военно-политическом дискурсе англоязычных СМИ реализуется за счет моделирования определенных когнитивных структур, при этом сфера-источник и сфера-мишень связаны прежде всего эмоционально-оценочным семантическим компонентом. В качестве основы таких взаимосвязей выступают антропоморфные, природные, социальные, артефактные понятийные области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 1 (110). С. 6–13.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Перевод с английского. Под редакцией и с предисловием А.Н. Баранова. Москва: Эдиториал УРСС, 2004.
3. Михалева О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
4. Прокопьева А.А. Сопоставительное исследование метафорических моделей в русскоязычных и англоязычных романах В.В. Набокова: дис... канд.

- филол. наук / А.А. Прокопьева. Екатеринбург, 2007. 260 с.
5. Романова Т.В. Моделирование как метод верификации в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. Изд-во: Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов» (Тамбов). 2014. № 16. С. 322–327.
 6. Солопова О.А. Метафорическое моделирование прошлого, настоящего и будущего в политическом тексте // Политическая лингвистика. 2005. №15. С. 120–137.
 7. Фаткуллина Ф.Г., Казанцев В.А. Реализация метафорических моделей в политическом дискурсе // МНКО. 2020. №2 (81). С. 416–417.
 8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 238 с.
 9. Цыбина Ю.Ю. Лингвистическая сущность метафорических моделей в педагогическом дискурсе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-suschnost-metaforicheskikh-modeley-v-pedagogicheskom-diskurse> (дата обращения: 16.02.2026).
 10. DISINFO: Zelensky works as the head of a neo-fascist puppet neo-colonial regime. URL: <https://euvsdisinfo.eu/report/zelensky-works-as-the-head-of-a-neo-fascist-puppet-neo-colonial-regime/> (дата обращения: 10.02.2026).
 11. Experts sound alarm over UK exports to firm linked to Russian war machine. URL: <https://www.theguardian.com/business/2026/feb/09/experts-sound-alarm-over-uk-exports-to-firm-linked-to-russian-war-machine> (дата обращения: 10.02.2026).
 12. PM message to the people of Ukraine and Russia: 25 February 2022. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-message-to-thepeople-of-ukraine-and-russia-25-february-2022> (дата обращения: 10.02.2026).
 13. Ukraine tensions: US trying to draw Russia into war, Putin says. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-60220702> (дата обращения: 10.02.2026).
 14. Ukrainian democracy is proving its resilience in wartime conditions, Atlantic Council, 2026. URL: <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/ukrainealert/ukrainian-democracy-is-proving-its-resilience-in-wartime-conditions/> (дата обращения: 10.02.2026).
 15. U.S. Ambassador to Russia John Sullivan: This is time to work together with Russia to overcome common enemy coronavirus. URL: <https://www.state.gov/online-press-briefing-with-ambassador-john-j.-sullivan-u.s.ambassador-to-the-russian-federation> (дата обращения: 10.02.2026).
 16. Reinforcing our support to the Ukrainian people as they face an urgent humanitarian crisis: UK statement to the UN Security Council, 2022. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/reinforcing-our-support-to-theukrainian-people-as-they-face-an-urgent-humanitarian-crisis> (дата обращения: 10.02.2026).
 17. Under-pressure Johnson takes to world stage with Ukraine visit, 2022. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-60222559> (дата обращения: 10.02.2026).

© Шулипенко Валерия Вадимовна (leishulipenko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Agoshkova A. – Candidate of Economic Sciences, Senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Alferova T. – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Anisimova O. – Lecturer, graduate student, Pacific State University, Khabarovsk

Astrotenko R. – Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Bartosh A. – Senior teacher, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Bartosh O. – Associate professor, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Bernadskaya K. – Assistant, St. Petersburg State Institute of Culture

Bobrovnikskaya O. – teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation

Bobykina E. – Candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola

Bozieva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik

Chervony A. – Doctor of Philology, professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE Rostov State University of Economics

Ding Mingqiang – Shanghai University of Political Science and Law

Dobrykh A. – Religious Organization – the Spiritual Educational Organization of Higher Education of the Khabarovsk Diocese of the Russian Orthodox Church «Khabarovsk Theological Seminary»; Associate Professor, Far Eastern Institute, branch, All-Russian State University of Justice

Dostanko E. – Volgodonsk Engineering and Technology Institute Branch, National Research Nuclear University MEPhI

Dubinskaya M. – Assistant, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Dzholiev Islam Mammad Oglu – Senior Lecturer, FSBEI HE Ural GAU, Yekaterinburg

Dzhoraev M. – Candidate of Historical Sciences, Lecturer, Mikhailovskaya Military Artillery Academy, St. Petersburg

Evsyukova O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North-Eastern State University, Magadan

Our authors

Faizieva G. – Doctor of Philology, Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Faleeva N. – Associate professor, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Galushina P. – Senior Lecturer, FSBEI HE Ural GAU, Yekaterinburg

Gorbunov I. – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University, Moscow

Gorsheneva T. – Lecturer, Military Educational and Scientific Center of the Army

Goryacheva D. – Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Hamad Tareq Hasan Hamad – Postgraduate Student, Volgograd State University

Hashim Ahmed Hasan Hashim – Postgraduate Student, Volgograd State University

Hu Wenxiu – Postgraduate student, Institute of China, and Modern Asia of the Russian Academy of Sciences

Kajgorodova G. – Doctor of Philology, Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Kanev P. – Lecturer, FSBEI HE Ural GAU, Yekaterinburg

Kapelyush M. – Senior Lecturer, St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Kazakov N. – Postgraduate Student, Moscow International Academy, Moscow

Khvatova A. – Perm State National Research University

Kononenko L. – Senior Educator, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Kukis O. – Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Kurilova E. – Postgraduate Student, Senior Lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture

Kuznetsova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University, Moscow

Lavrov N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State University of Education, Moscow

Levchenkov V. – Postgraduate student, I.A. Bunin Yelets State University

Lipatov V. – Postgraduate student, Altai State Pedagogical University

Lu Boyu – Nanjing University, Nanjing, China

Mindlin Yu. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Mlechko A. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Volgograd State University

Muradov S. – Postgraduate Student, Ufa University of Science and Technology

Murza A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Nagibina N. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Perm State Institute of Culture

Nedorubov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Volgodonsk Engineering and Technology Institute Branch, National Research Nuclear University MEPhI

Nikitinskaya L. – Candidate of philological sciences, Associate professor, I.Y. Yakovlev Chuvash pedagogical university, Cheboksary

Novikov K. – Postgraduate Student, Institute of China, and Contemporary Asia of the Russian Academy of Sciences

Pakhomova N. – Candidate of Sciences in History, docent, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Pavlenko E. – Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University

Perebeynos A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Petrakov M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University

Petrakova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University

Plotnikova E. – Candidate of Philology, Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola

Ponomarenko E. – Prince Alexander Nevsky Military University

Potapchuk V. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Pacific National University, Khabarovsk

Prilutskaya G. – Postgraduate Researcher, Saint Petersburg State University; Junior Researcher, People's Military-Historical Museum of the Great Patriotic War Sambek Heights, Sambek

Ptashko T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Radaev E. – Pacific State University, Khabarovsk

Raizman V. – Institute of Modern Academic Education

Rozhdestvensky D. – Postgraduate Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Safonov K. – Doctor of Science (Sociology), professor, Tula State University

Salah Abdallah S.A. – Postgraduate student, State Institute of Russian Language named after. A.S. Pushkin

Shepileva O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North-Eastern State University, Magadan

Shigapova E. – Russian New University, Moscow

Shulipenko V. – Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Smernyagin L. – Lecturer, FSBEI HE Ural GAU, Yekaterinburg

Stachinsky V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Prince Alexander Nevsky Military University

Sukhonenko A. – Teacher, MBOU Pokrovskaya Secondary School Neklinovsky Educational Complex

Tabaeva A. – Senior lecturer, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Tarasov I. – Senior Lecturer, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Moscow State University of Technology "Stankin"

Trofimova N. – Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Trushnikova N. – Senior Lecturer, Perm State Institute of Culture

Tumgoeva Kh. – Graduate student, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Ukrozhenko D. – Lecturer, FSBEI HE Ural GAU, Yekaterinburg

Verezubova N. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Vladykina L. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University

Yakovleva O. – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Zhou Bingnan – Graduate student, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Zubareva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

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).