

ISSN 2223–2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№7 2026 (ИЮЛЬ)

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.

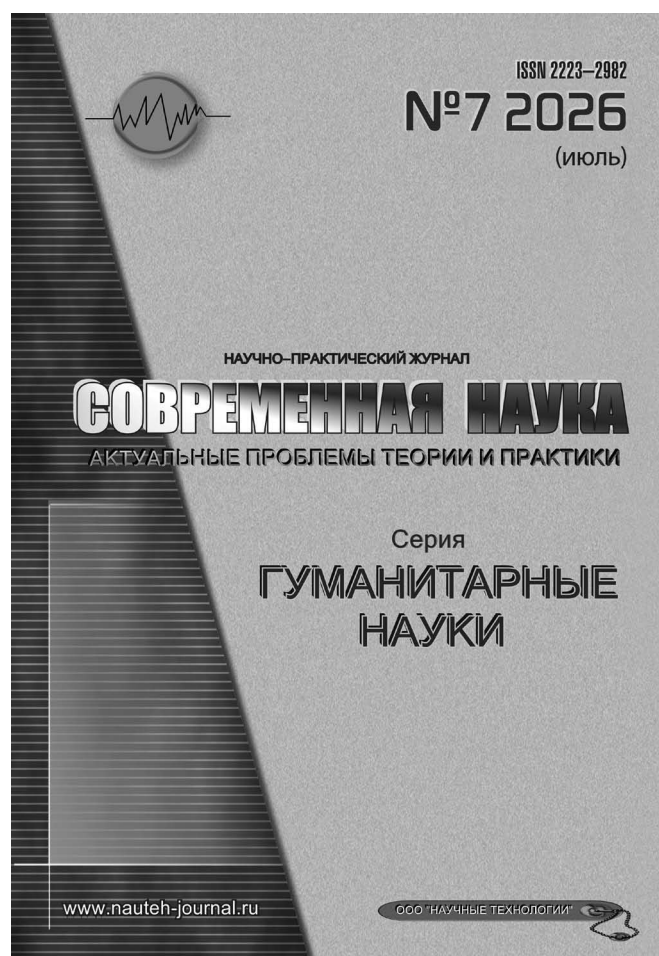
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №7 (июль) 2026 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 13.07.2026 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

История

Алайчиев У.К. – От статистики к структуре: разработка квалификатора и анализ разнообразия подвигов героев советского союза, полных кавалеров ордена славы и героев тыла – выходцев из киргизской ССР

Alaychiev U. – From statistics to structure: development of a qualifier and analysis of the diversity of feats of heroes of the Soviet Union, full cavaliers of the order of glory and home front heroes – natives of the Kyrgyz SSR 8

Беляев Д.В. – Экономическая эксплуатация Донбасса в период нацистской оккупации
Belyaev D. – Economic exploitation of Donbass during the nazi occupation 15

Дамшин М.В. – Молчаливые свидетели истории: дом Карла Кюна в Светлогорске как отражение влияния эпох на общественный уклад и государственное управление
Damshin M. – The tacit witnesses of history: the house of Karl Kühn in Svetlogorsk as a reflection of the influence of ages on social organization and public administration 22

Егоров К.А. – Эволюция кадрового обеспечения аграрного сектора России: от исторических моделей профессиональной подготовки к федеральному проекту «Кадры в АПК»
Egorov K. – Evolution of personnel support for the agricultural sector of Russia: from historical models of professional training to the federal project "Personnel in the agro-industrial complex" 30

Иванов В.В. – Последствия голода 1921–1922 гг. в Поволжье для Иркутской губернии
Ivanov V. – The consequences of the famine of 1921–1922 in Volga region for Irkutsk governorate 36

Меньшиков М.С., Григорьева Н.А., Логачёва Н.В., Симонова М.А., Белановская Ю.Е. – Эволюция негосударственной высшей школы в Башкортостане в 1992 – начале 2010-х гг.
Menshikov M., Grigorieva N., Logacheva N., Simonova M., Belanovskaya Yu. – The evolution of non-state higher education in Bashkortostan from 1992 to the early 2010s. 45

Никитин А.К. – Н.М. Карамзин в оценках С.М. Соловьева и В.О. Ключевского: к проблеме преемственности в русской историографии
Nikitin A. – N.M. Karamzin in the assessments of S.M. Solovyov and V.O. Klyuchevsky: on the problem of continuity in Russian historiography 49

Оганян В.А. – Возникновение клиометрики и формирование количественного подхода в исторической науке
Ohanyan V. – The emergence of cliometrics and the formation of the quantitative approach in historical science 53

Петрова О.С. – Состояние и трудности материально-технической базы образовательных учреждений русского севера в 1920–1930-е годы (по архивным материалам)
Petrova O. – The state and difficulties of the material and technical equipment of the Russian north educational institutions in the 1920–1930s (based on archival materials). 58

Соловьев В.А. – Континентальная блокада и её экономическое воздействие на порт г. архангельска в 1807–1811 гг.: периодизация динамики торговли как отражение стратегии адаптации
Soloviev V. – Continental blockade and its economic impact on the port of Arkhangelsk in 1807–1811: periodization of trade dynamics as a reflection of adaptation strategies 62

Тумаков Д.В. – Россия и обострение обстановки на таджикско-афганской границе в июле 1993 года в оценках центральных СМИ
Tumakov D. – Russia and the escalation of tensions on the Tajik-Afghan border in July 1993 as assessed by the central media 72

Педагогика

Бикчантаева Д.Д., Турнина А.А., Фатихова Л.Р., Саглам Ф.А. – Развитие произвольного внимания младших школьников с помощью игровых технологий
Bikchantayeva D., Turnina A., Fatikhova L., Saglam F. – Development of voluntary attention in primary schoolchildren through game technologies..... 78

Блыщик Н.О. – Подготовка будущих учителей математики к развитию интеллектуальных способностей учащихся через использование нестандартных задач
Blyschik N. – Training future mathematics teachers to develop students' intellectual abilities through the use of non-standard problems..... 84

Ван Ихань – Совершенствование процесса обучения аудированию китайского языка младших курсов гуманитарного вуза на основе интеграции цифровых медиатехнологий
Wang Yihan – Improving the process of teaching Chinese language auditioning to junior students at humanities universities through the integration of digital media technologies..... 91

Жваненко С.А., Чернышёва Ю.С., Маевская О.Н. – Финансовая грамотность студентов педагогических вузов: критерии и показатели оценки, влияние на регионы
Zhvanenko S., Chernysheva Yu., Mayevskaya O. – Financial literacy of students at pedagogical universities: criteria and evaluation indicators, impact on regions 97

Кайгородов Б.В. – Педагогические технологии формирования гражданской позиции молодежи
Kaigorodov B. – Pedagogical technologies for forming youth civil position..... 103

Калугина О.А. – Ролевые игры в обучении иноязычному профессионально ориентированному говорению студентов вуза
Kalugina O. – Role-playing games in teaching foreign language professionally oriented speaking to university students 108

Копча В.В., Кучер С.Ф., Маевская О.Н. – Совокупность компетенций выпускников педагогических вузов как основа продуктивного финансового поведения и трансляции финансовой грамотности обучающимся
Kopcha V., Kucher S., Mayevskaya O. – A set of competencies of graduates of pedagogical universities as a basis for productive financial behavior and the transmission of financial literacy to students 114

Крутова И.А. – Образовательная среда как условие развития интереса к физике
Krutova I. – Educational environment as a condition for developing interest in physics..... 119

Ли Жуйцзэ, Самвелян Т.Э. – Традиционная музыкальная культура как основа совершенствования профессиональной подготовки студентов-пианистов в вузах КНР
Li Ruize, Samvelyan T. – Traditional musical culture as the basis for improving the professional training of pianist students in Chinese universities 124

Макарова Р.П., Никифорова Е.П., Данилова Н.И. – Формирование терминологической компетентности будущих учителей якутского языка средствами медицинской терминологии
Makarova R., Nikiforova E., Danilova N. – Formation of terminological competence of future teachers of the Yakut language by means of medical terminology 128

Нестеров Ю.В., Нуртазин В.С. – Интерактивные педагогические технологии как средство развития гражданской зрелости учащейся молодежи
Nesterov Yu., Nurtazin V. – Interactive pedagogical technologies as a means of developing civil maturity among students 134

Палаткина Г.В., Джумаев Р.Г. – Формирование личностной устойчивости учащейся молодежи к рискам современной среды в процессе гражданской социализации
Palatkina G., Dzhumayev R. – Formation of students' personal resistance to the risks of the modern environment in the process of civil socialization. ...139

Саплина Е.В. – Игры на уроках истории как средство формирования метапредметных умений
Saplina E. – Games in history lessons as a means of forming meta-subject skills.....145

Симонова Т.Н. – Формирование коммуникативной культуры обучающихся с ОВЗ
Simonova T. – Formation of the communicative culture of students with disabilities 149

Смирнова Е.Ю., Майоров О.В. – Формирование интегративных компетенций при подготовке специалистов в системе высшего образования: теоретико-методологический аспект
Smirnova E., Mayorov O. – Formation of integrative competences in the training of specialists in the higher education system: theoretical and methodological aspect 155

Тетерский С.В. – Воспитание инициативности учащейся молодежи
Teterskiy S. – Educating students' initiative 159

Тимофеева Е.Г., Абдаррахманов Д.И. – Роль педагога в гражданской социализации подростков
Timofeeva E., Abdarakhmanov D. – The role of a teacher in the civil socialization of teenagers ..164

Трещев А.М., Старков Е.В. – Педагогические условия эффективной организации деятельности студенческих научных обществ в современном вузе
Treshchev A., Starkov E. – Pedagogical conditions for effective organization of student scientific societies in a modern university.....169

Храпов С.А., Жигульский И.А. – Воспитательный потенциал образовательной среды в социализации студентов
Khrapov S., Zhigulsky I. – The educational potential of the educational environment in students' socialization 174

Ярошинская А.П. – Интеграция идей здорового образа жизни в воспитательный процесс подростков
Yaroshinskaya A. – Integration of healthy lifestyle ideas into the educational process of teenagers 179

ФИЛОЛОГИЯ

Аликова С.В. – Юридический язык: специфика эквивалентного перевода
Alikova S. – Legal language: specificity of equivalent translation 184

Антонюк К.М., Таджибова А.Н. – Сравнительный анализ переводческих стратегий при передаче ономастического в повести Дж. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» (на материале переводов Н.Л. Рахмановой, Н.Б. Прохоровой и К.М. Королёва)
Antonyuk K., Tadzhibova A. – A comparative analysis of translation strategies in rendering the onomasticon in J.R.R. Tolkien's *The Hobbit, or There and Back Again* (Based on the Translations by N.L. Rakhmanova, N.B. Prokhorova, and K.M. Korolyov) 187

Ван Чжибинь, Михайлова И.Д. – Теоретическое и практическое исследование преподавания топонимики Москвы с использованием метода предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)
Wang Zhibin, Mikhailova I. – A theoretical and practical study of teaching Moscow toponymy using content-language integrated learning (CLIL) 193

Ван Шань, Ахметзянова Л.М. – Репрезентация бинарной оппозиции «Свой — Чужой» в ономастике цикла романов С.В. Лукьяненко «Дозоры»
Wang Shan, Akhmetzyanova L. – Representation of the binary opposition "Self-made – Alien" in the onomasticon of S.V. Lukyanenko's novel cycle "The watchmen" 197

Власенко О.К., Геливера Л.О., Папикян А.В. – Особенности формирования образа героя в оригинальной и дублированной версиях трейлера
Vlasenko O., Gelivera L., Papikyan A. – Features of hero image formation in the original and dubbed versions of the trailer 202

Габитов А.И., Тарасова Ф.Х. – Исследование английских предлогов *on* и *onto* на предмет передачи значения физического и абстрактного движения
Gabitov A., Tarasova F. – Semantic analysis of the English prepositions *on* and *onto* in the expression of physical and abstract motion 208

Горбунова Е.Ф., Киселева Н.Ю. – Эмотивность англоязычного научно-популярного кинотекста
Gorbunova E., Kiseleva N. – Emotivity in English language popular science film discourse.....214

Дуань Цзэнкунь – Национально-культурная специфика лексической синонимии в разносистемных языках
Duan Zengkun – National and cultural specificity of lexical synonymy in different languages.....219

Киселева Н.Ю., Ларионова Т.В. – Коммуникативные стратегии построения мотивационных речей: эколлингвистический аспект (на материале английского языка)
Kiseleva N., Larionova T. – Ecolinguistic aspect of communicative strategies in motivational speeches (a case study of English) 224

Колесникова А.В. – Антропонимы, референциально соотносящиеся с реальными историческими личностями Индии, в романе С. Рушди «Midnight's Children»
Kolesnikova A. – Anthroponyms referentially correlated with real historical figures of India in Salman Rushdie's novel *Midnight's Children* 231

Коротун В.Л. – Роль сложноподчинённых предложений в структуре научного текста в области фармацевтической химии
Korotun V. – The role of complex sentences in the structure of a scientific text in the field of pharmaceutical chemistry 235

Никитина О.В., Иванова Т.В. – Коммерческие номинации г. Саратова в лингвистическом освещении и восприятии рядового носителя языка
Nikitina O., Ivanova T. – Commercial nominations in Saratov in linguistic coverage and perception of an ordinary native speaker.....239

Степанова Е.Б., Цзин Юньчжицзы – Союз *раз* как показатель умозаключения
Stepanova E., Jing Yunzhizi – The conjunction *raz* as a marker of inference 248

Сун Синьюй – Критический дискурс-анализ российского молодёжного интернет-сленга на основе трёхмерной модели Фэркло
Song Xinyu – Critical discourse analysis of russian youth internet slang based on Fairclough's three-dimensional model 253

Чжан Синьтянь – Концепт «Жертва» в советском военном кино 1960–1970-х годов: лингвокультурологический анализ (на материале фильмов «Иваново детство» и «А зори здесь тихие»)
Zhang Xintian – The concept of "Victim" in soviet war films of the 1960s and 1970s: linguocultural analysis (based on the films "Ivanov's childhood" and "The dawn is quiet here").....259

Чжан Юй – Образ Григория Распутина в романе А.Н. Варламова «Мысленный волк»: между исторической памятью и литературным мифом
Zhang Yu – The image of Grigori Rasputin in A.N. Varlamov's novel "The Thought-Wolf": between historical memory and literary myth 266

Чэнь Цзыянь – Функции шок-контента в аккаунтах органов государственной власти (на примере мессенджеров ВК и МАХ)
Chen Ziyang – Shock content functions in government accounts (using the example of VK and MAX messengers) 272

Шермазанова С.В. – Неофициальный регистр военного дискурса (на материале английского языка)
Shermazanova S. – Unofficial register of military discourse (as exemplified in English).....278

Ши Джен-Лян – Китайская традиционная культура как основа имиджа Китая в мире	
<i>Shi Zheng-Liang</i> – Chinese traditional culture as the foundation of China's image in the world.....	283

Информация	
Наши авторы. Our Authors.....	288
Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....	291

ОТ СТАТИСТИКИ К СТРУКТУРЕ: РАЗРАБОТКА КВАЛИФИКАТОРА И АНАЛИЗ РАЗНООБРАЗИЯ ПОДВИГОВ ГЕРОЕВ СОВЕТСКОГО СОЮЗА, ПОЛНЫХ КАВАЛЕРОВ ОРДЕНА СЛАВЫ И ГЕРОЕВ ТЫЛА – ВЫХОДЦЕВ ИЗ КИРГИЗСКОЙ ССР

Алайчиев Усен Камбарович

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

FROM STATISTICS TO STRUCTURE: DEVELOPMENT OF A QUALIFIER AND ANALYSIS OF THE DIVERSITY OF FEATS OF HEROES OF THE SOVIET UNION, FULL CAVALIERS OF THE ORDER OF GLORY AND HOME FRONT HEROES – NATIVES OF THE KYRGYZ SSR

U. Alaychiev

Summary: The article is devoted to the study of the contribution of the Kyrgyz SSR to the Victory in the Great Patriotic War through the transition from simple statistics to a structural and substantive analysis of feats. Based on verified archival data, the reliable number of Heroes of the Soviet Union associated with the republic (80 persons) is established, as well as 27 Full Cavaliers of the Order of Glory and 282 Heroes of Socialist Labor. The author has developed and proposed an original qualifier of feat types (3 categories, 8 types), allowing for the classification of combat activity of soldiers from Kyrgyzstan. A correlation is revealed between the profiles of pre-war and extra-military training (Vsevobuch, Osoaviakhim, sports) and specific types of combat activity: the most widespread categories were the holding of strategic positions (31.2%) and the destruction of military equipment (26.2%). Based on a comparative analysis with the Central Asian republics, the 2nd place of the Kyrgyz SSR in the density of Heroes per 100,000 drafted is substantiated. The author draws conclusions about the systemic nature of the republic's contribution to the Victory, the structural dependence of the type of feat on pre-war training, and the existence of a stable correlation between the profile of "extra-military training" (athletes, artillerymen, pilots) and overrepresentation among Heroes (coefficient up to 9.1). The article aims to introduce into scientific circulation a methodological tool (qualifier) for the substantive classification of feats, applicable to other rear regions of the USSR, as well as to overcome the "statistical muteness" of numbers through structural and anthropological analysis of award documents. The conclusion is made about the systemic nature of the republic's contribution to the Victory.

Keywords: Patriotic War, Kyrgyz SSR, Heroes of the Soviet Union, Full Cavaliers of the Order of Glory, Heroes of Socialist Labor, qualifier of feats, extra-military training, memory.

Аннотация: Статья посвящена исследованию вклада Киргизской ССР в Победу в Великой Отечественной войне через переход от простой статистики к структурному и содержательному анализу подвигов. На основе верифицированных архивных данных устанавливается достоверное количество Героев Советского Союза, связанных с республикой (80 человек), а также 27 полных кавалеров ордена Славы и 282 Героев Социалистического Труда. Автором разработан и предложен оригинальный квалификатор типов подвигов (3 категории, 8 типов), позволяющий классифицировать боевую активность воинов-киргыстанцев. Выявляется корреляция между профилями довоенной и вневойсковой подготовки (Всевобуч, Осоавиахим, спорт) и конкретными типами боевой активности: наиболее массовыми категориями стали удержание стратегического рубежа (31,2%) и уничтожение боевой техники (26,2%). На основе сравнительного анализа со среднеазиатскими республиками обосновывается 2-е место Киргизской ССР по плотности Героев на 100 тысяч призванных. Автором сделаны выводы о системном характере вклада республики в Победу, структурной зависимости типа подвига от довоенной подготовки и о наличии устойчивой корреляции между профилем «вневойсковика» (спортсмены, артиллеристы, лётчики) и перепредставленностью среди Героев (коэффициент до 9,1). Статья направлена на внедрение в научный оборот методологического инструмента (квалификатора) для содержательной классификации подвигов, применимого к другим тыловым регионам СССР, а также на преодоление «статистической немоты» цифр через структурный и антропологический анализ наградных листов. Делается вывод о системном характере вклада республики в Победу.

Ключевые слова: Отечественная война, Киргизская ССР, Герои Советского Союза, полные кавалеры ордена Славы, Герои Социалистического Труда, квалификатор подвигов, вневойсковая подготовка, память.

Введение

В последние годы наблюдается устойчивый рост научного интереса исследователей к проблеме количественного и качественного измерения вклада тыловых регионов СССР в Победу в Великой Отечественной войне. Особое внимание привлекает Киргизская ССР как республика со сложной этнической структурой, высокой мобилизационной нагрузкой и специфической системой вневойсковой подготовки. Однако установление наиболее достоверного количества Героев Советского Союза, связанных с Киргизской ССР (80 человек), а также 27 полных кавалеров ордена Славы и 282 Героев Социалистического Труда является лишь первым, предварительным этапом осмысления вклада республики. Как справедливо отмечал ещё в 1960-е годы основатель киргизской фронтовой историографии А.П. Кучков, «цифра сама по себе молчалива; она требует расшифровки через человеческие судьбы и конкретные обстоятельства подвига» [1, с. 12]. В современной исторической науке этот тезис получил развитие в работах К. Джусубалиева, который подчёркивает: «Простого перечисления фамилий и цифр недостаточно для понимания реально-го масштаба и характера вклада республики в Победу – требуется содержательная классификация, выявляющая структурные особенности боевой активности» [2, с. 45]. Именно в русле этого усиливающегося научного запроса на структурирование и сравнительный анализ предлагается настоящее исследование.

Переход от статистики к структуре (от «сколько» к «как» и «за что») позволяет решить три взаимосвязанные задачи. Во-первых, выявить, какие именно виды боевой деятельности были доминирующими для воинов-киргизстанцев. Во-вторых, установить корреляцию между содержанием подвига и довоенной/тыловой подготовкой. В-третьих, создать методологический инструмент (квалификатор), применимый к другим тыловым регионам СССР. Таким образом, обращение к данной теме связано с восполнением историографического пробела и соответствует общей тенденции - переходу от героико-патриотической статистики к структурно-антропологическому анализу военного опыта.

Материалы и методы

Автором проведена сверка трёх независимых массивов данных: (1) электронной базы «Подвиг народа» (podvignaroda.ru); (2) учётных карточек и наградных листов, хранящихся в ЦАМО РФ (Ф. 33, Оп. 793756, 682524, 686196); (3) Центрального Государственного Архива Кыргызской Республики (ЦГА КР): фонды № 350, 1445, 503, 869, а также личные фонды И.В. Панфилова (Ф.953), Д.А. Асанова (Ф.2870), Х.Г. Гадельшина (Ф.367), Д. Шопокова (Ф.2099) и Т. Кулатова (Ф.2872). Методологическую основу составили принципы исторической антрополо-

гии и военно-тактического анализа.

Результаты и обсуждение

Общесоюзный контекст наградений за первые два года войны даёт «Справка о награждении орденами и медалями СССР и о вручении наград за два года Отечественной войны (с 1 июля 1941 г. по 1 июля 1943 г.)». Всего за этот период произведено 1 026 114 награждений, в том числе: 314 воинских частей и 80 предприятий и организаций; 897 Героев Советского Союза (из них 8 женщин); 22 Героя Социалистического Труда. За это же время звание Героя Советского Союза присвоено 897 человекам (в III кв. 1941 – 71, IV – 56, I кв. 1942 – 97, II – 119, III – 72, IV – 105, I кв. 1943 – 218, II – 159). Пик присвоений (218) пришёлся на I квартал 1943 г. – период коренного перелома. Распределение награждённых по фронтам и флотам приведено в табл. 1.

Количественная верификация

Итогом архивной работы стало принятие окончательного числа – 80 Героев Советского Союза, связанных с Киргизской ССР. Данное число включает: 73 человека, родившихся на территории Киргизской ССР; 6 человек, призванных из республики (не родившихся в ней); 1 человека (генерал-майора И.В. Панфилова), связь которого с республикой опосредована командованием дивизией, укомплектованной призывниками из Киргизии. Из 80 Героев 71 имеет полный наградной лист, 5 – ограниченно подтверждённые документы, 4 – косвенную привязку.

Национальный состав 80 Героев: кыргызы – 34 человека (42,5%); русские – 26 (32,5%); украинцы – 8 (10%); узбеки – 4 (5%); татары – 3 (3,75%); дунгане – 2 (2,5%); другие – 3 (3,75%). Доля кыргызов среди Героев значительно превышает их долю в населении республики по переписи 1939 г. (около 28%).

Для понимания места Киргизской ССР в общесоюзной «географии героизма» необходимо сопоставить показатели (табл. 2).

Киргизская ССР занимает 2-е место по концентрации Героев на 100 тысяч призванных (21,8). Это объясняется комплексом факторов: горный рельеф республики обусловил акцент на подготовку горных стрелков (2984 человека, что превысило план на 18%); развитая сеть спортивных обществ подготовила 74200 спортсменов-разрядников; эффективная работа партийно-комсомольских комиссий по сбору материалов о подвигах [6, л. 5].

Квалификатор типов подвигов

Отталкиваясь от принципов исторической антропо-

Таблица 1.

Состав награждённых по фронтам и флотам (в процентах к общему числу) [3, л. 14–16].

	Красноармейцев и краснофлотцев	младших командиров	старших командиров	политработников	инженерно- техн. состава	медицинского состава	административного состава	партизан и других
Карельский фронт	38,3	25,9	19,4	5,9	2,8	2,8	1,2	3,7
Ленинградский	32,0	25,5	23,3	8,3	3,5	2,9	1,1	2,5
Волховский фронт	32,6	28,3	22,0	8,3	4,2	3,3	1,1	0,2
сев.-Западный	34,8	27,9	21,0	7,2	3,4	2,9	1,7	1,1
Калининский фронт	29,3	26,2	26,5	8,6	3,6	3,3	1,9	0,6
Западный фронт	34,3	26,0	22,8	8,5	2,6	2,8	1,2	1,8
Брянский фронт	32,0	27,2	34,1	8,3	3,6	2,4	1,6	0,8
Воронежский фронт	32,8	31,7	23,0	7,6	3,8	2,2	0,8	0,1
Центральный фронт	27,7	25,5	28,6	9,5	4,3	2,6	1,6	0,2
Южный фронт	28,8	26,2	28,0	7,6	3,6	2,6	1,9	1,3
Юго-западный	7,7	11,9	52,2	19,6	3,4	1,6	2,8	0,8
Сев.Кавказский	12,9	15,3	46,3	5,2	2,7	6,4	3,5	7,7
Кавказский фронт	29,5	25,2	27,4	7,2	4,2	2,5	1,4	2,6
7-я отдельная Армия	38,6	31,9	21,2	4,8	1,3	2,0	0,2	-
В составе отд. часть и соединения	1,7	10,1	50,18	4,5	17,8	0,3	0,5	-
Итого:	31,4	26,2	25,0	8,2	3,5	2,8	1,5	1,4
Балтийский флот	34,5	29,2	25,7	5,3	7,7	1,7	0,2	5,7
Северный флот	30,1	31,1	23,4	4,2	6,4	0,9	0,1	3,8
Черноморский флот	21,2	30,3	28,9	5,85,8	7,17,1	1,7	0,1	4,9
Итого:	24,3	30,1	26,5	5,3	7,2	1,5	0,1	5,0
ВСЕГО:	31,1	26,4	25,1	8,1	3,7	2,7	1,4	1,5
Было на 1 января 1943 г.	32,8	26,7	23,	8,1	3,6	2,6	1,1	1,4

логии и военно-тактического анализа, автор предлагает квалификатор, основанный на анализе 80 наградных листов (а также дополнительно 27 наградных листов полных кавалеров ордена Славы) (табл. 3).

Наиболее массовым типом оказалось удержание рубежа (31,2%), что отражает ключевую роль пехоты в войне. Показателен подвиг Дуйшенкула Шопокова

(1915–1941): в бою у разъезда Дубосеково, будучи пулемётчиком, уничтожил до 80 немецких солдат, а когда пулёмёт вышел из строя, со связкой гранат бросился под вражеский танк. Звание Героя присвоено посмертно 21 июля 1942 года [4, л. 7].

Тип А2 (уничтожение техники) также весьма значим. Асанбек Оторбаев (1925–1945) при форсировании Оде-

Таблица 2.

Сравнительный анализ с другими республиками [8].

Республика	Призвано (тыс. чел.)	Героев СССР	Героев на 100 тыс. призванных
Казахская ССР	1366	497	36,4
Киргизская ССР	363	79	21,8
Узбекская ССР	1433	301	21,0
Таджикская ССР	293	56	19,1
Туркменская ССР	287	49	17,1

Таблица 3.

Квалификатор типов подвигов Героев Советского Союза – выходцев из Киргизской ССР.

Код	Название типа	Ключевые критерии (из наградных листов)	Кол-во Героев	% от 80
A1	Удержание стратегического рубежа / массовое уничтожение пехоты	«Отразил N атак, уничтожил до M солдат», «удержал высоту/ плацдарм до подхода подкрепления»	25	31,2
A2	Уничтожение боевой техники и укреплений	«Подбил/уничтожил 3+ танка», «подорвал ДОТ/ДЗОТ», «подавил артиллерийскую батарею»	21	26,2
A3	Воздушные победы и штурмовые удары	«Сбил лично 5+ самолётов», «совершил 100+ боевых вылетов на штурмовку»	12	15,0
A4	Воздушный и наземный таран	«Таранным ударом сбил самолёт/подбил танк»	3	3,8
B1	Разведка и диверсии в тылу врага	«Захватил “языка”», «добыл ценные документы», «уничтожил штаб»	5	6,2
B2	Инженерно-сапёрный подвиг (переправа, разминирование)	«Прodelал проход в минном поле», «навёл переправу под огнём»	(включены в A2/B1)	–
B1	Командование в критической операции / партизанское руководство	«Умело организовал оборону/прорыв», «поднял подразделение в атаку», «заменял выбывшего командира»	9	11,3
B2	Санитарно-спасательный подвиг	«Вынес раненых с поля боя», «спас командира», «оказал помощь 20+ раненым»	1	1,2
C1	Акт сознательного самопожертвования (закрытие амбразуры, подрыв себя с врагом)	«Закрыл телом амбразуру», «бросился с гранатой под танк»	2	2,1
Прочие	Комплексные / не подпадающие под критерии	Подвиги партизанских командиров, особые заслуги	2	2,3

ра 31 января 1945 года, взяв две противотанковые гранаты, бросился под самоходную пушку «Фердинанд», вызвав детонацию боекомплекта [5, л. 12].

Тип A3 представлен, в частности, дважды Героем Советского Союза Талгатом Бигельдиновым (1922–2012), который совершил 305 боевых вылетов на Ил-2, лично сбил 7 самолётов, уничтожил 27 танков и 38 орудий [7, т. 1, с. 156]. Подробный биографический очерк о Т. Бигельдинове и других лётчиках – выходцах из Киргизии приведён в исследовании Алымкулова [11, с. 112–130].

Тип C1 – акт сознательного самопожертвования. Чолпонбай Тулебердиев (1922–1942) 6 августа 1942 года закрыл телом амбразуру вражеского дзота – один из первых известных случаев в Красной Армии [6, л. 5].

Полные кавалеры ордена Славы

В Киргизской ССР насчитывается 27 полных кавалеров ордена Славы (табл. 4).

Из 27 кавалеров 18 (67%) – пехотинцы и артиллеристы, что соответствует главной роли этих родов войск. 7 кавалеров (26%) погибли или пропали без вести (установлено по данным ЦАМО). Трое были удостоены I степени ордена Славы посмертно: Аубакиров М.А., Бабишев Н.И., Липский И.И. [10, с. 224].

В Киргизской ССР насчитывается 282 Героя Социалистического Труда (в том числе четверо дважды Героев) [7, т. 2, с. 512]. Тыловой подвиг включал несколько ключевых направлений:

Таблица 4.

Полные кавалеры ордена Славы – уроженцы и жители Киргизской ССР [3, 10, 11, с. 234–310].

№	Фамилия, имя, отчество	Годы жизни	Место рождения / призыва	Род войск	Дата последнего награждения (I степень)
1.	Абрамов Алексей Фёдорович	1925–1999	с. Дмитриевка, Чуйская обл.	пехота	15.05.1946
2.	Аубакиров Маннаф Аубакирович	1926–1945	г. Фрунзе	артиллерия	15.05.1946 (посмертно)
3.	Бабичев Николай Иванович	1923–2001	с. Калининское, Чуйская обл.	артиллерия	15.05.1946
4.	Бадигин Михаил Петрович	1925–1998	г. Кант	пехота	31.03.1956
5.	Байзаков Ибрагим	1922–1995	с. Кара-Булак, Ошская обл.	сапёр	15.05.1946
6.	Бондарь Василий Степанович	1924–1990	с. Воронцовка, Чуйская обл.	разведка	15.05.1946
7.	Герасимов Михаил Кузьмич	1924–1970	г. Пржевальск	пехота	15.05.1946
8.	Гурьянов Алексей Григорьевич	1925–1994	г. Фрунзе	артиллерия	15.05.1946
9.	Дерябин Николай Иванович	1922–2000	с. Ново-Николаевка, Чуйская обл.	пехота	15.05.1946
10.	Дуванов Иван Иванович	1923–1988	с. Полтавка, Чуйская обл.	артиллерия	15.05.1946
11.	Исанов Абдырахман	1924–1992	с. Кара-Кульджа, Ошская обл.	пехота	15.05.1946
12.	Карымшаков Абдыкасым	1921–2005	с. Кочкорка, Нарынская обл.	разведка	15.05.1946
13.	Ковтун Василий Ефимович	1924–2001	г. Фрунзе	сапёр	15.05.1946
14.	Козубенко Григорий Фёдорович	1923–1991	с. Казанка, Чуйская обл.	артиллерия	15.05.1946
15.	Липский Иосиф Иосифович	1924–2003	г. Фрунзе	пехота	15.05.1946
16.	Логунов Валентин Иванович	1925–1997	с. Будённовка, Иссык-Кульская обл.	артиллерия	15.05.1946
17.	Медведев Иван Васильевич	1924–1996	с.Александровка Чуйская обл.	пехота	15.05.1946
18.	Мищенко Николай Фёдорович	1925–1995	г. Фрунзе	артиллерия	15.05.1946
19.	Мозгалёв Иван Иванович	1924–1999	с. Беловодское, Чуйская обл.	пехота	15.05.1946
20.	Нематов Урмат	1923–1988	с. Кызыл-Туу, Таласская обл.	сапёр	15.05.1946
21.	Попов Василий Фёдорович	1925–1995	г. Фрунзе	пехота	15.05.1946
22.	Рыбалко Иван Тимофеевич	1924–2002	с. Ивановка, Чуйская обл.	артиллерия	15.05.1946
23.	Савченко Иван Николаевич	1924–1998	г. Фрунзе	разведка	15.05.1946
24.	Сидлер Давид Мордкович	1925–2004	г. Фрунзе	пехота	15.05.1946
25.	Тищенко Никита Фёдорович	1923–1987	с. Червоное, Чуйская обл.	пехота	15.05.1946
26.	Цибулько Григорий Григорьевич	1924–1993	г. Фрунзе	артиллерия	15.05.1946
27.	Шуменко Василий Минович	1925–1999	с. Токмак, Чуйская обл.	пехота	15.05.1946

Таблица 5.

Динамика награждения званием Героя Советского Союза воинов – выходцев из Киргизской ССР.

Год / период	Количество присвоений	Основные исторические события	Доминирующие категории подвигов
1941–1942	9	Оборона Москвы, Сталинградская битва (начало)	A1, C1
1943	18	Курская битва, битва за Днепр	A2, A1
1944	32	Корсунь-Шевченковская, Ясско-Кишинёвская, освобождение Прибалтики	A3, B1, B1
1945 (до 9 мая)	18	Висло-Одерская, штурм Берлина	A2, B1, A4
После 1945 (до 1991)	3	Пересмотр дел, награждения за подвиги прошлых лет	A3, B2 (посмертно)
Итого	80		

Таблица 6.

Корреляция между профилем подготовки и типом подвига [1, с. 112; 6, с. 200; 8, с. 278].

Профиль подготовки	Количество обученных	Соответствующий тип подвига	Доля среди Героев	Коэффициент перепредставленности
Артиллеристы / истребители танков	12 500	A2	26,2%	7,6
Лётчики (аэроклубы)	4 000	A3	15,0%	3,8
Пулемётчики / стрелки (Всевобуч)	112 000	A1	31,2%	1,8
Спортсмены-разрядники	74 200	Все категории	38,4%	9,1 (по доле в армии)

1. Республика приняла оборудование более 30 промышленных предприятий из временно оккупированных районов, а также около 140 тысяч эвакуированных граждан [8, с. 156].
2. На личные сбережения трудящихся построены танковая колонна «Советская Киргизия» и авиаэскадрилья «Комсомолец Киргизии» [6, с. 120].
3. Колхозники, работая в условиях дефицита мужских рук, сдавали зерно, мясо, хлопок сверх плана [1, с. 98].
4. «Материнский подвиг» Токтогон Алтыбасаровой (1924–2015). 18-летняя председательница сельсовета в селе Курменты Иссык-Кульской области приняла 150 эвакуированных детей из блокадного Ленинграда. Она организовала их размещение, питание и воспитание; все 150 детей выжили. «Ни один из 150 детей, добравшихся в Курменты из Ленинграда, не умер. Всех выходила Токтогон Алтыбасарова и её добрые земляки» [2, с. 47]. В 2012 году в Бишкеке установлен памятник ей и киргизам, приютившим ленинградцев.

Хотя Токтогон Алтыбасарова не была удостоена звания Героя Социалистического Труда, её опыт – ярчайший пример единства фронта и тыла и интеграции мобилизационно-адаптационного компонента (готовность женщин взять на себя заботу о чужих детях) с ресурсно-подготовительным (организация быта в экстремальных условиях).

Динамика присвоения звания Героя по годам войны

Для выявления связи между этапами войны и частотой награждений построена таблица распределения 80

Героев по годам присвоения звания (по датам указов Президиума Верховного Совета СССР).

Наиболее высокий коэффициент перепредставленности у спортсменов (9,1), что доказывает эффективность физической и психологической подготовки, полученной в спортивных обществах.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Количественная верификация (80 Героев Советского Союза, 27 полных кавалеров ордена Славы, 282 Героя Социалистического Труда) создала надёжную базу для качественного анализа. Разработанный квалификатор (8 типов, 3 категории) впервые даёт инструмент для содержательной классификации подвигов. Наиболее массовыми категориями оказались удержание рубежа (31,2%) и уничтожение техники (26,2%). Динамика награждений коррелирует с этапами войны: пик (1944) приходится на период масштабных наступательных операций. Киргизская ССР заняла 2-е место среди среднеазиатских республик по плотности Героев благодаря эффективной системе Всевобуча, спортивной подготовке и оперативной работе партийно-комсомольских структур. Верификационная функция квалификатора подтверждает эффективность системы вневойсковой подготовки: специалисты, прошедшие подготовку в Киргизской ССР, были перепредставлены среди Героев в 3–9 раз.

Таким образом, вклад Киргизской ССР в Победу имеет чёткую структуру, которая прослеживается в типологии подвигов, и эта структура прямо коррелирует с механизмами мобилизации и подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кучков А.П. Герои-киргизстанцы в Великой Отечественной войне. Фрунзе: Киргизгосиздат, 1960. 156 с.
2. Джусубалиев К. Историография Великой Отечественной войны в Кыргызстане: проблемы и перспективы // Вестник КНУ. 2018. № 3. С. 44–49.
3. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 682524. Д. 1. Л. 14–16. Справка о награждении орденами и медалями СССР и о вручении наград за два года Отечественной войны (с 1 июля 1941 г. по 1 июля 1943 г.).
4. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 793756. Д. 55. Л. 7. Наградной лист на Д. Шопокова.

5. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 686196. Д. 3421. Л. 12. Наградной лист на А. Оторбаева.
6. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 682524. Д. 231. Л. 5. Наградной лист на Ч. Тулебердиева.
7. Герои Советского Союза: Краткий биографический словарь: В 2 т. / Пред. ред. коллегии И.Н. Шкадов. М.: Воениздат, 1987–1988.
8. Герои Советского Союза народов Средней Азии: Коллективная монография. Ташкент: Фан, 2010. 312 с.
9. Кадыров Т. Национальный состав Героев Советского Союза – выходцев из Киргизской ССР // Вопросы истории Кыргызстана. 2020. № 2. С. 56–63.
10. Санников В.В., Семенов В.С. Они прославили Киргизию: биобиблиографический справочник. Фрунзе: Кыргызстан, 1989. 224 с.
11. Алымкулов Н.А. Кыргызстан - герои-Советского Союза и полные кавалеры Ордена Славы: новые факты, имена. - Б.: 2005. - 450 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ ДОНБАССА В ПЕРИОД НАЦИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ

Беляев Данил Владимирович

аспирант, ФБГОУ ФБГОУ ВО Луганский
государственный университет имени В. Даля
danil.belyayev.98@internet.ru

ECONOMIC EXPLOITATION OF DONBASS DURING THE NAZI OCCUPATION

D. Belyaev

Summary: The article is devoted to the study of the mechanisms and consequences of the economic exploitation of Donbass during the Nazi occupation (1941–1943). Because of the analysis, it was found that the economic exploitation of Donbass during the Nazi occupation was a systematically organized but internally contradictory process caused by both the strategic objectives of the military economy of the Third Reich and the objective limitations of the functioning of the occupied industrial region. The occupation administration sought to involve the resource potential of Donbass as quickly as possible in economic turnover, focused on providing the front with coal, metal and related products. At the same time, the implementation of these intentions ran into a combination of factors that significantly reduced the impact of the measures taken. In general, it can be stated that the operational model implemented by the occupation authorities proved to be of limited effectiveness and was accompanied by a deepening of structural imbalances. The discrepancy between the set goals and the actual results was due to a combination of resource constraints, managerial miscalculations, and resistance from the local population, which predetermined destructive consequences for the region's economy.

Keywords: Donbass, economic exploitation, Nazism, occupation, forced labor.

Аннотация: Статья посвящена исследованию механизмов и последствий экономической эксплуатации Донбасса в период нацистской оккупации (1941–1943 гг.). В результате проведённого анализа установлено, что экономическая эксплуатация Донбасса в период нацистской оккупации представляла собой системно организованный, но внутренне противоречивый процесс, обусловленный как стратегическими задачами военной экономики Третьего рейха, так и объективными ограничениями функционирования захваченного индустриального региона. Оккупационная администрация стремилась к максимально быстрому вовлечению ресурсного потенциала Донбасса в хозяйственный оборот, ориентированный на обеспечение фронта углём, металлом и сопутствующей продукцией. Вместе с тем реализация этих намерений наталкивалась на совокупность факторов, существенно снижавших отдачу от предпринимаемых мер.

В целом можно констатировать, что эксплуатационная модель, реализованная оккупационными властями, оказалась ограниченно результативной и сопровождалась углублением структурных диспропорций. Несоответствие между поставленными целями и фактическими результатами было обусловлено сочетанием ресурсных ограничений, управленческих просчётов и сопротивления местного населения, что предопределило деструктивные последствия для экономики региона.

Ключевые слова: Донбасс, экономическая эксплуатация, нацизм, оккупация, принудительный труд.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью углублённого осмысления экономических аспектов нацистской оккупационной политики на территории Донбасса в контексте Второй мировой войны. Несмотря на значительное внимание к военным и политическим событиям данного периода, хозяйственные механизмы эксплуатации индустриальных регионов остаются недостаточно изученными, особенно в части их практической реализации и эффективности.

Обращение к проблеме экономического использования ресурсного потенциала Донбасса позволяет выявить закономерности функционирования оккупационной экономики, основанной на принудительном изъятии сырьевых и трудовых ресурсов. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию трансформации промышленной структуры региона в экстремальных условиях и уточнению роли индустриальных центров в системе военной экономики Третьего рейха.

Вступление войск Вермахт на территорию Донецкого бассейна произошло в конце октября 1941 г. Западная часть региона находилась под немецкой оккупацией свыше двадцати двух месяцев — вплоть до начала сентября 1943 г., тогда как восточные и юго-восточные районы были заняты в ходе летней кампании 1942 г. и уже в феврале 1943 г. вновь перешли под контроль Красная Армия. На протяжении всего периода оккупации Донбасс находился под прямым военным управлением, что определяло характер хозяйственной политики. Особое значение для немецкой администрации имела эксплуатация угледобывающей отрасли региона, поскольку это позволяло сократить зависимость от поставок угля с территории Германии [1, с.44].

На первоначальном этапе организацией и контролем за разработкой угольных месторождений занимался Экономический штаб «Восток» совместно с подчинённой ему экономической инспекцией «Юг». Однако уже в марте 1942 г. данные функции были переданы горно-ме-

таллургическому обществу «Восток» (ВНО), созданному в августе 1941 г. как централизованная структура, представлявшая интересы имперского министерства экономики, рейхсгруппы торговли и отраслевых объединений горной и металлургической промышленности.

Указанное объединение обладало монопольными полномочиями в сфере управления тяжелой промышленностью на оккупированных советских территориях, включая использование производственных мощностей угледобывающих, железорудных и металлообрабатывающих предприятий. Руководящие структуры общества находились в прямом подчинении рейхсминистра экономики. Во главе организации по назначению Герман Геринг стоял генеральный директор акционерного общества «Райхсверке АГ» и председатель президиума Имперского объединения угольной промышленности Поль Пляйгер.

На начальном этапе восстановление угледобывающей отрасли оказалось невозможным вследствие масштабных разрушений, вызванных отступлением, Красная Армия, в ходе которого значительная часть шахт была уничтожена либо выведена из строя. Их возвращение к эксплуатации требовало проведения комплексных восстановительных работ. В этих условиях горно-металлургическое общество Восток осуществило поставки оборудования и техники на сумму свыше 25 млн немецких марок, а также направило около 1800 специалистов, преимущественно из Рурского бассейна, выполнявших функции инструкторов и технических консультантов [3, с.115].

В период немецкой оккупации были достигнуты определенные результаты в восстановлении отрасли и увеличении объемов добычи угля. Так, к январю 1943 г. суточная добыча превысила показатель в 15 тыс. тонн. Вместе с тем намеченные ранее производственные ориентиры реализованы не были: план, предусматривавший достижение уровня 30 тыс. тонн в сутки к декабрю 1942 г. с последующим ростом до 50–60 тыс. тонн к концу 1943 г.

Экономическая политика национал-социалистического руководства изначально предполагала активное использование трудовых ресурсов местного населения. Уже в августе 1941 г. рейхсминистр оккупированных восточных территорий ввел обязательную трудовую повинность для жителей в возрасте от 18 до 45 лет, а для еврейского населения — от 14 до 60 лет, предусматривая значительные штрафные санкции за уклонение. При этом трудовая политика оккупационных властей находилась в тесной взаимосвязи с продовольственной стратегией, что нередко порождало внутренние противоречия в системе управления.

Концепция экономической эксплуатации, разрабо-

танная руководством нацистской Германии, включала в себя и продуманную продовольственную политику, согласованную весной 1941 г. между Рейхсминистерством продовольствия и сельского хозяйства и командованием Вермахт. Ее основная цель заключалась в обеспечении бесперебойного снабжения вооруженных сил за счет местных ресурсов при одновременном вывозе продовольствия в Германию.

Практическая реализация указанной политики столкнулась с рядом существенных затруднений. Органы, ответственные за проведение так называемого «плана голода», оказались в условиях воздействия объективных факторов, среди которых ключевое значение имела нарастающая потребность в рабочей силе как для обеспечения местных хозяйственных нужд, так и для направления трудовых ресурсов на территорию Рейха. В результате этого обстоятельства акцент селективной продовольственной политики постепенно сместился: если первоначально она была ориентирована на городское население в целом, то впоследствии ее воздействие стало преимущественно распространяться на категории лиц, не вовлеченных в трудовую деятельность.

Ситуация, сложившаяся к весне 1942 г., получила отражение в официальных документах. В частности, в апреле Экономическая инспекция «Юг» обратилась к 24 тысячам шахтеров, задействованных в деятельности горно-металлургического объединения «Восток», с разъяснением критического положения. В обращении подчеркивалось, что продовольственное обеспечение достигло такого уровня деградации, при котором рабочие из-за крайнего истощения утрачивают трудоспособность и могут быть привлечены к работе лишь посредством принуждения. Дополнительные свидетельства поступали и от органов военного управления, которые уже в марте 1942 г. фиксировали в отдельных шахтерских поселениях признаки прогрессирующего голодания, сопровождавшегося характерными физиологическими проявлениями, включая отеки [3, с.123].

В условиях установления оккупационного режима на захваченных территориях формирование системы мобилизации рабочей силы сопровождалось значительными трудностями. В целях их преодоления экономические органы управления инициировали создание бирж труда, которые стали одними из первых административных структур, внедрённых на оккупированной территории. Как правило, данные учреждения комплектовались ограниченным числом немецких служащих — зачастую одним или двумя, — при этом в их подчинении находилось значительное количество местного персонала. Основной функцией бирж труда являлся всеобъемлющий учёт трудоспособного населения для удовлетворения потребностей в рабочей силе на местах, а начиная с 1942 г. — также организация вывоза рабочих на принудитель-

ные работы в Германию.

Процесс регистрации трудоспособного населения отличался низкими темпами, что объяснялось, в том числе, нежеланием значительной части населения участвовать в трудовой мобилизации. В ответ на это оккупационные органы прибегали к мерам принудительного характера. Практиковались облавы, осуществлявшиеся при участии местной вспомогательной полиции, проводились систематические проверки документов, применялись телесные наказания, а также краткосрочные аресты сроком до двух недель с последующим направлением в трудовые лагеря. В ряде случаев структуры, отвечавшие за использование рабочей силы, обращались за содействием к органам СД, известным своей жестокостью методов воздействия [3, с.111].

Свидетельства очевидцев подтверждают крайнюю степень насилия, сопровождавшую данные процессы. Так, по воспоминаниям Виктора Шмалько, его отец был смертельно избит за проявленные сомнения относительно возвращения к прежней работе на металлургическом предприятии. В ряде населённых пунктов создавались специальные исправительно-трудовые лагеря для лиц, отказывавшихся работать и не принимавших установленные порядки; подобный лагерь, в частности, функционировал в Красноармейске [4].

С лета 1942 г. процесс привлечения рабочей силы на территорию Германии вступил в противоречие с интересами местных хозяйственных структур на оккупированных территориях. Уже в апреле 1942 г. горно-металлургическое объединение «Восток» сумело вывести шахтеров из-под действия вербовочных мероприятий, инициированных аппаратом Заукеля. Начиная с июня того же года данная, организация последовательно отстаивала в Рейхсминистерстве экономики и в экономическом штабе «Восток» вопрос о расширении масштабов их снабжения, добиваясь его приведения к уровню, установленному для советских гражданских рабочих и военнопленных, задействованных в хозяйстве Рейха.

К указанному периоду система продовольственного обеспечения, разработанная экономическим штабом «Восток», характеризовалась значительным неравенством. Рабочие, занятые в тяжелых отраслях, в частности шахтеры Донбасса, получали рацион, уступающий по объему обеспечению оstarбайтеров в Германии и примерно вдвое меньший по сравнению с пайком советских горняков, трудившихся непосредственно в Рейхе. При этом даже предусмотренные нормы зачастую не доводились до адресатов в полном объеме.

Существенное влияние на изменение сложившейся ситуации оказала деятельность Поля Пляйгера, добившегося издания 1 июля 1942 г. специального распоря-

жения, подписанного Адольфом Гитлером. В данном документе ускоренное восстановление угледобычи в Донцком бассейне было обозначено как одно из ключевых условий продолжения военных действий на Востоке и интеграции ресурсов оккупированных территорий в германскую военную экономику. В числе приоритетных мер отдельно подчеркивалась необходимость улучшения продовольственного снабжения шахтеров [4].

В последующий период наблюдается заметное повышение уровня обеспечения продовольствием как самих рабочих, так и членов их семей, что было обусловлено не только пересмотром нормативов, но и более последовательной их реализацией. С июля 1942 г. фиксируется значительный рост численности занятых в угольной промышленности Донбасса, которая к ноябрю превысила 100 тыс. человек. Данная динамика объясняется совокупностью факторов. Прежде всего, стабилизация снабжения способствовала добровольному возвращению значительного числа шахтеров на прежние рабочие места. Кроме того, в результате летнего наступления германских войск были включены восточные районы Донбасса, несмотря на значительные разрушения их промышленной инфраструктуры, нанесенные при отступлении Красной армии. Утрата этих территорий в феврале 1943 г. обусловила последующее сокращение численности рабочей силы, зафиксированное уже в марте того же года. Наконец, начиная с июля 1942 г. в угольной отрасли все шире применяется труд советских военнопленных, что также оказало влияние на количественные показатели занятости.

Органы оккупационного экономического управления, стремясь удовлетворить возрастающую потребность в рабочей силе как на местах, так и для ее вывоза в Германию, широко применяли принудительные методы мобилизации населения. К весне 1943 г. добровольный набор фактически утратил эффективность, что обусловило переход к практике массового принуждения. В этих условиях местные полицейские структуры организовывали систематические облавы в общественных пространствах, блокировали жилые кварталы и осуществляли ночные проверки жилых помещений с целью выявления и изъятия трудоспособных лиц [5, с.90].

Свидетельства современников указывают на то, что перспектива отправки на работы в Германию воспринималась населением крайне негативно и вызывала большее отторжение, чем трудовая деятельность на оккупированной территории. Вовлечение в местную горнодобывающую промышленность рассматривалось как относительно безопасная альтернатива, позволяющая избежать депортации. Так, по воспоминаниям А. Пронякиной, решение о трудоустройстве в производственном подразделении было обусловлено надеждой остаться на месте. При этом нарушение трудовой дисциплины ка-

ралось угрозой отправки в трудовые лагеря, что усиливало атмосферу страха и подчинения.

Одновременно наблюдалось существенное расширение участия женщин в производственном процессе. В период оккупации их доля в горной промышленности неуклонно возрастала и к июлю 1943 г. достигла 28,5 %, превысив довоенные показатели. На оккупированных территориях женщины привлекались, в том числе, к подземным работам, тогда как в самой Германии данная сфера оставалась исключительно мужской.

Ключевое значение для функционирования горнодобывающей отрасли имело сотрудничество местных инженерно-технических кадров. Их профессиональные знания, особенно в области геологического строения месторождений, оказались востребованными при восстановлении шахт, разрушенных в ходе боевых действий, тем более что значительная часть технической документации была эвакуирована Красной армией. В ряде случаев инженеры участвовали в формировании контингентов рабочей силы, передавая полицейским списки бывших работников предприятий, которые затем привлекались к труду, включая применение принуждения. Кроме того, имело место составление перечней лиц, признанных «неблагонадежными» или безработными, что нередко становилось основанием для их отправки в Германию. Отдельные представители инженерного корпуса также были вовлечены в репрессивные практики, направленные против евреев и коммунистов. Подобное взаимодействие с оккупационными структурами в ряде случаев сопровождалось получением материальных выгод.

К числу наиболее трагических страниц истории немецкой оккупации Донбасса относится практика привлечения советских военнопленных к труду в угольной промышленности. В соответствии с распоряжением Адольфа Гитлера от 1 июля 1942 г. предусматривалось использование 60 тыс. военнопленных в горнодобывающем секторе. Однако фактическое положение существенно отличалось от запланированного: к концу сентября того же года в лагерях содержалось около 39 тыс. человек, причем лишь немногим более половины из них могли рассматриваться как потенциально трудоспособные. Основными причинами выступали крайне неудовлетворительное физическое состояние, недостаток одежды, а также дефицит охранного персонала. Организация размещения, охраны и эксплуатации труда военнопленных возлагалась на 397 полевых комендатур, которые с ноября 1942 г. были подчинены верховному командованию вермахта [5, с.109].

С экономической точки зрения использование военнопленных в угледобыче оказалось неэффективным. Несмотря на то что затраты на их содержание были при-

мерно вдвое ниже по сравнению с оплатой гражданской рабочей силы, производительность труда оставалась крайне низкой. Это объяснялось совокупностью факторов, включая неудовлетворительное состояние здоровья, отсутствие необходимой профессиональной подготовки и низкую мотивацию. Дополнительные ограничения носили организационный характер: соображения безопасности исключали возможность привлечения военнопленных к ночным сменам, что существенно осложняло производственный процесс в шахтах [1, с.103].

Указанные обстоятельства обусловили отказ от массового использования данной категории рабочей силы уже к марту 1943 г., когда военнопленные были практически полностью выведены из состава работников каменноугольной промышленности. В результате их трудовой потенциал, подобно потенциалу значительной части гражданского населения Донецкого бассейна, оказался не реализован в производственной сфере. Крайне тяжелые и бесчеловечные условия содержания в лагерях военнопленных на территории Сталино находят отражение в немногочисленных свидетельствах выживших, что позволяет реконструировать общую картину их существования в условиях оккупационного режима.

Согласно советской статистике, в период немецкой оккупации в пределах Сталинской области погибло около 150 тыс. советских военнопленных. В устных свидетельствах очевидцев данная категория жертв представлена более широко, чем уничтожение еврейского населения. Подобная диспропорция может быть обусловлена рядом факторов: во-первых, значительными масштабами смертности среди военнопленных в Донбассе, во-вторых, продолжительностью происходивших событий, а также их наглядностью, поскольку гибель пленных происходила на глазах местных жителей.

В воспоминаниях очевидцев неоднократно фиксируется мотив попыток населения оказать помощь военнопленным, прежде всего путем передачи продовольствия, несмотря на угрозу репрессий. При этом подчеркивается, что уровень смертности от голода мог быть ниже, если бы оккупационные власти не препятствовали подобным действиям со стороны местных жителей.

С учетом того, что террор являлся неотъемлемой характеристикой повседневности в условиях оккупационного режима, трудовая деятельность выступала одной из немногих сфер, сохранявших относительную стабильность и элементы коллективной организации. В частности, в горнодобывающей промышленности, где в ряде случаев были задействованы и немецкие специалисты, формировались условия, позволявшие рабочим избегать крайних форм лишений, включая голод, преследования и депортацию на территорию Третьего рейха.

Коллаборационистская периодическая печать выступала важнейшим инструментом формирования лояльности к оккупационному режиму. На страницах газет систематически конструировался образ лидера нацистской Германии как выдающегося государственного деятеля, наделенного исключительными личностными качествами и исторической миссией. Подобные публикации формировали культ личности, направленный на легитимацию власти и укрепление доверия к проводимой политике. Одновременно в информационном пространстве распространялись представления о грядущих позитивных изменениях, в которых оккупационный порядок изображался как предпосылка для улучшения условий жизни [5, с.198].

Особое место в пропагандистских материалах занимали образы будущего, ориентированные на формирование у населения ожиданий стабильности и экономического роста. Донбасс в этих нарративах представлялся как регион с высоким индустриальным потенциалом, которому отводилась роль важного элемента в системе европейских хозяйственных связей. Подчеркивалась возможность модернизации промышленности, расширения производственных мощностей и включения в более широкие экономические процессы, выходящие за пределы довоенной советской модели. Пропагандистская пресса стремилась не только оправдать текущий режим, но и сконструировать привлекательную картину будущего, призванную снизить уровень сопротивления и сформировать установки на сотрудничество.

1 сентября 1943 г. немецкие войска приступили к организованному отступлению, сопровождавшемуся реализацией тактики «выжженной земли», направленной на максимальное разрушение промышленного и инфраструктурного потенциала освобождаемых территорий. В этих условиях разрушения, нанесённые угольной промышленности Ворошиловградской области, носили системный и целенаправленный характер, затрагивая как производственные мощности, так и инфраструктурную и социальную базу отрасли. Масштаб ущерба свидетельствует о стремлении оккупационных властей не только временно парализовать добычу угля, но и создать долгосрочные препятствия для восстановления промышленного потенциала региона [1, с.87].

В результате военных действий и преднамеренного разрушения было полностью выведено из строя 314 шахт Наркомата угольной промышленности и 213 шахт местной топливной промышленности. Уничтожение этих предприятий сопровождалось ликвидацией надшахтных сооружений и инфраструктуры, обеспечивавшей их функционирование. Совокупная довоенная производственная мощность указанных шахт составляла 39 600 тыс. тонн угля в год, что позволяет оценить масштаб потерь как критический для топливно-энергетического

комплекса региона.

Разрушение затронуло ключевые элементы производственной инфраструктуры. Были уничтожены 350 копров, 180 трансформаторных подстанций с общим объёмом 125 тыс. куб. м, а также 216 эстакад общей протяжённостью 80 500 погонных метров. Кроме того, разрушено 95 механизированных сортировочных установок, игравших важную роль в технологической цепочке переработки угля. Уничтожение этих объектов привело к дезорганизации производственного процесса и потребовало значительных усилий для его последующего восстановления.

Существенный ущерб был нанесён материально-технической базе отрасли вследствие вывоза и уничтожения оборудования. В частности, было утрачено 507 паровых котлов с общей площадью нагрева 24 790 кв. м, 82 паровых двигателя суммарной мощностью 5655 лошадиных сил, а также 8727 электромоторов. Кроме того, уничтожено 2557 подъёмных машин, 987 вентиляторов, 2087 насосов и 210 компрессоров. Потери коснулись и транспортных средств: было выведено из строя 68 паровозов, 181 железнодорожный вагон, 538 электромоторов, а также 43 721 шахтная вагонетка и 822 автомашины. Значительный урон нанесён специализированной добычной технике, включая 1341 врубовую машину, 4841 отбойно-бурильный молоток, а также 605 стационарных конвейеров и транспортеров.

Разрушения затронули и производственные здания: было уничтожено 2558 объектов промышленного назначения с общим объёмом 2729,8 тыс. куб. м. Вместе с тем, разрушения носили не только экономический, но и социальный характер. Было сожжено и разрушено 4760 жилых зданий рабочих и служащих общей площадью 3772,3 тыс. кв. м, а также 325 зданий культурно-бытового назначения — больниц, амбулаторий, школ, детских учреждений, библиотек, театров и клубов — общей площадью 867,3 тыс. кв. м. Эти потери существенно осложнили восстановление кадрового потенциала отрасли и повлияли на условия жизни населения региона [2, с.58].

Совокупный материальный ущерб, нанесённый угольной промышленности Ворошиловградской области, составил 2 479 986 тыс. рублей. Приведённые количественные показатели позволяют сделать вывод о масштабности разрушений и их долговременных последствиях. Восстановление отрасли в послевоенный период потребовало значительных капитальных вложений, концентрации материальных ресурсов и проведения комплексных восстановительных мероприятий, направленных на реконструкцию как производственной, так и социальной инфраструктуры.

В результате целенаправленных действий оккупан-

тов были уничтожены или выведены из строя ключевые элементы железнодорожного хозяйства. Общая протяжённость разрушенных путей составила 675 км, что означало утрату значительной части эксплуатационной сети. Существенный ущерб был нанесён вокзальному хозяйству: разрушению подверглись 70 вокзалов, включая крупные узловые станции, такие как Ворошиловградский, Алчевский, Старобельский и Сватовский.

Особенно значительными оказались потери в инженерной инфраструктуре. Было уничтожено 227 железнодорожных мостов общей протяжённостью 2143 погонных метра, что привело к разрыву транспортных коммуникаций и парализации движения на ряде направлений. Помимо этого, разрушены 9 паровозных депо, обеспечивавших эксплуатацию и ремонт подвижного состава, 13 водокачек, необходимых для функционирования паровозной тяги, а также 4 плотины, игравшие вспомогательную роль в системе водоснабжения. Значительный ущерб понесли и здания хозяйственного назначения, общий объём разрушений которых составил 44 674 тыс. кубических метров. Жилищный фонд железнодорожников также оказался частично уничтожен: было разрушено 595 жилых зданий суммарным объёмом 524,0 тыс. кубических метров.

В период оккупации железнодорожный транспорт Ворошиловградской области утратил свою функциональность, а его инфраструктура была фактически превращена в совокупность разрушенных объектов. Общая сумма материального ущерба, нанесённого железнодорожному хозяйству региона, составила 337 828,600 рублей. Указанные потери существенно затруднили восстановление хозяйственной деятельности области в послевоенный период и обусловили необходимость масштабных восстановительных работ, направленных на воссоздание транспортной сети как основы экономического развития региона [2, с.64].

Уже в первые дни после захвата Ворошиловграда (17 июля 1942 г.) оккупационные власти приступили к установлению системы контроля, сопровождавшейся насилием и утратой. В течение семимесячного пребывания немецких войск в городе практики террора носили непрерывный характер, что подтверждается многочисленными актами и свидетельствами очевидцев. Особо масштабные акции уничтожения приходятся на ноябрь 1942 г. и январь 1943 г., когда было убито около 1957 человек, включая значительную часть еврейского населения [2, с.62].

Материалы эксгумаций и судебно-медицинских исследований фиксируют крайнюю степень жестокости: множественные огнестрельные ранения, следы пыток, увечья, нанесённые до момента убийства. В районе «Острой могилы» обнаружено около 1800 тел, а также

дополнительные захоронения, включающие десятки и сотни жертв [2, с.63].

Характер повреждений (раздробленные черепа, выколотые глаза, переломы конечностей) свидетельствует о систематическом применении пыток как элемента карательной практики. Аналогичные данные получены при вскрытии других массовых захоронений, где установлено, что значительная часть жертв была расстреляна в упор, а часть — добыта холодным оружием.

Важным элементом оккупационного режима являлось использование коллективных акций устрашения. Показателен эпизод февраля 1943 г., когда около 7 тысяч жителей одного из районов города были согнаны под угрозой оружия и удерживались в условиях фактической казни, что иллюстрирует практику массового психологического давления. При этом репрессии носили не только демонстративный, но и селективный характер: особому преследованию подвергались лица, подозреваемые в связях с советской властью, участники в партизанском движении или принадлежности к социально-политическому активу.

Статистические данные позволяют количественно оценить масштабы насилия: за период оккупации в Ворошиловграде было расстреляно более 3000 человек, свыше 7000 подверглись пыткам, около 1000 погибли в результате бомбардировок, более 4500 человек были угнаны на принудительные работы. Эти показатели демонстрируют системный характер репрессий и их направленность на разрушение социальной структуры населения.

Аналогичные практики фиксируются и в других населённых пунктах области. В городе Красный Луч репрессивная политика реализовывалась через систему классификации населения по степени «лояльности», что позволяло целенаправленно изолировать и уничтожать представителей партийных и общественных структур. Массовые казни осуществлялись, в частности, на шахте № 151, где тела расстрелянных сбрасывались в ствол глубиной около 120 метров. Общее число жертв в данном районе превышает 1700 человек, при этом около 1500 тел, по свидетельствам, находились в одном месте захоронения.

В Кадиевском районе, например, зафиксированы случаи сбрасывания живых людей в шахты, массовых расстрелов у противотанковых рвов, а также уничтожения людей путём подрыва зданий, в которых они находились. Судебно-медицинские заключения показывают, что значительная часть жертв погибала не от огнестрельных ранений, а в результате травм, полученных при избиениях или падении с высоты.

Особое место в системе репрессий занимали лагеря для военнопленных и гражданского населения. Условия содержания в них характеризовались отсутствием элементарных санитарных норм, голодом и высокой смертностью. В отдельных случаях, как, например, в лагере на шахте «Михайловка», фиксируется гибель сотен человек вследствие болезней и истощения, а также массовые расстрелы перед отступлением немецких войск.

Неотъемлемой частью оккупационной политики являлся угон населения на принудительные работы в Германию. В Краснолучском районе было депортировано около 8700 человек, преимущественно в возрасте от 15 до 45 лет. В Ровеньковском районе эта цифра достигала 10 тысяч человек, причём значительную часть составляли женщины. Отбор осуществлялся насильственными методами, зачастую под предлогом культурных или трудовых мероприятий, что свидетельствует о систематическом характере эксплуатации трудовых ресурсов оккупированных территорий.

Сводные данные по области позволяют оценить об-

щий масштаб преступлений: было уничтожено не менее 15 856 мирных жителей, включая женщин, детей и пожилых людей. Эти цифры отражают не только количественные параметры, но и демонстрируют направленность политики на тотальное подавление населения. Дополнительным фактором, усиливавшим репрессивный механизм, являлось участие местных коллаборационистов, что способствовало более эффективному контролю и выявлению «неблагонадёжных» элементов.

Таким образом, экономическая эксплуатация Донбасса в условиях нацистской оккупации носила комплексный и целенаправленный характер, сочетая в себе элементы ресурсного грабежа, принудительного труда и административного давления. Рассмотренные процессы позволяют сделать вывод о том, что оккупационная политика была ориентирована на краткосрочное извлечение максимальной выгоды без учета долгосрочных последствий для региона. Это обусловило не только масштабные экономические потери, но и значительные социальные проблемы, оказавшие влияние на дальнейшее развитие Донбасса в послевоенные годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букалов Д. Остарбайтеры Донбасса / Д. Букалов // Корни травы: сб. статей молодых историков. – Москва: Мемориал, 1996. – 155 с.
2. Ворошиловградская область в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне: сборник архивных документов / Архивная служба ЛНР, ГКУ «Госархив ЛНР»; редкол. А.Ю. Тодорова, Т.Ю. Анпилогова. – Ростов-на-Дону: Южный издательский дом, 2025. – 215 с.
3. Ерин М.Е. «Имперская трудовая повинность» в нацистской Германии (1933–1945) / М.Е. Ерин, А.М. Ермаков. – Ярославль: ЯрГУ, 1998. – 195 с.
4. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е.К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – № 40. – С. 30–60 с.
5. Преступные цели – преступные средства: документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1943–1944гг.). 3-е изд. – М.: Экономика, 1985. – 328 с.

© Беляев Данил Владимирович (danil.belyayev.98@internet.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОЛЧАЛИВЫЕ СВИДЕТЕЛИ ИСТОРИИ: ДОМ КАРЛА КЮНА В СВЕТЛОГОРСКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭПОХ НА ОБЩЕСТВЕННЫЙ УКЛАД И ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ

Дамшин Максим Владимирович

Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской
Федерации, г. Санкт-Петербург
mdamshin-21@ranepa.ru

THE TACIT WITNESSES OF HISTORY: THE HOUSE OF KARL KÜHN IN SVETLOGORSK AS A REFLECTION OF THE INFLUENCE OF AGES ON SOCIAL ORGANIZATION AND PUBLIC ADMINISTRATION

M. Damshin

Summary: This article explores the unique succession of historical periods using the example of the Karl Kühn House, one of the most recognizable buildings in Svetlogorsk (Rauschen), located in the modern-day Kaliningrad Region. The author examines the house's history from its early days as a spa resort, when the town was initially a small Prussian settlement, to its subsequent rise as a sought-after European resort, largely thanks to the philanthropist and industrialist Karl Kühn, known for his social and commercial initiatives. The article examines the influence of social structure on the house's history and the significance of its owner's activities in the life of the city. Using the role of the architectural structure and attitudes toward it as an example, the author traces how changes in the historical landscape influenced social structure and the fate of the resort as a whole.

Keywords: Rauschen, Svetlogorsk, East Prussia, Karl Kühn, World War II, Prussian resorts, Königsberg, Kaliningrad Region.

Аннотация: Статья посвящена исследованию уникальной смены исторических этапов на примере истории дома Карла Кюна – одного из самых узнаваемых домов в городе Светлогорске (Раушене), находящимся на территории современной Калининградской области. Автор рассматривает историю дома начиная с периода Раушена-курорта, когда город являлся сначала небольшим прусским поселением, а затем, во многом благодаря участию мецената и промышленника Карла Кюна, известного своей общественной и торговой инициативой, ставшего востребованным европейским курортом. В статье исследуется влияние общественного уклада на историю дома, значимость деятельности владельца в жизни города. Автор на примере исследования роли архитектурного сооружения и отношения к нему прослеживает, каким образом смены исторической картины повлияли на общественный уклад и на судьбу курорта в целом.

Ключевые слова: Раушен, Светлогорск, Восточная Пруссия, Карл Кюн, Вторая мировая война, прусские курорты, Кенигсберг, Калининградская область.

Введение

На северной стороне Калининградского (ранее Самбийского) полуострова, на берегу Балтийского моря, расположен небольшой по российским меркам городок, который вот уже многие годы удерживает звание главного города-курорта Калининградской области. Это город Светлогорск (ранее Раушен). И несмотря на то, что соседние населенные пункты могут похвастаться более широкими и удобными пляжами, именно город Светлогорск практически всю свою историю являлся наиболее обустроенным, «цивилизованным» курортом региона.

Архитектурная застройка курорта, большую часть своей истории являвшегося немецким прибрежным городом, крайне увлекательна. Большую часть его строения составляют возведенные по индивидуальным планам виллы конца XIX — начала XX столетия, которым

архитекторы стремились придать как можно больше изящества и утонченной яркости. Такой уникальный подход к строительству в короткий срок превратил и без того востребованный немецкий курорт в настоящее место притяжения отдыхающих со всей Европы, сочетая современную и необычную архитектуру с лечебным климатом. Тем более ценно, что большая часть этой застройки в неизменном виде сохранилась до наших дней, пройдя через кардинальную смену исторических эпох, став свидетелем перемен не только общественного строя, но и всего жизненного уклада населения, предоставляя возможность изучать удивительные, захватывающие сюжеты, подаренные нам молчаливыми свидетелями истории. Одним из таких свидетелей является дом Карла Кюна, историю которого мы исследуем в работе.

Краткая история Светлогорска-Раушена

Изначально, на месте современного Светлогорска



Рис. 1. Дом Карла Кюна в 1903 году. На балконе – сам владелец особняка. Рядом пока нет ни одного строения



Рис. 2. Плетеные корзинки для защиты от солнца на пляже Раушена, выпускаемые фирмой Карла Кюна. Фото 1910 года.

Первый восточно-прусский Торговый домъ
Тканіе • Фабрика бѣлья • Базаръ модъ

БЕРДИНГЪ И КИНЪ

КЕНИГСБЕРГЪ ВЪ ПР.

13-14 Кантштрассе

Вассергассе 32-34

Очень умѣренныя цѣны — Солиднѣйшая фирма



— Специальные предметы: —

Дамскій и дѣтскій гардеробъ, платья и костюмы; мужскій гардеробъ — также для мальчиковъ — готовый и помѣркѣ. Всевозможныя бѣлье для мужчинъ, дамъ и дѣтей, всѣ принадлежности для кровати, матрацы, пухъ, перины, кроватное бѣлье, ковры, гардины, мебельное сукно, ручныя работы — все въ громаднѣйшемъ выборѣ.

Предметы литовскаго искусственнаго тканья

Матеріи для платьевъ

Бархатъ и шелковыя матеріи

Сукна для пальто

Мѣховыя издѣлыя

Путевыя принадлежності

Купальныя принадлежності

Лошадиныя одѣяла

Мѣшки

Каталогъ съ 1500 рисунками бесплатно

Говорятъ по русскій и польскій

Рис. 3. Сведения о фирме Карла Кюна в «Путеводителе для русских путешественников», издание 1912 года

располагалось обычное прусское рыбацкое поселение. Первые упоминания о нем относятся к 1258 году, тогда оно носило название Рузе-Мотер, что в переводе означает «край погребов». Несколько десятков рыбацких шалашей были выстроены вдоль берегов озера (сейчас – озеро Тихое), удачно отгороженного от морских ветров высокой песчаной дюной.

Первый этап развития этих мест связан с переходом тевтонских рыцарей в XIII веке, которые установили плотину и выстроили на впадающем в озеро ручье крупную мельницу. Она и определила название озера на следующей столетия (Мюлен-тайх) – Мельничный пруд. С приходом рыцарей возникло и немецкое название поселения, которое стали сначала называть Рауше-мотер, а с 14 века – Раушен (в переводе с немецкого: шуметь, шелестеть).[5]

Развитие же Раушена как курорта началось в самом начале XIX века, когда в Европе стало модным лечение и отдых на морском побережье и прибрежные поселения стали активно посещать отдыхающие. В это время в Раушене активно строятся новые дома и даже пансионаты, возле мельницы открывается трактир.

Развитие же Раушена как курорта началось лишь в

XIX веке когда в Европе вошли в моду морской отдых и принятие воздушных ванн. Место стало пользоваться популярностью у отдыхающих, начинается активное строительство новых домов и пансионата. В 1817 году местная газета отмечала, что Раушен «переполнен гостями». Однако Раушен получил официальное признание в качестве курорта только 24 июля 1820 года из-за неудобного спуска к морю – центром отдыха по-прежнему оставалось Мельничное озеро. К морю вели лишь небольшие тропинки, забираться по которым на дюну высотой 50 метров удавалось далеко не всем отдыхающим, предпочитавшим променады возле озера. Поэтому первым официальным курортом региона стал Кранц (сейчас город Зеленоградск).

Благодаря строительству железнодорожного сообщения с Кенигсбергом начинается следующий активный этап развития курорта. 14 июля 1900 года состоялось торжественное открытие станции «Раушен-Орт» с вокзалом (сейчас – станция «Светлогорск-1»). [3] Число отдыхающих постоянно растет, на высокой морской дюне возводятся отели и дома отдыха.

К середине XX века Раушен представлял собой высокоразвитый европейский курорт с инфраструктурой соответствующего уровня, со множеством гостиниц и



Рис. 4. Дом Карла Кюна на карте 1933 года

пансионатов. Во многом такое скорое развитие было обусловлено стараниями Карла Кюна – владельца одного из самых изысканных и архитектурно-удачных домов в Раушене.

Дом Карла Кюна в период Раушена-курорта

Уютная семейная вилла привлекает внимание как один из наиболее ярких архитектурных шедевров курорта. Выразительный декор, классические прусские решения в дизайне, сочетание нескольких цельных элементов (балкон, торцевые окна, характерная изящная башня), удачно вписанных в общий ансамбль и составляющих единое целое, словно олицетворяют европейскую сущность и неповторимый облик дома и всего курорта. Это – дом мецената, торговца и общественного деятеля Карла Кюна. Судьба здания отражает смену различных исторических периодов, эпох, отражает влияние государственного строя на развитие и жизнь Раушена.

Дом, возведенный в 1900–1903 годах, замечателен не только своим архитектурным решением, но и тем, что стал фактически первым крупным особняком в Раушене, возведенным на песчаной дюне. До этого все дома строились в нижней части города, на берегу озера, а Карл Кюн построил свой дом наверху. Он и стал призывать своих соседей, знакомых перебираться наверх, ближе к морю, осваивать новую местность, что и предопределило дальнейшее активное развитие Раушена как курорта. [Рис.1]. Дюна стала застраиваться, появились парки и учреждения, на дюне в 1906 году даже была открыта вторая в Раушене железнодорожная станция.

Однако далеко не только званием «первого дома на дюне» известен этот особняк. Дело в том, что в 1903 году в городе было основано «Общество благоустройства Раушена», и Карл Кюн был избран казначеем этого общества, причем оставался в этой должности до 1935 года. Общество занималось всем, что связано с благоустройством и развитием курорта, привлекало инвестиции меценатов и следило за тем, чтобы новые строения не изменили живописного природного ландшафта городка. [6] Дом Карла Кюна часто становился местом собрания Общества, предложения по благоустройству и строительству направлялись в том числе и к Кюну. Его дом фактически являлся центром развития Раушена, видел многих высокопоставленных гостей, был свидетелем многочисленных планов по превращению Раушена в поистине востребованный европейский курорт. Силами Общества был организован знаменитый архитектурный конкурс 1911 года, в котором принимали участие архитекторы со всей Пруссии. Задачей конкурса было выявить лучшие решения для строительства домов на дюне, чтобы ни один дом в Раушене не повторялся. В доме проходили обсуждения предложенных проектов, выбор победителей, что и определило облик города. Карл Кюн

был постоянным членом жюри архитектурного конкурса.[7]

На протяжении следующих лет развитие курорта и активное строительство продолжались. Силами Общества были возведены кирха, теннисные корты, ипподром, оборудованы плетеными корзинами пляжи и упорядочен курортный сбор, а новая железнодорожная линия обеспечивала постоянный приток отдыхающих.

Сам хозяин дома – Карл Кюн являлся совладельцем известного в Кёнигсберге предприятия «Бердинг и Кюн», основанного в 1816 году. Его фирма имела крупнейший в Восточной Пруссии магазин текстиля и, помимо прочего, занималась изготовлением пляжных плетёных кабин для защиты от ветра и солнца, используемых отдыхающими на побережье Балтийского моря с начала XX века [Рис. 2]. [1]

Раушен продолжал свое развитие, превратившись к 30-м годам в востребованный европейский курорт. Сюда приезжали не только состоятельные аристократы Восточной Пруссии, но и высокопоставленные гости. В 1930 году Раушен принимал до 6000 гостей за курортный сезон, а перед началом Второй Мировой войны – до 11000 человек за сезон. [2]

Карл Кюн был выдающимся жителем и меценатом Раушена, а его дом продолжал оставаться важным объектом европейского города, процветающим особняком, в котором «кипела» жизнь.[Рис.4] В честь Карла Кюна была названа улица, которая затем (в 1947 году) будет переименована в улицу Пушкина.

Дом Карла Кюна после Второй Мировой войны

Город-курорт Раушен на время мировых войн переставал осуществлять свое полноценное функционирование как города-курорта и становился фактически военным санаторием и местом восстановления раненых. С началом Второй Мировой войны на его территории организовывались даже некоторые авиационные части немецкой армии. Кроме того, Раушен, как известный во всей Германии курорт, входит в историю как частое место отдыха для многих представителей правящей группировки Рейха: военный санаторий в Раушене был очень популярен среди ближайших соратников Гитлера.

Раушен и прилегающие к нему населённые пункты были заняты советской Красной армией в ходе Восточно-Прусской операции 14 апреля 1945 года. Боев в городе фактически не было, поскольку в Раушене не было значимых военных объектов, в результате чего город практически без разрушений пережил войну, и большая часть его архитектурных сооружений и построек сохранились до наших дней. Немцы формировали основные



Рис. 5. На балконе виднеется табличка «13-й корпус»



Рис. 6. Вилла Карла Кюна в городе Светлогорске, переулок Пушкина, дом № 6. Является выявленным объектом культурного наследия на основании Приказа № 17 от 28.03.2011 года. Фото - лето 2021 года

центры сопротивления на подступах к единственному крупному пассажирскому порту в Восточной Пруссии – Пиллау, где и сосредоточили основные силы обороны, а города вдоль побережья, как правило, не оборонялись значительными силами. В результате Потсдамского соглашения 1945 года часть территории Восточной Пруссии, а том числе город Раушен, была присоединена к РСФСР.

В 1946 году Восточная Пруссия была переименована в Калининградскую область, а Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 17 июня 1947 года город Раушен был переименован в Светлогорск. Город по большей части был отдан под военные мероприятия, и в большинстве вилл разместили военный санаторий. В доме Карла Кюна организовали казарму. На входе поместили табличку «13-ый корпус». [Рис. 5]

Советский период нельзя назвать самым удачным в истории Светлогорска (Раушена). Большая часть зданий по-прежнему оставалась корпусами военного санатория, в которых заливались бетоном витражи, закрашивались краской наборные полы (тем самым они случайно сохранились). Реставрация зданий фактически не проводилась, местные власти ограничивались лишь перекладкой черепичных крыш на жестяные там, где черепица не выдерживала времени. Тем не менее, большинство зданий, хотя и основательно нуждавшиеся в ремонте, дошли до наших дней. В отличие от Зеленоградска (Кранца), Светлогорску удалось сохранить свое уникальное очарование и специализацию благоустроенного города-курорта. В 1970 году Светлогорск получает статус курорта республиканского значения.

Дом Карла Кюна, к счастью, пострадал не настолько сильно, чтобы потерять свойственную ему уникальную архитектуру и стиль. Когда в России происходили тяжелые события 1917 года, периода 1937–38 годов, в Восточ-

ной Пруссии на популярном курорте уже была построена вилла Кюна, а город Раушен процветал и развивался. Несмотря на кардинальную смену ситуации, произошедшую после потери Германией территории Восточной Пруссии, смену политического режима и общественного устройства, тотальное разрушение устоявшегося порядка, дому повезло пройти через этот непростой период. Вилла сохранила свою историю и свойственные ей характерные европейские черты.

Вилла Карла Кюна в наши дни

После событий 1990-х годов границы между Россией и Германией стали более свободны для доступа, и деловая активность в городе тоже стала увеличиваться. В 1998 году Светлогорск-Раушен официально получил статус федерального курорта, что позволило начать работы по реставрации и восстановлению наиболее важных объектов. [4]

В 2000-х была проведена и реставрация дома Карла Кюна. Практически все составляющие декора и по сей день остаются на своих местах. Сохранились даже оригинальные деревянные перекрытия, грамотное распределение которых и позволило архитектору соединить так много отдельных элементов. В настоящее время в здании размещается гостиница «Золотая бухта». [Рис. 6]

Пройдя через столько исторических этапов, увидев невероятные перемены, дом по-прежнему радует приезжающих своей причудливой архитектурой. Сад, высаженный ещё при Карле Кюне, цветет, дорожки вокруг – обновлены и ухожены. Европейское наследие виллы и ее история привлекают исследователя, поскольку могут рассказать столько интересных страниц. Дом Карла Кюна – это действительно настоящий свидетель истории. Уверены, что современный подход к сохранению исторических памятников позволит нам любоваться зданием и восхищаться его историей и в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинцева И.В. Летние дома для Раушена (Светлогорска): к столетию конкурса 1911 года. Средневековая история края – Восточная Пруссия. - НИИ теории и истории архитектуры. - Москва. - 2011 г.
2. Губин А.Б., Строкин В.Н. Очерки истории Кёнигсберга и Восточной Пруссии. – Калининград: Янтарный сказ, 2002. – 536 с.
3. Гончаров В.В. История Восточной Пруссии и Калининградской области в отечественной и зарубежной историографии XX - начала XXI века. Диссертация – Исторические науки – 2009 г.
4. Клемешев А.П., Фёдоров Г.М., Зверев Ю.М. История Западной России. Калининградская область: История края, 1991—2006 годы: Политическое и социально-экономическое развитие региона. — Калининград: Российский государственный университет имени Иммануила Канта, 2006.— 118 с.
5. Левченков А.В. Трансформация культурного ландшафта периферийных зон территории Калининградской области в XIX-XX веках. Опубликовано в: Балтийский регион. - Калининград, 2015. - Т. 8, № 4. - С. 132–159.
6. Billjott F. Das Ostseebad Rauschen. Eingeschichtlicher Überblick von Georg Mielcarczyk (Entnommendem „Ostpreussenblatt“ von 17. Juli 1965) // Unser schönes Samland. Samländischer Heimatbrief. 60. Folge. Weihnachten. 1978. 4. S. 78.
7. Ferienhäuser in Ostseebad Rauschen. Aus dem Ausschreiben // Deutsche Konkurrenzen vereinigt mit Architektur Konkurrenzen. 1912. Bd. 27, H. 56. S. 2—55.

8. Gause F., Berding J.F. // AltpreussischeBiographieS. 861

© Дамшин Максим Владимирович (mdamshin-21@ranepa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА РОССИИ: ОТ ИСТОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ФЕДЕРАЛЬНОМУ ПРОЕКТУ «КАДРЫ В АПК»

Егоров Кирилл Андреевич

Аспирант, Государственный
университет просвещения, г. Москва
zhukovin98@mail.ru

EVOLUTION OF PERSONNEL SUPPORT FOR THE AGRICULTURAL SECTOR OF RUSSIA: FROM HISTORICAL MODELS OF PROFESSIONAL TRAINING TO THE FEDERAL PROJECT "PERSONNEL IN THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX"

K. Egorov

Summary: The purpose of the article is to identify the main stages, reasons, and mechanisms for the transformation of staffing in the agricultural sector of Russia in the context of socio-economic transformations of the late XIX – early XXI centuries. Special attention is paid to the transition from pre-revolutionary local models of vocational training and the Soviet distribution system to the post-Soviet market model and modern design mechanisms for the reproduction of personnel potential of the agro-industrial complex.

Keywords: personnel support, agricultural sector, agro-industrial complex, agricultural education, rural areas, social transformation, food security.

Аннотация: Цель статьи – выявить основные этапы, причины и механизмы трансформации кадрового обеспечения аграрного сектора России в контексте социально-экономических преобразований конца XIX – начала XXI в. Особое внимание уделено переходу от дореволюционных локальных моделей профессиональной подготовки и советской системы распределения к постсоветской рыночной модели и современным проектным механизмам воспроизводства кадрового потенциала агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, аграрный сектор, агропромышленный комплекс, аграрное образование, сельские территории, социальная трансформация, продовольственная безопасность.

Кадровое обеспечение аграрного сектора относится к базовым условиям устойчивого развития национальной экономики. Для России эта проблема имеет особое значение: агропромышленный комплекс обеспечивает производство продовольствия, занятость населения, воспроизводство социальной ткани сельских территорий, технологическую независимость и устойчивость внутреннего рынка. Поскольку продовольственная безопасность рассматривается как один из ключевых ориентиров развития АПК [8, с. 129–132], дефицит агрономов, ветеринарных врачей, инженеров, механизаторов, зоотехников, специалистов по биотехнологиям, цифровым платформам и управлению производством выходит за пределы отраслевой проблемы и приобретает общегосударственное значение.

Актуальность исследования связана и с тем, что кадровый дефицит современного АПК не объясняется только текущими колебаниями рынка труда. Его истоки связаны с длительной трансформацией села: изменением форм собственности, демонтажем колхозно-совхозной модели, становлением фермерства, коммерциализацией образования, миграцией молодежи в города,

старением сельского населения и обновлением технологий. Современная модернизация требует специалистов, соединяющих классические аграрные знания с компетенциями в области цифровых карт, точного земледелия, агроинженерии, селекции, генетики, роботизации и искусственного интеллекта [16, с. 110–113]; демографические процессы в сельской местности дополнительно актуализируют эту задачу [2].

Степень разработанности проблемы определяется ее междисциплинарным характером. Вопросы продовольственной безопасности и развития АПК рассматриваются в работах А.В. Лапина и Н.В. Москалевой [8]; исторический опыт аграрного образования – у Н.А. Абакумовой [1], И.А. Семенова [15], А.М. Куприна и Н.П. Сенченкова [7]. Современное состояние кадрового потенциала, мотивация и закрепление специалистов анализируются в публикациях М.Х. Барчо, А.В. Пономаренко, Д.В. Тараненко, А.А. Шимко [4], Ж.А. Ахмедовой, Р.А. Акимовой, А.В. Ясько [3], Ф.И. Чечеля [19], а также в исследованиях молодых специалистов [14]. Вместе с тем требует дальнейшего осмысления историческая связь между дореволюционными инициативами, советской системой рас-

пределения, постсоветским кризисом и современными проектными механизмами кадровой политики.

Объектом исследования является кадровое обеспечение аграрного сектора России в исторической динамике, предметом – институциональные формы подготовки, распределения, адаптации и закрепления специалистов. Цель статьи – выявить этапы эволюции кадрового обеспечения АПК и определить исторически обусловленные факторы эффективности современной государственной политики. Для ее достижения рассматриваются предпосылки профессиональной подготовки аграрных кадров, последствия реформ 1990-х гг., меры стабилизации 2000-х гг., содержание современной «бесшовной» траектории подготовки и направления дальнейшего развития кадрового потенциала отрасли.

Научная новизна состоит в рассмотрении кадрового обеспечения как длительного исторического процесса, в котором смена институциональных моделей сопровождалась изменением социального статуса сельскохозяйственного специалиста. Источниковую базу составили нормативные правовые акты, материалы федеральных проектов, научные публикации и аналитические материалы о потребностях отрасли. Особое значение имеют Закон РСФСР «О крестьянском (фермерском) хозяйстве» 1990 г. [5], постановление Правительства Российской Федерации от 10 февраля 2000 г. № 117 [12], документы национального проекта «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности» и федерального проекта «Кадры в АПК» [6; 10].

Российская история долго была связана с преобладанием аграрного уклада, однако высокая доля сельского населения сама по себе не означала наличия устойчивой системы профессиональной подготовки. В традиционном крестьянском хозяйстве знания передавались внутри семьи и общины, а инновации распространялись медленно. Поэтому создание специализированных учебных заведений, ориентированных на практическое освоение аграрных технологий, имело значение не только для экономики, но и для социальной модернизации села. Показательным примером стала Талашкинская сельскохозяйственная школа, созданная в конце XIX в. при участии В.Н. Тенишева и М.К. Тенишевой.

Талашкинская модель соединяла профессиональное обучение с практическим производством, квалифицированным преподаванием, строгой организацией учебного времени и ориентацией на реальные потребности хозяйства. Выпускники получали подготовку в земледелии, скотоводстве, садоводстве, огородничестве, пчеловодстве и бухгалтерском деле, что делало их востребованными в сельской и городской среде [7, с. 66–68]. Важным было и то, что образование не сводилось к ремеслу: школа формировала культурный кругозор, дисциплину

и ответственное отношение к труду, предвосхищая современные представления о сочетании компетенций, практики и воспитательной среды.

В советский период подготовка кадров для сельского хозяйства приобрела централизованный характер. Профессионально-технические училища, техникумы, сельскохозяйственные институты и академии были встроены в государственное планирование, а подготовка сочеталась с распределением выпускников. Это поддерживало кадровую обеспеченность колхозов, совхозов, машинно-тракторных станций, ветеринарных служб, агрономических подразделений и органов управления. Несмотря на идеологическую заданность и недостаточную гибкость, система обеспечивала устойчивую связь образования и производства, а сельскохозяйственная профессия сохраняла определенный социальный статус.

Исторический опыт показывает, что эффективность кадрового обеспечения зависит от трех взаимосвязанных условий: практической направленности образования, институциональной связи учебного заведения с производством и социальной привлекательности сельской профессии. Отсутствие даже одного из этих условий снижает мотивацию абитуриентов, усиливает отток молодых специалистов и нарушает преемственность профессиональных знаний. Именно эта триада позволяет объяснить последующую глубину постсоветского кризиса. Начало 1990-х гг. стало переломным этапом для кадрового обеспечения аграрного сектора. Рыночные реформы, приватизация, реорганизация колхозов и совхозов, изменение форм собственности на землю и имущество радикально изменили социально-экономическую среду сельского хозяйства. Законодательное оформление крестьянских (фермерских) хозяйств открыло пространство для новых форм предпринимательства [1], но эти возможности реализовывались в условиях общего кризиса, дефицита оборотных средств, разрушения производственных связей и слабой инфраструктуры.

Кадровая проблема 1990-х гг. проявлялась не только в сокращении числа специалистов, но и в изменении профессиональной мотивации. Выпускник аграрного вуза или техникума выбирал между работой по специальности при низкой заработной плате, ограниченных социальных гарантиях и устаревшей материально-технической базе либо переходом в иные сектора экономики. Негативные факторы этого периода включали ухудшение условий труда, сокращение господдержки, износ техники, деградацию ремонтной, социальной и культурной инфраструктуры, снижение поставок удобрений, семян, ветеринарных препаратов и кормовых добавок, падение урожайности и сокращение поголовья скота. Эти процессы формировали устойчивый отток специалистов, прежде всего молодых.

Серьезные изменения происходили и в системе аграрного образования. Сокращались педагогические коллективы, устаревала учебно-производственная база, уменьшалось число абитуриентов, ориентированных на сельскохозяйственные профессии; одновременно коммерциализация высшего образования расширяла доступ к диплому, но не всегда повышала качество подготовки. На примере Чувашского государственного аграрного университета показано, что в 1990-е гг. аграрные вузы вынужденно приспосабливались к рынку, меняли структуру факультетов и кафедр, искали дополнительные источники финансирования и сохраняли научно-педагогический потенциал [15, с. 137–145]. Реформа учебных структур имела противоречивый характер. С одной стороны, открывались направления, соответствующие новым реалиям: бухгалтерский учет, экономика и управление аграрным производством, электрификация и автоматизация, безопасность жизнедеятельности. С другой стороны, свертывание части гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин усиливало дисбаланс между узкой специализацией и широким мировоззрением специалиста. Поэтому кризис 1990-х гг. был системным: он затронул производство, образование, социальную инфраструктуру и ценностные ориентиры молодежи, создав разрыв между выпуском кадров и их реальным закреплением в сельском хозяйстве.

В начале 2000-х гг. государство предприняло попытку восстановить управляемость кадровыми процессами в АПК. Постановление Правительства Российской Федерации от 10 февраля 2000 г. № 117 закрепило необходимость совершенствования подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, модернизации учебно-производственной базы, интеграции образования, науки и производства, создания информационно-консультационных служб и формирования кадрового резерва [12]. Этот документ обозначил переход от спонтанной адаптации образовательных учреждений к более системной кадровой политике.

Важным направлением стало обновление содержания среднего профессионального и высшего аграрного образования. Государственные образовательные стандарты по специальностям механизации сельского хозяйства и переработки сельскохозяйственной продукции предусматривали общепрофессиональные, специальные, естественнонаучные и гуманитарно-социальные блоки. Н.А. Абакумова отмечала, что такой подход позволял сочетать специализацию с фундаментальной подготовкой и учитывать национально-региональные особенности программ [1, с. 119–120]. Региональный компонент был особенно важен, поскольку потребности в животноводстве, растениеводстве, мелиорации, переработке, ветеринарии, агрономии и агроинженерии различаются в зависимости от природно-климатических и социально-экономических условий.

В 2000-е гг. постепенно восстанавливались связи образовательных учреждений и производства, расширялся целевой прием, возрастала потребность в обновлении исследовательской базы. Однако позитивная динамика не устраняла структурных противоречий: финансирование оставалось недостаточным, материально-техническая база многих учебных заведений отставала от запросов отрасли, а престиж сельскохозяйственных профессий восстанавливался медленно. Исследования кадровой проблемы предприятий АПК подчеркивают, что привлекательность аграрного труда зависит не только от зарплаты, но и от социальных гарантий, условий жизни, карьерных перспектив и качества управления персоналом [19, с. 151–156]. К концу 2000-х - началу 2010-х гг. стало очевидно, что количественный выпуск специалистов не гарантирует их соответствия потребностям производства и закрепления на селе.

В 2010-е – 2020-е гг. кадровая проблема АПК получила новое содержание. Если в 1990-е гг. главным вызовом было сохранение базовой системы подготовки и удержание специалистов, то современный этап требует кадров для высокотехнологичного производства. Вос требуются агрономы, владеющие цифровыми картами и платформами точного земледелия, агроинженеры, ветеринарные врачи, зоотехники, селекционеры-генетики, агrobiотехнологи, операторы роботизированных систем и специалисты по искусственному интеллекту. Рост интереса к аграрному образованию подтверждается тем, что в 2024 г. в вузы Минсельхоза было подано около 350 тыс. заявлений, а на бюджетные места в аграрные высшие и средние профессиональные учебные заведения поступили почти 43 тыс. человек [13, с. 9]. Однако высокий интерес к поступлению не снимает вопроса о практической готовности выпускников и соответствии программ запросам предприятий [17].

С 2025 г. ключевым инструментом решения кадровой проблемы стал федеральный проект «Кадры в АПК», входящий в национальный проект «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности». Его целевой ориентир – повышение укомплектованности предприятий АПК кадрами до 95% к 2030 г. [6]. Проект предусматривает привлечение молодых специалистов до 35 лет, поддержку работников с опытом, создание агротехнологических классов, модернизацию образовательной инфраструктуры, практическую подготовку и взаимодействие с работодателями; актуальность этих мер подтверждается обсуждением кадровых потребностей отрасли на федеральном уровне [9]. Агротехнологические классы формируют интерес к профессиям уже в школе, а методические рекомендации закрепляют взаимодействие школ, колледжей, вузов и работодателей [10]. Целевое обучение, производственная практика и наставничество формируют «бесшовную» траекторию «школа – колледж/вуз – предприятие –

Таблица 1.

Основные этапы трансформации кадрового обеспечения аграрного сектора России.

Этап	Институциональная модель	Ключевые характеристики	Основные кадровые риски
Конец XIX – начало XX в.	Локальные инициативы	Практика, производство, воспитание.	Локальность.
Советский период	Централизованная модель	Плановая подготовка и распределение.	Низкая гибкость.
1990-е гг.	Рыночный разрыв	Реорганизация хозяйств, коммерциализация образования.	Отток кадров.
2000-е – начало 2010-х гг.	Госрегулирование	Целевой прием, стандарты, интеграция с производством.	Дефицит средств.
2010-е – 2020-е гг.	Проектная модернизация	Агротехклассы, целевое обучение, цифровые компетенции.	Старение и разрывы.

профессиональное развитие». На региональном уровне проект рассматривается как драйвер изменений, но сохраняет ограничения: дисбаланс спроса и предложения труда, демографический спад и инфраструктурные разрывы [11].

Даже продуманная образовательная модель не обеспечивает кадровую устойчивость, если выпускник не имеет условий для профессионального и личного развития. Поэтому кадровое обеспечение включает не только подготовку, но и закрепление специалистов. Исследования мотивации работников сельского хозяйства подчеркивают значение достойной заработной платы, социальной защищенности, участия в принятии решений, профессионального признания и карьерных перспектив [3, с. 62–71]. В противном случае целевой набор и рост числа выпускников не превращаются в устойчивый кадровый ресурс конкретного предприятия.

Особую роль играет наставничество. В сельском хозяйстве оно имеет производственный и культурно-социальный смысл: молодой специалист осваивает технологические операции, сезонную ритмику труда, взаимодействие с коллективом, органами управления, поставщиками, ветеринарными и агрономическими службами. Наставник передает не только навыки, но и знание конкретной территории, ее природно-климатических условий и производственных традиций. Не менее значима адаптация к жизни в сельской местности: жилищный вопрос, транспортная связность, качество медицинских и образовательных услуг для семьи прямо влияют на готовность выпускника остаться в сельском районе [14, с. 332–342].

Важным направлением является повышение имиджа аграрных профессий. Современное сельское хозяйство все чаще требует работы с высокотехнологичным оборудованием, данными, автоматизированными системами и биотехнологическими решениями, но общественное восприятие нередко остается связанным с устаревшими представлениями о низкой квалификации и тяжелом физическом труде. Преодоление этого разрыва требует

системной профориентации, демонстрации успешных карьерных траекторий, участия работодателей в образовательном процессе и публичного представления реальных технологических изменений отрасли. Задача закрепления специалистов предполагает комплекс мер: конкурентную оплату труда, социальный пакет, жилье, наставничество, доступ к современному оборудованию, повышение квалификации, включенность в профессиональное сообщество и развитие сельской инфраструктуры. Только сочетание этих условий позволяет превратить подготовленного выпускника в устойчивый кадровый ресурс предприятия и территории. Поэтому федеральный проект «Кадры в АПК» должен быть синхронизирован с программами комплексного развития сельских территорий.

Проведенный анализ позволяет выделить устойчивые закономерности. Во-первых, кадровое обеспечение аграрного сектора всегда зависело от связи образовательной организации с реальным производством: отрыв обучения от практики порождал дефицит прикладных компетенций, а отсутствие социальной поддержки и понятной перспективы усиливало отток из отрасли. Во-вторых, современный дефицит специалистов имеет исторический характер и является следствием длительного накопления институциональных разрывов, прежде всего в постсоветский период, когда были разрушены механизмы связи образования, распределения и социальной поддержки.

В-третьих, технологическая модернизация одновременно усиливает и усложняет кадровую проблему. Автоматизация и цифровизация могут снижать потребность в части массовых профессий, но повышают спрос на специалистов нового типа, способных управлять сложными технологическими системами. Следовательно, сокращение общей потребности в работниках не означает снижения потребности в квалифицированных кадрах; напротив, требования к качеству подготовки возрастают.

В-четвертых, федеральный проект «Кадры в АПК» представляет собой попытку объединить образова-

тельные, производственные и социальные меры в траекторию «школа – колледж/вуз – предприятие – профессиональное развитие». Его потенциал связан с восстановлением связи образования и производства, но эффективность будет зависеть от качества реализации на местах, готовности работодателей участвовать в подготовке студентов, обновления материально-технической базы и синхронизации кадровой политики с развитием сельской инфраструктуры.

В-пятых, особое внимание должно быть уделено региональной дифференциации. Российские сельские территории неоднородны по демографии, структуре производства, доходам, транспортной доступности и образовательной инфраструктуре. Поэтому единые федеральные цели должны дополняться региональными программами, учитывающими конкретные потребности аграрного рынка труда. Опыт отдельных регионов показывает, что целевое обучение и поддержка молодых специалистов дают эффект только при наличии устойчивого спроса предприятий и понятных социальных гарантий для выпускника [18, с. 82–87].

История кадрового обеспечения аграрного сектора России показывает, что проблема подготовки и закрепления специалистов имеет длительный и системный характер. В дореволюционный период возникали локальные практико-ориентированные модели, примером которых стала Талашкинская сельскохозяйственная школа. В советский период была создана централизованная система подготовки и распределения кадров, обеспечи-

вавшая устойчивую связь учебных заведений и производства. В 1990-е гг. эта связь была во многом разрушена вследствие рыночной трансформации, реорганизации колхозно-совхозной системы, коммерциализации образования и сокращения социальной инфраструктуры сельских территорий.

В 2000-е гг. началось восстановление инструментов государственного регулирования, но накопленный кадровый дефицит не был полностью преодолен. Современный этап характеризуется новым противоречием: АПК нуждается не просто в большем числе работников, а в специалистах, владеющих цифровыми, инженерными, биотехнологическими и управленческими компетенциями. Федеральный проект «Кадры в АПК» является важным шагом к целостной кадровой политике, поскольку объединяет агротехнологические классы, целевое обучение, практику, наставничество, социальную адаптацию и повышение квалификации. Однако достижение целевого уровня укомплектованности возможно только при развитии сельской инфраструктуры, росте привлекательности аграрного труда, жилищной поддержке, технологическом обновлении предприятий и реальном участии работодателей. Следовательно, кадровое обеспечение АПК следует рассматривать как элемент национальной безопасности и условие сохранения сельских территорий; его решение требует межведомственной координации, региональной настройки программ, мониторинга рынка труда и исторически осмысленного использования предшествующего опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова Н.А. Основные направления трансформации содержания подготовки специалистов сельского хозяйства в XX–XXI вв. // Омский научный вестник. 2006. № 10 (50). С. 119–120.
2. Афанасьев В.И. Современные тенденции в демографических процессах в сельской местности Российской Федерации // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. 2024. № 6. С. 64–68.
3. Ахмедова Ж.А., Акимова Р.А., Ясько А.В. Проблемы мотивации работников к труду в сфере сельского хозяйства // Региональные проблемы преобразования экономики. 2024. № 6. С. 62–71.
4. Барчо М.Х., Пономаренко А.В., Тараненко Д.В., Шимко А.А. Современное состояние и проблемы формирования кадрового потенциала в агропромышленном комплексе // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 1 (45). С. 30–35.
5. Закон РСФСР от 22.11.1990 N 348–1 «О крестьянском (фермерском) хозяйстве» // Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета РСФСР. 29 ноября 1990. №26. Ст. 324.
6. Кадры в АПК // Национальный проект «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности». URL: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/tekhnologicheskoe-obespechenie-prodovolstvennoy-bezopasnosti/kadry-v-apk/> (дата обращения: 02.06.2026).
7. Куприн А.М., Сенченков Н.П. Роль В.Н. Тенишева в становлении Талашкинской сельскохозяйственной школы // Педагогика сельской школы. 2024. № 3 (21). С. 61–72.
8. Лапин А.В., Москалева Н.В. Развитие агропромышленного комплекса и стратегии повышения продовольственной безопасности России // Устойчивое развитие агропромышленного комплекса как основа продовольственной безопасности: сборник материалов международной научной конференции, Смоленск, 7 декабря 2023 года. Смоленск: Смоленская государственная сельскохозяйственная академия, 2023. С. 129–132.
9. Мануйлова А., Королева А. АПК нужны грамотные люди. В правительстве обсудили кадровые потребности аграрного сектора // Коммерсантъ. 2026. 30 января.
10. Методические рекомендации по реализации комплекса мероприятий по созданию агротехнологических классов в общеобразовательных организациях

- в рамках реализации федерального проекта «Кадры в АПК» национального проекта по обеспечению технологического лидерства «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minselkhoza-rossii-ot-0602025-n-ksh-13-279712-0-napravleni/> (дата обращения: 30.04.2026).
11. Миненко А.В., Селиверстов М.В. Федеральный проект «Кадры в АПК» как драйвер изменений на аграрном рынке труда Алтайского края // Дневник науки. 2026. № 4. URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2026/4/economy/Minenko_Seliverstov.pdf (дата обращения: 02.06.2026).
 12. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.02.2000 N 117 «О совершенствовании кадрового обеспечения агропромышленного комплекса» // Собрание законодательства Российской Федерации. 14 февраля 2000. №7. Ст. 821.
 13. Развитие кадрового потенциала агропромышленного комплекса: законодательные основы, роль государства и бизнеса. По информационно-библиографическим ресурсам Управления библиотечных фондов (Парламентская библиотека). М.: [б. и.], 2025. 18 с.
 14. Разработка организационно-экономического механизма мотивации, адаптации и закрепляемости молодых специалистов в организациях, размещенных в сельских территориях Российской Федерации // Russian Journal of Management. 2025. Т. 13. № 2. С. 332–342.
 15. Семенов И.А. Исторический опыт функционирования сельскохозяйственного вуза в период реформ 1990-х гг. (на примере Чувашского государственного аграрного университета) // Вестник Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Мордовии. 2023. Т. 15. № 4. С. 137–145.
 16. Тюленева А.Э. Тренды развития сельского хозяйства // Вестник молодежной науки Алтайского государственного аграрного университета: сборник научных трудов. РИО Алтайского ГАУ. 2024. № 1. С. 110–113.
 17. Фальчев А. Аграрное образование: между теорией и практикой // Милкньюс. Новости и аналитика молочного рынка. URL: <http://milknews.ru/longridy/agrarnoe-obrazovanie-chast1-1.html> (дата обращения: 11.05.2026).
 18. Харина Н.С., Толстова И.Э. Актуальные вопросы реализации государственной программы «Квалифицированные кадры для сельхозтоваропроизводителей» // Стратегическая роль центров карьеры в создании профессиональных сообществ: сборник материалов научно-практической конференции, Владивосток, 20–21 сентября 2022 года. Владивосток: Владивостокский государственный университет, 2024. С. 82–87.
 19. Чечель Ф.И. Кадровая проблема на предприятиях АПК, повышение привлекательности на рынке труда // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2024. № 9–1. С. 151–156.

© Егоров Кирилл Андреевич (zhukovin98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОСЛЕДСТВИЯ ГОЛОДА 1921–1922 ГГ. В ПОВОЛЖЬЕ ДЛЯ ИРКУТСКОЙ ГУБЕРНИИ

Иванов Вячеслав Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент,
Иркутский государственный аграрный
университет имени А.А. Ежевского
vyachivan@mail.ru

THE CONSEQUENCES OF THE FAMINE OF 1921–1922 IN VOLGA REGION FOR IRKUTSK GOVERNORATE

V. Ivanov

Summary: This article examines the impact of the famine of 1921–1922 on social and political processes in the Irkutsk Governorate. It demonstrates that the region served as one of the key centers for receiving and accommodating refugees from the famine-stricken Volga region—refugees whom local authorities, despite significant economic and infrastructural challenges, successfully provided with food, medical care, and housing. The article analyzes the policies implemented by Soviet authorities to collect food and material aid for the benefit of the famine-afflicted regions. It establishes that, as the crisis deepened, the relief campaign increasingly evolved into a mobilization of resources effected through taxation, levies on the population, and the confiscation of church valuables. The study reveals that the local population viewed these measures with mixed reactions, a sentiment stemming from the dire economic situation and the heavy tax burden. Consequently, to fulfill their assigned quotas, party and Soviet bodies were frequently compelled to resort to a combination of propaganda, administrative directives, and repressive measures.

Keywords: agrarian sector, refugees, famine in the Volga region, famine victims, Gubpomgol, confiscation of church valuables, Irkutsk Governorate, relief campaign, peasantry, general civil tax.

Аннотация: Статья посвящена изучению влияния голода 1921–1922 гг. на социальные и политические процессы в Иркутской губернии. Показано, что территория региона использовалась в качестве одного из центров приема и размещения беженцев из голодающего Поволжья, которых местным властям, несмотря на хозяйственные и инфраструктурные трудности, удалось обеспечить питанием, медицинской помощью и местами проживания. Проанализирована политика советских властей по сбору продовольственной и материальной помощи в пользу голодающих регионов. Установлено, что по мере развития кризиса кампания помощи все больше приобретала характер мобилизации ресурсов посредством налогов, самообложения населения и изъятия церковных ценностей. Показано, что население региона неоднозначно воспринимало данные мероприятия, что было связано с тяжелым экономическим положением и высокой налоговой нагрузкой. Для выполнения плановых заданий партийным и советским органам нередко приходилось прибегать к агитационным, административным и репрессивным мерам воздействия.

Ключевые слова: аграрная сфера, беженцы, голод в Поволжье, голодающие, Губпомгол, изъятие церковных ценностей, Иркутская губерния, кампания помощи, крестьянство, общегражданский налог.

Введение

В 1921–1922 гг. территории Поволжья и Южного Урала РСФСР были охвачены масштабным голодом. Согласно официальным данным, стихийное бедствие затронуло население 35 губерний, включая Самарскую, Саратовскую, Царицынскую, Казанскую и другие, с общей численностью населения около 90 млн человек, из которых, по различным оценкам, голодало примерно 28 млн.

Причинами голода стали совокупность природных и социально-экономических факторов. Существенную роль сыграли чрезвычайные меры Советского государства, направленные на изъятие продовольствия у крестьян в пользу РККА и городского населения. Немаловажное значение имела засуха, охватившая регионы Поволжья летом 1921 г., а также разорительные последствия Гражданской войны и иностранной интервенции. По мнению А.М. Кристална, дополнительным фактором

выступала общая отсталость сельского хозяйства в рассматриваемый период [20, с.30].

Пик голода пришёлся на осень 1921 г. – весну 1922 г., отдельные его проявления сохранялись вплоть до лета 1923 г. По оценкам отечественных исследователей, численность жертв голода составляла около 5 млн человек. Так, В.В. Кондрашин указывает на масштабные демографические потери в пределах нескольких миллионов человек в результате голода 1921–1922 гг., сопоставимые с другими крупными социальными катастрофами начала XX века [19, с. 18–22]. Аналогичные обобщённые оценки приводятся в работах Б.Н. Миронова, который также характеризует потери населения данного периода как исчисляемые миллионами [21, с. 311–315].

Голод 1921–1922 гг. оказал значительное влияние на территорию всей страны, поскольку властями была объявлена кампания помощи голодающим регионам. Жители пострадавших губерний массово покидали свои

деревни и направлялись в более благополучные районы в поисках пропитания. 18 июля 1921 г. при ВЦИК была создана Центральная комиссия помощи голодающим (ЦК Помгол), координировавшая кампании помощи и эвакуацию населения из голодающих губерний [22, с. 15]. Вскоре Сибревком призвал население Сибири принять участие в помощи голодающим районам Поволжья, а при местных исполкомах начали создаваться губернские и уездные комиссии Помгола [1, с. 1].

Иркутской губернии также пришлось столкнуться с наплывом беженцев; перед местными властями стояли задачи их размещения, обеспечения продовольствием и предотвращения вспышек инфекционных заболеваний. Одновременно советские органы развернули в регионе масштабную кампанию по сбору продовольственных, денежных и иных средств в пользу голодающих губерний.

Целью данной работы является изучение влияния голода 1921–1922 гг. на социальные и политические процессы в Иркутской губернии.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

Рассмотреть процессы адаптации беженцев, прибывших в регион в результате голода.

Проанализировать кампании помощи голодающим, осуществлявшиеся на территории Иркутской губернии.

Исследовать отношение населения Иркутской губернии к политике советских властей по оказанию помощи голодающим.

Результаты

Иркутская губерния в рассматриваемый период являлась одним из крупнейших административных и транспортных центров Восточной Сибири. Несмотря на последствия Гражданской войны и сложное состояние сельского хозяйства, регион обладал сравнительно более устойчивым продовольственным положением по сравнению с губерниями Поволжья и Южного Урала, охваченными массовым голодом. Вместе с тем губерния сама испытывала хозяйственные и инфраструктурные трудности, связанные с последствиями войны и ограниченными возможностями размещения прибывающего населения.

В условиях общегосударственного кризиса Иркутская губерния стала одним из направлений миграции населения из голодающих районов страны. Согласно сообщениям советской печати, летом 1921 г. на территории Сибири предполагалось разместить до 200 тыс.

беженцев из голодающих губерний [2, с. 2].

Вслед за решением центральных органов власти и в ответ на обращение Сибревкома в Иркутской губернии 27 июля 1921 г. была образована Губернская комиссия помощи голодающим беженцам, которая позднее была переименована в Губернскую комиссию помощи голодающим (Губпомгол). В ее состав вошли представители Губотделов (Губком, Губполитпросвет, Губпродком, Губисполком и др.) под председательством Губисполкома. Уже на первом заседании обсуждались подготовительные работы по организации на территории губернии пунктов по приему голодающих беженцев [13, л. 1]. 29 июля 1921 г. на заседании Пленума Иркутского Губкома РКП(б) было принято постановление, обязывавшее коммунистов, занимавших руководящие должности, приступить к организации сбора помощи голодающим Поволжья, а также развернуть широкую устную и печатную агитацию в поддержку кампании помощи. На заседании также было отмечено, что «выдача продовольствия беженцам должна осуществляться не в виде социальной помощи, а в порядке трудового использования – путем организации общественных работ в местах, где они будут расселены» [2, с. 1–2].

На Иркутскую губернию возлагалась задача приема 75 тыс. беженцев. Исходя из этого был разработан план их расселения, основывавшийся на оценке жилищных и продовольственных ресурсов, а также трудовой емкости отдельных районов губернии. Наибольшее число беженцев предполагалось разместить в Черемховском уезде — 18 тыс. человек. Значительное количество переселенцев планировалось направить также в Нижнеудинский уезд — 17,6 тыс. человек. Для Балаганского уезда предусматривалось размещение 8 тыс. беженцев, а для Иркутского и Верхотурского уездов — по 6 тыс. человек [13, л. 2.].

В начале августа 1921 г. согласно сообщениям газеты «Власть труда» в Иркутск прибыли первые три эшелона с голодающими беженцами из Казанской губернии численностью около 2000 человек. Авторы публикации подчеркивали крайне тяжелое состояние прибывших, характеризуя их как глубоко истощенных. В заметке отмечалось, что беженцы нуждались не только в трудоустройстве, но и в предварительной продовольственной помощи: «Само собой понятно, что без работы они жить не будут, но для того, чтобы беженцев принять на работу, их надо подкормить. Значит нужен хлеб и дорогие продукты. На складах Губпродкома хлеба нет, а налог придет только осенью». В связи с этим газета призывала население к организации добровольного сбора пожертвований в пользу голодающих. Кроме того, в публикации указывалось на необходимость частичного размещения беженцев в крестьянских хозяйствах, располагавших относительно более благоприятными жилищными услови-

ями [3, с. 2].

В целях упорядочения системы размещения беженцев на одном из заседаний Губпомгола было принято решение о выселении всех прибывших из вагонов и их размещении в бараках военного городка, расположенного между станциями Иркутск и Иннокентьевская. Данная мера рассматривалась как способ концентрации и более эффективной организации как продовольственной, так и медицинской помощи [13, л. 2 об.].

Основная работа по приему и обслуживанию голодающих беженцев была возложена на Губернскую эвакуационную комиссию (Губэвак). В ее обязанности входили размещение прибывавших беженцев в бараках при железнодорожных станциях, организация при них питательных пунктов, а также распределение переселенцев по различным районам губернии. Кроме того, Губэвак совместно с другими учреждениями осуществлял прием детей из голодающих губерний и их последующее распределение по детским учреждениям Чрезвычайной комиссии помощи детям (Чекадет). Вместе с тем, как отмечалось в отчете Губпомгола, Губэвак испытывал острую нехватку как квалифицированных специалистов, так и рядовых работников. Дополнительные трудности создавали слабое обеспечение продовольствием и ограниченность материальных ресурсов [13, 1 об.].

В документах Иркутского Губэвака встречаются сведения не только о пунктах, расположенных непосредственно на территории Иркутской губернии, но и о некоторых объектах соседних административных образований, находившихся в сфере его организационного взаимодействия.

К сожалению, состояние ряда пунктов по приему и обслуживанию беженцев оставляло желать лучшего. Так, в начале зимы 1921 г. в телеграфном сообщении начальнику Иркутского Губэвака Вавилову один из сотрудников докладывал о тяжелом положении Верхнеудинского питательного пункта. Из содержания документа следует, что данный пункт испытывал серьезные трудности с материальным и продовольственным обеспечением. Автор сообщения отмечал: «когда, например, в пункте закончились все продукты, я обратился в областной продком, отдел снабжения Воинского управления, но везде отказали во взаимобразном отпуске муки. Несмотря на предписание Военному управлению о предоставлении лошади, таковая предоставлена не была за неимением». Помимо продовольственных затруднений, в письме указывалось на отсутствие необходимой помощи со стороны местных учреждений: «инженерная подстанция на пункте не оказывает должной помощи и сотрудникам пункта приходится своими силами оборудовать барак, хлебоперкарню, конюшню и помещения для беженцев». По словам автора, здания были приня-

ты в полуразрушенном состоянии — без дверей, окон и печей. Лишь благодаря значительным усилиям работников их удалось частично приспособить к эксплуатации в зимний период.

Вместе с тем сотрудники пункта сами находились в крайне тяжелом положении. В письме подчеркивалось, что им приходилось выполнять работу в суровых климатических условиях, не имея достаточного обеспечения теплой одеждой и обувью [7, л.100].

В декабре 1921 г. счетовод Иркутской губернской Рабоче-крестьянской инспекции Куракин составил подробный отчет о состоянии Иркутского пункта по приему беженцев, находившегося в ведении Губэвака. Из документа следует, что пункт представлял собой комплекс барачных, рассчитанных на размещение около 300 человек. Одно из зданий было разделено перегородками на четыре общежития, оборудованных деревянными нарами для проживания беженцев. Обслуживание барака осуществляли рабочий и полумойка, однако, по словам автора отчета, значительная часть обязанностей по поддержанию чистоты возлагалась на самих жильцов.

Согласно отчету, в одном из общежитий проживало около 60 семейных татар, прибывших из Уфимской и Казанской губерний. Помещение содержалось в удовлетворительном санитарном состоянии: поддерживалась нормальная температура, имелось достаточное освещение, соблюдалась чистота. Вместе с тем условия проживания в других помещениях были менее благоприятными. Так, в общежитии, где размещалось около 100 беженцев из Самарской губернии, наблюдалась скученность, вызванная хранением личного имущества непосредственно в жилом помещении. Несмотря на стремление жильцов поддерживать порядок, окна оставались загрязненными, а сами беженцы сообщали о наличии клопов [8, л. 42].

Среди недостатков в организации быта автор отчета отмечал отсутствие освещения в одном из помещений. По его мнению, подобное положение являлось недопустимым, поскольку создавало условия для краж и иных нарушений порядка. В связи с этим предлагалось обеспечить беженцев ночниками либо выделять им необходимое количество керосина для освещения помещений.

Что касается санитарного обслуживания беженцев, то, по сведениям счетовода Куракина, все прибывавшие в Иркутск переселенцы проходили трехдневный карантин на станции Иннокентьевская, где работала баня и проходила санитарная обработка. В помещениях, где выявлялись случаи заболевания сыпным тифом, временно закрывались и подвергались дезинфекции. Однако из-за неисправности котла баня на приемном пункте не функционировала в течение четырех месяцев, вследствие

чего беженцы были лишены возможности регулярно проходить санитарную обработку. К моменту составления отчета неисправность была устранена, и работа бани возобновилась. Кроме того, при пункте действовала амбулатория, в которой дежурил фельдшер.

Все прибывшие переселенцы, по словам того же автора получали продовольствие по норме установленной Губраспредом, то есть 1 фунт хлеба на человека. Для приготовления горячей пищи использовались мясо, мука, кофе и сало. Детям дополнительно выдавались сахар и мыло. Кухня обслуживалась двумя поварами, посудомойкой и рабочим. Как отмечал Куракин, персонал содержал себя в опрятном виде, а кухонное оборудование находилось в исправном состоянии.

Вместе с тем санитарное состояние территории пункта оставалось неудовлетворительным. Куракин отмечал, что двор перед бараками и прилегающие территории были загрязнены нечистотами, а отхожие места находились в крайне запущенном состоянии. Причины сложившейся ситуации автор связывал с постоянным ремонтом вагонов на станции, а также отсутствием специальных мусорных ям для сбора отходов [8, л. 42 об].

Заведующий Иркутским питательным пунктом в своих отчетах указывал на ряд хозяйственных трудностей. По его словам, из-за отсутствия сена на складах лошади, обслуживающие пункт, остались без корма, а купить сено на вольном рынке за деньги невозможно из-за недостатка финансовых средств [8, л. 47].

О проблемах пунктов размещения и питания беженцев сообщали и местные газеты. Например, в августе 1921 г. газета «Власть труда» писала о том, что на эвакуационном пункте в селе Тулун не хватает медицинского и технического персонала и местные власти активно решают эту проблему [4, с. 2]. В том же месяце одна из сводок Губчека сообщала, что среди прибывших из голодающих губерний рабочих распространялась эпидемия тифа, а местный Райздрав не принимал надлежащих мер к ликвидации его распространения. Тела умерших лежали несколько дней на улице [10, л. 65].

К сожалению, эпидемия сыпного тифа приводила к жертвам не только среди беженцев, но и среди медицинского персонала, работавшего с ними. На одном из заседаний Губпомгола в сентябре 1921 г. отмечалось, что от заражения тифом скончался доктор Капустин, а еще нескольких докторов поместили в больницу [11, л. 8].

Одной из серьезных проблем, стоящих перед властями Иркутской губернии, в это время был также прием и распределение детей голодающих беженцев. Вопросом заботы о детях ведала Губернская чрезвычайная комиссия помощи детям (Губчекадет). Для детей беженцев,

снимаемых в районе ст. Иркутск. Соцвосом устроен особый приемник, обслуживаемый в медицинском отношении персоналом Губздрава.

В ноябре 1921 г. в Иркутск прибыл санитарный поезд № 451, на котором находилось 438 детей. Больные дети были сняты с поезда и направлены в карантинные бараки. После прохождения 12-дневного карантина они были распределены по действовавшим детским домам и иным местам постоянного жительства города Иркутска и Иркутской губернии. В декабре того же года прибыл санитарный поезд № 64 с 520 детьми, которые также были направлены на карантин и последующее лечение, после чего размещены в свободных детских домах.

С 4 по 11 декабря 1921 г. в Иркутской губернии проводилась акция «Неделя помощи голодающему ребенку», в рамках которой осуществлялась агитационная кампания с призывами к оказанию помощи голодающим детям. В ходе мероприятия организовывались спектакли, концерты, лотереи, кружечный сбор средств, а также проводились открытые лекции на соответствующую тему. Силами Женского отдела Губкома РКП был организован и обустроен Детский дом для детей, прибывающих из голодающих губерний «Приемник», куда постоянной заведующей была поставлена делегатка Женотдела и послано для работы еще 3 делегатки [13, л. 2 об.].

Зимой 1921–1922 гг. прибытие детей из голодающих губерний в Приангарье в связи с наступлением сильных морозов было временно приостановлено [13, л. 1]. Вместе с тем местные власти ожидали нового притока эвакуированных детей и продолжали подготовку пунктов их приема. В мае 1922 г. в газетных сообщениях отмечалось направление в Иркутскую губернию более 3 тыс. детей и готовность местных органов к их размещению [5, с. 3].

По данным Губэвака, к апрелю 1922 г. на территорию Иркутской губернии с августа 1921 г. прибыло 20 694 голодающих беженца, из них 13 620 взрослых и 6 974 ребенка.

Власти уже при прибытии первых беженцев приступили к распределению трудоспособного населения с учетом их профессиональных навыков и умений, после чего осуществлялись меры по их трудоустройству. По различным организациям и учреждениям было распределено 3 356 человек, а с учетом членов их семей таким образом было трудоустроено 10 437 человек. 6800 человек было распределено на работы в крестьянские хозяйства Губземотделом, а организовано и послано на работы в уборочные отряды – 1846 человек. Еще 1046 переселенцев было отправлено на Восток в ДВР. Таким образом местными властями было трудоустроено 19643 человека.

Помимо этого, 1358 человек детей сирот было распределено по домам Губчекадета [13, л. 1].

Поток беженцев продолжался и в последующие месяцы вплоть до июня 1922 г. Скорее всего общее число переселенцев из голодающих губерний составляло около 30000 человек. Вместе с тем, как отмечали в отчетах сотрудники Губпомгола, уже с весны 1922 г. наметилась устойчивая тенденция к возвращению беженцев на родину, что объяснялось наличием у них озимых посевов, подготовленных земель под яровой сев, а также имеющимся у них «мертвым инвентарем» [13, л. 1].

К сожалению, значительная часть населения Приангарья негативно отнеслась к мероприятиям по размещению беженцев и оказанию помощи голодающим. Подобные настроения во многом объяснялись тяжелым экономическим положением местного населения, последствиями Гражданской войны, а также налоговой нагрузкой, которую испытывали крестьянские хозяйства в первые годы советской власти. Архивные материалы свидетельствуют, что попытки размещения беженцев нередко встречали сопротивление на местах.

В августе 1921 г. Губчека сообщало, что «крестьянское население Иркутской губернии очень недовольно размещением беженцев в своих хозяйствах, мотивируя это своим тяжелым экономическим и социальным положением. Особенно недовольно размещением беженцев бурятское население. Тункинский Аймисполком послал телеграмму в Губисполком с отказом принимать беженцев» [10, л. 88]. В сентябре 1921 г. на заседании Губпомгола была принята решение просить Губисполком вынести постановление о недопустимости поведения властей Тункинского аймака, отказавшего принимать беженцев на свою территорию [9, л. 4].

Особое недовольство размещением беженцев среди бурятского населения, вероятно, было связано не только с хозяйственными трудностями, но и с национально-политическими процессами, происходившими в регионе в этот период. В условиях подготовки к образованию Бурят-Монгольской автономной области часть местного населения могла воспринимать массовое прибытие русских переселенцев как фактор, способный повлиять на сложившийся национальный состав отдельных районов [17, с. 72].

Власти любыми способами пытались разместить беженцев во всех уголках губернии, в том числе и в дальних, так в сентябре 1921 г. 120 беженцев было отправлено для проживания в Киренском уезде [10, л. 122]. В Нижнеудинском уезде в феврале 1922 г. местное население отказывалось размещать на своей территории детей беженцев из голодающих губерний Поволжья. Ситуация осложнялась присутствием в районе белобандитской

группы, которая вскоре была ликвидирована. Путём усиленной агитации и политической работы местной комъячейке удалось склонить крестьян к приему и прокормлению до 800 детей беженцев Поволжья [14, л. 76]. Активистам ячейки удалось собрать подписку с крестьян о принятии этих детей [14, л. 56].

С первых дней после образования Губпомгола власти развернули активную агитационно-пропагандистскую кампанию, призывая население оказывать помощь голодающим крестьянам Поволжья и прибывавшим в губернию беженцам. В местной прессе регулярно публиковались материалы о масштабах голода, а также сведения о ходе сбора пожертвований среди жителей Приангарья. Важную роль в мобилизации населения играли специальные кампании, в том числе «Неделя помощи голодающему Поволжью» (октябрь 1921 г.), «Неделя помощи голодающему ребенку» (декабрь 1921 г.) и «Неделя Красного Креста» (март 1922 г.). В инструктивных материалах Губполитпросвета отмечалось, что агитационная работа должна основываться на «цифрах, точных данных и официальных документах», при этом «великие общие фразы и голословные заявления» оценивались как неэффективные и подлежащие исключению [12, л. 56].

Тема помощи голодающим активно использовалась в агитационных материалах как средство стимулирования населения к своевременной сдаче продовольственного налога. Одна из листовок Губполитпросвета формулировала обращение следующим образом:

«Государство сможет победить голод только тогда, когда крестьяне других местностей, где урожай удовлетворен или хороший, окажут ему свою помощь. Крестьянин, отдай часть излишков своих на помощь голодающим. Ты спасешь жизнь сотням и тысячам братьев — молодых и старых, женщин и детей, ты поправишь крестьянское хозяйство» [12, л. 57].

Всего к апрелю 1922 г. Губпомголом по губернии было собрано в пользу голодающих 25 358 пудов зернового хлеба, 7 131 пуд фуражного хлеба, 7 668 пудов муки, 4 043 пуда овощей, 722 пуда крупы и 128 пудов печеного хлеба. Кроме того, было собрано денежных средств и драгоценностей на общую сумму около 800 млн руб. Профсоюзы отчислили 5772 пуда муки, 328 миллионов рублей [13, л. 1].

По мнению представителей Губпомгола, масштабы и характер оказанной помощи голодающим в этот период носили неудовлетворительный характер. В отчетах Губпомгола отмечалось, что во многих волостях комиссии Помгола были организационно не оформлены и фактически не функционировали, учет и отчетность велись слабо, а взаимодействие между местными комиссиями не было должным образом регламентировано. Кроме

того, в документах фиксировалось недостаточное стремление трудового населения деревни к оказанию помощи голодающим «братьям-волжанам» [13, л. 1].

Неудовлетворительные результаты кампании и слабая вовлеченность населения заставили Президиум Иркутского Губисполкома в феврале 1922 г. принять разработанные Губпомголом новые «Положения об организации комиссий помощи голодающим на местах» и «Инструкции о переходе к постоянным и решительным формам помощи» [13, л. 1].

В соответствии с инструкцией Губпомгола, утверждавшей переход к планомерным и постоянным формам помощи голодающим, деятельность комиссий помощи голодающим (Компомголов) на местах была жестко регламентирована и подчинена единой системе отчетности и контроля. Предусматривалось расширение сети комиссий на губернском, уездном, волостном и сельском уровнях, при этом ключевая роль в сборе хлеба и продовольствия возлагалась на крестьянские комитеты взаимопомощи. Инструкцией вводилась система твердых заданий по сбору хлебных продуктов, доводимых до уездов и далее распределяемых по волостям и сельским обществам без возможности их уменьшения. Одновременно закреплялось ежемесячное самообложение населения как одна из основных форм постоянной помощи: для сельского населения устанавливалась норма не менее 2 фунтов хлеба (муки) с каждой семьи в месяц [13, л. 9]. Таким образом, кампания помощи приобретала системный и обязательный характер, сочетая централизованное планирование с развернутой сетью местных органов исполнения. Фактически на практике данная инструкция означала переход к кампании централизованной мобилизации продовольственных ресурсов населения.

Сразу после принятия данной инструкции власти приступили к реализации планомерных мероприятий по мобилизации продовольственных и иных ресурсов для нужд Помгола. С 1 по 15 апреля был проведен «ударник Помгола», направленный на выполнение положений инструкций Губпомгола о переходе к планомерной постоянной помощи голодающим [13, л. 3]. В феврале 1922 г. Губисполком принял постановление о введении в действие декрета об общегражданском налоге, предусматривавшего сбор средств с населения в пользу голодающих. Это постановление было дополнено в мае месяце с разъяснениями и призывом к скорейшему выполнению обязательств по сдаче налога [6, с. 4].

Кампания постоянной помощи голодающим, а также введение нового общегражданского налога вызвали неоднозначную реакцию со стороны населения. Одна из сводок ОГПУ сообщала весной 1922 г., что переход профсоюзных организаций на самообложение путем

отчисления 2 % заработка рабочих в пользу голодающих вызвал недовольство среди части рабочих. На профсоюзных собраниях можно было услышать такие высказывания: «Голодающим Поволжья подай, Красной армии подай, корми выборных, а своя семья голодает» [14, л. 105]. На одном из собраний служащих Иркутского Губернского Совнархоза, посвященном помощи голодающим Поволжья и Красному кресту среди присутствующих раздавался ропот: «Опять помогать, Красной армии помогать, детям помогай, голодающим помогай, Красному кресту помогай, когда же этим помогаем придет конец. Только и знай, что помогай, да помогай. А кто нам поможет, у нас самих дети. Сами меняем последнее на них. Это хорошо так жить за счет других и помогать из наших карманов, пусть бы сами и помогали, а то все мы подай, а попробуй спросить, не очень дают» [14, л. 108].

Часть крестьян с пониманием относилась к сборам в пользу голодающих. Так, в апреле 1922 г. на Балаганской уездной беспартийной конференции, на которой делегатами выступали местные земледельцы, было вынесено единогласное постановление – выполнить общегражданский налог к 1 мая. В Ангарском аймаке на беспартийной конференции в ходе обсуждения вопроса о помощи голодающим Поволжья также была подтверждена необходимость выполнения общегражданского налога [14, л. 120]. В Верхотенском уезде на призыв священника села Тимошино внести пожертвования в пользу голодающих Поволжья и его личный пример, выразившийся в пожертвовании 5 пудов хлеба, односельчане откликнулись сбором 75 пудов хлеба [14, л. 147].

Однако среди значительной части крестьянства новые сборы не находили поддержки, что во многом объяснялось тяжелым экономическим положением деревни и накопившейся усталостью населения от многочисленных налогов и повинностей.

Например, ОГПУ сообщало, что в Верхотенском уезде со стороны кулацких элементов велась открытая агитация против сбора общегражданского налога. На крестьянских собраниях звучали высказывания о том, что голод в Поволжье является не чем иным, как выдумкой коммунистов, которые, «доживая свои последние дни, стремятся как можно больше награть народного добра» [14, л. 76]. Среди многих крестьян Иркутского уезда также существовало убеждение, что масштабы голода в Поволжье преувеличиваются коммунистами и не могут достигать таких размеров, как это изображалось в официальной пропаганде, вплоть до сообщений о поедании голодающими падали и человеческих трупов. Некоторые крестьяне высказывались за отправку своих представителей вместе с собранной помощью, чтобы лично убедиться в масштабах бедствия и уже затем определять размеры своих пожертвований [14, л. 116]. В Селенгинском уезде из-за вспыхнувшего локального голода зем-

ледельцы просили местные власти освободить их от уплаты общегражданского налога в пользу голодающих, поскольку они сами сидят без хлеба. Крестьяне Иволгинской волости ходатайствовали об отмене сборов до нового урожая [14, л. 120]. В Нижнеудинском уезде наблюдалось недовольство со стороны крестьян тем фактом, что продукты, собранные в пользу голодающих, лежат на ссыпных пунктах и не отправляются по месту назначения [14, л. 76].

Сбор общегражданского налога проходил медленно и с большими затруднениями. Для его успешного проведения властям приходилось сочетать агитационные мероприятия с мерами административного воздействия на население. Несмотря на это, к июлю 1922 г. в Иркутской губернии было собрано 7 432 021 руб. общегражданского налога [15, л. 2].

Весной 1922 г. по всей РСФСР под предлогом оказания помощи голодающим Поволжья началась кампания по изъятию церковных ценностей. Активно она проводилась и на территории Иркутской губернии. В марте 1922 г., после получения из центра соответствующих директив и инструкций, была образована Губернская комиссия по изъятию церковных ценностей. 16 марта комиссия приступила к работе. На первых заседаниях было принято решение первоначально провести изъятие церковного имущества в Иркутске, а в уездах создать уездные комиссии по изъятию церковных ценностей. После завершения кампании в губернском центре предполагалось приступить к изъятию церковных ценностей на местах [13, л. 3]. Подобный порядок проведения кампании объяснялся опасениями властей относительно возможного сопротивления со стороны крестьянского населения, поскольку в сельской местности религиозные взгляды сохраняли значительное влияние, а церковь продолжала пользоваться авторитетом среди значительной части жителей.

Изъятие церковных ценностей в Иркутске началось 18 марта. В этот период по инициативе губернских властей были созваны совещания с представителями религиозных общин всех находившихся в городе церквей, костела и синагоги. Как отмечалось в отчетах Губпомгола, данные совещания выявили пассивное нежелание представителей общин наиболее богатых храмов передавать церковные ценности в пользу голодающих. Партийные работники объясняли подобное поведение влиянием руководящей линии местного духовенства. Тем не менее власти приступили к изъятию [13, л. 3 об.].

Губернской комиссией с 18 марта по 9 апреля было рассмотрено дело по 21 церкви и 1 синагоге. В результате было изъято и сдано в Губфинотдел: из Спасской церкви — 7 пудов 33 фунта серебра, из Крестовоздвиженской церкви — 9 пудов 7 фунтов серебра, из синагоги — 13

фунтов серебра. Золота из церквей было отобрано 25 золотников и 53 доли [12, л. 3 об.].

В городе Иркутске наблюдалось пассивное сопротивление со стороны верующих и духовенства против изъятия церковного имущества. Среди священнослужителей и верующих звучали высказывания о том, что «попробовали возражать, спорить — ничего не вышло, и, скрепя сердце, пришлось примириться с этим фактом» [14, л. 110]. В ночь на 9 апреля органами ОГПУ был арестован архиепископ Анатолий, а также наиболее активные представители духовенства. Их обвиняли в агитации против изъятия церковных ценностей и в соучастии в их сокрытии.

В тот же день, 9 апреля, в Иркутске прошла демонстрация частей гарнизона и профсоюзных организаций под лозунгами ускорения кампании по изъятию церковных ценностей. В итоге кампания изъятия в Иркутске, по словам сотрудников ОГПУ, прошла без серьезных эксцессов [14, л. 125]. К маю из всех церквей города было изъято 88 пудов 7 фунтов серебра и 1 пуд 33 фунта золота. Наибольшие объемы изъятия пришлись на Богоявленский собор (26 пудов серебра и 1 пуд 30 фунтов золота) и Вознесенский монастырь (13 пудов 26 фунтов серебра и 2 фунта золота) [16, л. 3].

Летом 1922 г. состоялся публичный процесс в Иркутском Ревтрибунале над архиепископом Анатолием, который широко освещался местной прессой. Иркутский Ревтрибунал приговорил его к расстрелу, однако позднее постановлением ВЦИК высшая мера наказания была заменена на 10 лет лишения свободы со строгой изоляцией. Архиепископ Анатолий провел два года в Иркутской тюрьме в одиночной камере, а в 1924 г. был досрочно освобожден решением ВЦИК, признавшего назначенный срок условным. Через год он скончался в Омске [18].

Однако в сельской местности советские власти столкнулись с более активным сопротивлением крестьянства кампании по изъятию церковных ценностей. В сводках ОГПУ отмечалось, что значительная часть земледельцев относилась к изъятию крайне отрицательно, рассматривая его как надругательство над религиозными святынями. Кроме того, фиксировалось распространное недоверие к официальным заявлениям о целевом использовании изъятых ценностей, прежде всего сомнения в том, что они действительно будут направлены на помощь голодающим [14, л. 71].

Так, в поселке Кабанск Селенгинского уезда более 300 верующих выступили с протестом против изъятия церковных ценностей в объеме 1 пуда 14 фунтов серебра, несмотря на согласие местного священника Георгиевского. На собрании верующие кричали: «Не отдадим,

пусть берут в другом месте, но не у нас». После разъяснения преудисполкома о необходимости изъятия присутствующие подняли шум, заявляя: «Довольно нам петь, с богатых мужиков сняли шубы, а теперь уже добрались до иконных риз». После длительных прений было проведено голосование, в ходе которого выяснилось, что за изъятие проголосовало лишь 44 человека, остальные, подняв шум, не дожидаясь итогов, разошлись.

В деревне Ключевой Турунтаевской волости изъятие церковных ценностей также вызвало оживленные споры, однако после разъяснений представителей уездной беспартийной конференции крестьяне согласились передать церковное имущество [14, л. 71].

Имели место и случаи более активного сопротивления, нередко сопровождавшиеся насилием. В селе Листвянка Иркутского уезда после собрания по вопросу изъятия церковных ценностей зажиточные крестьяне постановили организовать совместно с соседними селениями и не допускать изъятия ценностей вплоть до вооруженного сопротивления. Один из кулаков даже высказывался за убийство двух докладчиков [14, л. 116]. В Верхотурском уезде во время изъятия ценностей у церкви был избит инструктор уездного комитета Саркисов [14, л. 163].

Летом 1922 г. произошли беспорядки в Посольской и Прибайкальской волостях Селенгинского уезда. ОГПУ сообщало, что в районе деревни Шигаево к моменту приезда комиссии по изъятию церковных ценностей собрались большие толпы крестьян; на собраниях отдельные участники призывали к избиению членов комиссии. В результате комиссия, не дождавшись решения собрания, покинула место проведения работ. Затем толпа женщин, подстрекаемая кулаками, ворвалась в волисполком и напала на председателя, потребовав возвращения хлеба, изъятых по продналогу. В том же здании был избит продинспектор и выброшен на улицу. Власти были вынуждены вызвать вооруженные отряды, и под их охраной было произведено изъятие ценностей из 8 церквей: изъято 3 пуда 5 фунтов серебра и 29 золотников золота. Было арестовано 5 человек, началось расследование [14, л. 170].

В конечном итоге кампания по изъятию церковного имущества в деревне закончилась к осени 1922 г. путем административного нажима и репрессий. К лету 1922 г. голод в Поволжье начал активно идти на спад, газеты писали о его завершении. Переселенцы из голодающих губерний начали активно возвращаться на родину. В октябре 1922 г. в связи с окончанием голода Иркутская губернская комиссия помощи голодающим была переименована в Иркутскую губернскую комиссию по борьбе с последствиями голода. На этом кампания завершилась.

Заключение

Иркутская губерния, несмотря на инфраструктурные сложности и последствия Гражданской войны, стала регионом активного приема беженцев из голодающего Поволжья. Всего в губернию прибыло около 30 тыс. переселенцев из пострадавших регионов. Несмотря на ограниченность ресурсов и хозяйственно-экономические трудности, властям с большим трудом удалось расквартировать беженцев по территории Приангарья, обеспечить их питанием и работой, а также минимизировать смертность от заболеваний в их среде.

Местные власти в различных формах организовывали сбор помощи среди населения в пользу голодающих регионов. В конечном итоге они перешли к усиленной кампании, которая на практике носила характер мобилизационного изъятия ресурсов в виде налогов и сборов. Одновременно кампания помощи использовалась и как инструмент ограничения влияния Русской Православной Церкви.

Реализация данных мероприятий сопровождалась неоднозначной реакцией населения. В условиях обременительности налогов и сборов значительная часть крестьянства и городского населения относилась к ним скептически и нередко оказывала пассивное или активное сопротивление политике властей. Партийному руководству приходилось прибегать к сочетанию агитационных, административных и репрессивных мер для выполнения плановых заданий. В целом поставленные перед властями задачи были выполнены, однако с существенными трудностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власть труда № 508, 26 июля 1921 г.
2. Власть труда № 512, 30 июля 1921 г.
3. Власть труда № 515, 4 августа 1921 г.
4. Власть труда № 526, 17 августа 1921 г.
5. Власть труда № 101, 6 мая 1922 г.
6. Власть труда, № 105, 11 мая 1922 г.
7. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. Р-10. Оп. 1. Д. 233.
8. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. Р-10. Оп. 1. Д. 277.

9. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 656.
10. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 763.
11. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 867.
12. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 870.
13. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 1050.
14. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 1073.
15. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 1076.
16. Государственный архив новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 1268.
17. Иванов В.В. Земельные споры в Приангарье после образования Бурят-Монгольской автономии. Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 8 (79). С. 271–275.
18. Каменский Анатолий Павлович // Древо: открытая православная энциклопедия. — Электронный ресурс. — URL: <https://drevo-info.ru/articles/16073.html> (дата обращения: 27.05.2026).
19. Кондрашин В.В. Голод 1921–1922 годов: трагедия российской деревни. — М.: РОССПЭН, 2008. — 352 с.
20. Кристкалн А.М. Голод 1921 г. в Поволжье: опыт современного изучения проблемы: автореф. дис. ... канд. ист. наук. — Москва, 1997. — 32 с.
21. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). В 2 т. — СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. — Т. 2. — 566 с.
22. Павлюченков С.А. Россия нэповская / С.А. Павлюченков и др.; под общ. ред. А.Н. Яковлева. — М.: Новый хронограф, 2002. — 468 с.

© Иванов Вячеслав Владимирович (vyachivan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В БАШКОРТОСТАНЕ В 1992 – НАЧАЛЕ 2010-Х ГГ.

THE EVOLUTION OF NON-STATE HIGHER EDUCATION IN BASHKORTOSTAN FROM 1992 TO THE EARLY 2010S

**M. Menshikov
N. Grigorieva
N. Logacheva
M. Simonova
Yu. Belanovskaya**

Summary: This article, which continues the authors' series on the history of regional higher education, examines the development of the non-state education sector in the field of legal training. Particular attention is given to the analysis of the specific characteristics and performance of non-state educational institutions in the Republic of Bashkortostan. The article identifies the developmental characteristics of the non-state higher law school system in this constituent entity of the Russian Federation. Conclusions are drawn regarding the alignment of the modernization policy for non-state higher legal education in Bashkortostan with societal demands and labor market needs during the study period.

Keywords: educational policy, universities, higher law school, non-state education.

Меньшиков Максим Сергеевич

аспирант, ФГАОУ ВО Российский университет
дружбы народов имени Патриса Лумумбы
ofisrudn2014@rudn.ru

Григорьева Наталия Анатольевна

доктор исторических наук, профессор,
ФГАОУ ВО Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы
grigoryeva-na@rudn.ru

Логачёва Наталья Вячеславовна

кандидат исторических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы
logacheva-nv@rudn.ru

Симонова Мария Александровна

доктор исторических наук,
ФГАОУ ВО Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы
simonova-ma@rudn.ru

Белановская Юлия Евгеньевна

кандидат исторических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы
belanovskaya-yue@rudn.ru

Аннотация: В статье, которая продолжает серию публикаций авторов по истории развития региональной высшей школы, рассматриваются особенности процесса формирования негосударственного сектора образования в сфере подготовки юристов. Отдельное внимание уделяется анализу специфики и результатов деятельности негосударственных учебных заведений в Республике Башкортостан. Выявлены особенности развития системы негосударственной высшей юридической школы в отдельном субъекте Российской Федерации. Сделаны выводы о соответствии политики модернизации негосударственного высшего юридического образования в Башкортостане запросам общества и потребностям рынка труда в исследуемый период.

Ключевые слова: образовательная политика, университеты, высшая юридическая школа, негосударственное образование.

Многие авторы научных исследований по проблемам развития отечественного образования высказывают мнение, что выделение негосударственных учебных заведений в какую-то особую группу является морально устаревшим. Действительно, не правовая форма, а степень ответственности и квалификации руководства и преподавательского корпуса определяет качество работы вуза и ее соответствие государственным стандартам, а предоставление образовательных услуг на коммерческой основе широко практикуется большинством государственных вузов [1].

Однако для периода 1990 – начала 2000-х гг., когда негосударственное образование рассматривалось как новый феномен, часть противоречивых «рыночных» процессов в общественном развитии России, рассмотрение специфики и результатов деятельности негосударственных учебных заведений позволяет более объемно представить процесс формирования конкретной образовательной отрасли в сфере подготовки квалифицированных юридических кадров. В Республике Башкортостан тенденция активного создания (и затем нередко быстрого исчезновения) структур негосударственного юридического образования, характерная в

целом для российской высшей школы 1990-х гг., имела довольно скромные масштабы. В то же время исторический опыт становления негосударственных вузов в Башкортостане включает организацию немногочисленных, но достаточно стабильных и востребованных учебных заведений экономико-правового и гуманитарного профиля, большинство которых было создано в первой половине 1990-х гг.

Инфраструктура высшей юридической школы в Республике Башкортостан в рассматриваемый период включает несколько негосударственных образовательных учреждений, главным образом, филиалов московских вузов, имеющих юридические факультеты или кафедры (в зависимости от профиля и масштабов деятельности).

Бесспорным лидером по количественным и качественным показателям своей образовательной деятельности в данной группе явилась Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), основанная 29 января 1993 г. как Восточный экстернатный гуманитарный университет (ВЭГУ). С 1994 г. вуз носил наименование «Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права», современный статус и наименование которого были утверждены в 2007 году. ВЭГУ представлял собой частное образовательное учреждение [2].

Университет был задуман и успешно развивался как многопрофильный инновационный центр гуманитарного и экономико-правового образования с большим количеством факультетов (позднее институтов), размещенных в Уфе и нескольких других городах России (Магнитогорске, Самаре, Томске и др.) с преобладанием дистанционного (заочного) обучения. Юридический факультет, а также факультеты психологии, современных технологий образования; экономики, информатики и управления; социально-культурной работы и журналистики действовали в столице Республики Башкортостан. «Восточный институт» стремился аккумулировать лучшие научно-педагогические силы Башкортостана, приглашая к сотрудничеству профессоров и преподавателей Башкирского государственного университета, Уфимского юридического института, Башкирского государственного педагогического института и других вузов. Одним из первых научно-методических изданий ВЭГУ явилось учебное пособие по истории конституционного права в Республике Башкортостан [3]. Правоведами ВЭГУ был внесен вклад в обновление методологических основ и содержания программ юридического образования. Так, например, в 1997 г. совместно с Институтом экономики и социологии Уфимского научного центра РАН Восточным институтом было подготовлено

учебное пособие «Права человека в России: состояние и перспективы» [4]. В последующие годы в ВЭГУ сложился авторитетный центр юридической науки, главным направлением деятельности которого являлось исследование актуальных проблем развития отечественного права и государственности [5]. В конце 1990-х – 2000-е гг. издательством ВЭГУ «Восточный университет» был выпущен ряд учебно-методических пособий и монографий по теории и истории права [6]. ВЭГУ выступал в качестве организатора крупных научно-информационных мероприятий юридического профиля. Так, например, в декабре 2001 г. под эгидой «Восточного института» состоялась межвузовская научно-практическая конференция «Право собственности: история и современность» [7] и др. Юристы – выпускники ВЭГУ имели высокую конкурентоспособность на республиканском рынке труда. Руководитель юридического отдела одной из крупных башкирских фирм, поделившийся в 2007 г. своими впечатлениями об особенностях профессиональной подготовки в различных юридических вузах Башкортостана в 2000-е гг., особо отметил, что «на работу брал только из БГУ заочников или ВЭГУ очников», поскольку и те, и другие обладали высоким уровнем знаний [8]. На основе многолетнего опыта организации образовательной деятельности в форме экстерната в конце 1990-х – 2000-е гг. в ВЭГУ началось активное развитие дистанционного обучения, в том числе по профильным юридическим дисциплинам. Организационной основой данного направления работы стал Институт современных технологий образования Академии ВЭГУ, в котором в 2013/2014 учебном году обучалось до 10 тысяч студентов. По данным мониторинга, проведенного Министерством образования и науки России, Академия ВЭГУ вошла в десятку лучших вузов страны по уровню развития электронного обучения. В 2014 г. на базе ВЭГУ было проведено заседание Совета при Президенте Республики Башкортостан по развитию электронного образования, в работе которого приняли участие высшие руководители и ведущие ученые республики.

Помимо ВЭГУ в 1990-е – 2000-е гг. действовало несколько негосударственных вузов, предлагавших услуги в сфере юридического образования. В 1993 г. в г. Белорецк было учреждено представительство Международного института экономики и права (МИЭП), в 1998 г. преобразованное в филиал с двумя факультетами – юридическим и экономическим. Головной институт, основанный в Москве в июле 1992 г. являлся одним из пионеров негосударственного экономико-правового образования в стране. Вуз работал под девизом «Мир полон красоты и знаний». Обучение в Белорецке велось в заочной форме. По данным на 2007 год преподавательский корпус филиала насчитывал 22 человека, включая трех докторов и 12 кандидатов наук. В общей сложности к этому моменту

в филиале МИЭП в Башкортостане было подготовлено 1700 специалистов [9].

Юридические специальности были также открыты в филиале Московского психолого-социального университета в г. Стерлитамаке (действовал в 1997–2018 гг.) и в двух филиалах московской Современной гуманитарной академии (СГА) в Октябрьске (1994) и Стерлитамаке (1997). В двух последних обучение велось на дневном и заочном отделениях до 2016 г.

В целом, негосударственное юридическое образование в Республике Башкортостан в рассматриваемый период представляло собой разнородный конгломерат учебных центров, масштабы и качественные характеристики которых значительно отличались друг от друга. ВЭГУ можно рассматривать как пример достаточно успешной реализации тех возможностей, которые предоставил Закон об образовании 1992 г., показывающий потенциал развития и конкурентоспособности негосударственной высшей школы, в том числе юридической [10], обеспечивавшейся благодаря соблюдению государственных стандартов и внедрению инновационных образовательных технологий. Юридические факультеты и кафедры других вышеназванных негосударственных вузов также, безусловно, сыграли свою роль в подготовке юридических кадров.

Процесс реализации правовой реформы в России 1990-х – 2000-х гг. происходил на фоне растущей популярности профессии юриста и востребованности центров повышения правовой квалификации государственных служащих и работников правоохранительных органов. Далеко не все вузы и образовательные центры, предлагавшие подобные услуги обладали преподавательскими кадрами и технологическими ресурсами, соответствовавшими тем задачам, которые ставились государством перед системой юридического образования [11].

На совещаниях ректоров юридических вузов и руководителей юридических факультетов университетов и академий, в публикациях ведущих отечественных ученых-правоведов неоднократно отмечался парадокс нехватки в России квалифицированных юристов при явном «перепроизводстве» молодых специалистов с юридическими дипломами. Ректор Санкт-Петербургского университета и декан юридического факультета СПбГУ Н.М. Кропачев позднее вспоминал: «Необходимость совершенствования высшего профессионального образования в области юриспруденции для многих моих коллег стала очевидной в 90-е годы прошлого столетия, в качестве раздражителя профессионального сообщества послужило массовое появление юридических факультетов

в непрофильных вузах, которые не располагали необходимой материальной базой и кадровыми ресурсами профессорско-преподавательского состава» [12].

На основании Указа Президента РФ № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» от 26 мая 2009 г. Министерством образования и науки РФ был усилен контроль за качеством образовательной деятельности юридических вузов, а также упразднены многие не соответствовавшие необходимым критериям филиалы. При этом почти все структуры системы высшего и дополнительного юридического образования, сложившейся в Республике Башкортостан в период конца 1980-х – начала 2000-х гг., за исключением нескольких непрофильных или реструктурированных вузов (филиалов), успешно прошли процедуры аккредитации и лицензирования и продолжают действовать в настоящее время.

Таким образом, базовой составляющей процесса институционализации высшего юридического образования в Башкортостане во второй половине 1980-х – 2000-е гг. явилось создание и активное научно-методическое развитие кафедр юридического факультета (Института права) Башкирского государственного университета и его филиалов, которые на протяжении всего рассматриваемого периода наращивали свой учебно-методический и научный потенциал. После 1992 г. в условиях свободного развития рынка образовательных услуг в Республике Башкортостан постепенно складывается диверсифицированная система подготовки квалифицированных юридических кадров, включающая различные правовые и организационные формы высшего образования. К началу XXI века в Башкортостане действовали юридический факультет (Институт права) классического университета и юридические факультеты филиалов БашГУ, ведомственный юридический вуз – УЮИ МВД России, юридический факультет государственной академии – БАГСУ, негосударственный вуз экономико-юридического профиля – Академия ВЭГУ, а также несколько филиалов вузов различных специализаций и правового статуса, осуществлявших подготовку кадров по специальности «Юриспруденция». Высшее юридическое образование, профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов по данному образовательному направлению осуществлялось в очной, вечерней и заочной форме с постоянно расширявшимся внедрением электронных технологий дистанционного обучения; в государственных вузах обучение велось на бюджетной (конкурсной) и платной основе.

В рассматриваемый период существенную роль в реализации государственной политики повышения количественных и качественных показателей системы подго-

товки квалифицированных юридических кадров играет Уфимский юридический институт МВД России, выросший в крупный учебно-методический и образовательный центр, интегрированный в республиканское и общероссийское научно-образовательное пространство. Авторитетные позиции в высшей юридической школе и правоведении региона заняли Академия ВЭГУ и Башкир-

ская академия государственной службы и управления.

Политика институциональной и научно-методической модернизации в Башкортостане негосударственного высшего юридического образования в 1990-е – 2000-е гг. соответствовала запросам общественности и базовым требованиям качества образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова И.Н., Климова О.В., Шендерей П.Э., Шендерей Е.Э. Негосударственные вузы как особая сфера российской системы образования // Статистика и экономика. 2009. № 3. С. 17.
2. Академическая жизнь профессора Е.К. Миннибаева: дайджест статей и публикаций, 1993–2013 / Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права. Уфа, 2013. 260 с.
3. Самигуллин В.К. Конституция Башкортостана: история и современность / Восточный экстернатный гуманитарный университет. Уфа: ВЭГУ, 1995. 157 с.
4. Утяшев М.М., Утяшева Л.М. Права человека в России: состояние и перспективы: Учебное пособие / Институт экономики и социологии Уфимского научно-го центра РАН, Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права. Уфа: Восточный университет, 1997. 111 с.
5. Самигуллин В.К. Становление и развитие юридической науки в Республике Башкортостан. С. 31.
6. Образовательное право: Учебно-методическое пособие. Экспериментальная образовательно-профессиональная программа / Волохова Е.Д., Кудрявцев Ю.А., Рожков И.А., Толстой В.С., Сырых В.М., Шкатулла В.И. Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права. – Уфа: Восточный университет, 1999. 119 с.
7. Право собственности: история и современность: Материалы межвузовской научно-практической конференции, 20 декабря 2001 г. / Ред Лившиц Л.В. Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права. Уфа: Восточный университет, 2003. 121 с.
8. БГУ. Институт права. Отзывы. 16-08-2007. URL: <http://a.farit.ru/i/t-47921.html>
9. Башкирская Энциклопедия. Электронный ресурс. URL: http://башкирская-энциклопедия.рф/index.php/2-statya/index.php?option=com_content&view=article&id=16835&catid=2
10. Панченко П.Н. Негосударственное высшее юридическое образование как закономерный результат развития государственного высшего юридического образования // Юридическое образование и наука. 2015, № 2. С. 26–29.
11. Топорнин Б.Н. Правовая реформа и развитие высшего юридического образования в России // Государство и право. 1996. № 7. С. 34–52.
12. Ректор Санкт-Петербургского государственного университета Николай Кропачев: «Юридическим вузам – общественную аккредитацию» // Информационно-правовой портал «Право.Ru». 12.01.2010. URL: http://taxpravo.ru/analitika/statya-72428-rektor_sankt-peterburgskogo_gosudarstvennogo_universiteta_nikolay_kropachev_yuridicheskim_vuzam_-_obschestvennuyu (Дата обращения: 15.08.2022)

© Меньшиков Максим Сергеевич (ofisrudn2014@rudn.ru), Григорьева Наталия Анатольевна (grigoryeva-na@rudn.ru),
Логачёва Наталья Вячеславовна (logacheva-nv@rudn.ru), Симонова Мария Александровна (simonova-ma@rudn.ru),
Белановская Юлия Евгеньевна (belanovskaya-yue@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Н.М. КАРАМЗИН В ОЦЕНКАХ С.М. СОЛОВЬЕВА И В.О. КЛЮЧЕВСКОГО: К ПРОБЛЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РУССКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Никитин Александр Константинович

Аспирант, Государственный
университет просвещения, г. Москва
alexander.nikitin.k@gmail.com

N.M. KARAMZIN IN THE ASSESSMENTS OF S.M. SOLOVYOV AND V.O. KLYUCHEVSKY: ON THE PROBLEM OF CONTINUITY IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

A. Nikitin

Summary: This research is devoted to the identification of the specifics of N.M. Karamzin's philosophical, historical, and political views, as well as to the determination of his place in the Russian historiographical tradition through the prism of the assessments given to his works by the most prominent representatives of the "state school" S.M. Solovyov and V.O. Klyuchevsky. The methodological basis of the research is the principle of historical and genetic analysis, supplemented by the comparative historical method for comparing the judgments of the two classics about the Karamzin heritage, as well as the method of critical analysis of primary sources, primarily the "History of the Russian State" and "Notes on Ancient and New Russia". In the course, it is established that, despite the conservative and monarchical pathos that permeates the "History of the Russian State", it is its scientific apparatus and literary language that have become the foundation for professional academic historiography. At the same time, the nature of the discrepancies between N.M. Karamzin and the later "state school" is revealed: S.M. Solovyov resolutely criticized Karamzin's "moralism" and the obvious lack of critical work with sources. In his studies, V.O. Klyuchevsky, on the contrary, paying tribute to the literary genius of the historiographer, noted with regret the absence in his work of an analysis of the socio-economic causes that drive historical events. The theoretical significance of the work lies in the clarification of the role of N.M. Karamzin: he is the first representative of critical historiography, and the era of Russian historiography itself demonstrates a complex dialectic of continuity and gap between the Karamzin and post-Karamzin (Solovyov) stages.

Keywords: N.M. Karamzin, S.M. Solovyov, V.O. Klyuchevsky, historiography, "History of the Russian State", conservatism, public school.

Аннотация: Представленное в статье исследование посвящено выявлению специфики философско-исторических и политических воззрений Н.М. Карамзина, а также определению его места в русской историографической традиции через призму оценок, данных его трудам крупнейшими представителями «государственной школы» С.М. Соловьевым и В.О. Ключевским. Цель исследования состоит в пересмотре философских и политических взглядов Н.М. Карамзина, а также в анализе их критики со стороны крупнейших представителей последующей историографической традиции, отраженных в работах С.М. Соловьева и В.О. Ключевского. Методологическую основу исследования составляет принцип историко-генетического анализа, дополненный сравнительно-историческим методом для сопоставления суждений двух классиков о «карамзинском наследии», а также метод критического анализа первоисточников – «Истории государства Российского» и «Записки о древней и новой России». В ходе исследования установлено, что, несмотря на пронизывающий «Историю государства Российского» консервативно-монархический пафос, именно ее научный аппарат и литературный язык стали фундаментом для профессиональной академической историографии. При этом выявлен характер расхождений между Н.М. Карамзиным и позднейшей «государственной школой»: С.М. Соловьев решительно критиковал карамзинский «морализм» и явную недостаточность критической работы с источниками. В своих исследованиях В.О. Ключевский, напротив, отдавая должное литературному гению историографа, с сожалением отмечал отсутствие в его труде анализа социально-экономических причин, движущих историческими событиями. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении оценки роли Н.М. Карамзина: он является первым представителем критической историографии, а сама эпоха русского историописания демонстрирует сложную диалектику преемственности и разрыва между карамзинским и послекарамзинским (соловьевским) этапами.

Ключевые слова: Н.М. Карамзин, С.М. Соловьев, В.О. Ключевский, историография, «История государства Российского», консерватизм, государственная школа.

Введение

Научное осмысление наследия Н.М. Карамзина (1766–1826) сохраняет свою актуальность для изучения генезиса отечественной исторической науки. Более того, анализ его идей последующими поколениями историков позволяет выявить фундаментальные методологические сдвиги и становление профессиональных стандартов в русской исторической мысли XIX

века. Как отмечал Н.В. Гоголь, «Карамзин есть, без сомнения, явление необыкновенное» [3, с. 274]. Признанный «великим историографом» и основоположником систематического изучения отечественного прошлого, Н.М. Карамзин занимает центральное место в национальной интеллектуальной традиции. В.Г. Белинский, в частности, видел в нем мыслителя, оказавшего «великие и бессмертные услуги своему отечеству» [2, с. 78].

Однако роль Н.М. Карамзина в истории русской мысли характеризуется существенной двойственностью: его мировоззрение отражало характерные противоречия образованного слоя эпохи – синтез просветительских идеалов с последовательной апологией самодержавия. Назначенный Александром I придворным историографом, Н.М. Карамзин в «Записке о древней и новой России» (1811) выступал как идеолог консерватизма, аргументированно отстаивая нецелесообразность либеральных преобразований [5].

Обзор литературы

В рамках проведенного анализа научной литературы, посвященной проблемам историографии и философии русской мысли, выделены следующие ключевые работы.

Исследование О.И. Валентиновой и Ли Ван [10] посвящено категории авторского образа в характеристиках правления Петра I на материале «Русской истории» В.О. Ключевского [6]: в частности, авторы демонстрируют, как историографический дискурс формирует оценочную парадигму восприятия эпохи.

Работа Л.А. Сапченко [11] раскрывает оценки личности и политики Екатерины II в трудах Н.М. Карамзина, подчеркивая многогранность взглядов писателя-историка на роль монарха в становлении русского государства.

Также в своих работах Р.О. Садыкова и Р.Т. Байгондин [12] анализируют концепцию взаимодействия общества и природы в историософии С.М. Соловьева [8], прослеживая ее дальнейшее развитие в историографии XIX–XX веков. В статье Н.Г. Осиповой [13] исследуется феномен «русской идеи»: ее истоки, духовные составляющие и современный смысл в контексте социологического и политико-философского дискурса.

Таким образом, рассмотренные публикации охватывают как конкретно-исторические сюжеты (эпохи Петра I и Екатерины II), так и общетеоретические проблемы, в числе которых авторский образ, взаимодействие человека и природы, философия исторического процесса.

Методологическую базу исследования составляет историко-генетический подход, позволяющий проследить эволюцию оценок творчества Н.М. Карамзина. Также в работе применялся метод текстологического анализа (сопоставление «Истории государства Российского» Карамзина с источниками, на что указывал еще С.М. Соловьев), а также компаративистский метод для выявления различий в концептуальных подходах.

Результаты и обсуждения

В историографическом контексте XIX века наследие

Карамзина стало отправной точкой для двух ведущих научных школ: государственной, представителем которой был С.М. Соловьев, и психолого-социологической в лице В.О. Ключевского. Оба ученых, при всем уважении к заслугам своего предшественника, подвергли его методологию и политическую философию систематической критике: так, С.М. Соловьев в фундаментальной «Истории России с древнейших времен» (1851–1879) полемизировал с карамзинской концепцией личности монарха как главного двигателя истории.

Восприняв гегельянские принципы диалектики, С.М. Соловьев рассматривал исторический процесс как закономерное и органическое развитие государственных институтов, подчиненное внутренней логике саморазвертывания «Абсолютного духа» в его земных, национально-государственных формах. В отличие от Н.М. Карамзина, чья «История государства Российского» представляла собой, по мнению С.М. Соловьева, «поэму, написанную на историческом материале», автор «Истории России с древнейших времен» настаивал на детерминистском подходе. При этом Н.М. Карамзин, по убеждению С.М. Соловьева, допустил методологическую редукцию, сведя историческое движение преимущественно к биографиям монархов и деяниям вельмож, оставляя в тени глубинные пласты народной жизни, экономической динамики и «внутреннего быта» [8, с. 240].

В своей магистерской диссертации «Об отношении Новгорода к великим князьям» и в последующих теоретических работах С.М. Соловьев последовательно противопоставлял карамзинскому «повествовательному методу» метод «аналитический», требующий вскрытия причинно-следственных связей между формами хозяйствования, сословной структурой и эволюцией государственного аппарата [8, с. 241].

Также С.М. Соловьев подчеркивал, что труд Н.М. Карамзина, при всех его неоспоримых заслугах как первого систематического свода летописных свидетельств, остается явлением литературы, а не науки в строгом позитивистском смысле. «Карамзин не столько исследовал, сколько живописал», – писал С.М. Соловьев [8, с. 242]. На смену «нравоучительной историографии», где добродетель вознаграждается, а порок наказывается, должна прийти «наука, основанная на критике факта» – именно такой подход С.М. Соловьев заимствовал у Л. фон Ранке, адаптировав его к русским реалиям: историк обязан изучать как верховные указы и военные кампании, так и статистику урожая, динамику цен на хлеб, состояние путей сообщения, обычное право крестьянских общин, то есть весь комплекс материальных условий «внутреннего быта» народа [8, с. 243].

Критикуя Н.М. Карамзина за игнорирование роли народных масс, С.М. Соловьев, тем не менее, не разделял

народнического романтизма славянофилов: он видел в народе не мистического носителя «народного духа», а реальный субъект исторического действия, чья воля проявлялась в такие переломные моменты, как Смутное время или восстание С. Разина. При этом, по С.М. Соловьеву, народная стихия часто оказывалась разрушительной, и задача государства – «выводить силы народные на путь разумного порядка» [8, с. 251].

Так, в его концепции государство выступало высшей формой организации общества, «необходимым результатом исторической жизни народа», а не навязанной извне конструкцией. На наш взгляд, данный тезис прямо восходит к гегелевскому пониманию государства как «действительности нравственной идеи», что и обусловило суть соловьевской схемы: смена родового быта государственным не была случайностью, а диалектическим прорывом в процессе самореализации «исторического разума» [8, с. 250].

В свою очередь, В.О. Ключевский осуществил более глубокое и тонкое переосмысление карамзинского наследия: в «Курсе русской истории» (1904–1910) он выдвинул концепцию, где движущими силами выступали «вещественные условия» (география, экономика) и «психический склад народа» [5].

Высоко оценивая литературный дар Н.М. Карамзина, называя его язык «музыкой истории», В.О. Ключевский, тем не менее, критиковал этический дидактизм предшественника: например, отмечал, что Н.М. Карамзин, будучи «историком-поэтом», ввел в историографию «драматический элемент», который зачастую «затемнял историческую перспективу» [6]. Наиболее ярко данное расхождение проявилось в оценке петровских реформ: если Н.М. Карамзин рассматривал их как результат воли монарха-«исполина», то В.О. Ключевский, вслед за С.М. Соловьевым, доказывал их объективную подготовленность развитием всего XVII века [7].

Принципиальное расхождение касалось и вопроса о политической функции исторического знания: так, Н.М. Карамзин в своей «Записке» утверждал тезис о самодержавии как «единственном условии» процветания России. В свою очередь, С.М. Соловьев, будучи сторонником монархии, рассматривал ее как исторически переходящую форму, необходимую на определенных этапах (например, для преодоления удельной раздробленности) и подлежащую «органическому развитию» [8].

В отличие от своего оппонента, В.О. Ключевский стремился к деполитизации исторической науки, полагая, что задача исследователя состоит не в апологии власти, а в объяснении генезиса институтов из «сплетения интересов» различных социальных групп, поскольку подлинный ученый должен «слушать голос фактов» [9].

Наконец, различно было и их восприятие исторического времени: так, Н.М. Карамзин, как представитель Просвещения, видел в истории морально-назидательную картину. В своей работе С.М. Соловьев, под влиянием гегельянства, трактовал ее как закономерную эволюцию государственных форм.

В свою очередь, В.О. Ключевский, с позиций позитивизма, рассматривал время как комплекс условий, формирующих социально-экономический уклад и менталитет нации, иронизируя над «наивной телеологией» Н.М. Карамзина [9].

Таким образом, наследие Н.М. Карамзина стало для С.М. Соловьева и Ключевского не образцом для подражания, а скорее методологическим вызовом, преодоление которого знаменовало переход русской историографии от литературно-назидательного стиля к строго научному критическому анализу.

Отметим, что историографическое наследие Н.М. Карамзина неоднократно становилось предметом осмысления. Как отмечает А.Р. Акрамов, «каждое поколение переосмысливает историю по-своему, потому что переосмысление вызывается потребностями современного развития, кризисными явлениями, требующими нового прочтения прошлого» [1, с.39]. В советский период, как указывает тот же автор, «было принято рассматривать историографию как идейную борьбу двух направлений: прогрессивного и реакционного, что вело к упрощению и прямолинейности в оценках» [1, с.40]. На смену данной традиции в итоге пришли более взвешенные подходы, рассматривающие Н.М. Карамзина как переходную фигуру от литературного летописания к научной историографии.

Выводы

Проведенное нами исследование позволяет констатировать, что в историографической ретроспективе творчество Н.М. Карамзина занимает двойственное положение. С одной стороны, он стал создателем первого исторического нарратива, объединившего разрозненные летописные сведения в единое повествование о становлении российской государственности. Двенадцатитомная «История государства Российского» (1816–1829) стала не просто научным трудом, но актом национального самосознания, сформировавшим эмоционально-ценностную матрицу восприятия прошлого для нескольких последующих поколений. С другой стороны, уже к середине XIX века методологические основания карамзинской работы подверглись пересмотру как неизбежное следствие профессионализации исторической науки. Так, в девяти томах «Истории России с древнейших времен» (1851–1879) С.М. Соловьев осуществил систематическую верификацию каждого фактологического положения, отказавшись от литературного

пересказа летописей в пользу критического анализа источников и выявления внутренних закономерностей исторического процесса. Данный подход базировался на принципе объективности исторического нарратива. В свою очередь, В.О. Ключевский, продолжив эту линию, ввел в исторический анализ социально-экономический компонент: в его «Курсе русской истории» (1904-1910) рассматривались политические формы как производные от экономических отношений и сословной динамики, сводя формулу истории к вопросу о том, «в какой мере и какими средствами каждый народ в свое время обеспечивал свою безопасность, питание и общежитие».

Таким образом, Н.М. Карамзин подготовил почву для расцвета русской исторической науки, которая у

С.М. Соловьева и В.О. Ключевского вынуждена была отталкиваться от своего основателя для дальнейшего развития. Такой диалектический разрыв представлял собой не отрицание заслуг предшественника, а вполне закономерную стадию академической эмансипации. На смену литературной интуиции пришла строгая эвристика источника, на смену нравоучительному повествованию – поиск объективных закономерностей. С этой точки зрения наследие Н.М. Карамзина остается актуальным образцом научной методологии. Таким образом, несмотря на то что карамзинский период в историографии завершился, его проблематика соотношения универсального и национального, объективности и нарратива, научной строгости и общественного служения продолжает сохранять свою значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акрамов А.Р. Содержание и противоречие российского историографического процесса // Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения». – 2019. – № 3. – С. 38–47.
2. Белинский В.Г. Литературные мечтания // Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 1. – С. 78.
3. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 8. – С. 274.
4. Дубровский А.М. С.М. Соловьев о Н.М. Карамзине // Вестник РГГУ. – 2020. – № 3. – С. 110–121.
5. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России. – М.: Наука, 1991. – 127 с.
6. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций. – М.: Мысль, 1993. – 768 с.
7. Мощелков Е.Н. Великие русские историки о проблеме «Россия – Европа» // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. – 2002. – № 4. – С. 60–72.
8. Соловьев С.М. Мои записки для детей моих, а если можно, и для других // Соловьев С.М. Избранные труды. Записки. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 239–306.
9. Формозов А.А. Классики русской литературы и историческая наука. – М.: Гриф и К, 2012. – 216 с.
10. Valentinova O.I., Wang L. Manifestation of the Author's Image Category in the Characteristics of the Reign of Peter the Great (based on the material of V.O. Klyuchevsky "Russian History") // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. – 2020. – Vol. 11, № 4. – P. 775–789.
11. Sapchenko L.A. Catherine the Great in the Assessments of N.M. Karamzin // Catherine II and Russian Literature. – 2024. – P. 268–294.
12. Sadykova R.O., Baigondin R.T. The Concept of S.M. Solovyev on the Interaction of Society and Nature and its Further Development in Historiography // Bylye Gody. – 2017. – Vol. 45, № 3. – P. 903–914.
13. Osipova N.G. The phenomenon of the "Russian idea": origins, components and spiritual meaning // Moscow State University Bulletin. Series 18: Sociology and Political Science. – 2025. – Vol. 31, № 3. – P. 7–31.

© Никитин Александр Константинович (alexander.nikitin.k@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗНИКНОВЕНИЕ КЛИОМЕТРИКИ И ФОРМИРОВАНИЕ КВАНТИТАТИВНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Оганиян Врам Арменович

Аспирант, Государственный
университет просвещения, г. Москва
vram.oganyan@icloud.com

THE EMERGENCE OF CLIOMETRICS AND THE FORMATION OF THE QUANTITATIVE APPROACH IN HISTORICAL SCIENCE

V. Ohanyan

Summary: This study examines the process of formation of cliometrics as an interdisciplinary scientific direction, from the first prerequisites for its formation to institutionalization in various regions of the world. The purpose of the study is to systematize the main factors of the introduction of quantitative methods into historical science, including scientific and technological progress, public demands of the 20th century and the development of interdisciplinary research. Based on the works of the founders of cliometrics, it is demonstrated how works at the intersection of history and economics became the subject of scientific discussion and led to the recognition of the cliometric approach. The methodological basis of the research consists of the historical-genetic, historical-comparative, and historical-systemic methods. As a result of the study, the following conclusion was made: the formation of cliometrics has become a natural stage in the development of humanitarian knowledge, and its tools open up new opportunities for studying the phenomena and processes of the past. The theoretical significance of the work lies in the systematization of the factors that contributed to the formation of this approach, as well as in the visual demonstration of the effectiveness of interdisciplinary methodology in historical science.

Keywords: cliometrics, quantitative history, economic history, Robert Vogel, Douglas North, modern economic history.

Аннотация: В данном исследовании рассматривается процесс становления клиометрики как междисциплинарного научного направления, от первых предпосылок ее формирования до институционализации в различных регионах мира. Цель исследования состоит в систематизации основных факторов внедрения количественных методов в историческую науку, включая научно-технический прогресс, общественные запросы XX века и развитие междисциплинарных исследований. На основе трудов основателей направления клиометрики демонстрируется, как работы на стыке истории и экономики стали предметом научной дискуссии и привели к признанию клиометрического подхода. Методологическую базу исследования составили историко-генетический, историко-сравнительный и историко-системный методы. В результате исследования был сделан следующий вывод: становление клиометрики стало закономерным этапом развития гуманитарного знания, а ее инструментарий открывает новые возможности для изучения явлений и процессов прошлого. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации факторов, способствовавших формированию данного подхода, а также в наглядной демонстрации эффективности междисциплинарной методологии в исторической науке.

Ключевые слова: клиометрика, квантитативная история, экономическая история, Роберт Фогель, Дуглас Норт, новая экономическая история.

Введение

Актуальность настоящего исследования определяется фундаментальными изменениями, которые претерпела система научного познания в XX столетии под воздействием стремительного развития технологий. Создание мощных вычислительных машин и экспоненциальное накопление эмпирических данных открыли перед исследователями новые возможности для анализа явлений под новыми углами зрения. Историческая наука, традиционно тяготевшая к нарративной, описательной модели, оказалась перед императивом пересмотра собственных эпистемологических оснований. Иными словами, возникла объективная необходимость интеграции точных, квантитативных методов в арсенал исторического исследования.

Клиометрика (в зарубежной историографии – квантитативная история) является междисциплинарным

направлением, включающим исторический анализ и экономическую теорию. Сторонники данного подхода в своих исследованиях применяют математическое моделирование для проверки исторических гипотез. То есть, с помощью клиометрики можно преодолеть субъективность исследователя и создать инструментарий для объективной оценки социально-экономических процессов в историческом контексте. При данном подходе история уже не статичная дисциплина, а целостный арсенал аналитических количественных методов, которые можно задействовать вне зависимости от временных рамок исследуемого периода.

Отметим, что каждая историческая эпоха создает определенный массив данных, вполне поддающийся математической обработке и эконометрическому анализу. Именно поэтому изучение возникновения клиометрики и систематизация этапов ее эволюции представляют собой актуальную задачу. Исследования институциональ-

ного генезиса клиометрики как самостоятельного научного направления позволяет говорить о преимуществах данного подхода:

- 1) верификация гипотез;
- 2) операционализация исторических понятий;
- 3) создание прогностических моделей;
- 4) преодоление ограничений количественных методов при дополнении их качественным анализом.

При этом необходимо отметить, что в клиометрике есть определенная зависимость от качества и полноты исходных данных, то есть существует риск пропустить важный показатель при сложных исторических феноменах. Также нельзя не учитывать, можно ли экстраполировать современные экономические модели на историческую ретроспективу, когда в социуме были иные мотивы экономической деятельности и совершенно другая институциональная среда.

Таким образом, клиометрика имеет ряд очевидных ограничений, но при этом вполне способна дополнять традиционные методы исторического анализа. Развитие цифровых архивов и методов машинного обучения продолжает расширять границы применимости данной парадигмы.

Обзор литературы

Историографический анализ позволяет выделить несколько основных исследовательских направлений в становлении клиометрики. Первое направление представлено в работах И.М. Гарсковой [1] и Н.С. Гусевой [2] и касается теоретического осмысления применения методов математической статистики в исторической науке и эволюции взаимоотношений между исторической информатикой и количественной историей. Второе направление исследований связано с изучением творческого наследия и методологии основоположников клиометрики: Р. Фогеля и Д. Норта. Такие фундаментальные монографии, как «Железные дороги и экономический рост Америки» Р. Фогеля [8], «Время на кресте: Экономика американского рабства негров» Р. Фогеля и С. Энгермана [9], «Структура и изменение в экономической истории» [11] и «Понимание процесса экономических изменений» Д. Норта [12], а также специальные исследования [4, 7], помогают раскрыть возможности применения формальных экономических моделей и сложных количественных методов для решения фундаментальных проблем исторического развития. Третье направление историографии сосредоточено на вопросах современного статуса и дальнейшей интеграции клиометрических подходов. Так, К. Дибо и М. Хауперт рассматривают дисциплину в широкой исторической перспективе [6]. В свою очередь, В.С. Васильев исследует ее актуальность через призму Нобелевской премии 2023 года, отмечая связь с новыми областями, среди которых гендерная экономика [3].

К. Голдин также анализирует связь клиометрики с достижением высоких научных результатов [10]. Четвертое направление исследований посвящено проблеме прогнозирования и расширения инструментария клиометрики за рамки чисто экономической истории. Так, в своей статье А.А. Иванов рассматривает потенциал исторической науки в прогнозировании общественного развития [5]. Таким образом, обзор научной литературы показывает, что клиометрика, возникшая как «новая экономическая история», прошла путь от применения количественных методов к реконструкции прошлого [8, 9] до становления теоретической основой для анализа институциональных изменений [11, 12] и, в настоящее время, активно взаимодействует с междисциплинарными направлениями в рамках прогностического потенциала исторической науки [3, 5].

Результаты и обсуждение

Возникновение и становление клиометрики как направления в экономической истории активно обсуждается в научной литературе [1, с. 78; 6, с. 9]. Фундаментальные исследования Роберта Фогеля и Дугласа Норта стали основанием новой экономической истории, основанной на применении экономических моделей и статистического анализа [7, с. 176]. В дальнейших исследованиях внимание уделялось методологическим особенностям клиометрики и ее влиянию на трансформацию исторической науки [2, с. 12]. Вопрос о правомерности применения экономических моделей к историческим процессам остается предметом дискуссии, однако большинство специалистов признают значительный эвристический потенциал данного подхода [5, с. 41].

Формирование клиометрики во второй половине XX века обусловлено совокупностью научных и технологических факторов: до середины XX века экономическая история сохраняла преимущественно описательный характер; количественные данные использовались ограниченно и выполняли иллюстративную функцию [1, с. 79]. После Второй мировой войны развитие клиометрики и математической статистики создало новые аналитические инструменты для формализованного исследования экономики [2, с. 14]. Параллельно расширялась статистическая база исторических исследований благодаря введению в научный оборот переписных материалов, демографических и торговых данных. В данном контексте важно развитие вычислительной техники для обработки больших данных и количественного анализа исторических источников. Далеко не все исторические факты поддаются количественной интерпретации, однако с точки зрения экономического процесса клиометрика вполне релевантный подход [6, с. 10].

Изначально концепция экономической теории и статистического анализа в изучении исторических процес-

сов предполагала просто сбор количественных данных из имеющихся исторических источников, а затем на этих данных строились экономические модели для проверки исторических гипотез [10, с. 30].

Необходимо также несколько слов сказать и про основоположников клиометрики: Р. Фогеле и Д. Норта [7, с. 176]. Так, в своих работах Р. Фогель продемонстрировал потенциал эконометрической методологии в историческом анализе [8, с. 176]. В частности, в работе о роли железных дорог в экономическом росте США Р. Фогель впервые применил метод контрфактического анализа, доказав, что значение железных дорог в традиционной историографии сильно преувеличивалось [8, с. 176]. Далее Р. Фогелем была рассмотрена экономическая эффективность рабовладельческой системы в южных штатах США, прием исследователь пришел к выводу о ее экономической эффективности по сравнению с северными штатами [9, с. 286].

В свою очередь, Д. Норт развивал институциональный подход и рассматривал экономическое развитие

как результат эволюции формальных и неформальных правил поведения экономических акторов [11, с. 228; 12, с. 208]. Исследования данного автора сосредоточены на понимании процесса институциональных изменений как ключевого фактора экономического роста [12, с. 208]. В некоторых современных интерпретациях наследие Д. Норта рассматривается в контексте более широких социальных трансформаций, включая гендерные проблемы [3, с. 26], а также обсуждается в связи с верификацией теоретических гипотез [4, с. 76].

В итоге можно констатировать, что к 1970-м годам клиометрика стала одним из ведущих направлений экономической истории, а в 1983 году появилось научное сообщество «The Cliometric Society», которое стало первым объединением ученых, работающих в сфере экономической истории. Именно создание первого научного сообщества стало, на наш взгляд, наиболее значимым фактором для развития клиометрики: регулярные конференции, возможность общаться с коллегами и совместные труды выступили драйвером развития нового научного направления.

Таблица 1.

Основные отличия методов клиометрики от методов экономики и истории.

Критерий сравнения	Клиометрика (количественная история)	Экономическая теория	Традиционная историческая наука
Основная методологическая парадигма	Применение статистических и математических методов к историческим данным для проверки гипотез и построения моделей.	Построение абстрактных теоретических моделей (часто дедуктивных), описывающих экономические закономерности и поведение агентов.	Герменевтический подход, интерпретация событий и процессов через анализ текстовых источников и контекста.
Первичный тип данных и источников	Количественные серии данных: демографические регистры, ценовые ряды, данные об урожайности, статистика внешней торговли.	Агрегированные современные статистические показатели (макроэкономика) или данные экспериментальных/полевых исследований (микроэкономика).	Письменные источники (документы, хроники, мемуары), материальные артефакты, свидетельства очевидцев.
Цель анализа	Выявление долгосрочных тенденций, причинно-следственных связей и проверка альтернативных объяснений исторических процессов с помощью формальных методов.	Описание, прогнозирование и оптимизация функционирования экономических систем в настоящем и будущем.	Понимание уникальности исторических событий, реконструкция прошлого в его конкретности и многогранности.
Отношение к временному контексту	Акцент на долгосрочные (секулярные) тенденции и циклы. Время часто выступает как количественная переменная.	Часто абстрагируется от исторической специфики; модели могут предполагать «неисторичность» базовых экономических принципов.	Время как необратимая последовательность уникальных событий и периодов; контекстуальность - ключевой принцип.
Оценка доказательности	Статистическая значимость, регрессионный анализ, проверка на устойчивость результатов. Математическая строгость.	Логическая согласованность модели, эмпирическая проверка на современных данных, прогностическая сила.	Критика источника, внутренняя и внешняя согласованность свидетельств, авторитетность и полнота источниковой базы.
Роль теории и модели	Использование моделей (например, моделей экономического роста, демографических переходов) как инструмента для организации данных и проверки исторических гипотез.	Теория – центральный элемент; модель часто предшествует сбору данных и определяет направления анализа.	Теория (например, марксизм, структурализм) может служить общим объяснительным, но конкретный анализ часто идиографичен.

В 1980-х и 1990-х годах методологические основы клиометрики значительно обогатились благодаря активному применению теории игр, эконометрических моделей временных рядов и анализа панельных данных. В это время произошел переход от измерения количественных параметров к формальному анализу институциональных факторов долгосрочного экономического роста. Одновременно достижения в вычислительной технике и расширение доступности машиночитаемых исторических данных, среди которых документы по исторической демографии или международной торговле, значительно повысили точность и репрезентативность исторических исследований. Географически и тематически область клиометрических изысканий продолжала быстро расширяться: европейские исследователи, в частности, активно изучали области, связанные с историей индустриализации и долгосрочным экономическим развитием регионов.

В СССР, а позже и в России, также были заложены основы для применения количественных методов к изучению аграрной истории и социальной структуры дореволюционного общества, то есть началась интеграция российских исследований в международный клиометрический дискурс. Можно с уверенностью утверждать, что к началу XXI века клиометрика прочно утвердилась как неотъемлемая часть экономической истории и прикладной экономики. Более того, клиометрическая методология стала стандартным инструментом для проверки гипотез о причинах промышленной революции, сравнительном развитии стран, последствиях колониализма и эффективности экономической политики с исторической точки зрения.

Систематизируем основные отличия методологии клиометрики от традиционных методов исторического и экономического анализа (таблица 1).

Насколько можно судить по данным, приведенным в таблице 1, клиометрика принципиально изменила подход к изучению экономической истории: в отличие от традиционной истории с ее качественной интерпретацией текстовых исторических источников, клиометрика строится на обработке массовых количественных данных. Такой подход позволяет перейти от описания отдельных событий к измерению масштабов и интенсивности процессов. Например, клиометрический анализ данных об урожайности в Европе XVIII века позволяет количественно оценить эффекты аграрных революций, что было бы невозможно при описательном анализе.

С методологической точки зрения клиометрика занимает промежуточное положение между экономикой и историей: в отличие от современной экономической

теории с абстрактными моделями, клиометрические модели жестко привязываются к конкретным историческим условиям и данным. Однако они используют формальный экономический аппарат: производственные функции, регрессионный анализ, теорию игр, причем применение последней к истории институтов показано в работах Д. Норта [11, 12]. Иными словами, клиометрика обеспечивает проверяемость гипотез, например, о влиянии железных дорог на экономический рост США в XIX веке [8,9].

Резюмируя сказанное, отметим еще раз, что основное ограничение клиометрики состоит в количестве и качестве самих исторических данных: в отличие от современной экономической статистики, в исторических источниках мы сталкиваемся с фрагментарностью данных или с их несопоставимостью. В таких условиях, разумеется, исторические процессы нуждаются в тщательной и более сложной реконструкции, чем количественный анализ. В итоге в историческом исследовании возможны ошибки, однобокие трактовки и, что хуже всего – непреднамеренные фальсификации данных. Тем не менее, даже при таких существенных ограничениях, в рамках клиометрики мы можем проверить те исторические феномены, которые не поддаются иным методам анализа.

Выводы

Проведенное исследование позволяет констатировать, что клиометрика стала естественным продолжением эволюции междисциплинарного подхода, новых технологий и методов количественного анализа. При этом клиометрика совмещает методы исторических и экономических наук для взгляда исследователя на исторические явления и процессы с совершенно иного ракурса. И мы можем с полной уверенностью утверждать, что, несмотря на определенный скепсис в научном сообществе, клиометрика уже имеет свой научный аппарат, который позволяет совмещать исторические и экономические подходы в изучении исторических и социальных явлений.

Более того, можно констатировать, что в рамках клиометрики на экономических показателях исследователи реконструируют причины социальных изменений. Иными словами, клиометрика выполняет связующую роль между науками в рамках двух направлений: содержательного исторического нарратива и экономической аналитики. Также мы можем преобразовать качественный описательный материал в математически проверяемые гипотезы, что необходимо для современных исторических дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарскова И.М. Квантитативная история и историческая информатика: эволюция взаимодействия // Новая и новейшая история. - 2011. - № 1. - С. 77–92.
2. Гусева Н.С. Математизация исторической науки: становление клиометрии в исторической науке во второй половине XX в // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 372. - С. 12–16.
3. Васильев В.С. От клиометрики к гендерной революции: Нобелевская премия 2023 г. по экономике как момент истины // Перспективы. Электронный журнал. - 2024. - № 1 (36). - С. 24–44.
4. Мальцев А.А., Розинская Н.А. Теория без измерений, или некоторые штрихи к творческому портрету дугласа норта // ИИС. - 2021. - № 4. - С. 71–90.
5. Иванов А.А. Историческая наука и проблема прогнозирования направлений общественного развития // Исторический журнал: научные исследования. - 2021. - № 5. - С. 41–52.
6. Diebolt C., Hauptert M. Cliometrics in Historical Perspective // Historical Social Research. - 2016. - Vol. 41, №2. - P. 7–18.
7. Engerman S. (ed.) Two Pioneers of Cliometrics: Robert W. Fogel and Douglass C. North. Оксфорд, Огайо: Издательство Университета Майами, 1993. - 176 с.
8. Fogel R. Railroads and American Economic Growth. Балтимор: Издательство Университета Джона Хопкинса, 1962.
9. Fogel R., Engerman S. Time on the Cross. Бостон: Литтл, Браун энд Компани, 1974. - 286 с.
10. Goldin C. Cliometrics and the Nobel. National Bureau of Economic Research. 1994. - 30 p.
11. North D. Structure and Change in Economic History. Нью-Йорк: У.У. Нортон, 1981. - 228 с.
12. North D. Understanding the Process of Economic Change. Принстон: Издательство Принстонского университета, 2005. - 208 с.

© Оганян Врам Арменович (vram.oganyan@icloud.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОСТОЯНИЕ И ТРУДНОСТИ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РУССКОГО СЕВЕРА В 1920–1930-Е ГОДЫ (ПО АРХИВНЫМ МАТЕРИАЛАМ)

Петрова Ольга Сергеевна

ФГБОУ ВО Вологодский государственный университет

olgaleuhina@mail.ru

**THE STATE AND DIFFICULTIES
OF THE MATERIAL AND TECHNICAL
EQUIPMENT OF THE RUSSIAN NORTH
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN
THE 1920-1930S (BASED ON ARCHIVAL
MATERIALS)**

O. Petrova

Summary: This article is dedicated to the issues of public education and the tasks and challenges that the Russian North regions have faced when implementing the policy on eliminating illiteracy.

The difficulties were conditioned by a lack of material and technical equipment for educational institutions and the problem of their financing.

Keywords: public education, Russian North, material, and technical equipment.

Аннотация: Статья посвящена теме народного образования, и тем проблемам, и трудностям, с которыми столкнулись регионы Русского Севера при осуществлении политики ликвидации безграмотности. Трудности были связаны с нехваткой материально-технического оснащения образовательных учреждений и проблемой финансирования учреждений просвещения.

Ключевые слова: народное образование, Русский Север, материально-техническая база.

Сегодня вопросы развития образовательной инфраструктуры в регионах остаются крайне актуальными. Современные реформы по цифровизации образовательных организаций, модернизация материально-технической базы, поддержка сельских образовательных учреждений во многом наследуют исторический опыт 1920–1930-х гг., когда решались задачи становления нового советского обучения, путем восполнения недостатка помещений, учебной литературы и т.д., в том числе, для территории Русского Севера, в который входили Архангельская, Вологодская и Северодвинская губернии.

Вопросы состояния материально-технической базы образовательных учреждений в первые десятилетия советской власти не являлись предметом пристального внимания исследователей. Преобладали работы обобщающего характера, посвященные становлению системы народного образования в целом [1–4, 21–23, 25–27]. В связи с недостаточной изученностью темы и необходимостью обращения к первоисточникам, данное исследование базируется на архивных материалах. В частности, использованы фонды Государственного архива Вологодской области (ГАВО) и Государственного архива Архангельской области (ГААО). Региональные сюжеты разработаны слабо, что обуславливает актуальность данного

исследования.

После революции 1917 г. и гражданской войны ситуация с материально-техническим обеспечением образовательных учреждений была крайне неудовлетворительная: здания были приведены в негодность, требовался капитальный ремонт или вообще использовались для нужд других ведомств.

Территория Русского Севера в этом плане не стала исключением и в начале 1920-х годов также столкнулась с проблемами материального обеспечения образовательных учреждений. В регионы направлялись инспекторы, которые обследовали образовательные учреждения. Так, из данных архивов Архангельской губернии 1920 года можно подчерпнуть информацию от инспектора «положение о Единой трудовой школе, изданное Совнаркомом 30 сентября 1918 года, существенным образом меняет тип школ, существовавший у нас до прихода Советской власти. Положение устанавливает школы двух ступеней: школа I ступени с 5-летним курсом обучения для детей от 8 до 13 лет и школа II ступени с 4-летним курсом для детей от 13 до 17 лет. То же положение устанавливает обязательность обучения указанных возрастов, чем значительно увеличивается число учащихся в школах... Кроме того, при каждой школе I ступе-

ни должен быть детский сад для детей в возрасте от 3 до 8-ми лет, состоящий из двух групп: младшей и старшей, при чем на дошкольное воспитание обращается самое серьезное внимание, т.к. от должной его постановки зависит количество детей, поступающих в школу I ступени. Школы помещены в частные здания: из 25-ти школ I ступени ни одна не имеет специального здания; все размещены или же в городских или же в частновладельческих домах, при чем, в виду недостатках последних, 25 комплектов начальных училищ, 2 Высших начальных училищ и 2 быв. Гимназии, работают во вторую смену, что никаким образом не допустимо по соображениям педагогическим и гигиеническим. Большинство из школьных помещений города совершенно не отвечает требованиям гигиены. По данным школьного врача Шириковой, требованиям школьной гигиены относительно освещения удовлетворяет 7% школьных помещений, остальные 93% далеко отступают от этого требования; в отношении площади пола на одного ученика удовлетворительны лишь 51% помещения... 29% школьных помещений совершенно не имеют ни прихожей, ни рекреационной комнаты, что не дает возможности проветрить помещение, т.к. дети остаются в классах на перемене... Если так неважно обстоит вопрос с помещениями для школ в городе, где все же значительно лучше гражданские жилые помещения, то можно себе представить, как повысится % всяких недостатков у школьных помещений в деревнях и селах. Там часто вся школа состоит из одной низкой комнаты и темной, в которой и занимаются, и раздеваются, и резвятся. Для школы они совершенно не пригодны. Такова наша школьная действительность» [6].

Из изложенного ясно, что имеющиеся школьные помещения, как в городе, так и в уезде, не дают возможности развернуть работу новой школе.

Самой важной проблемой была нехватка помещений. В связи с расширением школьной сети в исследуемый период необходимо было обеспечить количество обучающихся зданиями. В первую очередь повысить эффективность использования уже имеющихся зданий.

Несмотря на то, что денежные средства выделялись на хозяйственное содержание учебных заведений, этого было недостаточно, т.к. доля, которая исчислялась на содержание здания, согласно сметам образовательных учреждений, составляла 13 737,375 тыс. рублей из общей суммы 55 890, 595 тыс. рублей, что составило всего 24%. В этот процент входили расходы и на канцелярские товары. Большая часть уходила на содержание школьных работников [5].

Необходимо отметить, что несмотря на финансовое положение, все же в регионах строились новые здания для занятий.

Так, на постройку новых зданий во втором полугодии 1920 года в Архангельском уезде выделялось 132 263, 487 тысяч рублей [7]. Эта сумма была рассчитана на постройку 21 школы I ступени, 2 школы II ступени [8]. Но согласно смете, на постройку одной народной школы I ступени на каменных столбах должно было уйти 6 022 896, 75 тысяч рублей. На выделенные деньги можно было построить 45 школ. Сметы составлялись с учетом экономии. Но этого мало, если учесть, то что не было помещений ни для детских садов, ни для техникумов.

Чуть позже Наркомпросом дан был порядок рассмотрения и утверждения ремонтно-строительных смет. Так, все строительные кредиты: «1) Разассигновываются пропорционально количеству существующих и вновь строящихся школ Губернским отделом народного образования с оставлением в распоряжении Наркомпроса лишь минимальной суммы остатка для удовлетворения смет учреждений, подведомственных непосредственно центру. 2) Все сметы на ремонт, требующие затрат на сумму до 500 000 руб., а на сооружения и постройки новых зданий – до 1 000 000 руб. рассматриваются и утверждаются самими Губернскими Отделами Народного образования, при участии представителей местного учреждения Государственного контроля, Губернского Совета Народного Хозяйства и Комитета Государственных сооружений. Оплаченные сметы удовлетворяются Губернскими Отделами Народного образования» [9].

Таким образом, сметы на ремонт, расходы на сооружения зданий, приобретение нового оборудования оплачивались непосредственно местными властями.

Несмотря на нехватку финансов, все же губерниям удавалось построить школьные здания. Данные о количестве построенных зданий в уездах Вологодской губернии представлены в таблице 1.

Таблица 1.
Школьные здания в Вологодской губернии к 1924 году [12].

Уезды	Специально построенные здания	В т.ч. перестроенные
	Школы I ступени	
1	2	3
Каргополь	152	15
Тотьма	55	24
Грязовец	35	9
Кадников	23	16
Вологодский уезд	143	10

Сложнее всего было в деревне, где мало населения и соответственно учащихся. В таких уединенных деревнях было принято отказаться от постройки школ и разме-

щать учеников на частных квартирах [10].

Еще одной из проблем на начальном этапе существования советского государства состояла в том, что здания учебных заведений во время гражданской войны использовались для военных нужд.

Губернскому отделу народного образования пришлось приложить немало усилий для того, чтобы впоследствии обрести утраченное имущество хотя бы частично [11]. Множество зданий удалось вернуть, но в плохом состоянии. Так, к примеру, в ведение городского подотдела Губернского Отдела Просвещения передано здание реального училища, от военной части: «здание приведено в весьма неисправное состояние и требует большого ремонта, после чего только можно будет разместить для занятий в нем школы» [14]. Здание было передано школе I ступени № 34 и школе II ступени № 10 города Вологды [15]. Имели место и разногласия. Для передачи здания окружная квартирная комиссия в Беломорском военном округе поставила условие освободить один этаж под нужды школы только в том случае, если красноармейцев переведут на нижние этажи и приобретут для них двухъярусные нары [16]. Со стороны совета школы были обращения в редакцию газеты «Красный Север» для того, чтобы придать огласке проблемы возврата здания [17]. Так или иначе, здание удалось вернуть только спустя три года.

Сложностью, помимо возвращения прежних зданий школ и училищ, было их крайне неудовлетворительное состояние помещений, поэтому в качестве временного решения использовалась аренда подходящих зданий. На начало 1923 года в Вологодском крае арендованных помещений от общего количества зданий было 37,8% [19].

Здания образовательным учреждениям доставались не самые лучшие, они требовали больших вложений на ремонт и оборудование. Так, если посмотреть сметы расходов школ Вологодского и Северо-Двинского края, то видно, что суммы, выделенные на оборудование помещений, составляют около 3%, самые большие расходы составляли расходы по учебной части -13,5% [13].

Позднее, в связи с требованиями к введению всеобщего начального обучения вновь встал вопрос о нехватке зданий. Следование директивам, присылаемым сверху, в 1929–1930 учебном году потребовало от местных властей изыскать дополнительные школьные помещения.

Недостаток этот был преодолен частично за счет конфискованных у раскулаченных крестьян домов, частично – вновь построенными на средства населения зданиями, но помещений все же не хватало. И все равно

совокупное количество доступных зданий могло бы принять лишь 75% от общей массы детей школьного возраста, а охват оставшихся 25% предлагалось осуществить за счет двухсменной работы школ [21].

За период 1930-х годов было уделено внимание строительству новых школ, только за один 1938 год в Вологодской области было построено 58 школьных зданий на 10 980 мест. В 1939 году строится 51 школьное здание на 9 860 мест.

За годы второй пятилетки в городе Вологде построено 10 школ [24].

Насущными являлись также проблемы с ремонтом помещений и в высших учебных заведениях. По данным сметы, составленной Вологодским Педагогическим институтом, можно проследить расходы на ремонт, но гораздо меньше процент, чем на расходы на оборудование кабинетов. Так, на мелкий ремонт запрашивалось 3178 руб., 33 коп. из общей сметы на сумму 28 671 руб. 00 коп. Большая часть, практически 76% было запрошено на оборудование кабинетов, таких как ученическая мастерская, метеорологический кабинет, химический кабинет и т.д. [18].

Деятельность отделов народного образования Русского Севера по развитию народного образования проводилась в достаточно сложных условиях. Писатель из Вологды В. Шаламов свидетельствует:

«...Две керосиновые лампы со стеклянным резервуаром и высокими ламповыми стеклами были величайшей драгоценностью для заведующего школой, ибо училась наша школа второй ступени, наша ЕТШ № 6, где придется, часто по вечерам, в темноте, и керосиновая лампа была единственным светочем, ведущим нас к высотам знания. Школу гоняли из помещения в помещение - лазареты, госпитали, военные курсы вытесняли нашу школу из одного помещения в другое: без керосиновой лампы в нашем пути нечего было делать...» [27, с.90].

Надо отметить, что несмотря на те трудности, с которыми столкнулись регионы Русского Севера, им удалось поднять культурный и научный потенциал региона.

Исторический опыт показывает, что успешная образовательная политика в России должна учитывать наследие советского периода, когда была создана обширная сеть образовательных учреждений. Также важно анализировать и учитывать региональную особенность. Это позволит создать более эффективную и адаптированную образовательную систему, способную отвечать на вызовы времени и обеспечивать качественное образование для всех граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьевский Д.А. Опытные станции Наркомпроса и их будущее. – М., 1925. С 98.
2. Бендриков А.Н. К десятилетию советской школы в СССР (Из архива Октябрьской революции)// Народное просвещение. – Москва, 1928. №7. С.95-108.
3. Богданов И.М. Развитие школьной сети и всеобщее обучение за 30 лет Советской власти // Начальная школа – Москва, 1947. № 8. С. 27–38.
4. Бушминов А.Ф. Народное образование в СССР к пятнадцатой годовщине Октября. – Москва, 1932. С 72.
5. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 142. Л. 14 об.
6. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 145. Л. 134. Л. 135. Л. 135 об.
7. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 145. Л. 158 об.
8. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 145. Л. 161.
9. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 156. Л. 63. Л. 63 об.
10. ГААО. Ф. 273. О.1. Д. 233. Л. 29.
11. ГАВО. Ф. 111. Оп.1. Д. 1043. Л. 22. Л.55.
12. ГАВО. Ф. 111. Оп.1. Д. 787. Л. 11.
13. ГАВО. Ф. 111. Оп.1. Д. 827. Л. 56.
14. ГАВО. Ф. 4799. Оп.1. Д. 29. Л. 51.
15. ГАВО. Ф. 4799. Оп.1. Д. 28., Л.10.
16. ГАВО. Ф. 4799. Оп.1. Д. 28., Л.34.
17. ГАВО. Ф. 4799. Оп.1. Д. 28., Л.51.
18. ГАВО. Ф. 946. Оп.1. Д. 12. Л. 5.
19. ГАВО. Ф. 111. Оп.1. Д. 827. Л. 22 об.; ГАВО. Ф. 5 Оп.1. Д. 109. Л.309.
20. ГАВО. Ф. 5 Оп.1. Д. 107. Л.84.
21. За всеобщее обязательное начальное обучение детей // Власть Советов. – Москва, 24 июня 1930 г. № 71. С. 6.
22. Константинов Н.А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский. – Москва, 1948. С. 472.
23. От самоорганизации к самоуправлению в школе: Хрестоматийный сборник под ред. Н.Н. Иорданского. – Москва; Ленинград: Моск. акц. изд. о-во, 1926. – 96 с.
24. Первушин И.А. Народное образование в Вологодской области за годы сталинских пятилеток / И.А. Первушин и С.К. Балдачев. – Вологда, 1939. С. 8.
25. Резолюции 3 Северной краевой конференции школ ФЗУ: 20–23 сентября 1932 г. – Архангельск: Сектор кадров Севкрайплана, 1932. – 48 с.
26. Сборник руководящих материалов Наркомпроса РСФСР для заведующего (директора) школы и учителя. – Архангельск: Издание Севкрайоно, 1935. – 48 с.
27. Шаламов В.Т. Четвертая Вологда: повесть, рассказы, стихи / под ред. В.В. Есипова. – Вологда: Древности Севера, 2017 (2021 – 2-е изд.).

© Петрова Ольга Сергеевна (olgaleuhina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ БЛОКАДА И ЕЁ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПОРТ Г. АРХАНГЕЛЬСКА В 1807–1811 ГГ.: ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДИНАМИКИ ТОРГОВЛИ КАК ОТРАЖЕНИЕ СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ

Соловьев Владлен Александрович

Аспирант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
solovv-vladlen@rambler.ru

CONTINENTAL BLOCKADE AND ITS ECONOMIC IMPACT ON THE PORT OF ARKHANGELSK IN 1807-1811: PERIODIZATION OF TRADE DYNAMICS AS A REFLECTION OF ADAPTATION STRATEGIES

V. Soloviev

Summary: The article explores the economic impact of the Continental Blockade on the port of Arkhangelsk during the period of 1807-1811 through a detailed periodization of trade turnover dynamics, revealing the mechanisms of local adaptation to radical changes in international relations and the regulatory policies of the Russian Empire. The forced joining of the anti-British coalition after the Treaty of Tilsit conflicted with long-term trade interests, as Britain traditionally absorbed a significant portion of Russian exports. A critical review of the existing historiography, which often characterizes this period as a "golden age" for the northern port, reveals the heterogeneity of the consequences: in 1807, when the declaration of rupture was issued at the end of the navigation season, there was a moderate increase in imports and a decrease in exports; in 1808, there was a shock due to the imposition of an embargo, increased customs control, liquidation commissions, and a sharp decline in the number of ships, resulting in a significant reduction in export operations. In 1809-1811, there was an unprecedented increase in trade activity due to the British blockade of the Baltic straits, the diversion of neutral (primarily American) ships to the White Sea route, the growth of smuggling practices, and the adoption of the 1811 Customs Tariff, which, with its protectionist nature, effectively legalized trade with British colonies through intermediaries. The analysis of archival materials allows us to reconstruct how a combination of naval, diplomatic, and economic factors shaped the survival strategies of a peripheral port, contributing to the reorientation of commodity flows and a temporary increase in its role in the international trade system. The presented findings refine our understanding of the regional consequences of the Napoleonic Wars and provide directions for further research on the national affiliation of the fleet, the extent of smuggling, and the actual price regime.

Keywords: continental blockade, Arkhangelsk, foreign trade, periodization, adaptation.

Аннотация: В научной статье исследуется экономическое влияние континентальной блокады на порт Архангельска в период 1807–1811 годов посредством детальной периодизации динамики торгового оборота, раскрывающей механизмы локальной адаптации к радикальным изменениям в международных отношениях и регуляторной политике Российской империи. Вынужденное присоединение к антибританской коалиции после Тильзитского договора вступило в противоречие с долгосрочными торговыми интересами, поскольку Великобритания традиционно поглощала значительную часть российского экспорта. Критический пересмотр существующей историографии, часто характеризующей данный период как «золотое время» для северного порта, показывает неоднородность последствий: 1807 год, когда декларация о разрыве отношений вышла в конце навигации, продемонстрировал умеренный рост импорта при снижении экспорта; 1808-й стал шоковым вследствие введения эмбарго, ужесточения таможенного контроля, ликвидационных комиссий и резкого падения числа судов, что привело к существенному сокращению экспортных операций. В 1809–1811 годах наблюдался беспрецедентный подъем торговой активности, обусловленный британской блокадой балтийских проливов, перенаправлением нейтральных (прежде всего американских) судов на беломорский маршрут, ростом контрабандных практик и принятием Таможенного тарифа 1811 года, который, обладая протекционистской направленностью, фактически легализовал торговлю с британскими колониями через посредников. Анализ архивных материалов позволяет реконструировать, как сочетание военно-морских, дипломатических и экономических факторов формировало стратегии выживания периферийного порта, способствуя переориентации товарных потоков и временному повышению его роли в системе международной торговли. Представленные выводы уточняют понимание региональных последствий наполеоновских войн и открывают направления для дальнейшего изучения национальной принадлежности флота, масштабов контрабанды и реального ценового режима.

Ключевые слова: континентальная блокада, Архангельск, внешняя торговля, периодизация, адаптация. континентальная блокада, Архангельск, внешняя торговля, периодизация, адаптация.

Первый в истории двухсторонних отношений России и Британии вооружённый конфликт 1807–1812 гг., сопряжённый с участием Российской империи в континентальной блокаде, породил уникальную ситуацию. Откровенно вынужденное вступление Александра I в войну в качестве союзника Наполеона I на политическом уровне сочеталось с общим стремлением сохранить традиционные выгоды от торговли с державой Георга III на уровне экономическом. Как это часто происходило в российской истории, политический фактор взял верх над экономическим.

Отправной точкой рассматриваемых событий, условно, является Тильзитский мирный договор от 25 июня 1807 года. Согласно первой статье секретной части документа, Французская и Российская империи «...обязались действовать сообща либо по суше, либо по морю, либо, наконец, по суше и по морю в любой войне, в которой Франция или Россия окажется в необходимости предпринимать или поддерживать действия против какой-либо европейской державы» [1, Р. 213]. Статьи второй по шестую секретного договора дают понять, что под «европейской державой» [1, Р. 213] подразумевалась Британия – один из наиболее крупных и традиционных торговых партнёров России, о чем свидетельствуют данные статистики: в течение 1761–1825 гг. на долю этой страны приходилось от 39 до 43% общероссийского экспорта [2, С. 23]. Вопреки распространённому мнению, сам договор не подразумевал немедленного начала конфликта между двумя государствами – непосредственный разрыв отношений произошёл спустя четыре месяца, 28 октября 1807 года, после драматических событий в Датском королевстве, в особенности, после бомбардировки Копенгагена британским флотом. До этого России отводилась посредническая роль в мирном урегулировании конфликта между Францией и Британией [1, Рр. 213–214]. Начавшаяся англо-датская война послужила поводом для втягивания России в новый европейский конфликт, но уже на стороне наполеоновской Франции.

Резкое сворачивание торговых связей, конфискация судов и имущества британских купцов, а также иные решения, продиктованные политической волей, как минимум на начальном этапе должны были серьёзно ударить по экономической сфере таких северо-западных портовых городов, как Санкт-Петербург, Рига, Ревель, Архангельск и др. Эти города, напомним, на момент начала войны и ранее являлись основными и крупнейшими торгово-логистическими центрами, на которые приходилась львиная доля всего морского внешнеторгового оборота империи. Отметим, что Архангельск среди названных городов-портов занимал скорее периферийную позицию, не говоря уже о том, что на его долю в начале XIX столетия приходились лишь незначительные 3–4% от всего оборота внешней торговли империи [3, С. 13–14]. При этом важно зафиксировать, что порт на Бе-

лом море всегда был ориентирован именно на экспортную торговлю.

Некоторые советские и российские исследователи, касавшиеся рассматриваемого вопроса, нередко используют формулировку «Золотое время» и производные от неё словосочетания применительно к оценке позитивного влияния континентальной блокады на г. Архангельск. Так, советский и российский историк Ю.К. Новожилов утверждает, что «...с 1809 по 1812 гг. Архангельск был единственным портом страны, свободным от блокады, импорт возрос в два, а экспорт примерно в полтора раза» [4, С. 26]. При этом, к сожалению, историк в своей оценке не приводит конкретных количественных данных, подтверждающих его тезис. Другой исследователь, В.П. Пузырев, даёт схожую оценку роли архангельского порта, заявляя о том, что в период блокады «...роль Архангельска значительно возросла, когда балтийские порты оказались недоступными для многих стран» [5, С. 150]. Историк и искусствовед М.И. Мильчик в качестве подтверждения благотворного влияния блокады на торговлю в Архангельске приводит примечательные цифры, как бы подтверждая ранее высказанный тезис Ю.К. Новожилова: «...В 1808 году в Архангельск прибыло 88 кораблей, в 1810 – 147, в 1811 году – 452. Импорт в эти годы возрастает вдвое, а экспорт в полтора раза. <...> Архангельск в то время был портом, негласно нарушавшим условия договора и по этой причине процветавшим» [6, С. 59]. Дореволюционный исследователь И.И. Кауфман отмечает, что в период блокады Россия стала «...складочным местом колониальных и английских товаров. Товары эти свозились в русские порты, северные (преимущественно Архангельск) и южные, чтобы через русские границы проникать в Пруссию, Австрию, Германию и далее вплоть до Франции...» [7, С. 191]. В отличие от уже упомянутого Ю.К. Новожилова, И.И. Кауфман не называет Архангельск «единственным портом России, свободным от блокады», дополняя свою позицию суждением о наличии и других портов, негласно торговавших с Британией. Наконец, исследователь В. Киприянов пишет в своей работе «История Беломорского Севера» о том, что условия Тильзитского договора фактически «не выполнялись, англичане продолжали торговать с Архангельском, приплывая к нему под американским флагом» [8, С. 200].

Перечисленные исследовательские оценки довольно отрывочны, не содержательны и во многом обобщающие. Отсутствие на сегодняшний день комплексных работ, посвящённых истории международной торговли в г. Архангельске в период наполеоновских войн, свидетельствует о пробеле в обсуждаемой теме. Фокус внимания историков и исследователей международных отношений в подавляющем большинстве случаев был нацелен на более глобальные, государственные или международные процессы в ущерб сюжетам перифе-

рийного, локального характера. Рассмотрим приведённые выше оценки с критических позиций и обоснуем собственные выводы на основе архивных материалов, а также работ современных исследователей.

Первый и, вероятно, наиболее важный аспект, который следует рассмотреть, касается вопроса периодизации. Представленные выше историографические оценки не в состоянии дать исчерпывающее понимание того, каким образом изменялся характер портовой торговли в период блокады вследствие появления новых регулирующих вводных из центра. Кратко изложим наиболее важные мероприятия и интересующие нас события в хронологическом порядке.

1807 год

28 октября 1807 года издается «Декларация о разрыве отношений с Англией», согласно которой «...Все акты, доселе действовавшие между Россией и Англией, навсегда уничтожаются. Вводится вооружённый нейтралитет» [9, Л. 378–379]. С этого момента на официальном уровне российско-британские отношения прерываются, что, безусловно, отразилось и на официальной российской статистике по импорту и экспорту между двумя странами – данные по этим показателям попросту отсутствуют. Текст документа немедленно был разослан во все таможни и таможенные заставы, после чего уже на местах происходило знакомство с новой международной конфигурацией. «Декларация» не предполагала каких-либо комплексных и последовательных мер по препятствованию проникновения товаров британского происхождения в российские порты. Основной акцент был смещён в сторону политической риторики – вероломства Британии по отношению к Дании. Несмотря на это, определённые меры в отношении тех британцев, а также их судов и товарных грузов, уже находившихся в российских портах, были вполне обозначены. Формулировка была следующей: «Шкиперы и экипажи британских судов, находящиеся в портах империи, временно удержат» [9, Л. 365]. Британские торговые суда были направлены в безопасные от льда места. В то время как для всех прибывающих иностранцев (за исключением курьеров дворов Европы) в российские порты вводились временные «пашпорта» [9, Л. 336]. Обозначенные меры вполне возможно охарактеризовать как запрети-тельные, несмотря на их частичную компромиссную направленность. В то же время, в отношении российских судов, прибывавших из британских портов, действовала иная практика – несмотря на изначальные попытки конфисковать «вражеский» товар (зачастую закупленный в Британии до выхода «Декларации»), с позволения Его Величества Императора Александра I, российские суда всё же получили право беспрепятственно пройти в порт Архангельска. Такие разрешения, к примеру, были даны купцу В. Кремеру на восемь принадлежавших ему ко-

раблей, груженных британским товаром, купцам А.И. и В.А. Поповым – на два корабля, купцу Молво, закупившему в Англии сахар и кофе [3, С. 148–150]. Кроме того, с разрешения министра коммерции графа Н.П. Румянцева российский корабль с грузом каменного угля и свинца под управлением британского шкипера Сэмюэла Нейтля был пропущен в порт без каких-либо пошлин и ограничений [9, Л. 373].

В отношении г. Архангельска и того влияния, которое оказывала на него блокада, важно зафиксировать фактор, который, к сожалению, не всегда учитывается исследователями. Период навигации в Белом море, а следовательно, и трафик торговли с портом ограничены климатическими условиями. Беря во внимание роль малого ледникового периода, характеризующегося общим снижением уровня температуры в мире, отметим, что торговля на Белом море могла проходить в период с апреля/мая вплоть до конца ноября, в остальное время море сковывается льдами [10, С. 59]. Учитывая тот факт, что издание «Декларации о разрыве отношений с Англией» пришлось на конец октября 1807 года, навигация в Белом море к этому моменту уже была близка к завершению – большая часть торговых сделок с иностранными купцами уже была осуществлена.

Историк С.Ф. Огородников, работавший в составе архангельского губернского статистического комитета, утверждает, что в 1807 году в порт Архангельска прибыло 177 судов [11, С. 257], а общая сумма привозных иностранных товаров составила 587, 2 тыс. рублей, в то время как отечественных товаров было продано на сумму 3 млн. 235 тыс. рублей. Для сравнения, в период 1801–1806 гг. Архангельск в среднем ежегодно посещало около 200 торговых судов, а ежегодные обороты импорта, опять же, в среднем составляли 427,5 тыс. рублей, в то время как сумма экспорта за шесть лет в среднем достигала 3 млн. 830 тыс. рублей [11, С. 257]. Национальную или коммерческую принадлежность иностранных торговых судов, прибывших в порт в 1807 году, определить довольно сложно. Их тоннаж и изначальная товарная загруженность также представляют собой заметный пробел, учитывая тот факт, что торговцы нередко путешествовали в северные порты империи с одним лишь «балластом» (т.е. без груза для продажи). Так или иначе, цифры, на которые мы опираемся, дают вполне уверенное основание утверждать, что навигация 1807 года по сравнению с предыдущими шестью годами отличается значительным увеличением суммы импорта по иностранным товарам (+37,3%), а также вполне заметным снижением экспортного оборота (–15,5%), что, в целом отвечало общим опасениям и ожиданиям наметившегося окончательного торгового разрыва России с Британией.

Таким образом, начавшаяся в 1807 году война с Бри-

танией вряд ли могла значительно отразиться на торговле в порту Архангельска; поступившие инструкции и вводные на местах в отношении «нового врага» хоть и носили в целом запретительный характер, но не были лишены компромиссного наполнения. Несмотря на это, определённый эффект всё же существовал, но был вызван несколько ранее – уже после объявления о заключении Тильзитского мира появились слухи о возможном разрыве с Британией, что не могло не отразиться на ценах. Когда же разрыв стал фактом, «биржевые» цены на импортные товары резко подскочили вверх несмотря на то, что навигация уже была фактически закончена [12, С. 199]. Наметившийся разрыв отразился на динамике импорта и экспорта портовой торговли Архангельска, что проявилось в увеличении закупок импортных товаров с одновременным незначительным уменьшением отпуска отечественной продукции.

1808 год

Ситуация меняется в следующем, 1808 году. Этот год характеризуется более последовательными и жестокими мерами в отношении иностранной торговли в целом и британского импорта в частности. В одном из указов министра внутренних дел князя К.А. Куракина от 24 декабря 1807 к архангельскому гражданскому губернатору А.Я. Перфильеву встречаем следующую формулировку: «Строжайшим постановлением чиновникам на форпостах начальствующим – никто из иностранцев не был пропускаем без вида общим на то постановлением» [13, Л. 6]. Спустя несколько недель, 16 января 1808 года, таможенные и таможенные заставы получают указ, определяющий форму регулярной отчетности по торговым операциям: «Все таможенные заставы отныне присылают в Коммерц-коллегию ведомости с указанием товарной и денежной казны по завершении каждого месяца» [13, Л. 12]. В случае непредоставления этих ведомостей, таможенных начальников и глав, согласно указу, ожидали увольнения. 22 января 1808 года издаётся указ о восстановлении ликвидационных комиссий, ответственных за судьбу запрещённых товаров британского происхождения, обнаруженных в российских портах. В составе комиссий значились «Почтеннейшие российские купцы», которых назначал местный военный губернатор; в каждой такой комиссии также присутствовал представитель Коммерц-коллегии [13, Л. 10, Л. 27]. Позже все конфискованные британские или иные «подозрительные» товары будут находиться под надзором этих комиссий, задача которых будет состоять в том, чтобы провести их оценку и счёт; дальнейшие решения о судьбе товаров будут приняты в Коммерц-коллегии Санкт-Петербурга [13, Л. 40]. В этом же году военный губернатор Архангельска вносит предложение в адрес архангельской таможни о том, чтобы «срубить надзорную башню на Мудьюге [13, Л. 14]», а также «...убрать с побережья Соломбалы лес, чтобы разместить на освобождённом участке артилле-

рийскую батарею» [13, Л. 42] в целях повышения обороноспособности порта и акватории вокруг него.

10 февраля 1808 года можно по праву считать датой непосредственного присоединения России к континентальной блокаде. В этот день указом императора Александра I на британские суда и имущество британцев в российских портах было наложено торговое эмбарго. При этом специально оговаривалось, что британское имущество, находящееся за пределами портов, остаётся в неприкосновенности – его запрещалось продавать, складывать или передавать в чужую собственность [13, Л. 27]. Своего рода форма заморозки активов подданных враждебной страны. Важно отметить, что объявление эмбарго в отношении британской торговли 10 февраля 1808 года одновременно совпало с изданием «Декларации о разрыве отношений с Швецией», фактически вставшей на сторону Британии в конфликте на Балтике [13, Л. 71–72].

На протяжении всего 1808 года меры в отношении британской торговли только нарастали. Была введена довольно жёсткая система удостоверений и лицензий для всех иностранных купцов (в том числе и «дружеских») – их суда также проверяли на предмет заходов в британские порты [13, Л. 111]. Если обнаруживалось, к примеру, что голландское или германское торговое судно «по пути» в российский порт задерживалось в британском порту, этот факт считался основанием для недопущения такого судна в российский порт. Кроме того, если на борту нейтрального судна обнаруживался товар британского происхождения, какой бы нации он ни принадлежал, то он вполне мог быть конфискован в качестве контрабанды [13, Л. 112]. В этой связи любопытен эпизод с поставками сахара. Этот колониальный товар вполне мог приходить не только из британских колоний, но и из колоний других держав. Появился резонный вопрос о том, как отличать «враждебный» британский сахар от, скажем, сахара из испанских колоний в Вест-Индии? Специально для этой цели российские таможенные и таможенные заставы получили самые настоящие инструкции [13, Л. 187–188], в которых указывались различия между весом, формой брикетов с сахаром, особенностями упаковки, которые отличали британский сахар от испанского. К слову, о британских товарах из колоний. 28 июня 1808 года, лишь спустя пять месяцев после наложения эмбарго на торговлю с метрополией, публикуется императорский указ о запрете на ввоз британских колониальных товаров [13, Л. 186].

Для американских коммерсантов, напротив, создаются благоприятные условия для ведения торговли. Так, американские компании получают право «нанимать свободных людей (из числа российских подданных) для своих промыслов и заведений в порту г. Архангельска» – таким наёмным работникам выдаётся специальный

семилетний паспорт, разрешающий наём: «...несвободным людям также разрешается наниматься на службу к американцам, но с разрешения помещика» [13, Л. 138]. Учитывая недавнее появление американского интереса к архангельскому порту (о чем свидетельствовало утверждение в таможене рисунка флага Американской компании с описанием для идентификации торговых судов этой нации от 28 сентября 1806 года [9, Л. 19]), возможность нанимать российских подданных в целях закрепления торгового сотрудничества через договорные связи видится одним из шагов для налаживания долгосрочного торгового взаимодействия между Россией и США.

Американский консул в Санкт-Петербурге Л. Харрис, стремившийся использовать российские ограничения на британскую торговлю в интересах США, оценивал сложившуюся ситуацию в 1808 году следующим образом: «...русские скрупулёзно соблюдают правила континентальной системы, и поэтому шансы американцев перевезти, например, британские товары были сведены к минимуму» [14, Р. 76]. Несмотря на это, случаи «мимикрии» британских торговых судов под американские, по всей видимости, имели место в архангельском порту. Так, всё тот же консул Л. Харрис в докладе государственному секретарю США Р. Смитсу писал в июле 1809 года следующее: «...два-три судна под американским флагом, которые, как было установлено позже, были английскими, получили разрешение на вход. Мой агент, которого я выбрал из числа проживающих там торговцев, в то время отсутствовал, но и он, будучи не вправе судить о подлинности судовых документов, не смог бы в любом случае вмешаться. Самые разумные и столь поощряемые законы об ограничении торговли или об устранении злоупотреблений очень часто на практике оказываются недейственными. Уловки, к которым так склонны прибегать торговцы, и особенно во времена, сходные с нынешними, делают почти невозможным создать безопасную и в то же время эффективную преграду их предприимчивости» [15, С. 361–362]. Показательный эпизод. Если верить докладу американского представителя, прибывшие в порт американские суда на деле оказались британскими. В тексте акцентируется внимание на неких «уловках», к которым прибегали торговцы, что, вероятно, может означать подделку документов (сертификатов, лицензий, судового журнала и др.), что в целом вполне ожидаемо – за время действия континентальной системы (и, безусловно, ранее) методы обхода блокады были ограничены лишь предпринимательской фантазией [16, Рр. 34–37].

Вместе с этим существовал фактор позитивного характера для международной торговли в Белом море. Одним из первых его сформулировал американский военно-морской теоретик второй половины XIX – начала XX вв., автор концепции «Морской силы» Альфред Мэхэн.

По его мнению, крайне важно учитывать военно-стратегический фактор, проявление которого приходится на период 1808–1812 гг. В этот временной отрезок мощная британская эскадра под командованием адмирала Сумареса, выполняя постановления королевского совета (Orders in Council) от 11 ноября 1807 г. о запрете торговли с теми портами, куда не допускается английский флаг, надёжно блокировала проходы в Балтийском море. В 1808 г. в российские порты на Балтике смогли прийти всего 369 судов по сравнению с 2343 судами в 1807 г. и 3575 в 1806 г. [17, С. 4]: «...Вся торговля по лицензиям находилась под покровительством британского флота, в обязанности которого входили также преследование каперства, полицейский надзор за неприятельскими берегами и пресечение сношений между Данией и Норвегией» [18]. Для нейтральных судов, стремившихся поддерживать торговые связи с Российской империей, эта блокада, по всей видимости, не сулила ничего хорошего. Не говоря уже о действиях британских, французских и датских каперов, наносивших серьёзный урон торговле как в Северном море, так и на Балтийском [19, С. 9]. Российский военно-морской флот не мог оказать какой-либо помощи отечественной коммерции, которая сильно зависела от прихода иностранных судов в порты империи [19, С. 5]. В этом ключе Архангельск, несмотря на свои отдалённость и ограниченное время навигации, выглядел более безопасным местом для проведения коммерческих сделок. Если учесть, что установление британского контроля над датскими проливами началось в 1808 году, были все основания ожидать, что в навигацию 1809 года поток судов в г. Архангельск заметно увеличится.

В целом же 1808 год можно справедливо назвать «шоковым» для морской торговли Российской империи. Прежде всего, ситуация отразилась на ценах. Ранее упомянутый нами историк-статистик И. С. Ф. Огородников, даёт следующую оценку навигации 1808 года: «...в силу принятых Россией обязательств, прекращены были с Англией все торговые сношения, и корабли её в наших портах были конфискованы; следствием же этой конфискации было то, что сумма отпуска сырых наших произведений тогда же понизилась, что вредно отразилось на всем нашем хозяйстве» [11, С. 264]. Иными словами, снижение предложения британского товара по причине наложения эмбарго вполне закономерно повышало его цену, в то время как российское сырьё, традиционно продаваемое для нужд британской военно-морской отрасли, упало в цене из-за резкого снижения спроса на него. Всего, по данным Санкт-Петербургских коммерческих ведомостей (официального государственного биржевого издания, отслеживавшего таможенный трафик), в 1808 году в Архангельск прибыло 88 кораблей [20]. По сравнению с предыдущей навигацией, количество торговых судов, прибывших в порт, упало на 55%. Вместе с этим, современный российский экономист Н. Н. Трошин, опубликовавший несколько серьёзных аналитиче-

ских исследований на тему влияния континентальной блокады на экономику Российской империи, приводит любопытные цифры, отражающие изменения в товарообороте г. Архангельска в период навигации 1808 года по сравнению с предыдущим годом: «...стоимость экспорта в Архангельске снизилась всего на 1 млн руб. (или на 30%), а стоимость импорта даже выросла на 320 тыс. руб.» [17, С. 4]. Снижение морского экспорта в порту с 3 млн. руб. до 2 млн. руб., на наш взгляд, является весьма чувствительным для периферийного морского города-порта. В то же время, заметный рост импорта вкупе со столь незначительным числом судов, прибывших в порт за время навигации 1808 года, вполне может свидетельствовать не только о закономерном росте цен на импортную продукцию, но и о некотором росте незаконной контрабандной торговли, однако этот вопрос заслуживает отдельного исследовательского рассмотрения.

1809–1810 гг.

В период с 1809 и вплоть до конца 1810 гг. ограничительные меры в отношении британской торговли на официальном уровне сохраняются без каких-либо послаблений. Напротив, издаются новые указы о паспортах, свидетельствах, удостоверениях, которые должны были ещё больше оградить российские порты от британских мануфактурных и колониальных товаров. Скажем, с 1 января 1809 года в силу вступал императорский указ о введении на все товары иностранных судов специальных удостоверений, подтверждающих отсутствие принадлежности товаров к Британии. Такого рода документы должны были быть созданы и заверены с участием российских консулов, непосредственно находившихся на территории той нации, откуда был привезён товар. Если же российского представителя в том или ином городе, порту не было, то ответственность и гарантия в отношении «небританского» происхождения товара ложились на местных чиновников [13, Л. 263]. Появились и новые меры «на местах» – в качестве стимулирования блокады для доносителей и перехватчиков контрабанды среди подданных империи вводятся специальные денежные поощрения, формируемые за счёт продажи конфискованного контрабандного товара с аукционов [21, Л. 115, Л. 256]: если контрабандный товар обнаруживался на нейтральном судне, то треть его стоимости после продажи с аукциона переходила в карман доносителю. При этом, корабли и грузы могли быть проданы не иначе как с санкции министра Коммерции и разрешения Государственного Совета.

В этот же период торговые корабли США в значительном количестве прибывают в порт Архангельска. Советский и российский исследователь истории США и международных отношений Н.Н. Болховитинов отмечает, что за время навигации 1810 года в порты Российской империи прибыло более 200 кораблей под американ-

ским флагом [15, С. 11]. Около 60 из них (30% от общего числа) прибыли в порт Архангельска [22, Рр. 190–191]. Учитывая уже обозначенный фактор британской блокады проливов на Балтике, а также ничем не регулируемое каперство, использование американцами безопасного маршрута через Белое море для торговли с Российской империей выглядит вполне обоснованным. Для сравнения, в 1808 году (двумя годами ранее) архангельский порт посетило куда меньшее количество американских кораблей – всего не более 10 судов [15, С. 343]. Одним из ярких примеров возросшего американского интереса к порту г. Архангельска является деятельность широко известной компании «Crowninshield» из г. Сейлем – представители этой фирмы демонстрировали большую заинтересованность в использовании Архангельского маршрута. Колониальные товары, которые перевозились судами компании, были желанны в Москве, а российские судостроительные материалы пользовались спросом как на Британских островах, так и в Новой Зеландии [14, Р. 82]. Случаи подозрения в перевозке британских товаров за американцами также имели место. Так, весной 1809 года архангельский военный губернатор фон Дезин настоятельно не рекомендовал пропускать в порт торговое судно «Alexander», прибывшее из Нью-Йорка, и находившееся под управлением некоего шкипера Робинсона. Сомнения, как это положено, касались документов и их подлинности. Тем не менее, корабль был всё же допущен в порт [23, Л. 242].

Продолжая тему контрабанды, отдельного внимания заслуживает указ от 17 мая 1809 года, согласно которому любые иностранные торговцы должны были представить на проверку целый пакет документов, подтверждающих нейтральное происхождение товаров. Во-первых, необходимо было предъявить документы, касающиеся судна (паспорт корабля, корабельную крепость, корабельный журнал и список экипажа). Во-вторых, документы на товар (его сертификат и принадлежность к партии грузов, декларация, свидетельство о происхождении товара, коммерческая принадлежность, а также полный путь следования) [23, Л. 178–179]. Если какой-либо из документов отсутствовал или же противоречил другим документам, это служило поводом для того, чтобы выслать корабль из порта и не допустить разгрузки его товара. В другом случае, если на борту судна обнаруживалось значительное количество (более 50% от числа всех товаров) неприятельского (британского или шведского) товара, судно, несмотря на его нейтральный или союзный статус, задерживалось, а товар подлежал конфискации и дальнейшей продажи с аукциона [23, Л. 178–179].

Историк-статистик С.Ф. Огородников приводит примечательные цифры: в 1809 году в Архангельск прибыло 148 торговых судов с товарами на общую сумму в 5 млн 304 тыс. рублей. Отечественного сырья и товаров было продано на сумму в 7 млн 50 тыс. рублей [11, С. 266]. В

1810 году в порт прибывает уже 309 торговых судов (около 19% из них – американские) реализуя товары на сумму 9 млн. 43 тыс. рублей и закупив российского сырья на сумму 11 млн. 360 тыс. рублей. Покинули архангельский порт 368 торговых кораблей [11, С. 266].

Приведённые выше цифры действительным образом могут свидетельствовать о следующих тенденциях. Во-первых, на лицо преодоление «шокового» и действительно тяжёлого для архангельского порта 1808 года, когда запретительные меры, по всей видимости, только начали действовать в полную силу, что отпугивало не только британских, но и значительное количество нейтральных торговцев. Во-вторых, в значительной, если не определяющей мере, сказывалась британская блокада датских проливов и в целом небезопасных для торговых коммуникаций балтийских вод – торговцы и коммерсанты, по-видимому, предпочитали не рисковать своими товарами и судами, перенаправляя значительное количество своих кораблей на беломорский маршрут – и на то были основания, за один только 1809 год на Балтике британцы захватили около 430 торговых, грузовых и вооружённых кораблей, из которых 340 принадлежали Датскому королевству, 90 – Российской империи [24, Р. 517]. В-третьих, отметим уже упомянутый нами американский интерес к Архангельску, значительно возросший с 1809 года по причине издания 1 марта закона, запрещавшего американским судам осуществлять прямую торговлю в британских и французских портах.

1811 год

Конец 1810 года становится во многом поворотным. В Российской империи издаётся новый «Таможенный тариф на 1811 год», разрешавший привоз иностранного сырья и колоний на судах под нейтральным флагом, что фактически открывало путь к легализации торговли с британскими колониями через посредников. «Этим разрешением Россия открыто снимала с себя путы Тильзитских условий и открывала свои порты всем нейтральным судам» [11, С. 265] – такую оценку новому тарифу даёт уже упомянутый нами историк-статистик С.Ф. Огородников. Целью нового тарифа являлось изменение финансового положения государства путем увеличения отпуска российских товаров с одновременным ограничением привоза иностранных товаров, особенно предметов роскоши: «...Торговые корабли устремились ко всем нашим портам, и произвели в них чрезвычайное, небывалое оживление» [11, С. 265], в это время «привозными товарами переполнялись купеческие амбары и палаты гостиных дворов» [11, С. 266]. По существу, тариф являлся типичным инструментом протекционистской направленности; цель новой стратегии заключалась в стимулировании роста отечественной промышленности, защиты торговых интересов российского купечества, что теоретически должно было снизить интерес

к российскому рынку со стороны иностранных купцов, однако, что любопытно, применительно к Архангельску этот интерес не только не иссяк, но и увеличился.

Во многом, конечно, издание нового тарифа было и политическим ходом. В Санкт-Петербурге уже продолжительное время наблюдали за французским «союзником», который и сам вполне официально обходил собственные же условия блокады посредством введения торговых лицензий. В частности, для императора Александра I это был вполне обоснованный предлог, чтобы аналогичным образом обходить торговые запреты: «...он (Наполеон – прим. В.А.) продавал лицензии и открыто допускал в течение последних полутора лет во французские порты корабли, которые имели эти лицензии и приходили прямо из Англии <...> ...эти лицензии дошли даже до русских портов, словно для издевательства над трудностями, переживаемыми торговлей этой страны» [25, С. 46-47] – вспоминал размышления российского монарха в своих мемуарах французский посол и генерал Арман де Коленкур, представлявший интересы Франции в Санкт-Петербурге в 1807-1811 гг. Кроме того, в 1811 году заметно увеличились в размерах группировки французских войск и гарнизоны на севере Германии и в Пруссии, вольные германские города и вовсе были присоединены к Франции в целях обеспечения жёсткого контроля за соблюдением условий континентальной блокады, что также воспринималось Александром I как недружественный и во многом агрессивный акт со стороны Наполеона I [26, С. 612].

Установление французского контроля над территориями северной Германии и Пруссии, вероятно, создало ещё один импульс, увеличивающий торговый трафик в архангельском порту. Исследователь Н.Н. Трошин так описывает выгоды для города в обозначенный период: «Усиленные привозы колониальных товаров привели к тому, что если в 1797-1807 гг. объем импорта в Архангельске не превышал в среднем полмиллиона рублей, то в 1809-1811 гг. он возрос до 9,4 млн руб. в год. Даже с учётом четырёхкратного обесценения рубля за это время импорт вырос более чем в 5 раз». Далее экономист ссылается на С. Гирниуса – одного из первых серьезных исследователей влияния континентальной блокады на экономику России: «...относительные цены импортных товаров были в Архангельске существенно ниже цен в Санкт-Петербурге, так что разрыв с европейскими ценами на колониальные товары оказался ещё больше. В среднем в 1808–1811 гг. цены на кофе в Лейпциге были выше архангельских на 99%, а цены на сахар – на 72%. Таким образом, даже из Архангельска, который раньше обслуживал в основном близлежащие губернии и отчасти Москву, становилось выгодным возить грузы в Европу, доставляя при этом дополнительный заработок крестьянам, занимавшимся извозным промыслом» [19, С. 9]. Таким образом, исследователь Н.Н. Трошин подводит к

мысли о кратковременном, но всё же функционирующем широком канале, при помощи которого европейские государства могли получать из России товары и сырьё для своих мануфактур, равно и сбывать в её портах излишек своих товаров, что в целом соотносится с оценкой упомянутого в самом начале дореволюционного исследователя И.И. Кауфмана.

Что касается цифр. С.Ф. Огородников фиксирует 152 судна, прибывших в порт с товарами на рекордную сумму в 13 млн 900 тыс. рублей. Покинуло порт 244 торговых корабля, закупив российское сырьё на сумму в 9 млн рублей [11, С. 266]. За весь период действия континентальной блокады навигация 1811 года оказалась наиболее успешной с точки зрения масштабов торгового оборота. Безусловно, сказывалось влияние принятого в конце предыдущего года «Таможенного тарифа на 1811 год», фактически игнорировавшего континентальную систему, но сохранявшего видимость союзному долгу по соблюдению к тому времени уже во многом «бумажной» блокады [16, Р. 25]. Американская же торговля, по всей видимости, сохранила темпы прежнего трафика. По словам консула Л. Харриса, в Архангельск в 1811 году прибыло 65 судов, что примерно вдвое меньше, чем прибыло в Санкт-Петербург [15, С. 11].

Перейдём к непосредственным выводам. Отдельные обобщающие тезисы исследователей, упомянутых во вводной части настоящей статьи, рисуют довольно упрощённую, местами искажённую картину, согласно которой архангельский порт на протяжении всего периода действия блокады переживал «Золотое время». Согласно этим тезисам, складывается впечатление, будто бы порт и вовсе игнорировал поступающие из центра указы и инструкции о недопущении британских судов в порт и всяческие запреты в отношении британской контрабанды. В качестве одного из главных аргументов используются данные об увеличении количества иностранных торговых судов в период с 1808 по 1811 год, упуская при этом важнейшие события, повлиявшие на торговый трафик в отдельные навигации, глобальный исторический контекст попросту игнорируется. На деле же воздействие континентальной блокады на архангельский порт в период с 1807 по 1811 гг. в зависимости от навигации проявляется скорее неравномерно, с различной степенью интенсивности запретительных мер, что, конечно же, находит своё отражение в торговом трафике. В этом ключе архивные источники позволяют углубиться в суть вопроса и рассмотреть процесс адаптации архангельского порта к новой международной конфигурации на локальном уровне.

Первые государственные указы, поступившие в таможни и таможенные заставы в 1807 году, по большей части были скорее предварительными. Конкретные и последовательные запретительные меры в отношении

британских торговцев и их имуществ в них только обретали свои будущие контуры; в отдельных случаях британские торговые корабли могли не задерживать, а британские грузы на немногочисленных российских судах свободно продавались. Экипажи и капитаны судов, уже находившихся в портах империи на момент публикации «Декларации о разрыве отношений с Англией», удерживались в портах на временной основе. Сыграл фактор времени издания «Декларации» – к моменту её выхода навигация в архангельском порту уже фактически была завершена. Внимания заслуживает колебание цен на импортные товары и российское сырьё – в этом ключе 1807 год действительно сыграл скорее отрицательную роль в контексте прибыльности тех или иных сделок, но всё же, по всей видимости, далеко не столь критичную. Показатель по импорту по сравнению со средним значением за период с 1801–1806 гг. вырос на 37,3%, показатель по экспорту отметился определенным снижением – на 15,5%.

Последовательные и точечные меры в отношении британской торговли формируются ко времени навигации 1808 года. В этом году восстанавливаются ликвидационные комиссии, на британское имущество и британские суда, находящиеся в российских портах, накладывается эмбарго, чуть позже эмбарго накладывается и на товары из британских колоний. Вводится жёсткая система лицензий и удостоверений, во многом усложнивших торговую деятельность не столько для британцев, сколько для торговцев из нейтральных стран. «Шоковый» 1808 год для морской и, прежде всего, экспортной торговли в Архангельске отразился на торговом трафике – фиксируется резкое снижение количества торговых судов, прибывших в порт. Экспортный показатель по отношению к предыдущей навигации снизился на 32%, в то время как импортный показатель вновь продемонстрировал заметную динамику роста – на 53,2%. Начавшаяся в этом году британская блокада датских проливов в будущем создаст заманчивые перспективы для архангельского порта, испытывающего резкое падение по экспортному показателю.

В 1809–1810 запретительные меры в отношении британской торговли продолжают пополняться новыми указами и инструкциями. В этот же период отмечается заметный рост американского интереса к Архангельску – по сравнению с предыдущей навигацией 1808 года количество прибывших в порт американских судов возросло в 6 раз, однако это совсем не означает, что именно с помощью американских судов британцы восполняли недостаток своего сырья, а также реализовывали свою продукцию в архангельском порту – подтверждений тому попросту нет. В то же время наблюдается резкое увеличение количества торговых судов нейтральных стран – блокада датских проливов британским флотом дала о себе знать, что подстегнуло ощутимую часть ино-

странных торговцев искать альтернативный торговый маршрут в обход Балтики. Цифры говорят сами за себя. В 1809 году экспортный показатель по отношению к предыдущей навигации вырос на 220,4%, показатель по импорту и вовсе возрос на 489,3%. Пожалуй, именно в этот период в истории архангельской международной торговли действительно начинается «Золотое время» – подобный масштаб торгового оборота в Архангельске наблюдался впервые. 1810 год в ещё большей степени продемонстрировал небывалый интерес иностранных торговцев к порту на Белом море. По отношению к предыдущей весьма прибыльной навигации экспорт вырос ещё на 61,5%, в то время как импортный показатель прибавил 70,5%. Беспрецедентные цифры для периферийного портового города.

1811 год, характеризующийся, прежде всего, началом действия нового «Таможенного тарифа» в ещё большей степени повлиял на благоприятное развитие экспортной торговли в Архангельске. Продолжавшаяся блокада датских проливов, а также агрессивные действия Франции в Северной Германии и Пруссии вкупе с фактической легализацией торговли с британскими колониями в российских портах (пускай, через посредников) вновь отразились на трафике международной торговли в Архангельске. В навигацию 1811 года по отношению к 1810 году экспортный показатель вырос на 22,3%, в то время как показатель по импорту снизился на 0,5%, что в целом, на фоне общего роста импорта за две предыдущие навигации, на наш взгляд, не является сколько-нибудь значимым падением.

Таким образом, мы можем заключить, что «Золотое время» для архангельского порта охватывает лишь часть периода действия континентальной блокады, а именно три навигации: 1809, 1810 и 1811 гг. За эти три года торговый трафик в Архангельске характеризовался наибольшей интенсивностью и результативностью в контексте показателей по экспорту и импорту. Основными факторами таковых результатов являлись: блокада датских проливов британским флотом, что подтолкнуло иностранных купцов изменить привычный балтийский путь в Россию на беломорский; принятие в конце 1810 года нового «Таможенного тарифа на 1811 год» – несмотря на свою протекционистскую направленность, документ не

только фактически легализовал торговлю России с британскими колониями через нейтральных посредников, но и не стал препятствием для иностранных купцов – те были попросту вынуждены смириться с высокими таможенными тарифами.

Навигация 1807 года к моменту разрыва отношений с Британией уже была фактически завершена, а это означает, что за время её действия торговый трафик в порту по большей части оставался на уровне средних показателей 1801–1806 гг., что явно не вписывается в концепт «Золотого времени». Наибольший же удар от влияния блокады порт получил только в 1808 году, когда объёмы экспортной торговли упали на 32%. Учитывая изначальную экспортную направленность архангельского порта, есть основания говорить о довольно ощутимом ударе по местной промышленности и торговле, а также извозном промысле, что также говорит о том, что эта навигация вряд ли попадает в хронологический отрезок «Золотого времени» для архангельской портовой торговли.

Важно также подчеркнуть, что настоящая статья имеет дальнейшие перспективы исследования. В особенности это касается вопроса о классификации торговых судов по национальной и коммерческой принадлежности, учёта их тоннажа, а также точечного изучения их траектории следования к российским портам. При всей ценности имеющихся количественных данных многие аспекты исследования нуждаются в дополнении: количество судов и сумма отпуска товаров вряд ли могут представить ясную картину того, каким образом менялся общий характер портовой торговли. Возникает необходимость учитывать нестабильный курс российского рубля в 1807–1811 гг., постоянные изменения реальных цен на товары, и их отличий от биржевых. Кроме того, «серой зоной» работы остаётся вопрос о масштабах контрабандной торговли, которая, несомненно, присутствовала, однако оценить её влияние на сегодняшний день представляется крайне сложной задачей. Изучение общего экономического благосостояния порта, доходности его предприятий и торговых домов за время действия блокады в контексте экономической истории, а также истории повседневности – также является одним из приоритетных направлений дальнейшего раскрытия представленной темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. M. de Clerq. Recueil des traités de la France. Paris, 1880. T. 2. – 711 p.
2. Пак Ч.-Б. Объем и значение экспорта российских товаров в Великобританию в 1760–1830 гг. // Российская история. 2016. № 4. С. 20–34.
3. Злотников М.Ф. Континентальная блокада и Россия. М.; Л., 1966. – 360 с.
4. Новожилов Ю.К. Памятники Архангельского Севера. Архангельск, 1983. – 193 с.
5. Пузырев В.П. Под флагом России. История зарождения и развития морского торгового флота. М., 1995. – 567 с.
6. Мильчик М.И., Попова Л.Д. Первые ворота Российского государства. СПб., 2002. – 224 с.
7. Кауфман И.И. Серебряный рубль в России от его возникновения до конца XIX века. СПб., 1910. – 269 с.

8. Киприянов В. История Беломорского Севера. Т. I. Архангельск, 1995. — 342 с.
9. ГАО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 94.
10. Андриенко В.Г. Первая зимняя навигация в Белом море (1914–1915 годы) // Гангут. Вып. 5. СПб.: Гангут, 1993. С. 56–59.
11. Огородников С.Ф. Очерк истории города Архангельска в торгово-промышленном отношении. СПб., 1890. — 327 с.
12. Трошин Н.Н. Экономические последствия Континентальной блокады (1806–1814 гг.) для России // Проблемы национальной стратегии. Вып. 4 (49). М., 2018. С. 196–209.
13. ГАО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 96.
14. Kalevi A. From Sugar Triangle to Cotton Triangle. Trade and Shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. Jyväskylä, 2005. — 572 p.
15. Болховитинов Н.Н. Россия и США: становление отношений 1765–1815. М., 1980. — 752 с.
16. Heckscher E.F. The Continental System: An Economic Interpretation [Electronic resource]. URL: <https://oll.libertyfund.org/titles/westergaard-the-continental-system-an-economic-interpretation>. Date of access: 01.02.2026. — 271 p.
17. Трошин Н.Н. Континентальная блокада и Россия (к вопросу об экономических причинах Отечественной войны 1812 года) [Электронный ресурс]. URL: https://www.borodino.ru/wp-content/uploads/2017/08/18_troshyn.pdf. Дата обращения: 01.02.2026.
18. Мэхэн А.Т. Влияние морской силы на французскую революцию и империю. 1793–1812. Т. II. [Электронный ресурс]. URL: <https://militera.lib.ru/science/mahan2/18.html>. Дата обращения: 01.02.2026.
19. Трошин Н.Н. Экономические последствия участия России в континентальной блокаде (постановка проблемы). [Электронный ресурс]. URL: https://www.borodino.ru/wp-content/uploads/2017/08/17_troshin.pdf. Дата обращения: 01.02.2026.
20. Санкт-Петербургские Ведомости № 16 от 23 февраля 1809 г.
21. ГАО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 100.
22. Crosby A.W. America, Russia, Hemp, and Napoleon: American Trade with Russia and the Baltic, 1783-1812. Columbus: Ohio State University Press, 1965. — 320 p.
23. ГАО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 98.
24. Naval Chronicle, vol. XXII [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/navalchronicleco22lond/page/516/mode/2up>. Date of access: 01.02.2026. — 564 p.
25. Коленкур А. Наполеон глазами генерала и дипломата. М., 2016. — 464 с.
26. Чандлер Д. Военные кампании Наполеона. Триумф и трагедия завоевателя. М., 2011. — 927 с.

© Соловьев Владлен Александрович (solovv-vladlen@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОССИЯ И ОБОСТРЕНИЕ ОБСТАНОВКИ НА ТАДЖИКСКО-АФГАНСКОЙ ГРАНИЦЕ В ИЮЛЕ 1993 ГОДА В ОЦЕНКАХ ЦЕНТРАЛЬНЫХ СМИ

RUSSIA AND THE ESCALATION OF TENSIONS ON THE TAJIK-AFGHAN BORDER IN JULY 1993 AS ASSESSED BY THE CENTRAL MEDIA

D. Tumakov

Summary: The article is devoted to the assessments of the situation on the Tajik-Afghan border in the summer of 1993, given by leading Russian periodicals. The most typical materials from the official, opposition, and reformist mass media of that time have been used. First, they covered the battle between Russian border guards and the United Tajik Opposition and Afghan mujahideen at the 12th border outpost on the night of July 13, 1993. The conclusion is that this event caused a serious public outcry in Russia.

Keywords: Russia, Tajikistan, the Tajik-Afghan border, the Tajik opposition, border guards, military operations, and periodicals.

Тумаков Денис Васильевич

Кандидат исторических наук, доцент,
Ярославский государственный
медицинский университет;
Ярославский государственный
университет имени П.Г. Демидова
denistumakov@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена оценкам обстановки на таджикско-афганской границе летом 1993 года, данным ведущими российскими периодическими изданиями. Используются наиболее типичные по содержанию материалы официальных, оппозиционных и реформаторских масс-медиа тех лет. Прежде всего, в них освещался бой российских пограничников с отрядами Объединённой таджикской оппозиции и афганскими моджахедами на 12-й пограничной заставе в ночь на 13 июля 1993 года. Сделан вывод о серьёзном общественном резонансе, вызванном этим событием, в России.

Ключевые слова: Россия, Таджикистан, таджикско-афганская граница, таджикская оппозиция, пограничники, боевые действия, периодическая печать.

Распад Советского Союза в конце 1991 года привёл к дальнейшему обострению межнациональных противоречий и конфликтов на постсоветском пространстве. Стойки между парамилитарными группами стали перерастать в настоящие боевые действия с участием регулярных армий, расширялась и их география. В числе других «горячих точек» ареной настоящих боевых действий между группировками сторонников светского правительства в Душанбе и исламистов в 1990-е гг. стала Республика Таджикистан (РТ) – одно из молодых государств Средней Азии. Жертвами гражданской войны на её территории стали, по различным оценочным сведениям, от 23,5 до 100 и даже 150 тысяч человек [15, с. 109; 17, с. 235; 23, с. 160], что позволяет считать данный вооружённый конфликт одним из самых кровопролитных на территории бывшего СССР в те годы.

Важнейшую роль в прекращении гражданской войны 1992-1997 гг. в Таджикистане сыграла Россия. Именно 201-я мотострелковая дивизия Министерства обороны (МО) РФ общей численностью более 7 тысяч военнослужащих [9, с. 32] составила основу Коллективных миротворческих сил в РТ, созданных 24 сентября 1993 года по решению Совета глав государств СНГ и существовавших до лета 2000 года [17, с. 221-222]. В 1993–2005 гг. российские пограничные войска осуществляли охрану государственной границы Таджикистана с Афганистаном

и Китаем. Учитывая тот факт, что афганские моджахеды оказывали существенную военную помощь отрядам Объединённой таджикской оппозиции (ОТО), пограничникам нередко приходилось вести боевые действия против них. Наиболее крупное и резонансное столкновение такого рода произошло в ночь на 13 июля 1993 года на 12-й заставе Московского погранотряда, близ кишлака Саригор Шуроабдского района, когда небольшой гарнизон ценой гибели 25 пограничников и военных отразил нападение атаку 14 групп ОТО общей численностью около 250 человек. По оценкам российской стороны, потери боевиков колебались в диапазоне от 35 до примерно 70 убитых [16, с. 161; 17, с. 247].

Практически все российские центральные масс-медиа, независимо от политических пристрастий, в июле 1993 года передавали подробности многочасового боя у таджикского кишлака Саригор, сообщая о мужестве и стойкости пограничников 12-й заставы [2; 4; 10; 11; 18; 19; 24]. Подтверждением тому служило их массовое награждение орденами и медалями. На первой полосе газеты «Красная звезда» – центрального печатного органа российского военного ведомства – были опубликованы тексты президентских указов о присвоении звания Героя Российской Федерации 6 военнослужащим пограничных войск и награждении орденами «За личное мужество» 3 военнослужащих МО РФ и 29 пограничников,

медалью «За отвагу» – 17 пограничникам [6]. Ведущие СМИ приводили также списки из 22 пограничников 12-й заставы, погибших в бою с таджикскими и афганскими радикалами, с указанием их возраста, национальности и места рождения [3; 13; 25].

В то же время «Российская газета» – в тот период официальное издание Верховного Совета РФ – активно доказывала, что урон противника многократно превышает российский. Для этого ею приводилось свидетельство начальника штаба Пянджского погранотряда В. Ячменёва, согласно которым лишь за первое полугодие 1993 года в ходе стычек были убиты 144 вооружённых нарушителя границы и ещё 135 – взяты в плен [2]. Добавим к этому, что указанные цифры не учитывают потерь исламистов в ходе боя на 12-й заставе.

Тем не менее они фактически свидетельствовали о настоящей войне на таджикско-афганской границе, поэтому реакция российской общественности на произошедшее оказалась острой. В заявлении пресс-секретаря Президента РФ В.В. Костикова, переданном агентством ИТАР-ТАСС и правительственным изданием «Российские вести», содержались утверждения об «угрозе национальной безопасности Российской Федерации» и указаниях главы государства по усилению численного состава и боевой мощи Вооружённых Сил для решительного отпора провокациям на границе [8]. Во второй половине июля 1993 года «Красная звезда» в течение нескольких дней печатала на первых полосах материалы из зоны боевых действий на таджикско-афганской границе. Их тональность была весьма жёсткой по отношению к действиям формирований ОТО. В частности, гибель пограничников 12-й заставы у кишлака Саригор квалифицировалась изданием как «общенациональная трагедия» для России, так как погибшие военнослужащие являлись «нашими соотечественниками», а их убийцы – это «коварный и злобный агрессор» [4].

В другом номере главного российского военного издания были опубликованы традиционные для тех лет выдержки из писем читателей – старших и высших офицеров, ветеранов Вооружённых Сил СССР и РФ, а также коллективных обращений военных к властям страны. Например, генерал-майор в отставке В. Макаров считал бой на таджикско-афганской границе «общенародной, общенациональной трагедией», и одновременно сравнивал героизм многонационального гарнизона 12-й заставы с подвигом их отцов и дедов, противостоявших нацизму в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. [21]. В свою очередь, подполковник М. Романов утверждал, что афганская война отнюдь не завершилась после вывода советских войск из этой страны в 1989 году, поэтому новая Россия должна поставить ей надёжный заслон на таджикско-афганской границе, чтобы не допустить будущего распространения радикального исламизма в

Средней Азии, а также на собственной территории [21]. К предоставлению МО РФ необходимых полномочий со стороны Верховного Совета и Президента РФ и к немедленным и беспощадным ответным действиям против нападавших призывали в коллективном обращении генералы, адмиралы и офицеры Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил РФ [21].

В публикациях данного масс-медиа были вполне чётко и конкретно расставлены симпатии в гражданской войне, продолжавшейся на территории Таджикистана. Военный корреспондент А.Б. Пельц в репортаже из Таджикистана, опубликованном в «Красной звезде» спустя примерно неделю после боя на 12-й пограничной заставе, задавался вопросом, не останутся ли безнаказанными боевики-исламисты, покушавшиеся на жизнь российских пограничников. Ответ на него, как писал сам журналист, был получен на совещании руководителей силовых ведомств России и Таджикистана в Душанбе. По их мнению, силы вооружённой исламской оппозиции вместе с афганскими моджахедами осуществляли крупномасштабную операцию по дестабилизации обстановки в республике с целью её территориального расчленения [19]. Российские и таджикские силовые структуры считали, что их противник преследует две важные цели: разрушение системы охраны государственной границы и отделение Горного Бадахшана от центральных районов Таджикистана с последующим свержением его официальных властей и объявлением в области «новой исламской территории» [19]. В дальнейшем, как утверждал Пельц, исламисты планировали накопить в Горном Бадахшане резервы живую силу и запасы оружия, после чего ударами с трех направлений выйти к Душанбе с целью полного захвата власти в Таджикистане [19]. Аналогичную информацию передавала в те дни и правительственная газета «Российские вести» [7].

В качестве источника подобной информации корреспондент «Красной звезды» называл Комитет национальной безопасности РТ и, не детализируя планы таджикской исламской оппозиции, утверждал о том, что попытка их реализации принесёт Таджикистану лишь эскалацию гражданской войны, то есть «новую кровь и новые страдания» [19]. В силу этого главной задачей не только для официальных силовых структур РТ, но и для российских военных и пограничников являлось создание надёжного заслона на пути таджикских и афганских исламистов [19]. Весьма примечательна оговорка А.Б. Пельца о том, что аналогичной точки зрения на ситуацию в регионе придерживаются и выжившие в бою на заставе Саригор пограничники [19].

Обозреватель «Красной звезды» А.М. Гольц, полагал, что Россия не должна самостоятельно урегулировать межтаджикские или таджикско-афганские взаимоотношения, но она обязана прекратить растущую эскалацию

гражданской войны в Таджикистане и дать отпор внешней агрессии против своих сограждан в этой стране [5]. При этом журналист, ссылаясь на соответствующий опыт Франции и Бельгии во взаимоотношениях с бывшими африканскими колониями, полагал вполне возможной поддержку со стороны мирового сообщества. В противном случае страна рисковала лишиться международного авторитета [5].

Заметно более жёсткую позицию по вопросу о пребывании российских войск в Таджикистане в то время занимали оппозиционные СМИ. К примеру, на первой полосе прокоммунистического издания («независимой народной газеты») «Советская Россия» журналист С. Турченко задавался вопросами о том, почему горная погранзащита не была защищена с тыла армейскими подразделениями и авиацией, а разведка штаба группы российских пограничных войск в Таджикистане упустила момент подготовки исламскими радикалами столь широкомасштабной операции на границе [24]. Ответов на них у штаба погранвойск РФ, как писал Турченко, не было. В его публикации также содержались риторические вопросы о том, до каких пор границы молодых постсоветских государств будут охранять именно российские, а не местные пограничники. В той же статье журналист ставил перед читателями вопрос о безопасности дальнейшего пребывания военных РФ не только в Таджикистане, но и в ряде других стран СНГ и полагал их не героями, а жертвами неких «обанкротившихся реформаторов», под которыми, очевидно, понималось руководство позднего СССР во главе с М.С. Горбачёвым, а также «разменной монетой в ... политических играх и торгах» [24] со стороны государственных и политических деятелей.

Несколько позднее острой критике со стороны «Советской России» подверглось уже военно-политическое руководство новой России. В частности, тот же журналист С. Турченко полагал, что правительство страны смогло ответить на гибель 25 российских военнослужащих и до 200 мирных жителей Таджикистана всего лишь «шквалом словоблудия» и «политической трескотнёй» [24]. Под последними определениями он имел в виду отсутствие быстрых, жёстких и решительных мер России по защите жизни и интересов собственных граждан, в то время как США и другие страны мира в подобной ситуации поступили бы иначе [26]. В частности, осуждение журналиста С. Турченко вызвало затянувшееся молчание лично президента Б.Н. Ельцина на столь острую тему. Критике со стороны левых был подвергнут и пресс-секретарь главы государства В.В. Костилов, который переложил вину за промедление в ликвидации формирований ОТО на таджикско-афганской границе на Верховный Совет РФ, не давший соответствующей санкции президенту [26]. В безынициативном поведении в сложной обстановке оппозиционная газета обвиняла также министра обороны России генерала армии П.С. Грачёва и другие силовые

ведомства за отсутствие как должной координации, так и ответных силовых действий против группировок ОТО и афганских моджахедов, по-прежнему пытавшихся проникнуть в Таджикистан [26].

Пожоую оценку действиям главы российского военного ведомства дала и «Правда» - другая оппозиционная газета, в недавнем прошлом основной орган ЦК КПСС. В частности, журналист И.Л. Ленский, с сарказмом комментируя приказ П.С. Грачёва об усилении российских пограничных войск за счёт 201-й мотострелковой дивизии МО РФ, утверждал, что теперь на каждого пограничника будет приходиться «не по четыре душмана, а хотя бы по два...» [11]. Он критиковал отсутствие тяжёлых вооружений у российской группировки [12] и считал, что обеспечить надёжное прикрытие государственной границы с Афганистаном помогут усиление каждой заставы тяжёлой бронетехникой и авиацией, поддержав соответствующее заявление министра обороны РФ, а также «сокрушительный и отрезвляющий» превентивный удар по формированиям ОТО и афганским моджахедам [14].

В то же время, жёстко критикуя российские власти или военное командование за неэффективные действия в Средней Азии, данная газета отвергала и выдвигаемое столичными демократами предложение о начале междутаджикского диалога. К примеру, в другой статье того же И.Л. Ленского содержалось однозначное утверждение о том, что в республике отсутствует настоящая политическая оппозиция, а есть лишь «таящиеся по засадам и схронам боевики на границе», «разбойники» или «прячущийся со своим отрядом в горах Припамирья бандит и наркоман Резвон» [14]. Очевидно, в последнем случае речь шла об известном полевом командире таджикской оппозиции Р. Содирове, чья личность действительно вызывала ожесточённые споры даже среди самих оппозиционеров ввиду активного участия в захвате заложников и частых переменах политической позиции [22].

Но и, упоминая об основных политических противниках официального правительства в Душанбе, возглавлявших ОТО - казиколоне Ходжи Акбар Тураджонзода, председателе Демократической партии Таджикистана Ш. Юсуфе и эмире Исламской партии возрождения Таджикистана М. Химматзода, журналист «Правды» утверждал, что все они ранее уже находились у власти и бежали из страны, боясь справедливого возмездия за 60 тысяч жертв начального периода гражданской войны [14]. Касаясь поддержки ОТО афганской стороной, И.Л. Ленский тоже полагал её преувеличенной. Он писал, что официальные власти в Кабуле во главе с временным президентом Б. Раббани или фактический лидер северных провинций страны генерал А-Р. Дустум миролюбиво настроены по отношению к России и государствам СНГ, в то время как новый премьер-министр, лидер радикальной Исламской партии Афганистана Г. Хекматияр обладает

заметным влиянием в пограничной с Таджикистаном провинции Тахар. Именно последнее обстоятельство, по его мнению, предопределило заметную активизацию отрядов ОТО летом 1993 года [14]. Примечательно, что краткая биография генерала А.Р. Дустума (в тексте статьи он именовался Достум) в контексте продолжавшейся гражданской войны в Таджикистане была опубликована и на страницах столичного консервативно-националистического издания «Русский вестник» [27], полагавшего гибель российских военных на 12-й пограничной заставе в Таджикистане «героической и вместе с тем бессмысленной» [27].

Журналист «Правды» утверждал, что нарушители таджикско-афганской границы не были способны в течение длительного времени продержаться на территории Таджикистана и, под ударами российских военных, регулярно отступали с большими для себя потерями. Целью их жестоких вылазок через реку Пяндж Ленский считал создание психологического надлома и пораженческих настроений в российском общественном сознании ввиду боязни «второго Афганистана» [14]. В случае возможного ухода российских войск из Таджикистана заключал он, объединённые силы афганских и таджикских непримиримых исламистов вторгнутся на территорию республики и уничтожат избранный народом политический режим [14]. Необходимость участия России в охране таджикско-афганской границы И.Л. Ленский объяснял не только отражением «внешней агрессии», но и тем, что в республике проживают до 300 тысяч русскоязычных жителей, которых оппозиционеры уничтожат первыми [14].

Несколько иную точку зрения летом 1993 года выражали некоторые российские демократические издания, в целом поддерживавшие реформаторский курс президента страны Б.Н. Ельцина. К примеру, в «Известиях» - одной из наиболее популярных в то время столичных газет - события на 12-й заставе Московского отряда пограничных войск России трактовались как «очередная крупная провокация, организованная бандой афганских моджахедов и таджикских оппозиционеров» [10]. Подобная формулировка практически не отличалась от тех, что приводились в официальных и даже оппозиционных масс-медиа. Примечательно, что реформаторское издание в перечне врагов российских военных в бою у кишлака Саригор указало первыми именно боевиков из сопредельного государства, а не одну из сторон межтаджикского конфликта. Тем не менее в публикации журналистов А. Карпова и В. Литовкина по отношению к противнику употреблялись термины типа «бандиты» или «мелкие бандитские группы» [10]. В еженедельнике «Московские новости» примерно в то же время было опубликовано интервью заместителя министра обороны РФ, Героя Советского Союза генерал-полковника Б.В. Громова, который вполне последовательно изложил официальную точку зрения на политику Москвы в Сред-

ней Азии [29].

В то же время на страницах тех же «Известий» выходили и принципиально иные по содержанию публикации, авторы которых открыто выражали сомнения в целесообразности пребывания российских военных и пограничников в Таджикистане. Например, член редколлегии «Известий» А.У. Плутник вскоре после трагических боёв на Пяндже писал об «опасности новой войны» в регионе, где незадолго до этого Советский Союз вёл долгое и, в конечном итоге, безуспешное противостояние с силами афганской исламской оппозиции [20]. Память о тех событиях, равно как и о падении просоветского режима в Кабуле в апреле 1992 года, была жива в России и других государствах СНГ.

Журналист «Известий» считал, что официальные власти в Душанбе фактически втягивают Россию в военное противостояние с вооружёнными формированиями ОТО. Так, по его данным, после подписания договора о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи с РФ 25 мая 1993 года проправительственные силы стали проводить более активные наступательные действия против своих оппонентов. А.У. Плутник писал также о широких торжествах таджикских властей, посвящённых 80-летию со дня рождения первого секретаря ЦК КП Таджикской ССР Д.Р. Расулова, чем очевидно намекал читателям и подписчикам «Известий» на прокоммунистический настрой официального Душанбе [20], что явно не совпадало с тогдашними умонастроениями в Москве. Сам российский журналист считал, что от сохранения статус-кво в регионе Россия не получит никаких стратегических выгод, и полагал, что для урегулирования ситуации в Таджикистане необходимы чёткое осознание всеми сторонами конфликта бесперспективности дальнейшего применения военной силы и, как следствие этого, реальный диалог между республиканским правительством и оппозицией [20].

Похожее мнение высказал редактор отдела национальной политики газеты «Московские новости» М.В. Шевелёв, который утверждал, что даже косвенная поддержка Россией одной из сторон межтаджикского конфликта рано или поздно приведёт к активному участию нашей страны в боевых действиях. По его мнению, именно активная поддержка 201-й мотострелковой дивизии зимой 1992-1993 гг. привела к победе официального Душанбе и бегству в соседний Афганистан свыше 100 тысяч его противников, поэтому таджикская оппозиция считала своим основным противником именно российских военных. В силу этого атака на 12-ю погранзаставу выглядела вполне логичной. Примечательно, что журналист избегал резких определений типа «бандиты» по отношению к отрядам ОТО, характерных для официальных или левых СМИ, и даже выражал опасения в желании высокопоставленных военных и некоторых центральных

масс-медиа избавиться от «афганского синдрома», что потенциально может привести к рецидиву войны с моджахедами [28]. Готовность российского общества нести новые потери в таком конфликте он оценивал невысоко.

Таким образом, ведущие центральные СМИ весьма живо отреагировали на трагедию на таджикско-афганской границе. В зоне их внимания оказались такие аспекты проблемы, как необходимость дальнейшего пребывания российских войск и пограничников в РТ, их героизм и мужество в бою, а также готовность властей и общественности к дальнейшим потерям в Таджикистане. При этом освещение боя 12-й заставы у таджикского кишлака Саригор зависело от политических симпатий того или иного издания. Официальные СМИ утверждали, что таджикско-афганская граница фактически является государственной границей России, а дестабилизация РТ, в случае вывода сил МО РФ с её территории, приведёт к сугубо негативным последствиям для всего СНГ [1].

Соглашаясь с ними в данном вопросе, оппозиционные масс-медиа акцентировали внимание читателей на

ряде недостатков в вооружении и оснащении пограничников или обвиняли российские власти и генералитет в пренебрежительном отношении к жизням молодых солдат на границе. Прокоммунистические СМИ призывали Россию к решительному ответу, но подспудно давали понять, что эффективно решить данную проблему сможет лишь левая оппозиция.

В свою очередь, российские демократические издания ставили под сомнение правильность политики Кремля в Таджикистане, в частности, его поддержку официальных властей РТ и отсутствие диалога с оппозиционными группировками. В связи с этим вооружённое противостояние пограничников с силами ОТО выглядело вполне логичным и казалось возможным повторением недавней войны в Афганистане. Тем не менее общим для известных российских масс-медиа того времени стал тот факт, что ни одно из них не призывало Кремль ни к немедленному выводу войск из среднеазиатской страны, так как Таджикистан представлялся им дружественным государством, ни к полномасштабным боевым действиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров А. Должна ли Россия вывести войска из Таджикистана // Российские вести. 1993. 22 июля.
2. Березовский В., Нагаев С. Застава выстояла, но 20 пограничников погибли // Российская газета. 1993. 15 июля.
3. Вы до конца выполнили воинский долг. Склоняем головы перед вами, герои Пянджа. Пограничники 12-й заставы, погибшие в бою 13 июля // Красная звезда. 1993. 17 июля.
4. Гибель российских пограничников – это общенациональная трагедия. Если мы этого не осознаем – значит мы не нация и не страна // Красная звезда. 1993. 16 июля.
5. Гольц А. Не пора ли России употребить силу? // Красная звезда. 1993. 17 июля.
6. Двенадцатая застава останется в памяти россиян заставой героев // Красная звезда. 1993. 21 июля.
7. Задунайский Р., Рыбаков А. Таджикистан: необъявленная война // Российские вести. 1993. 20 июля.
8. Заявление пресс-секретаря Президента РФ // Российские вести. 1993. 16 июля.
9. Искандарзода Б.Д. Внешнеполитические факторы и урегулирование гражданского конфликта в Таджикистане // Постсоветские исследования. 2022. Т. 5. № 1. С. 30–38.
10. Карпов А., Литовкин В. 20 российских пограничников погибли в бою на таджикско-афганской границе // Известия. 1993. 15 июля.
11. Ленский И. 20 парней не вернутся домой // Правда. 1993. 15 июля.
12. Ленский И. На моджахедов – с голыми руками // Правда. 1993. 16 июля.
13. Ленский И. Вчера бы сказали: «Они погибли за СССР» // Правда. 1993. 17 июля.
14. Ленский И. Горящий пункт границы – линия общей судьбы // Правда. 1993. 20 июля.
15. Малащенко А.В. Таджикистан: долгое эхо гражданской войны // Россия и мусульманский мир. 2012. № 8. С. 109–119.
16. Мусалов А.Н. Таджикистан 1992–2005: Война на забытой границе. М.: Яуза-каталог, 2022. 704 с.
17. Назаршоев Н.М. На южном рубеже. Российские пограничники в Таджикистане XIX–XXI вв. М.: Яуза-каталог, 2017. 432 с.
18. Пельц А. Застава не сдалась // Российские вести. 1993. 16 июля.
19. Пельц А. «Адрес у нас один – Саригор, 12-я погранзастава» // Красная звезда. 1993. 20 июля.
20. Плутник А. Не стал бы Таджикистан вторым Афганистаном // Известия. 1993. 17 июля.
21. России есть чем защитить своих сограждан. И она должна это сделать! // Красная звезда. 1993. 21 июля.
22. Суорд А. Таджикская оппозиция не любит братьев Содировых // Коммерсант. 1997. 12 февраля.
23. Тризман Д. История России. От Горбачёва до Путина и Медведева. М.: Эксмо, 2012. 416 с.
24. Турченко С. Расстрелянная застава // Советская Россия. 1993. 15 июля.
25. Турченко С. Провокации продолжаются // Советская Россия. 1993. 17 июля.
26. Турченко С. Шквал словоблудия // Советская Россия. 1993. 20 июля.

27. Филатов А. Кто есть кто в Афганистане // Русский вестник. 1993. № 36. С. 2.
28. Шевелёв М. Будем лечить «афганский синдром»? // Московские новости. 1993. 25 июля.
29. Шерматова С. С заместителем министра обороны РФ генерал-полковником Борисом Грозовым беседует обозреватель «МН» Санобар Шерматова // Московские новости. 1993. 25 июля.

© Тумаков Денис Васильевич (denistumakov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN THROUGH GAME TECHNOLOGIES

**D. Bikchantayeva
A. Turnina
L. Fatikhova
F. Saglam**

Summary: Voluntary attention in primary schoolchildren is a basic prerequisite for successful learning: a child must keep instructions in mind, select task-relevant features, inhibit impulsive responses, and monitor the result. At the same time, traditional training exercises are often perceived by children as an externally imposed obligation, whereas a game technology can integrate a rule, a goal, feedback, and self-control into an attractive form of action. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for psychological and pedagogical conditions for developing voluntary attention in primary schoolchildren through game technologies and to propose a structural and functional model of such work.

Keywords: voluntary attention, primary schoolchildren, game technologies, didactic game, board games, digital games, self-regulation, primary school.

Бикчантаева Диана Дмитриевна

ЧОУ ВО Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
dbikchantayeva@bk.ru

Турнина Ангелина Андреевна

ЧОУ ВО Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
turnina00@mail.ru

Фатихова Лилия Раилевна

ЧОУ ВО Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
fatikhova-liliya@mail.ru

Саглам Фируза Альбертовна

Кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
saglam@ieml.ru

Аннотация: Произвольное внимание младших школьников относится к числу базовых условий успешного освоения учебной деятельности: ребенок должен удерживать инструкцию, выбирать существенные признаки задания, тормозить импульсивные реакции и контролировать результат. При этом традиционные тренировочные упражнения нередко воспринимаются детьми как внешне заданная обязанность, тогда как игровая технология позволяет включить правило, цель, обратную связь и самоконтроль в привлекательную для ребенка форму действия. Цель работы - теоретически обосновать психолого-педагогические условия развития произвольного внимания младших школьников средствами игровых технологий и предложить структурно-функциональную модель такой работы.

Ключевые слова: произвольное внимание, младшие школьники, игровые технологии, дидактическая игра, настольные игры, цифровые игры, саморегуляция, начальная школа.

Введение

Переход ребенка к систематическому школьному обучению меняет социальную ситуацию развития: ведущим становится не только усвоение учебного содержания, но и овладение способами произвольной регуляции собственных действий.

На уроке младший школьник должен слушать инструкцию до конца, удерживать цель, распределять внимание между образцом и собственным ответом, переключаться с одного правила на другое, замечать ошибку и исправлять ее без постоянного внешнего напоминания.

Недостаточная сформированность этих действий проявляется в пропусках элементов, поспешных ответах, трудностях работы по образцу, нестойкости интере-

са и повышенной зависимости от контроля взрослого.

Произвольное внимание в начальной школе не сводится к способности «сидеть тихо» или долго смотреть на учебник. Это сложное регуляторное образование, связанное с постановкой цели, удержанием правила, отбором значимых стимулов, торможением лишних реакций и оценкой результата.

В современной психологической литературе А. Даймонд рассматривает исполнительные функции как систему нисходящих процессов, которые позволяют ребенку сосредоточиваться, удерживать задачу и гибко менять стратегию поведения при изменении условий [13].

Для педагогики начальной школы это означает необходимость развивать внимание не изолированными тре-

нировками, а через такие учебные ситуации, в которых ребенок действует по правилу и осознает способ собственного действия. Особое значение проблема приобретает в условиях цифровизации детства. Р.Р.Ханмурзина и А.А.Хайруллина отмечают [11], что игровая среда ребенка расширяется за счет мобильных приложений, интерактивных платформ, коротких видеостимулов и цифровых форм поощрения. Это повышает мотивационный ресурс обучения, но одновременно требует более точного педагогического проектирования, так как сама по себе яркость игры не гарантирует развития произвольного внимания.

Игровая технология становится развивающей только тогда, когда в ней есть учебная цель, понятное правило, постепенно усложняемое действие, содержательная обратная связь и переход от внешнего контроля к самоконтролю. Эмпирическая актуальность темы подтверждается исследованиями, ориентированными на младший школьный возраст. М.В. Ростовцева, Ю.Г. Юдина и О.В. Волкова изучают развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста в рамках программы сенсомоторной интеграции и показывают значимость специально организованной формирующей работы для повышения продуктивности внимания в учебной деятельности [6].

В контексте настоящей статьи эта позиция позволяет рассматривать игровые технологии как один из вариантов системной педагогической поддержки внимания, а не как эпизодическое средство «разрядки» на уроке. Проблемное поле исследования состоит в противоречии между высокой востребованностью игровых методов в начальной школе и недостаточной разработанностью критериев их использования именно для развития произвольного внимания. На практике игра часто применяется для повышения интереса, закрепления материала или организации паузы, тогда как ее регуляторный потенциал используется неполно. Необходима модель, которая связывает тип игры, компонент внимания, педагогическое действие учителя и диагностируемый результат.

Цель работы – обосновать психолого-педагогические условия и разработать структурно-функциональную модель развития произвольного внимания младших школьников средствами игровых технологий.

Теоретическая основа исследования включает культурно-исторический подход к развитию психических функций, идеи деятельностного обучения и современные данные о формировании исполнительных функций у детей. В этих подходах произвольное внимание понимается как функция, развивающаяся в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, а затем постепенно становящаяся внутренним средством саморе-

гуляции.

Поэтому педагогически значимым оказывается не только задание, но и способ его организации: кто задает правило, как ребенок его принимает, какие средства контроля используются и как обсуждается результат. Взрослый не должен полностью управлять игрой вместо ребенка, но обязан создавать рамку: формулировать правило, удерживать образовательную цель, помогать детям сравнивать способы действия и переводить игровой опыт в учебное действие.

Исследователи рассматривают школьную групповую интервенцию, направленную на внимание и исполнительные функции, и показывает методическую важность группового формата, регулярности занятий, учета модераторов отклика и связи тренировки с реальными учебными трудностями.

Эта логика особенно применима к младшим школьникам, поскольку устойчивые изменения внимания формируются не в разовой игре, а в серии повторяющихся ситуаций, где ребенок постепенно переносит способы контроля из игры в учебную задачу.

И.В. Патрушева в современном учебнике по психологии и педагогике игры рассматривает игровые методы, функции игры в учебно-воспитательном процессе, принципы организации игровой деятельности и специфику работы с младшими школьниками [4].

Гарипов С.Н. и соавторы отмечают, что игра выступает не только источником эмоциональной вовлеченности, но и формой освоения социальных правил, способов взаимодействия и произвольного поведения [1]. Коллектив авторов учебника под редакцией И.Н. Галасюк, А.А. Шведовской, Е.В. Бодровой и О.В. Рубцовой раскрывает детскую игру в связи с психическим развитием, диагностикой, коррекцией и практическими рекомендациями по развитию игровой деятельности [3].

Хотя издание ориентировано на ранний и дошкольный возраст, его методологический вывод важен и для начальной школы: игра становится развивающей, когда она задает ребенку смысловое поле действия, роль, правило и возможность самостоятельного выбора. О.В. Рубцова и О.В. Саломатова анализируют детскую игру в условиях цифровой трансформации и акцентируют культурно-исторический контекст изменения средств опосредования детской деятельности [7].

Педагог не может ограничиваться противопоставлением «традиционная игра – цифровая игра»; необходимо оценивать, какие психические действия опосредуются конкретным игровым средством и как это средство встроено в общение, правило и рефлексия. Ю.А. То-

карчук, О.В. Саломатова и Е.В. Гаврилова на материале опроса российских родителей показывают различия в использовании настольных и цифровых игр дошкольниками, что позволяет точнее проектировать преемственность между дошкольным и начальным образованием [10].

Авторы О.В. Саломатова, Ю.А. Токарчук, О.В. Рубцова и М.Р. Хуснутдинова дают полезные советы учителям и родителям. Они объясняют, как использовать компьютерные и обычные настольные игры для развития мышления у детей. Главное – правильно сочетать разные виды игр, учитывать возраст ребенка и обязательно привлекать взрослых [8].

Это значит, что игры нельзя просто собирать наугад. Нужно заранее продумать весь процесс: выбрать последовательность заданий, поставить четкие цели по улучшению внимания и других навыков. М.С. Alotaibi проанализировал много исследований в своей обзорной работе и метаанализе. Он пришел к выводу, что обучение через игры заметно помогает малышам в развитии ума, общения, эмоций и интереса к учебе. Но успех возможен только при хорошем подборе игр, когда учитель хорошо подготовлен и правильно проверяет результаты [12].

Материалы и методы исследования

Материалами исследования выступили современные научные статьи, учебники и систематические обзоры в рецензируемых журналах, изданиях научных издательств. Методология статьи носит теоретико-проектировочный характер. Использовались сравнительный анализ публикаций, понятийный анализ категории «произвольное внимание», классификация игровых технологий по типу регуляторного действия, педагогическое моделирование и проектирование программы занятий. Эмпирическая апробация предложенной модели не заявляется как завершенная; она рассматривается как следующий этап исследования, требующий диагностического плана, контрольной группы и статистической проверки динамики показателей внимания.

Результаты исследования и их обсуждение

Результатом теоретического анализа является структурно-функциональная модель, в которой игровая технология рассматривается как система педагогически организованных действий. Ее ядро составляют четыре взаимосвязанных элемента: учебная цель, игровое правило, обратная связь и рефлексия способа действия. Если один из элементов отсутствует, игра теряет развивающую направленность: без учебной цели она становится развлечением, без правила – свободной активностью, без обратной связи – повторением действий, а без

рефлексии – эпизодическим опытом, который не переносится в учебную деятельность.

Произвольное внимание младшего школьника развивается в игре через несколько механизмов. Первый механизм – внешнее правило, которое ребенок сначала принимает как условие игры, а затем начинает использовать как внутренний ориентир. Второй механизм – отсрочка импульсивной реакции: чтобы выиграть или выполнить задание, нужно остановиться, проверить сигнал, сравнить признаки. Третий механизм – распределение ролей и ожидание хода, что поддерживает социальную регуляцию. Четвертый механизм – эмоционально положительная обратная связь, которая снижает утомление и помогает выдерживать повторение.

Геймифицированную оценку исполнительных функций дошкольников и показывают, что игровые элементы и адаптация сложности могут повышать удовольствие от задания при сохранении психометрического смысла измерения. Диагностическое и развивающее задание может быть игровым, но оно должно сохранять измеряемую функцию, иначе педагог не сможет понять, что именно развивается. Влияние образовательных *serious games* на развитие внимания у дошкольников, что подтверждает перспективность цифровой игры как специально спроектированной среды тренировки концентрации и контроля.

При переносе этого подхода в начальную школу цифровая игра должна использоваться дозированно: короткими сериями, с заранее сформулированной целью, обсуждением стратегии и обязательным чередованием с неэкранными игровыми действиями. Такой подход применим и к младшей школе: игра не должна изолироваться от урока, а должна поддерживать конкретные учебные действия – чтение инструкции, работу по образцу, проверку решения, удержание алгоритма. Настольные игры показывают их значение для многодоменного обучения детей, включая математику, речь, социальные навыки и умение учиться. Настольная игра особенно ценна тем, что требует ожидания, соблюдения очередности, чтения ситуации на поле, учета действий партнера и контроля собственных ошибок.

В.А. Плотникова, Д.А. Бухаленкова и Е.А. Чичина ис-следуют связь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6–7 лет, что подчеркивает неоднородность цифровой игровой активности [5].

Практический вывод состоит в том, что развивающая программа внимания должна включать разные формы игры и не сводиться к одному типу тренажера. Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко и С.П. Усольцев рассматривают проектное действие в структуре учебно-игровой среды, показывая, что игра может организовывать сложное

совместное действие и запускать проектное мышление обучающихся [2].

Такая среда ценна тем, что внимание удерживается не только внешним стимулом, но и смыслом общей задачи, распределением ролей и необходимостью согласовывать действия. Исследования С.Ю. Смирновой и Е.Е. Клопотовой о том, как дети общаются с гаджетами, акцентируют важность советов, подходящих по возрасту, помощи от родителей и учителей, плюс контроль за тем, что именно показывает экран.

Эта модель объясняет, почему одна игра может тренировать разные виды внимания – всё зависит от того, как её использует педагог. Взять ту же «Найди лишний предмет»: если ребёнок ищет по одному ключевому признаку, она учит сосредоточенности. А если признак меняется по команде учителя, то развивает умение переключаться. Учитель не просто называет игру, а ставит чёткую задачу: на чём удерживать фокус, какую ошибку ловить и как её проверять.

Самый эффективный подход – комбинировать пять видов игровых приёмов. Игры с правилами вписывают внимание в тему урока: поиск ошибок в словах, сравнение фигур, сортировка слов или цепочки чисел. Настольные игры учат держаться до своего хода и разбирать обстановку, что укрепляет стойкость внимания.

Подвижные игры с умным правилом связывают внимание с контролем движений: ребёнок бежит, меняет курс или останавливается только по сигналу. Сюжетно-ролевые упражнения дают контекст через роль и общую задачу, чтобы внимание не рассеивалось. Цифровые игры хороши как быстрые тренажёры с подсказками, но их нельзя ставить во главу угла – они дополняют остальное.

Программу по тренировке сознательного внимания легко вплести в обычные уроки, кружки или развивающие занятия. Для первоклашек один блок игры – 10–20 минут, в зависимости от возраста, сложности и места в плане урока.

Игра не заканчивается просто объявлением победы: обязательно короткий разбор – какое правило сработало, где споткнулись, как это заметили, что улучшить в следующий раз. Программа идёт ступеньками, чтобы задачи усложнялись постепенно, а навыки закреплялись. Сначала диагностика: простые игры вроде «Слушай команду» или «Запомни инструкцию», где считают ошибки в понимании.

Потом формируют базовые качества – сосредоточенность и выборочность. Подходят «Найди ненужное» или «Лови промахи», фиксируя, что ребёнок упустил или ре-

шил неверно.

Далее – тренировка на переключение и разделение внимания через вариации. Играют в «Два правила сразу», «Светофор» или рисуют пути; меряют скорость и надёжность.

Финал – этап самоконтроля: ребёнок переносит умения в свежие ситуации. Пробуют «Учитель наизнанку» или «Проверь друга», оценивая, как он сам разбирает промахи.

Такая программа не требует дорогих штук. Всё на картах, обычных предметах, магнитной доске, листах для записок или в парах. Цифру стоит добавлять раз-два за урок, только если она даёт движение, меняет сложность на лету или сразу подсказывает. В остальном подвижные и настольные варианты работают не хуже.

Важным педагогическим условием является постепенное усложнение. На первом уровне ребенок действует по одному правилу и получает постоянную поддержку учителя. На втором уровне вводятся отвлекающие признаки и необходимость сверки с образцом. На третьем уровне правило меняется по сигналу, а ребенок должен переключиться без дополнительного объяснения. На четвертом уровне ребенок сам формулирует правило, предлагает способ проверки или контролирует работу партнера. Именно переход к самостоятельному контролю показывает развитие произвольности.

Второе условие – сочетание индивидуального и группового форматов. Индивидуальная работа позволяет увидеть точность и устойчивость внимания конкретного ученика, но групповые игры создают социальную ситуацию принятия правила: нужно ждать, слушать партнера, удерживать общую цель, не подсказывать раньше времени, принимать обратную связь. В младшем школьном возрасте эта социальная рамка часто эффективнее прямого требования «будь внимателен».

Третье условие – языковое оформление способов внимания. Учитель вводит короткие речевые формулы: «сначала слушаю правило», «ищу главный признак», «не спешу отвечать», «проверяю по образцу», «меняю правило по сигналу». Эти формулы должны использоваться не как лозунги, а как реальные средства саморегуляции. Постепенно дети начинают произносить их шепотом, затем внутренне, что соответствует переходу от внешнего контроля к внутреннему.

Диагностика должна сочетать количественные и качественные показатели. Количество ошибок и скорость выполнения важны, но они не раскрывают всего механизма внимания.

Не менее значимы наблюдения: как ребенок слушает инструкцию, задает ли уточняющие вопросы, проверяет ли работу, замечает ли изменение правила, сохраняет ли активность после ошибки. Поэтому оценка эффективности игровой программы должна включать диагностические пробы, педагогическое наблюдение и самооценку ребенка.

При интерпретации результатов необходимо избегать двух крайностей.

Первая крайность - считать любое повышение интереса доказательством развития внимания. Ребенок может быть эмоционально вовлечен, но действовать импульсивно и не удерживать правило.

Вторая крайность - оценивать только скорость. Быстрое выполнение без проверки часто свидетельствует не о развитии произвольности, а о поспешности. Более надежным признаком является рост точности при сохранении разумного темпа и появление самостоятельных способов контроля.

Игровые технологии особенно эффективны, когда педагог проектирует ситуацию успеха без снятия требований. Слишком легкая игра быстро теряет развивающий потенциал, а слишком сложная вызывает отказ или хаотичные действия.

Поэтому уровень сложности должен быть адаптивным: количество стимулов, скорость предъявления, число правил, наличие отвлекающих признаков и степень самостоятельности изменяются по мере продвижения детей.

Предложенная модель может быть использована учителем начальных классов, педагогом-психологом или тьютором. В учебном процессе она помогает выбирать игры под конкретную задачу: например, на уроках русского языка - для удержания орфографического правила, на математике - для контроля алгоритма, на окружающем мире - для классификации и переключения признака, во внеурочной деятельности - для развития командного взаимодействия и самоконтроля.

В психологической работе модель может стать основой программы для детей с трудностями концентрации, но в этом случае необходима индивидуальная диагностика и согласование с родителями.

Научная новизна предложенного подхода заключается в том, что игровые технологии описываются не по внешней форме, а по функции в развитии произвольного внимания. Это позволяет избежать формального использования игры и перейти к проектированию конкретных регуляторных действий: принять правило, удержать цель, выбрать признак, затормозить реакцию, переключиться, проверить результат и объяснить способ действия.

Заключение

Произвольное внимание у детей младших классов - это целая система навыков: умение сосредотачиваться, держать фокус долго, выбирать главное, быстро переключаться, совмещать дела, контролировать импульсы и анализировать, что получилось. Чтобы его воспитывать, нужны не просто тренировки на внимательность, а специально придуманные школьные ситуации. В них ребенок учится следовать правилам, сам проверять себя вместо учителя и заранее думать, как не ошибиться.

Игры отлично подходят для этого, потому что в них есть цель, правила, действия, немедленный отклик и эмоции. Но эффект не сам по себе - важно, чтобы игра подходила по возрасту, имела четкую задачу на внимание, требовала усилий, постепенно становилась сложнее, включала работу в команде и заканчивалась обсуждением итогов. Лучше всего работает набор игр разного типа: учебные, настольные, активные, ролевые и компьютерные. Такой подход тренирует все стороны внимания и не дает заикнуться на чем-то одном. Учебные игры привязывают внимание к урокам, настольные учат ждать хода и планировать, активные - вовремя останавливаться, ролевые - понимать смысл и менять точку зрения, а компьютерные дают быструю подстройку под ошибки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарипов С.Н. О роли игры, геймификации в изучении иностранного языка / С.Н. Гарипов, Г.Р. Ситдикова, Е.Е. Новгородова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы X международной научно-практической конференции, Казань, 26 мая 2023 года. - Казань: Казанский государственный институт культуры, 2023. - С. 143-148. - EDN PEFHCQ.
2. Громыко Н.В., Громыко Ю.В., Усольцев С.П. Проектное действие в структуре учебно-игровой среды // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21, № 2. С. 4-15. DOI: 10.17759/chp.2025210201. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210201>
3. Игра ребенка раннего и дошкольного возраста: учебник для вузов / под ред. И.Н. Галасюк, А.А. Шведовской, Е.В. Бодровой, О.В. Рубцовой. М.: Издательство Юрайт, 2024. 424 с. ISBN 978-5-534-18594-2. URL: <https://urait.ru/bcode/537422>
4. Патрушева И.В. Психология и педагогика игры: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 125 с. ISBN 978-5-534-16292-9. URL: <https://urait.ru/>

- bcode/563053
5. Плотникова В.А., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А. Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6–7 лет // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 4. С. 32–51. DOI: 10.17759/pse.2023280402. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280402>
 6. Ростовцева М.В., Юдина Ю.Г., Волкова О.В. Развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста в рамках реализации программы по сенсомоторной интеграции // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 519–535. DOI: 10.32744/pse.2023.5.30. URL: <https://pnojournal.wordpress.com/2023/11/02/rostovtseva-2/>
 7. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 3. С. 22–31. DOI: 10.17759/chp.2022180303. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>
 8. Саломатова О.В., Токарчук Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р. Применение цифровых и настольных игр в целях когнитивного развития дошкольников: рекомендации педагогам и родителям // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32, № 4. С. 53–72. DOI: 10.17759/cpp.2024320403. URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320403>
 9. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е. Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 4. С. 91–100. DOI: 10.17759/jmfp.2023120408. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408>
 10. Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В. Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 1. С. 76–95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160105. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160105>
 11. Ханмурзина Р.Р. Игрорефлексивные практики как способ развития творческого потенциала студентов / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 4. – С. 128–132. – DOI 10.56163/2072–2524-2024-4-128-132. – EDN RJNWXD.
 12. Alotaibi M.S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
 13. Diamond A. Executive functions // Handbook of Clinical Neurology. 2020. Vol. 173. P. 225–240. DOI: 10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>

© Бикчантаева Диана Дмитриевна (dbikchantayeva@bk.ru), Турнина Ангелина Андреевна (turnina00@mail.ru),
Фатихова Лилия Раилевна (fatikhova-liliya@mail.ru), Саглам Фируза Альбертовна (saglam@ieml.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

Блыщик Надежда Олеговна

аспирант, старший преподаватель, ФГБОУ ВО Херсонский
государственный педагогический университет

nadinblyschyk@yandex.ru

TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO DEVELOP STUDENTS' INTELLECTUAL ABILITIES THROUGH THE USE OF NON-STANDARD PROBLEMS

N. Blyschik

Summary: The content of the article is focused on the professional training of future mathematics teachers. The theoretical foundations of the formation of intellectual skills of schoolchildren are revealed, psychological and pedagogical approaches to this process are analyzed. Special attention is paid to non-standard tasks as an effective means of enhancing cognitive activity and developing creative thinking. The classification of methods for solving such problems (mathematical induction, proof from the contrary, inversion, logical problems) is presented and specific examples of their application in various topics of the school course are given. The proposed methodological materials can be used by students of pedagogical fields during practice and future independent activity for the systematic formation of students' intellectual skills in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.

Keywords: intelligence, non-standard tasks, mathematics lessons, personal development of students, and training of future mathematics teachers.

Аннотация: Содержание статьи ориентировано на профессиональную подготовку будущих учителей математики. Раскрываются теоретические основы формирования интеллектуальных умений школьников, анализируются психолого-педагогические подходы к данному процессу. Особое внимание уделяется нестандартным задачам как эффективному средству активизации познавательной деятельности и развития творческого мышления. Представлена классификация методов решения таких задач (математическая индукция, доказательство от противного, инверсия, логические задачи) и приведены конкретные примеры их применения в различных темах школьного курса. Предложенные методические материалы могут быть использованы студентами педагогических направлений в ходе практики и будущей самостоятельной деятельности для системного формирования интеллектуальных умений учащихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: интеллект, нестандартные задачи, урок математики, развитие личности обучающегося, подготовка будущих учителей математики.

Интелектуальный потенциал общества растет и это приводит к изменениям в практике обучения. Приоритетным оказывается то направление, в котором реализуются все возможные интеллектуальные основы ребенка, развитие которых способствует его умственному росту.

Вопрос развития и формирования интеллектуальных умений и навыков условно можно разделить на два аспекта: педагогический и психологический. Данное направление хорошо изучено и разработано в зарубежной литературе. Это связано с тем, что на Западе психология как наука развивалась быстрее, поэтому вопрос интеллекта с психологической точки зрения разработан и изучен достаточно существенно в зарубежной науке. Но с 70-х годов в педагогике также начинают поднимать вопросы по данной проблеме. Это работы и доклады

Э.Г. Гельфмана, И.Я. Лернера, А.Г. Асмолова, которые положили начало методикам по исследованию и непосредственно по формированию интеллектуальных умений учащихся. На современном этапе исследования понятия «интеллект» можно выделить несколько направлений. Так, среди психологов, данную проблему хорошо разрабатывали И.Ю. Айзенк, В.В. Селиванов, С.Л. Рубинштейн и др. Данная тема является одной из ведущих в отечественной педагогике, поэтому значительное количество исследователей, ученых, методистов и педагогов внесли свой вклад. Актуальность данной проблемы в настоящее время подтверждает тот факт, что в современной публицистике педагогического направления также большая роль отводится исследованию различных интеллектуальных процессов в школе.

Методика исследования основана на комплексном

анализе теоретических положений, нормативно-правовых документов и эмпирических данных, касающихся системы профессиональной подготовки учителей математики к интеллектуальному развитию учащихся общеобразовательных учреждений, в особенности в образовательных учреждениях новых регионов Российской Федерации. Основным результатом исследования является технология организации деятельности учащихся на уроке (этапы работы с задачей), методы индукции и инверсии, от противного, адаптированные для различных разделов математики.

Сегодня достаточно основательно разрабатывается тема формирования и развития интеллектуальных умений учащихся. Много внимания уделяют этой теме ученые-методисты и практикующие учителя. В последние годы в журналах «Педагогика», «Математическое образование», «Математика. Все для учителя» появляются статьи по данной теме как общетеоретического характера, так и конкретные предложения и разработки уроков в этом направлении. Источником данного исследования являются программные образовательные документы, разработанные Министерством просвещения Российской Федерации [1].

На протяжении обучения в школе анализ математических объектов становится глубоким и более разносторонним, охватывает много признаков и связей, больше опирается на теоретические обобщения [2].

Основным заданием будущего учителя математики является обеспечение крепкого овладения учащимися системы математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности для каждого члена современного общества. Центральное место в работе по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса принадлежит учителю [3].

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, познавательная деятельность – это единство физического восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Общий смысл требования активной учебно-познавательной деятельности учащихся состоит в том, что это требование имеет два аспекта: внутренний (психолого-педагогический) и внешний (организационный). Внутренний аспект активной учебной деятельности учащихся состоит в том, что она определяется такими компонентами, как интерес к обучению, инициативность в учебной работе, познавательная самостоятельность, напряжение физических и умственных сил для решения поставленной познавательной задачи. Развитие этих компонентов и составляет необходимое условие организации учебно-познавательной деятельности учащихся [4]. Внешний аспект данной деятельности состоит в том, что к ней необходимо привлечь

всех учащихся группы и каждого из них. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики требует поиска эффективных методов обучения и таких методических приемов, которые активизировали бы учащихся, стимулировали их еще и к самостоятельному овладению знаниями.

Согласно исследованиям Т.М. Третьяк, образовательный процесс на уроках математики включает в себя три ключевые задачи: освоение новой информации, ее последующее закрепление и развитие у школьников умений применять полученные знания на практике. Однако, как отмечает автор, достижение высокой вовлеченности учащихся и реализация индивидуализированного дифференцированного подхода в процессе решения этих задач представляют собой определенные трудности [5].

Четко спланированный результат действий, дополненный на уроке умственными и учебными условиями, с помощью которых можно достичь поставленной цели и, что очень важно, понятное учащимся содержание работы, очевидные возможности их самореализации, создают особый психологический климат взаимодействия учитель – ученик, когда фактически делается невозможным неучастие ученика в процессе учебного познания. А сам процесс обучения начинает приобретать черты того широкого педагогического процесса, который по выражению С. Рубинштейна, «формирует личность развивающегося ребенка по мере того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет его» [5].

По мнению И.Н. Сергеева, важную роль в активизации познавательной деятельности учащихся играют «Недели математики». Умело организованные, они способствуют воспитанию учащихся, расширяют и углубляют полученные на уроках знания, показывают пути их использования на практике, помогают войти в мир технической, научной, компьютерной идеи. Все эти приемы способствуют тому, что многие учащиеся повышают свои знания по математике, у них возникает интерес к обучению вообще [6].

В школьной математике многие типовые задачи решаются по готовым схемам. Однако, по мнению исследователей [7], такой подход не способствует развитию творческого мышления.

Л.А. Моисеенко отмечает, что решение стандартных задач сводится к идентификации типа задачи, выбору подходящего алгоритма и его применению. Это скорее воспроизведение усвоенных навыков, чем поиск нового решения. Тем не менее, умение решать стандартные задачи необходимо, так как многие нестандартные задачи в процессе решения сводятся к ним [8].

Г.И. Щукина определяет нестандартные задачи как те,

для которых нет готового алгоритма. Успешное решение таких задач требует интеллектуальной смелости и умения выделять главное. Поэтому, помимо стандартных, ученикам полезно предлагать «сверхзадачи», развивающие навыки, применимые в самообразовании [9].

О.В. Кужель в своих работах указывает, что определенные трудности для учащегося, решающего нестандартную задачу, вызывает условие задачи. Учителя это понимают, поэтому первый этап работы – объяснение условия задачи. Учитель должен «войти в образ» своего ученика, чтобы догадаться, как тот думает и что чувствует. Полезно также погрузиться в себя, чтобы лучше понять, как объяснить ученику ход мыслей.

Следующий, самый трудный и важный этап – поиск решения. Учащимся предлагается наметить, продумать идею решения задачи. После паузы, во время которой учащиеся могут записать решение на черновике, разрешается совещаться друг с другом. Записывать решение задачи в тетрадь в это время нежелательно, поскольку оно может быть неправильным. Каждый ученик думает, как решить задачу, потому что ждет вызова к доске; в классе создается такая психологическая ситуация, которая побуждает всех активно работать.

Далее обсуждается идея решения, иногда это несколько идей. Если идея ошибочна, следует обязательно обосновать ошибку; если это несколько способов решения, то выбрать рациональный. Таким образом, обсуждение переходит в дискуссию, к которой часто привлекаются и дети, имеющие плохую успеваемость по математике. Учащихся, предложивших идею решения задачи, необходимо поощрить и поставить им положительные оценки.

Последний этап – оформление решения задачи. Здесь можно использовать разные варианты:

- а) один из учащихся записывает решение задачи на доске;
- б) предлагается устно изложить важные этапы с подробным разъяснением;
- в) учащиеся самостоятельно записывают решения;
- г) учащиеся записывают решение на дому [10].

Д. Пойа в своих исследованиях высоко оценивает значение для обучения математике решения нестандартных задач, создающих напряженность поиска и радость открытия – важнейшие эмоциональные факторы развивающего обучения.

Для успешного решения нетривиальных проблем необходимо целенаправленно формировать у учащихся способность к эвристическому мышлению и развивать их математическую интуицию – умение проникать в суть явления, опираясь на внутреннее чутье (от лат.

«intuition» – внимательно смотрю). Без этого фундамента знания рискуют остаться поверхностными, носящими лишь справочный характер, и не станут органичной частью сознания ученика.

Развитая интуиция, в свою очередь, становится инструментом для глубокого анализа математических задач. Это касается, прежде всего, выбора метода ее решения. Поэтому желательно время от времени рассматривать задачи, не относящиеся к текущему материалу или требующие в решении рассуждений из разных разделов курса. Особенно сильное эмоциональное впечатление производят на учащихся случаи, когда удается найти решение «на основе здравого смысла», без составления уравнения. Возникающее при этом прозрение по существу является открытием [11].

Ключевым аспектом данной методики является идентификация и задействование эвристического потенциала, имманентно присущего условиям нестандартных задач. Этот потенциал служит катализатором для обнаружения оптимального решения [12].

Докажите, что уравнение

$$\frac{1}{x^2} + \frac{1}{xy} + \frac{1}{y^2} = 1 \quad (1)$$

не имеет решений на множестве натуральных чисел.

Попробуем сформулировать задачу по-другому. Для любой пары натуральных чисел $(x; y)$ значение выражения $\frac{1}{x^2} + \frac{1}{xy} + \frac{1}{y^2}$ не равно 1, то есть либо меньше, либо больше 1.

Но мы не можем напрямую проверить это утверждение для любой пары $(x; y), x \in \mathbb{N}, y \in \mathbb{N}$, поскольку таких пар множество. Эвристическая информация, заложенная в задаче, позволяет найти способ доказывания. Внимательно рассмотрим левую часть уравнения. Легко заметить такое свойство. Если для пары чисел $(x_1; y_1)$ значение выражения $\frac{1}{x_1^2} + \frac{1}{x_1 y_1} + \frac{1}{y_1^2}$ меньше 1, то для любой пары $(x_2; y_2)$, где $x_2 > x_1$ и $y_2 > y_1$, оно «еще меньше» от 1. Это подсказывает нам, что нужно искать такую пару чисел $(x; y)$, для которой левая часть уравнения меньше 1. Наверное, имеет смысл начать проверку с пар $(1; 1), (1; 2), (2; 2)$.

Пусть $x=1$ и $y=1$. Тогда

$$\frac{1}{1} + \frac{1}{1} + \frac{1}{1} = 3 > 1$$

то есть пара $(1; 1)$ не является решением уравнения.

Рассмотрим теперь пару чисел $(1; 2)$, получим:

$$\frac{1}{1} + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{7}{4} > 1$$

и тот же вывод. Поскольку левая часть уравнения симметрична относительно x и y , то рассмотрение пары (2;1) дает тот же результат.

Рассмотрим теперь пару чисел (2; 2):

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4} < 1$$

Следовательно, пара (2;2) не является решением уравнения, и поскольку она превращает левую часть уравнения в число меньше 1, то любая пара чисел (x ; y), где $x > 2$ и $y > 2$, превращает левую часть уравнения в число, меньше 1, и не является решением уравнения.

В приведенном решении использована неполная индукция как эвристический прием. Непосредственной проверкой мы установили истинность ряда высказываний:

- пара чисел (1;1) не является решением уравнения (1),
- пара чисел (1;2) не является решением уравнения (1),
- пара чисел (2;1) не является решением уравнения (1),
- пара чисел (2;2) не является решением уравнения (1).

Это помогло нам сделать общий вывод: любая пара натуральных чисел (x ; y) не является решением уравнения (1).

Следовательно, возникновение новых задач в ходе решения начальной задачи определяет дальнейший ход ее решения. В связи с этим последнее преобразование, являющееся ответом на вопрос основной задачи, по сути является решением совершенно новой задачи.

Л.М. Фридман подчёркивает, что отличительной чертой нестандартных задач является их сущность: каждая из них представляет собой, по сути, миниатюрную проблему. Решение маленьких математических проблем опирается как на специальные знания, так и на смекалку и изобретательность. Эти свойства разума и нужно активно развивать у учащихся [13].

Я.И. Перельман указывает на то, что процесс математического образования призван формировать у обучающихся специфические когнитивные стратегии. Владение ими является предпосылкой для автономного решения нестандартных задач и адаптивного применения знаний в новых контекстах. Период между постановкой задачи и ее разрешением характеризуется этапом поиска решения. Вопрос о методологии этого поиска и способах его осуществления остается открытым. Несмотря на от-

сутствие универсального алгоритма, существуют общие эвристические приемы и правила, облегчающие нахождение решения [14].

1. Метод математической индукции

По определению А.Н. Колмогорова, математическая индукция – это метод математического доказательства, основанный на аксиоме математической индукции: «Если утверждение правильно для $n=1$ и если из правильности утверждения для $n=k$ следует правильность утверждения для $n=k+1$, то утверждение верно для любого значения n (n и k – натуральные числа)». Задача учителя – направить ход мыслей учащихся и помочь четко определить основные этапы доказывания указанным методом [15].

Тема «Многочлены».

Задача 1.1. Найти все неотрицательные целые значения m , при которых число $4^{2m}-1$ делится на 15.

Решение. Найдем несколько значений m , при которых данное число делится на 15:

При $m=0$ число $4^{2 \cdot 0}-1=1-1=0$ – делится на 15.

При $m=1$ число $4^{2 \cdot 1}-1=16-1=15$ – делится на 15.

При $m=2$ число $4^{2 \cdot 2}-1=256-1=255$ – делится на 15.

Можно предположить, что число делится на 15 при любом неотъемлемом целом значении m . Докажем это.

Мы уже проверили правильность этого утверждения при $m=0,1,2$. Пусть $m=k$. Предположим, что $4^{2m}-1$ делится на 15.

Тогда $4^{2k}=15p+1$ где p – целое неотрицательное число. Докажем делимость на 15 при $m=k+1$.

$4^{2(k+1)}-1=4^{2k+2}-1=16 \cdot 4^{2k}-1=16(15p+1)-1=15(16p+1)$ – делится на 15.

Следовательно, число $4^{2m}-1$ делится на 15 при любом целом неотъемлемом m .

Задача 1.2. Докажи, что для всех натуральных n число $11^{n+2}+12^{2n+1}$ делится на 133.

Тема «Прибавление и вычитание алгебраических дробей».

Задача 1.3. Доказать, что для любого натурального n выполняется равенство

$$\frac{1}{6 \cdot 7} + \frac{1}{7 \cdot 8} + \frac{1}{8 \cdot 9} + \dots + \frac{1}{(n+5)(n+6)} = \frac{n}{6(n+6)}.$$

Тема «Формулы сокращенного умножения».

Задача 1.4. Доказать, что $11n^2 - 14n + 3 \geq 0$ при всех целых n .

Задача 1.5. Доказать, что при любом натуральном m значение выражения $m^3 - 7m + 6$ делится на 6 без остатка. Учащимся следует отметить, что метод математической индукции – это метод доказывания утверждений, а не их получения.

2. Доказательство от противного

Доказательство утверждения «Если А, то В» методом от противного заключается в демонстрации эквивалентности одной из следующих логических конструкций:

- а) приняв истинность А и ложность В, вывести любое логическое противоречие, то есть пару взаимоисключающих утверждений;
- б) исходя из допущения истинности А и ложности В, показать, что само А является ложным;
- в) при условии истинности А и ложности В, доказать, что В на самом деле истинно.

Тема «Деление с остатком».

Задача 2.1. Саша сообщил однокласснику Матвею, о том что составил пример, в котором делимое, делитель, частное и остаток заканчиваются соответственно цифрами 1, 3, 5 и 7. Матвей подумал и ответил, что тот что-то путает. Кто из них прав?

Тема «Положительные и отрицательные числа».

Задача 2.2. Даны двести девятнадцать чисел, каждое из которых равно 1 или -1. Можно ли объединить их в две группы так, чтобы суммы чисел, входящих в каждую группу, были равны?

Тема «Линейное уравнение с двумя переменными».

Задача 2.3. Доказать, что уравнение $8x + 7y = -3$ не имеет натуральных корней.

Тема «Формулы сокращенного умножения».

Задача 2.4. Доказать, что если n – натуральное число, которое больше 1, то число $4^n - 3$ не может являться квадратом натурального числа.

Тема «Квадратные уравнения».

Задача 2.5. Доказать, что число 3 не может быть дис-

криминантом квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ для любых целых значений a , b и c .

Задача 2.6. Доказать, что не существует двух таких дробей, сумма и произведение которых были бы целыми числами.

3. Инверсия

Согласно определению А.Н. Колмогорова, инверсия представляет собой операцию перестановки или изменения порядка следования членов математического выражения. Данная операция осуществляется с целью получения нового, тождественно эквивалентного исходному выражения, которое, однако, оказывается более удобным для последующих математических манипуляций. Этот прием является фундаментальным для различных методов группировки, применяемых при факторизации многочленов, вычислении значений числовых выражений, а также при доказательстве неравенств и в других областях [15].

Задача 3.1. Вычислить сумму

$$1^2 + 3^2 + 5^2 + \dots + 99^2 + 101^2 - 2^2 - 4^2 - \dots - 98^2 - 100^2$$

Решение. Используя группировку членов данного выражения, получим:

$$\frac{1^2 + (101^2 - 100^2) + (99^2 - 98^2) + \dots + (3^2 - 2^2)}{2} = \frac{201 + 197 + \dots + 9 + 5 + 1}{2} = \frac{51(201 + 1)}{2} = 101 \cdot 51 = 5151$$

Ответ. 5151

Задача 3.2. Найти значение выражения $x^4 + 0,39x^3 - 0,61x^2 + 2x - 0,22$ при $x = 0,61$.

Решение. Если данный многочлен представить в виде:

$$((x + 0,39)x - 0,61)x + 2x - 0,22,$$

то его вычисление при $x = 0,61$ можно осуществить устно.

Данный способ вычисления значения многочлена называют схемой Горнера.

Ответ. 1.

Задача 3.3. Доказать неравенство $x^8 - x^5 + x^2 - x + 1 > 0$.

Решение. В зависимости от значений, которые может принимать переменная x , рассмотрим три случая:

1. Если $x \leq 0$, то очевидно, что данное неравенство выполняется, поскольку первые четыре слагаемых его ле-

вой части – неотъемлемы.

2. Если $0 < x < 1$, то для удобства запишем многочлен $x^8 - x^5 + x^2 - x + 1$ в виде $x^8 + (x^2 - x^5) + (1 - x) = x^8 + x^2(1 - x^3) + (1 - x)$.

Поскольку все слагаемые положительны, то многочлен больше нуля.

3. Если $x \geq 1$, тогда данный многочлен запишем в виде $x^5(x^3 - 1) + x(x - 1) + 1$.

В нем два слагаемых неотрицательны, поэтому и в этом случае неравенство выполняется. Данный способ решения может использоваться в разных темах.

Приведем примеры.

Тема «Сложение и вычитание натуральных чисел».

Задача 3.4. Вычислить:

а) $1 + 3 + 5 + \dots + 99$;

б) $99 + 95 + 91 + \dots + 7 + 3 - 1 - 5 - \dots - 89 - 93 - 97$.

Тема «Разложение многочлена на множители».

Задача 3.5. Решить уравнение $x^3 - 3x^2 + 2x - 6 = 0$.

Задача 3.6. Найти все значения натурального n , при которых числа вида $n^3 - n^2 + n - 1$ были бы просты.

Задача 3.7. Построить график уравнения $y^2 - xy - x^2y + x^3 = 0$.

4. Логические задачи.

Задачи этого раздела не имеют прямой связи с определенным учебным материалом, их можно применить в любой теме для формирования у школьников умений использовать суждения для доказательства утверждений. Большинство из них разрешаются табличным способом.

Задача 4.1. В трех квартирах живут трое котят: белый, рыжий и черный. В 1-й и 2-й квартирах живет нечерный котенок. Белый живет не в 1-й квартире. Определить, в какой квартире живет каждый котёнок?

Решение.

Котенок	Квартира 1	Квартира 2	Квартира 3
Белый	–	+	–
Черный	–	–	+
Рыжий	+	–	–

Ответ. В первой квартире живет рыжий котенок, во 2-й – белый, в 3-й – черный.

Задача 4.2. Волк и лиса участвовали в соревнованиях по бегу. Определить, какое место занял каждый, если известно, что волк был одним из первых, а лиса была предпоследней.

Ответ. Лиса заняла первое место, а волк – второе.

Задача 4.3. В школе учатся 370 учащихся. Доказать, что среди учащихся этой школы обязательно найдутся хотя бы два ученика, празднующих свой день рождения в один и тот же день.

Следовательно, необходимым элементом личностно-ориентированного подхода к обучению является наличие упражнений и задач, предназначенных для работы с учащимися, которые проявляют повышенную заинтересованность при изучении математики. Поиск методов, упрощающих и облегчающих выполнение задач, способствует развитию математического мышления учащихся, побуждает их к самостоятельному решению задач.

Систематическая работа с такими задачами будет способствовать усвоению учащимися знаний, развитию творческого потенциала, что позволит подготовить их к изучению математики в старшей школе. Представленный метод организации учебных задач способствует адаптации к индивидуальным интеллектуальным и мотивационным особенностям учащихся, а также обеспечивает персонализированное вовлечение их в творческий процесс.

Таким образом, подготовка будущих учителей должна включать освоение методов работы с нестандартными задачами, которые являются действенным методическим инструментом. Овладение технологией обучения решению таких задач напрямую связано с умением педагога формировать у школьников устойчивый интерес к предмету, активизировать их познавательную деятельность и планомерно развивать интеллектуальные способности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева Е.Н. Об актуализации содержания методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 168–172.
- Дрозина В.В., Дильман В.Л. Механизм творчества решения нестандартных задач. – М.: Лаборатория знаний, 2024. 256 с.

3. Блыщик Н.О. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей математики // Инновационные направления интеграции науки, образования и производства: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Феодосия, 11–14 мая 2025 года. – Керчь: Керченский государственный морской технологический университет, 2025. С. 917–921.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413. – М., 2012.
5. Третьяк Т.М. Решение учащимися творческих задач в условиях внезапных запретов // Практическая психология и социальная работа. – 2004. № 12. С. 69–73.
6. Сергеев И.Н., Олехнык С.Н., Гашков С.Б. Примени математику. – М.: Наука, 2022. 240 с.
7. Исаева М.А. Модернизация современного математического образования в условиях ФГОС ВО // Мир науки, культуры, образования. – 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sovremennogo-matematicheskogo-obrazovaniya-v-usloviyah-fgos-vo> (дата обращения: 20.04.2026).
8. Моисеенко Л.А. Творческое математическое мышление: психологическая сущность // Одаренный ребенок. – 2023. № 7. С. 20–29.
9. Шукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. – М.: Наука, 2021. 182 с.
10. Кужель О.В. Контрпримеры в математике. – М.: Советская школа, 1988. 342 с.
11. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1957. 536 с.
12. Богомолова Н.В. Экспериментальные творческие задачи как средство повышения у учащихся осознанности знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2021. 24 с.
13. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
14. Перельман Я.И. Занимательная алгебра. – М.: Наука, 2022. 200 с.
15. Колмогоров А.Н., Фомин С.В. Элементы теории функций и функционального анализа: учеб. для вузов. – 6-е изд., испр. – М.: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. 624 с. ISBN 5-02-013993-9.

© Блыщик Надежда Олеговна (nadinblyschyk@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ КУРСОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

Ван Ихань

Российский университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы 3047765343@qq.com

IMPROVING THE PROCESS OF TEACHING CHINESE LANGUAGE AUDITIONING TO JUNIOR STUDENTS AT HUMANITIES UNIVERSITIES THROUGH THE INTEGRATION OF DIGITAL MEDIA TECHNOLOGIES

Wang Yihan

Summary: The article analyzes the optimization of the formation of Chinese language listening skills among junior students of humanities universities through the systemic integration of digital media technologies, taking into account the cognitive multi-layered perception of the tonal speech of Putonghua. The listening process is characterized by the need for parallel processing of segmental and suprasegmental information channels, where an error in identifying the tone leads to a complete distortion of the lexical meaning, which dramatically increases the workload compared to European languages and requires the restructuring of perceptual strategies among philologists, historians, and cultural experts who had no prior experience with tonal systems. The analysis reveals the non-linearity of skill development, including the phenomenon of perceptual regression during lexical growth, where the expansion of vocabulary by the middle of the second year reveals previously hidden tonal deficits, justifying the cyclical return to basic exercises in parallel with advanced tasks. The strategy of gradual removal of visual supports, structured by levels from full visualization of tone graphs and subtitles to their complete absence based on a threshold criterion of 70 percent comprehension, prevents the formation of visual dependence, and promotes the transition to auditory autonomy.

Keywords: digital media technologies, listening comprehension training, tone perception, functional typology, and auditory autonomy.

Аннотация: В статье анализируется оптимизация формирования аудитивных навыков китайского языка у студентов младших курсов гуманитарных вузов через системную интеграцию цифровых медиатехнологий, учитывающую когнитивную многослойность восприятия тональной речи путунхуа. Процесс аудирования характеризуется необходимостью параллельной обработки сегментного и супrasegmentного информационных каналов, где ошибка в идентификации тона приводит к полному искажению лексического значения, что резко повышает нагрузку по сравнению с европейскими языками и требует перестройки перцептивных стратегий у филологов, историков и культурологов, не имевших предшествующего опыта работы с тональными системами. Анализ выявляет нелинейность развития навыков, включая феномен перцептивной регрессии при лексическом росте, когда расширение словаря к середине второго курса обнажает ранее скрытые тональные дефициты, обосновывая циклическое возвращение к базовым упражнениям параллельно с продвинутыми задачами. Стратегия постепенного отъема визуальных опор, структурированная по уровням от полной визуализации тоновых графиков и субтитров к их полному отсутствию на основе порогового критерия понимания в 70 процентов, предотвращает формирование зрительной зависимости и способствует переходу к аудитивной автономии.

Ключевые слова: цифровые медиатехнологии, обучение аудированию, тоновая перцепция, функциональная типология, аудитивная автономия.

Введение

Восприятие иноязычной речи на слух – тот вид речевой деятельности, который в методике преподавания китайского языка традиционно квалифицируется как наиболее трудоёмкий для обучающихся начального этапа. Причина кроется не столько в фонетической специфике путунхуа, сколько в когнитивной многослойности процесса: студент одновременно дифференцирует тоновые контуры, сегментирует сло-

говой поток и реконструирует грамматическую структуру высказывания [7, с. 197]. Традиционная аудиторная модель – прослушивание диалога с последующей фронтальной проверкой понимания – редуцирует эту многослойность до бинарной оценки «понял / не понял». Между тем дидактика аудирования нуждается в инструментарии, позволяющем вычленять и тренировать каждый когнитивный слой изолированно, а затем интегрировать навыки в условиях, приближенных к естественной коммуникации.

Цифровые медиатехнологии – подкасты, интерактивные платформы с алгоритмами замедления речи, мобильные приложения с адаптивной обратной связью – за последние пять лет прочно вошли в арсенал преподавателей иностранных языков. Однако методическая рефлексия их применения в контексте китайского образования остаётся фрагментарной. Ряд исследователей фиксирует положительный эффект использования аутентичных видеоматериалов при обучении аудированию [3, с. 64; 12, с. 4], другие – акцентируют риски когнитивной перегрузки, возникающей при нерегулируемом потоке мультимедийной информации [9, с. 22]. Консенсус отсутствует. Отдельные работы сосредоточены на технической стороне – функционале конкретных программных продуктов, – оставляя без внимания дидактическую логику их встраивания в учебный процесс.

Проблемное поле усугубляется тем, что гуманитарный вуз задаёт специфические рамки. Студенты-филологи, историки, культурологи, приступающие к изучению китайского языка на первом-втором курсах, нередко не имеют предшествующего опыта работы с тоновыми языками [14, с. 6]. Их слуховой аппарат, сформированный в условиях восприятия интонационных, но не тонально-смыслоразличительных моделей, требует перестройки на уровне перцептивных стратегий. Цифровые медиатехнологии потенциально способны обеспечить необходимую индивидуализацию этого процесса – за счёт регулирования темпа, визуализации тоновых контуров и многократного прослушивания с вариативными заданиями. Вместе с тем в специализированной литературе не прослеживается системного описания того, каким образом подобная интеграция может быть осуществлена на младших курсах гуманитарного профиля без редукции учебного содержания до механического тренинга.

Настоящая статья ставит целью выявление дидактических условий, при которых интеграция цифровых медиатехнологий в процесс обучения аудированию китайского языка на младших курсах гуманитарного вуза приобретает характер не дополнительного, а структурообразующего компонента учебной деятельности. Предполагается, что продуктивность такой интеграции детерминирована не количеством привлекаемых цифровых ресурсов, а их дидактическим позиционированием относительно этапов формирования аудитивных навыков – от первичной сегментации речевого потока до смыслового антиципирования.

Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы задействован сопоставительный анализ дидактических подходов к обучению аудированию, представленных в отечественной и зарубежной лингводидактике последнего десяти-

летия. Метод теоретического моделирования позволил сконструировать авторскую типологию цифровых медиатехнологий по критерию их функциональной роли на различных этапах аудитивной деятельности. Корпус привлечённых источников включал методические описания курсов аудирования китайского языка, программные документы, регламентирующие содержание языковой подготовки в гуманитарных вузах, а также аналитические обзоры образовательных платформ, ориентированных на китайский язык как иностранный.

Дополнительно применён метод функционально-дидактической классификации: каждый анализируемый цифровой инструмент рассматривался с позиции того когнитивного действия, которое он призван обеспечить – перцептивного различения, кратковременного удержания информации, лексико-грамматического прогнозирования или интерпретативного обобщения. Сопоставление осуществлялось на материале пятнадцати источников, охватывающих период 2016–2024 гг. Контент-аналитические процедуры применялись к описаниям педагогических технологий, зафиксированным в рецензируемых публикациях, с целью выявления устойчивых и вариативных компонентов методических решений.

Результаты и обсуждение

Процесс аудирования китайской речи на начальном этапе обучения характеризуется спецификой, которая не сводима к общелингвистическим закономерностям восприятия иноязычного текста на слух. Тоновая система путунхуа навязывает обучающемуся необходимость параллельной обработки двух информационных каналов – сегментного и супraseгментного, – причём ошибка в идентификации тона ведёт к полному искажению лексического значения [5, с. 142]. В европейских языках подобная зависимость отсутствует. Эта особенность имеет прямые дидактические следствия: студент младших курсов, сталкивающийся с аудиотекстом, фактически решает задачу двойного декодирования, что обуславливает резкое возрастание когнитивной нагрузки уже при минимальном увеличении темпа речи. Темп – критическая переменная.

В традиционной аудиторной практике преподаватель регулирует эту переменную вручную, делая паузы, повторяя фрагменты, переключаясь между режимами «замедленно – нормально». Подобная тактика, при всей её обоснованности, страдает двумя ограничениями. Во-первых, она не обеспечивает индивидуализации: пауза одинакова для всех студентов группы, тогда как скорость тоновой идентификации варьируется значительно – от 0,3 до 1,2 секунды на слог, согласно данным экспериментальных исследований перцепции [11, с. 5]. Во-вторых, преподаватель не в состоянии визуализировать тоно-

вый контур в реальном времени, между тем зрительная опора на графическое отображение тона способствует формированию более устойчивых слухопроизводительных ассоциаций.

Цифровые медиатехнологии снимают оба ограничения – но порождают новые проблемы, если их внедрение осуществляется без продуманной дидактической логики. Бессистемное использование подкастов, приложений типа Pleco, Du Chinese и аналогичных ресурсов нередко приводит к тому, что студент привыкает к «комфортному» режиму восприятия – замедленному, с субтитрами, с возможностью многократного возврата – и утрачивает способность воспринимать речь в условиях, приближённых к естественным [2, с. 62]. Формируется своего рода «цифровая аудитивная зависимость». Данная позиция нуждается в дополнительной верификации, однако ряд наблюдений косвенно подтверждает её обоснованность.

Для преодоления указанного противоречия целесообразно рассмотреть процесс обучения аудированию как последовательность этапов, каждому из которых соответствует определённый тип цифрового инструментария. Авторская типология, выработанная в ходе настоящего исследования, разграничивает четыре функциональных класса цифровых медиатехнологий в обучении аудированию китайского языка: технологии перцептивной тренировки, технологии сегментационной поддержки, технологии антиципирующего аудирования и технологии интерпретативного контроля. Перцептивная тренировка, вынесенная в первый класс, традиционно ассоциируется с начальными неделями обучения – вводно-фонетическим курсом. Однако, по всей видимости, её значение не исчерпывается пропедевтической функцией. Студенты второго курса гуманитарного профиля нередко обнаруживают регрессию в различении второго и третьего тонов при восприятии двусложных и трёхсложных слов в потоке речи [8, с. 197]. Цифровые инструменты, реализующие принцип минимальных пар – когда обучающемуся предъявляются два слога, различающиеся только тоном, – позволяют точно диагностировать подобные лакуны. Это невозможно в условиях фронтальной работы с аудиотекстом.

Сегментационная поддержка – второй класс – решает задачу, специфичную для китайского языка. Отсутствие пробелов между словами в письменной речи и отсутствие чётких паузальных границ между словами в устной создают ситуацию, в которой обучающийся не способен вычленить знакомую лексическую единицу из слитного потока [6, с. 129; 15, с. 110]. Регулировка темпа воспроизведения – функция, реализованная в большинстве современных подкаст-платформ, – обеспечивает постепенное «сжатие» паузальных промежутков: от 0,5х до нормативного темпа. Дидактически значимым оказы-

вается не сам факт замедления, а его дозированность и привязка к конкретному типу синтаксической конструкции.

Здесь обнаруживается методическая проблема, редко артикулируемая в литературе. Замедление темпа искажает сандхи – тоновые изменения, происходящие на стыке слогов. Третий тон перед третьим реализуется как второй; частица « » меняет тон в зависимости от последующего слога. При скорости 0,5х эти трансформации становятся менее отчётливыми, и студент, привыкший к замедленному режиму, испытывает затруднения при переходе к нормативному темпу [4, с. 73]. Представляется не лишённым оснований предположение о том, что эффективное использование технологий сегментационной поддержки требует обязательного включения этапа «ускоряющегося прослушивания» – от 0,7х к 1,0х и далее к 1,1х – в структуру каждого занятия. Линейное замедление без последующего ускорения контрпродуктивно.

Третий функциональный класс – технологии антиципирующего аудирования – ориентирован на формирование прогностических стратегий. В методике преподавания европейских языков антиципация рассматривается как базовый механизм зрелого аудирования. Применительно к китайскому языку его роль возрастает вследствие жёсткой грамматической структуры предложения – порядок слов SVO с фиксированной позицией обстоятельства времени и места [10, с. 160]. Обучающийся, усвоивший эту модель, способен предугадывать тип следующего компонента высказывания ещё до его звучания. Цифровые платформы с функцией программируемой паузы позволяют преподавателю останавливать аудиозапись в дидактически обоснованных точках – перед сказуемым, перед дополнением, перед финальной частицей – и предлагать студенту задание на прогнозирование.

Вместе с тем формат подобных заданий нуждается в дифференциации. Для студентов первого курса, владеющих лексическим запасом в 300–500 единиц, антиципация реализуема лишь на уровне грамматической категории – «какой член предложения следует ожидать?». Ко второму курсу, при объёме активного словаря в 800–1200 единиц, становится возможной лексическая антиципация – «какое конкретное слово вероятнее всего прозвучит?». Разграничение этих уровней существенно для проектирования заданий, однако в описаниях существующих платформ оно, как правило, не проводится.

Четвёртый класс – интерпретативный контроль – выводит аудирование за пределы языкового декодирования в область смыслового обобщения. На этом этапе цифровые технологии выполняют иную функцию: они обеспечивают доступ к аутентичному медиаконтенту – новостным выпускам CCTV, фрагментам документальных

передач, коротким лекциям на платформе Bilibili – без дидактической адаптации. Отсутствие субтитров, регулировки темпа и других «подпорок» моделирует условия реальной коммуникации. Контрольные задания – реферирование, ответы на вопросы по содержанию, критическая оценка аргументации говорящего – фиксируются в LMS и доступны преподавателю для анализа. Сложность заключается в подборе материалов, релевантных гуманитарному профилю подготовки; новостной дискурс перенасыщен экономической и политической лексикой, не входящей в программу младших курсов.

Предложенная типология позволяет зафиксировать принципиальное положение: цифровые медиатехнологии в обучении аудированию китайского языка не образуют однородной совокупности «дополнительных средств». Они функционируют как инструменты, каждый из которых адресован определённому когнитивному действию. Игнорирование этой функциональной дифференциации – наиболее распространённая методическая ошибка, выявляемая при анализе учебных программ [1, с. 7].

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о последовательности введения функциональных классов в учебный процесс. Линейная модель «от перцепции к интерпретации» кажется логичной, но в реальности не выдерживает столкновения с практикой. Студент первого курса, занимающийся перцептивной тренировкой изолированных слогов, утрачивает мотивацию, если не видит связи между упражнением и реальным общением. Мотивационный фактор в данном контексте существен. По этой причине представляется обоснованным использование элементов интерпретативного аудирования – пусть на простейших текстах – уже с третьего-четвёртого месяца обучения, параллельно с продолжающейся перцептивной тренировкой.

Возврат к перцептивной тренировке на четвёртом этапе – решение, требующее обоснования. Опыт показывает, что к середине второго курса накопленный лексический материал обнажает ранее латентные перцептивные дефициты. Студент, освоивший 1000 лексических единиц, начинает путать тоны в словах, которые различаются только тоном третьего слога трёхсложного сочетания [13, с. 67]. Этот феномен – «перцептивная регрессия при лексическом росте» – описан в ряде китайских исследований, хотя терминологически он оформлен недостаточно. Цифровые диагностические инструменты позволяют выявить конкретные «проблемные пары» индивидуально для каждого студента и сформировать персонализированный тренировочный модуль. Подобная индивидуализация в условиях аудиторной работы – с группами по 12–15 человек – практически нереализуема.

Отдельный аспект, вычленённый в ходе анализа, касается роли визуального канала в обучении аудированию. Казалось бы, аудирование – деятельность исключительно слуховая. Между тем экспериментальные данные указывают на то, что визуализация тоновых контуров – в виде графиков, цветовых маркеров или анимированных стрелок – существенно ускоряет формирование перцептивных навыков на начальном этапе. Программа Praat, изначально предназначенная для фонетических исследований, всё активнее используется в дидактических целях: студент произносит слог, видит его тоновый контур на экране и сравнивает с эталоном. Обратная связь – мгновенная и объективная.

Применение разработанной типологии к анализу действующих учебных программ обнаруживает характерный дисбаланс. В большинстве программ аудирования китайского языка для младших курсов гуманитарных вузов цифровые инструменты упоминаются в качестве «дополнительных средств» без указания на их функциональный класс и этап введения. Преподаватель, получающий рекомендацию «использовать подкасты на китайском языке», не располагает информацией о том, какой тип подкаста адекватен данному этапу обучения, в каком режиме его предъявлять и какой тип задания к нему формулировать.

Обращает на себя внимание и проблема обратной связи. Аудирование – процесс, результат которого скрыт от внешнего наблюдателя; преподаватель видит лишь итоговый ответ студента, но не ход его когнитивной деятельности. Цифровые платформы с аналитическим модулем – фиксирующие количество повторных прослушиваний, время реакции на задание, частоту обращения к субтитрам – обеспечивают косвенный доступ к этой скрытой деятельности. Анализ цифрового следа обучающегося позволяет, вероятно, констатировать не только результат, но и стратегию аудирования. Студент, прослушивающий фрагмент шесть раз и обращающийся к субтитрам после каждого прослушивания, использует стратегию, качественно отличную от стратегии студента, прослушивающего тот же фрагмент дважды без обращения к субтитрам. Диагностика стратегий – условие их коррекции.

Сказанное позволяет зафиксировать ключевое положение проведённого анализа. Интеграция цифровых медиатехнологий в обучение аудированию китайского языка на младших курсах гуманитарного вуза приобретает системный характер при соблюдении трёх дидактических условий: функциональная типизация инструментов по когнитивному критерию, их этапное введение с параллельным использованием сопровождающих классов и реализация стратегии постепенного сокращения визуальных опор. Отсутствие любого из трёх условий редуцирует интеграцию до фрагментарного использования

цифровых ресурсов, не порождающего качественных изменений в аудитивной компетенции обучающихся.

Заключение

В ходе анализа установлено, что четырёхкомпонентная функциональная типология цифровых медиатехнологий – перцептивная тренировка, сегментационная поддержка, антиципирующее аудирование, интерпретативный контроль – позволяет преодолеть основной дефект существующей практики: немотивированное, дидактически не обоснованное привлечение цифровых ресурсов к занятиям по аудированию. Тоновая специфика путунхуа, обуславливающая параллельную обработку сегментного и супraseгментного уровней, требует инструментария, адресованного каждому из когнитивных действий изолированно, – и предложенная типология обеспечивает такую адресность.

Выявленный феномен перцептивной регрессии при лексическом росте – когда расширение словарного запаса к середине второго курса обнажает латентные тоновые дефициты – корректирует представление о линейности формирования аудитивных навыков. Возвратное использование инструментов перцептивной тренировки на продвинутом этапе оказывается дидактически оправданным, что противоречит распространённой практике ограничения подобных упражнений рамками вводно-фонетического курса – первыми 4–6 неделями обучения.

Стратегия постепенного сокращения визуальных опор, структурированная по четырём уровням – от полной визуализации до нулевой, – задаёт операциональный критерий готовности обучающегося к переходу на

следующий уровень аудитивной автономии. Пороговое значение в 70% правильных ответов на контрольные задания при текущем уровне визуализации, безусловно, требует эмпирической валидации на репрезентативных выборках. Тем не менее сам принцип пороговой диагностики противопоставлен календарному принципу, доминирующему в действующих программах, где переход от адаптированных к аутентичным материалам приурочивается к определённому семестру вне зависимости от фактического уровня аудитивной компетенции конкретного студента.

Обращение к данным цифрового следа обучающегося – количеству повторных прослушиваний, времени реакции, частоте обращения к субтитрам – открывает возможность диагностики не только результата, но и стратегии аудирования, что в условиях традиционной аудиторной работы остаётся недоступным. Для групп младших курсов гуманитарного профиля по 12–15 человек — это единственный реалистичный способ индивидуализации обучения аудированию.

Три дидактических условия – функциональная типизация инструментов, их этапное введение с параллельным использованием сопровождающих классов и управляемое сокращение визуальных опор – в совокупности трансформируют статус цифровых медиатехнологий в структуре учебного процесса. Они перестают выполнять роль факультативного дополнения к аудиторной работе преподавателя и приобретают функцию структурообразующего компонента, без которого систематическое формирование аудитивной компетенции в китайском языке на начальном этапе – при учёте тоновой, сегментационной и антиципационной специфики – оказывается неполным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байрамова С.И. Роль и место мультимедиа технологий при формировании слухопроизводительных навыков китайского языка // Вестник Международного института экономики и лингвистики ИГУ. Серия: Восточные языки. 2010. № 1. С. 5–17.
2. Лу К. "От экрана к сердцу": как информационные технологии помогают изучающим китайский язык понять китайскую культуру // Focus on Language Education and Research. 2024. Т. 5. № 3–4. С. 45–63.
3. Иванова Л.А. Интеграция медиаобразования и учебной дисциплины "иностраный язык" в образовательном процессе через аудиовизуальные СМК // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 63–65.
4. Марупов О.М. Некоторые теоретические взгляды на методику преподавания китайского языка студентам с нетаджикским языком обучения на основе медиатехнологий и работы с литературными текстами // Stephanos. 2025. № 6 (74). С. 69–74.
5. Пушкарева Т.П., Пак Н.И. Использование информационных технологий при обучении студентов гуманитарных факультетов педагогических вузов // Ученые записки ИИО РАО. 2009. № 29–1. С. 141–146.
6. Санжиева Ц.П. Анализ использования аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку: данные анкетирования преподавателей китайского языка // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 128–131.
7. Абсалихов Р.Р. Педагогические возможности использования инфокоммуникационных технологий в гуманитарных вузах // Вопросы филологических наук. 2009. № 5. С. 197.
8. Абсалихов Р.Р. Педагогические возможности использования инфокоммуникационных технологий в гуманитарных вузах // Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 5 (43). С. 197.

9. Панина С.В., Алексеева Е.Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). С. 21–29.
10. Титова Л.Н. Роль медиатехнологий в обучении студентов-гуманитариев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2005. № 1 (6). С. 158–161.
11. Асадуллин Р.М. Роль медиатехнологий в обучении студентов-гуманитариев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2005. № 1 (6). С. 161–168.
12. Нужнова С.Б. Исследование влияния новых информационных технологий на процесс изучения гуманитарных дисциплин в основной школе // Школьные годы. 2006. № 5. С. 3–5.
13. Лю В. Международное обучение китайскому языку на основе цифровых технологий // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2024. № 4. С. 64–68.
14. Ван В. Состояние и перспективы обучения аудированию на русском языке в Китае // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2021. № 2. С. 4–7.
15. Шангараева Л.Ф., Майкеева М.М. Формирование коммуникативной компетенции посредством китайского медиа-дискурса // Мир педагогики и психологии. 2023. № 1 (78). С. 109–113.

© Ван Ихань (3047765343@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ, ВЛИЯНИЕ НА РЕГИОНЫ¹

FINANCIAL LITERACY OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: CRITERIA AND EVALUATION INDICATORS, IMPACT ON REGIONS

**S. Zhvanenko
Iu. Chernysheva
O. Mayevskaya**

Summary: The article is devoted to the development of a comprehensive system of criteria and indicators for assessing the level of financial literacy and the characteristics of financial behavior among students at pedagogical universities. The focus is on how financial literacy affects the professional adaptation of future teachers and contributes to the sustainable socio-economic development of regions. The article examines methodological approaches to the formation of such criteria, including the assessment of knowledge, skills, and behavioral patterns related to personal finance management, investments, and risks. A special emphasis is placed on the study of the relationships between students' financial behavior and their future professional activities, as well as their contribution to the sustainable economic growth of the region.

Keywords: adaptation, model, educational strategy, assessment, regional needs, system of criteria and indicators, and financial literacy.

Жваненко Светлана Анатольевна

кандидат экономических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Азовский государственный педагогический
университет им. П.Д. Осипенко
atevs15@list.ru

Чернышёва Юлия Сергеевна

кандидат экономических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Азовский государственный педагогический
университет им. П.Д. Осипенко
ermakova.u.s.kfrea@mail.ru

Маевская Ольга Николаевна

Аспирант, ФГБОУ ВО Азовский государственный
педагогический университет им. П.Д. Осипенко
lelya.mayevskaya@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена разработке комплексной системы критериев и показателей для оценки уровня финансовой грамотности и особенностей финансового поведения студентов педагогических вузов. Основное внимание уделяется тому, как финансовая грамотность влияет на профессиональную адаптацию будущих педагогов и способствует устойчивому социально-экономическому развитию регионов. Рассматриваются методологические подходы к формированию таких критериев, включая оценку знаний, навыков и поведенческих моделей, связанных с управлением личными финансами, инвестициями и рисками. Особое место занимает исследование взаимосвязей между финансовым поведением студентов и их будущей профессиональной деятельностью, а также вкладом в формирование устойчивого экономического роста региона.

Ключевые слова: адаптация, модель, образовательная стратегия, оценка, потребность регионов, система критериев и показателей, финансовая грамотность.

Введение

Создание методики оценки финансовой грамотности и финансовых привычек студентов педагогических вузов выходит за рамки чисто академической задачи. От точности диагностики напрямую зависит, насколько успешно выпускники адаптируются в профессиональной среде и какой вклад внесут в экономическую устойчивость регионов, где будут работать. В основе любой такой системы лежит чёткий набор критериев. На практике обычно выделяют четыре взаимосвязанных блока: уровень теоретических знаний (когнитивный

компонент), личные ценности и отношение к деньгам (аксиологический), внутренние стимулы к обучению (мотивационный) и умение применять навыки в реальных условиях (деятельностный) [1].

Теоретическую базу проверяют через тесты и опросники, которые показывают, насколько студенты ориентируются в базовых понятиях: умеют ли планировать бюджет, различают ли виды кредитов, понимают ли механизмы сбережений и инвестиций. Не менее значим ценностный блок. Здесь важно зафиксировать, как будущие педагоги воспринимают финансовое планирование в принципе. Анкетирование помогает выяснить, считают

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0019)

Таблица 1.

Ключевые аспекты системы оценки финансовой грамотности.

Компонент	Описание
1. Когнитивный	Знания и понимание базовых финансовых терминов, механизмов функционирования рынка, способов накопления капитала, налогообложения, страхования и кредитования.
2. Аксиологический	Ценности и убеждения, связанные с деньгами, отношением к доходам и расходам.
3. Мотивационный	Заинтересованность в повышении своих знаний, стремление к освоению новых умений и применение освоенного на практике.
4. Деятельностный	Контроль над домашними финансами, принятие обоснованных решений по денежным вопросам, оптимальное размещение средств и снижение потенциальных угроз.
5. Рефлексивный	Способность оценивать собственные финансовые действия, находить недочеты и вносить коррективы в свои планы, а также осуществлять рациональное и дальновидное планирование.

ли они финансовую грамотность профессионально значимой компетенцией или относятся к ней как к сугубо личному навыку [2].

Отдельный вопрос — это мотивация. Мотивация к освоению финансовых курсов в студенческой среде неоднородна. Одни обучающиеся рассматривают дисциплину как инструмент личной финансовой безопасности, другие — как обязательный элемент профессиональной подготовки педагога, третьи ориентируются преимущественно на требования учебного плана. Учёт этих различий позволяет преподавателю дифференцировать подачу материала и подбирать формы работы, соответствующие реальным запросам аудитории. При этом оценка сформированности практических навыков не может опираться исключительно на тесты с выбором ответа. Наиболее достоверные данные дают контекстные задания: анализ экономических кейсов, моделирование бытовых и профессиональных ситуаций (планирование семейного бюджета, сравнение условий кредитования, оценка инвестиционных рисков). Такой формат наглядно демонстрирует, насколько успешно студенты переносят теоретические схемы в прикладную деятельность [3].

Отдельного внимания в диагностической модели заслуживает рефлексивная составляющая. Финансовая грамотность предполагает не просто принятие решений, но и способность оценивать их отдалённые последствия, выявлять системные ошибки и своевременно корректировать поведенческие паттерны. Ключевую роль здесь играет структурированная обратная связь.

Регулярное сопоставление собственных результатов с мнением специалистов способствует развитию у студентов прочной способности к саморефлексии. Путь от разрозненных сведений к прочной финансовой грамотности пролегает через постоянное соотнесение своих поступков с обратной связью от экспертов.

Формирование финансовой компетентности предпо-

лагает не только объём знаний, но и выработку способности к анализу собственных действий, их сравнению с профессиональными суждениями. Этот аспект имеет важное значение в обучении учителей, которым необходимо передать своим ученикам знания и прививать им финансовые навыки. Комплексный подход к определению уровня такой грамотности позволит не только зафиксировать существующие знания, но и развить умения, необходимые для обеспечения будущей финансовой независимости [4].

Материалы и методы

Эффективный переход от общих представлений о финансовой культуре к конкретным, поддающимся измерению показателям достигается путём внедрения многоуровневой системы оценки. Эта система включает в себя анализ знаний, ценностных ориентаций, мотивации, практических навыков и способности к самокритике.

Детализация структуры данной системы, охватывающей все упомянутые элементы, представлена в таблице 1.

Понимание финансовых концепций является краеугольным камнем оценки, охватывающим базовые идеи, такие как планирование бюджета, накопление сбережений, условия кредитования и принципы разумных инвестиций. Определение уровня знаний в этой сфере осуществляется с помощью формализованных тестов и анкет, предназначенных для установления степени знакомства с финансовыми инструментами и формирования реалистичной картины финансовой грамотности человека.

Ценностный компонент позволяет определить баланс между стремлением к накоплению и потребностью в текущих тратах, а также выявить отношение к долгам и готовность к принятию инвестиционных рисков [5].

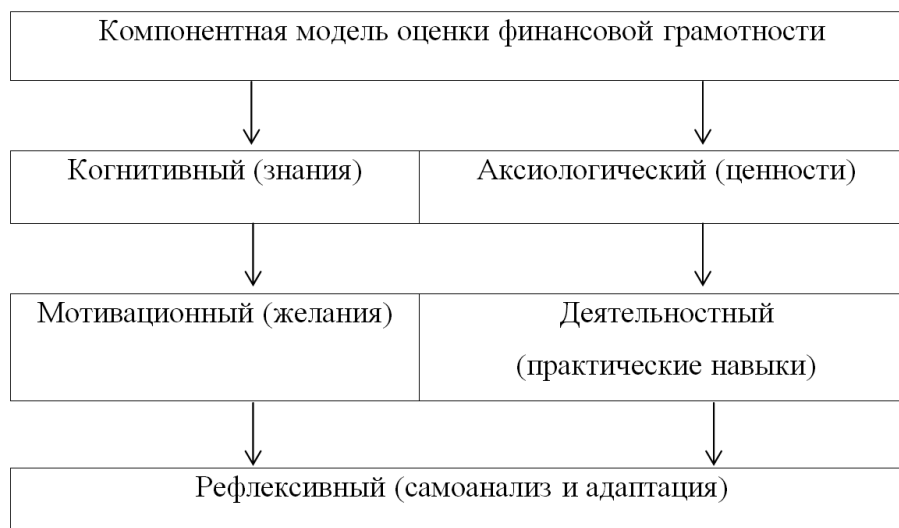


Рис. 1. Структурная модель оценки финансовой грамотности

Таблица 2.

Этапы разработки модели оценки финансовой грамотности.

Название этапа	Характеристика этапа
1. Определение целей	Формулировка четких целей и задач системы оценки.
2. Выбор методологии	Определение подходов и методов сбора данных (опросники, кейсы, тесты).
3. Формирование шкалы измерений	Создание шкал для оценки разных уровней финансовой грамотности (когнитивного, аксиологического, мотивационного, деятельностного и рефлексивного компонентов).
4. Создание инструментария	Разработка опросников, тестов и заданий для каждой категории оценивания.
5. Проведение пилотного тестирования	Первичное тестирование системы.
6. Обработка и анализ данных	Определение надежности системы.
7. Корректировка и финализация	Улучшение системы на основе обратной связи и статистической обработки.
8. Масштабное внедрение	Применение системы в крупных исследованиях и образовательной практике.

Для изучения этого аспекта наиболее эффективны качественные методы и анкетирование, помогающие понять, какие личностные установки трансформируются в реальное финансовое поведение.

Мотивация раскрывает внутренние импульсы, побуждающие учащихся к освоению материала. Эти импульсы могут варьироваться от стремления избежать финансовой уязвимости и обеспечить собственное благополучие до осознания значимости управления деньгами для будущей карьеры. В контексте образовательной системы данный аспект требует поддержки со стороны педагогов. Внедрение системы поощрений и наглядная демонстрация связи между учебными достижениями и карьерными перспективами способствуют поддержанию устойчивого интереса к развитию финансовой компетентности.

Практический блок направлен на преобразование теоретических знаний в прикладные навыки. Он предполагает решение практических задач, таких как фор-

мирование личного бюджета, расчет условий кредитования или разработка инвест-планов. Анализ качества выполнения таких задач показывает, насколько успешно учащиеся способны принимать обоснованные решения в условиях, приближенных к реальным [6].

Рефлексивная составляющая подводит итог образовательному процессу, развивая способность к критической оценке собственных финансовых действий. Студентам предоставляется возможность анализировать итоги принятых решений, идентифицировать повторяющиеся ошибки и своевременно корректировать свой подход к управлению финансами.

Регулярная обратная связь не только устраняет пробелы в знаниях, но и тренирует критическое мышление, которое остаётся с выпускником после завершения обучения.

Перечисленные направления функционально взаимосвязаны и работают в рамках единой диагностиче-

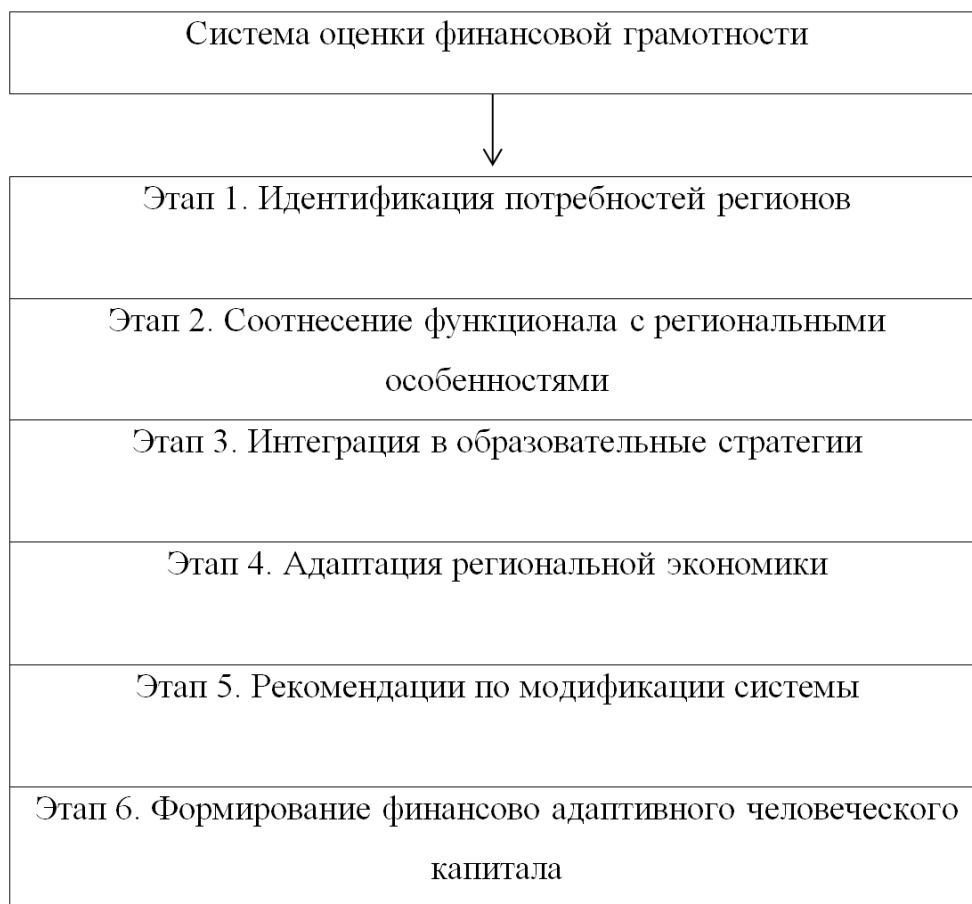


Рис 2. Этапы развития системы финансовой грамотности с учетом особенностей специфики регионов

ской системы, архитектура которой представлена на рисунке 1.

Представленная система диагностики позволяет объективно зафиксировать текущий уровень финансовой грамотности и выстроить индивидуальные маршруты её развития [7].

Логика взаимодействия выделенных блоков отражена на рисунке 1, а содержательное наполнение каждого элемента раскрыто в таблице 2.

Аппробация разработанного инструментария подтвердила его эффективность при работе со студенческой аудиторией. Эмпирические данные собирались с помощью комплексной методики, объединяющей стандартизированные опросы, предметные тестирования, практические задания и разбор типовых финансовых кейсов.

Такой подход обеспечил сбор комплексных данных, охватывающих не только уровень теоретической подготовки респондентов, но и их реальные финансовые привычки, а также ценностные ориентации [8].

Результаты и обсуждение

Данная совокупность методик открывает возможность более глубокого понимания студенческой мотивации, системы ценностей и реальных финансовых паттернов. Ключевое достоинство системы заключается в акценте на рефлексии. Студенты получают инструменты для оценки собственных решений, сопоставления их с достигнутыми результатами и последующей корректировки своей финансовой стратегии. Регулярная оценка и элементы самоконтроля способствуют снижению финансовой тревожности и последовательно формируют культуру бережного отношения к активам.

Этот аспект оказывается ценным и для образовательного сообщества. Аналитические сведения позволяют оперативно адаптировать учебный контент, подбирать наиболее результативные педагогические приемы и учитывать индивидуальные потребности учащихся.

По сути, разработанный подход выполняет двойную задачу: служит надежным индикатором уровня освоения материала и одновременно стимулирует дальнейшее обучение. Это особенно важно для будущих профессионалов, ведь их компетентность в управлении личными

финансами напрямую влияет на успешность карьерного старта и личностное развитие в условиях современной экономики.

Интеграция этой методики в образовательные программы на уровне регионов содействует формированию финансово грамотных и адаптированных личностей.

Предлагаемая модель обладает значительной гибкостью. Её составные части могут быть включены в курсы различной степени сложности, что позволит выпускникам овладеть практическими навыками, применимыми в их будущей профессиональной деятельности. В долгосрочной перспективе такой подход укрепляет экономическую стабильность как отдельного специалиста, так и региона в целом.

В перспективе система может быть адаптирована к экономической и социальной специфике конкретного региона. Это позволит учебным заведениям не только поднять общий уровень финансовой культуры студентов, но и подготовить кадры, способные внести вклад в местное экономическое развитие. К примеру, оценочные системы могут учитывать региональные особенности, такие как специализация местного бизнеса, распространённые финансовые инструменты и актуальные проблемы, с которыми сталкивается население [9].

Задача состоит в том, чтобы не просто констатировать возможность применения системы, но и провести глубокий анализ ее потенциала в контексте регионального развития.

Система оценки финансовой грамотности в контексте регионального развития включает в себя следующие этапы, которые представлены на рисунке 2.

В результате более детального исследования каждого этапа развития системы финансовой грамотности с учетом особенностей специфики регионов каждый этап был исследован:

Этап 1. Идентификация специфических потребностей регионов позволяет определить экономические и социальные особенности регионов (например, уровень развития финансовой инфраструктуры, доминирующие отрасли экономики, демографический состав населения, уровень безработицы, наличие специфических финансовых рисков).

Этап 2. Соотнесение функционала системы с потребностями регионов позволяет проанализировать, как мультидисциплинарный характер системы (оценка знаний, навыков, установок, поведения) может быть использован для выявления и устранения пробелов в финансовой адаптивности, характерных для данного региона.

Этап 3. Разработка сценариев интеграции в региональные образовательные стратегии, позволяет предложить конкретный механизм включения системы в существующие или разрабатываемые образовательные программы на разных уровнях (от дошкольного до высшего и дополнительного образования). Это может включать:

- использование системы для диагностики уровня финансовой грамотности школьников и студентов, что позволит скорректировать учебные планы;
- применение системы для оценки эффективности образовательных программ по финансовой грамотности, реализуемых в регионе;
- включение системы в подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, чтобы они сами обладали высоким уровнем финансовой адаптивности и могли эффективно передавать эти знания;
- разработку специализированных курсов и тренингов для различных целевых групп населения на основе результатов, полученных с помощью системы.

Этап 4. Определение мер по адаптации экономики, позволяет изучить, как результаты оценки финансовой грамотности, полученные с помощью системы, могут быть использованы для формирования региональных экономических политик, направленных на:

- стимулирование предпринимательской активности и создание новых рабочих мест за счет повышения финансовой компетентности населения;
- снижение уровня финансовой уязвимости граждан, повышение их способности к сбережению и инвестированию, а также к управлению долгом;
- формирование осознанного потребительского поведения и противодействие финансовому мошенничеству;
- привлечение инвестиций за счет наличия в регионе квалифицированных и финансово грамотных кадров;

Этап 5. Разработку рекомендаций по адаптации самой системы, что позволит модифицировать и доработать систему, чтобы она максимально соответствовала специфике региональных задач и позволяла оценивать те аспекты финансовой адаптивности, которые наиболее значимы для конкретного региона. Например, для региона с высоким уровнем развития малого бизнеса может быть актуальна оценка навыков управления личными и корпоративными финансами.

Этап 6. Изучение механизмов становления финансово адаптивного человеческого капитала показывает, каким образом данные диагностической системы, интегрированные в образовательные программы и региональные

экономические инициативы, повышают способность населения адаптироваться к рыночным изменениям. Граждане, прошедшие такую подготовку, демонстрируют более высокую устойчивость к финансовым шокам, аргументированно оценивают риски и выстраивают стратегии, способствующие росту личного благосостояния.

Внедрение инструментария стимулирует развитие междисциплинарных учебных модулей, связывающих финансовую культуру с экономикой, правовым регулированием и социальными практиками. Такой формат формирует у обучающихся системное видение финансовых процессов и их региональных последствий. В результате вузы готовят не узких специалистов, а педагогов, управленцев и предпринимателей с развитой финансовой интуицией, готовых к работе в нестабильной экономической среде [10].

На макроуровне диагностику можно рассматривать как элемент стратегической адаптации региональной экономики к внешним вызовам. Низкая финансовая

культура напрямую коррелирует с нерациональным распределением ресурсов и ростом закредитованности домохозяйств. Массовое повышение компетенций через внедрённую систему снижает совокупные финансовые риски территории, повышает платёжеспособный спрос и создаёт фундамент для устойчивого экономического роста.

Выводы

Таким образом, интеграция мультидисциплинарной системы оценки финансовой грамотности в региональные образовательные и экономические программы формирует условия для воспроизводства финансово адаптивного человеческого капитала. Выпускники с развитыми компетенциями не только успешнее преодолевают личные экономические трудности, но и выступают драйверами развития локальных рынков. Формирование такой прослойки населения становится ключевым фактором долгосрочной социально-экономической стабильности территорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Е.В. Опыт формирования финансовой грамотности у студентов педагогических направлений подготовки / Е.В. Алексеев, И.П. Герасенко // Путеводитель предпринимателя. – 2020. – Т. 13, № 4. – С. 247–257.
2. Сивкова О.М. Анализ и пути повышения финансовой грамотности граждан Российской Федерации / О.М. Сивкова // Первая ступень в науке, Вологда-Молочное, 22 мая 2025 года. – Вологда-Молочное: ФГБОУ ВО Вологодская ГМХА, 2025. – С. 386–389.
3. Копча В.В. Финансовая грамотность будущих учителей как педагогический феномен // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2026. – № 1 (73). С. 31–35.
4. Шемякина М.С. Мотивационный и социальный компоненты профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности студентов вузов / М.С. Шемякина, А.М. Митяева // Московский педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 188–195.
5. Шарифуллина И.Ф. Теоретические аспекты формирования финансовой грамотности среди студентов / И.Ф. Шарифуллина // Студенческий вестник. – 2024. – № 43–8(329). – С. 59–61.
6. Мусаева З.С. Финансовая грамотность как составляющая профессиональной компетентности студентов вузов / З.С. Мусаева, И.В. Муханова, Е.Ю. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6(172). – С. 109–125.
7. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности / В.И. Писаренко // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76.
8. Жваненко С.А. Кластерная модель как фактор повышения финансовой грамотности среди обучающихся / С.А. Жваненко, Т.И. Каткова, С.Ф. Кучер, О.Н. Маевская, Е.Е. Скуйбеда // Экономика и предпринимательство. 2025. № 11 (184). С. 1354–1357.
9. Резник С.Д. Повышение финансовой грамотности студентов: особенности и возможности региональных вузов / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина, М.В. Черниковская // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 3(112). – С. 522–538. – DOI 10.15507/1991-9468.112.027.202303.522–538. – EDN OIYKTX.
10. Шихваргер Ю.Г. Формирование общепрофессиональных компетенций студентов педагогического вуза применительно к финансовой грамотности / Ю.Г. Шихваргер, Ю.Н. Ковшова, Е.А. Яровая // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 2(40). – С. 295–309.

© Жваненко Светлана Анатольевна (atevs15@list.ru), Чернышёва Юлия Сергеевна (ermakova.u.s.kfrea@mail.ru),
Маевская Ольга Николаевна (lilya.mayevskaya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ

Кайгородов Борис Владиславович

Доктор психологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
psy@asu-edu.ru

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR FORMING YOUTH CIVIL POSITION

B. Kaigorodov

Summary: The article analyzes the state of pedagogical technologies for forming a civic position among young people in the context of the transformation of socialization mechanisms under the influence of the digital media environment and the continuing gap between the normative declarations of state policy and the actual methodological tools. The article reveals the terminological instability and polysemy of the key construct, which manifests itself in axiological, activity-based, and reflexive-critical interpretations, necessitating an integrative three-component model that combines cognitive-reflexive, motivational-value, and operational-activity levels. The article discusses technologies that are primarily addressed to individual components of the model: formalized debates and case studies for developing critical thinking and overcoming relativism, socially oriented project-based learning for internalizing values and fostering social engagement, student self-governance as a mechanism for acquiring procedural democratic competence, and digital forms of participation that require special didactic support to prevent clicktivism. The paper substantiates the limitations of the isolated application of individual technologies due to their component asymmetry and typical side effects (paternalism, imitation, and emotional burnout), which highlights the need for the design of complementary technological complexes within the holistic educational framework of an educational organization. The paper also emphasizes the importance of addressing institutional, qualification, and evaluation barriers to implementing this approach, as well as the shift in the teacher's role from a value transmitter to a facilitator of civic self-determination. The presented analysis allows us to establish the main content of the work, evaluate its theoretical and methodological significance for overcoming the didactic vacuum in the field of civic education, and make an informed decision about referring to the full text.

Keywords: pedagogical technologies, youth civic position, civic education, three-component model, technological complexes.

Аннотация: В статье анализируется состояние педагогических технологий формирования гражданской позиции молодежи в условиях трансформации механизмов социализации под влиянием цифровой медиасреды и сохраняющегося разрыва между нормативными декларациями государственной политики и реальным методическим инструментарием. Выявляется терминологическая нестабильность и полисемия ключевого конструкта, проявляющаяся в аксиологической, деятельностной и рефлексивно-критической интерпретациях, что обуславливает необходимость интегративного трехкомпонентного моделирования, объединяющего когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный уровни. Рассматриваются технологии, адресованные преимущественно отдельным компонентам модели: формализованные дебаты и анализ конкретных ситуаций для развития критического мышления и преодоления релятивизма, социально ориентированное проектное обучение для интериоризации ценностей и формирования социальной активности, студенческое самоуправление как механизм приобретения процедурной демократической компетентности, а также цифровые формы участия, требующие специального дидактического сопровождения для предотвращения кликтивизма. Обосновывается ограниченность изолированного применения отдельных технологий ввиду их компонентной асимметрии и типичных побочных эффектов (патернализм, имитация, эмоциональное выгорание), что актуализирует переход к проектированию взаимодополняющих технологических комплексов в рамках целостного воспитательного контура образовательной организации. Особое значение придается институциональным, квалификационным и оценочным барьерам реализации такого подхода, а также смене роли педагога от транслятора ценностей к фасилитатору гражданского самоопределения. Представленный анализ позволяет установить основное содержание работы, оценить ее теоретико-методологическую значимость для преодоления дидактического вакуума в сфере гражданского воспитания и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту.

Ключевые слова: педагогические технологии, гражданская позиция молодежи, гражданское воспитание, трехкомпонентная модель, технологические комплексы.

Введение

Проблематика воспитания гражданственности в отечественной педагогической традиции восходит к работам К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, однако теоретический аппарат, которым оперирует современная дидактика в данной предметной области, сложился существенно позже – преимущественно в последней четверти XX столетия. Разрыв налицо. Между декларативными установками нормативных документов (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 г., утверждённая распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) и реальными технологическими решениями, применяемыми педагогами-практиками, сохраняется зона методической неопределённости [7], которую отдельные исследователи квалифицируют как «дидактический вакуум гражданского воспитания».

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно содержательного наполнения понятия «гражданская позиция молодёжи». Ряд авторов

трактует указанный конструкт через призму аксиологической теории, редуцируя его до системы ценностных ориентаций; другие – через категорию социальной активности, акцентируя поведенческий компонент [3, с. 18; 12, с. 34]. Третья группа исследователей, опираясь на концепцию компетентного подхода, настаивает на интегративном понимании, включающем когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный уровни. Подобная полисемия затрудняет операционализацию. Ещё сложнее обстоит дело с технологическим инструментарием: если целевой компонент хотя бы дискутируется, то процессуальный – нередко остаётся за рамками академической рефлексии, замещаясь описанием отдельных воспитательных мероприятий без должной теоретической рамки [9, с. 73].

Вместе с тем нельзя игнорировать изменения контекста. Цифровая медиасреда, в которой протекает значительная часть социализации молодёжи начиная приблизительно с 2010-х годов, трансформирует сами механизмы формирования гражданской идентичности – от линейного «трансляционного» воздействия к сетевому, ризоматическому взаимодействию [14, с. 9]. Традиционные технологии – классный час, тематическая беседа, встреча с ветеранами – утрачивают воспитательную результативность в условиях, когда у обучающегося параллельно функционирует несколько конкурирующих источников смыслообразования. Это обстоятельство побуждает к пересмотру технологического арсенала. Однако ревизия не может быть произвольной; она нуждается в систематизации, основанной на анализе теоретических оснований, компонентного состава и условий эффективной реализации педагогических технологий, направленных на становление гражданской позиции.

Представляется дискуссионным вопрос о границах педагогического вмешательства в процесс гражданского самоопределения. Ряд зарубежных исследователей (в частности, в рамках концепции «education for democratic citizenship», разрабатываемой Советом Европы с 1997 г.) разводит формирование гражданской компетентности и формирование гражданской позиции, полагая второе – областью личностного выбора, не подлежащей прямому педагогическому программированию [5, с. 71]. Отечественная традиция, напротив, тяготеет к целостному воспитательному воздействию, что порождает методологическое напряжение между субъектностью воспитанника и директивностью воспитательной технологии.

Материалы и методы исследования

В работе применялся комплекс взаимодополняющих методов. На этапе систематизации понятийного аппарата использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа дефиниций, извлечённых из 15 источников, опубликованных в рецензируемых изданиях за

период 2014–2024 гг. Для выявления структурно-содержательных характеристик педагогических технологий привлекался метод теоретического моделирования в сочетании с элементами контент-анализа программных и нормативных документов – ФГОС ВО (3++), Стратегии развития воспитания, а также локальных актов ряда образовательных организаций, размещённых в открытом доступе. Герменевтический метод задействован при интерпретации противоречий между концептуальными установками авторов и описываемыми ими практиками.

Отбор источниковой базы осуществлялся по критерию тематической релевантности с использованием баз данных РИНЦ и Google Scholar; поисковые запросы включали сочетания «гражданская позиция + технология», «гражданское воспитание + молодёжь + дидактика», «civic education + technology + Russia». Хронологический фильтр – 2014–2024 гг., за исключением классических работ, сохраняющих методологическую значимость. Ограничение: анализ не претендует на исчерпывающий библиометрический охват и фокусируется на выявлении типологических закономерностей, а не на количественном обобщении результатов.

Результаты и обсуждение

Обращаясь к генезису понятия «гражданская позиция» в отечественном педагогическом дискурсе, необходимо зафиксировать его терминологическую нестабильность. В работах советского периода доминировала формулировка «гражданская зрелость», семантически тяготеющая к идеологической лояльности; постсоветская педагогика 1990-х годов мигрировала к понятию «гражданственность», которое, в свою очередь, оказалось перегружено коннотациями патриотического воспитания. Разграничить эти понятия непросто. Г.Н. Филонов ещё в 2006 г. указывал на «терминологическую диффузию», при которой гражданственность, патриотизм и правовая культура используются едва ли не как синонимы [11, с. 93]. Современные авторы пытаются преодолеть эту неопределённость через структурное моделирование.

Анализ дефиниций позволяет выделить три устойчивые интерпретационные линии. Первая – аксиологическая – трактует гражданскую позицию как иерархически организованную систему ценностей, в которой ценности общественного блага, правовой справедливости и социальной солидарности занимают верхние позиции [3, с. 18]. Вторая – деятельностная – акцентирует готовность и способность индивида к участию в общественно значимых практиках; ключевым индикатором здесь выступает не декларация, а действие. Третья линия, которую условно можно обозначить как рефлексивно-критическую, появилась сравнительно недавно и связывает гражданскую позицию со способностью к автономному критическому суждению о социально-политической ре-

альности [8, с. 59]. Последняя трактовка обнаруживает наибольшую корреляцию с зарубежными концепциями critical citizenship.

Для целей технологического проектирования продуктивным видится интегративное понимание, объединяющее все три линии в единую трёхкомпонентную модель: когнитивно-рефлексивный компонент (знания о правах, обязанностях, механизмах демократического участия; способность к критическому анализу общественных явлений), мотивационно-ценностный компонент (интериоризированные ценности гражданского участия, справедливости, ответственности перед сообществом) и операционально-деятельностный компонент (владение способами социального действия – от волонтерства до участия в институтах самоуправления). Подобная структура задаёт не декоративную, а функциональную рамку отбора педагогических технологий – каждая из них может быть соотнесена с преимущественным воздействием на один или несколько компонентов. Данная трёхкомпонентная модель выступает авторским конструктом, синтезирующим разрозненные классификационные попытки предшественников; в имеющейся литературе аналогичная структура в явном виде не артикулирована [12, с. 34].

Переходя к собственно технологическому анализу, следует оговорить понимание термина «педагогическая технология», которое кладётся в основу дальнейших рассуждений. Вслед за В.П. Беспалько, технология понимается здесь как воспроизводимая последовательность педагогических действий, гарантирующих достижение запланированного результата. Именно требование воспроизводимости отсекает от рассмотрения единичные авторские методики, не прошедшие верификации за пределами конкретного образовательного учреждения [2, с. 104].

Среди технологий, ориентированных преимущественно на когнитивно-рефлексивный компонент, особого внимания заслуживает технология дебатов в её формализованной версии (формат К. Поппера). Отечественная адаптация данного формата, получившая распространение в вузах начиная примерно с 2005–2007 гг., предполагает структурированное столкновение аргументированных позиций по общественно значимой проблеме с обязательной сменой ролей (утверждение/отрицание). Педагогический потенциал этой технологии для формирования гражданской позиции реализуется через принуждение к «децентрации» [4, с. 61] – обучающийся вынужден конструировать аргументацию в пользу позиции, которую лично не разделяет. Результат – не индоктринация, а развитие способности к полипозиционному анализу. Впрочем, ряд практиков фиксирует побочный эффект: у части студентов дебатная практика провоцирует нигилистическую релятивизацию – «любая позиция защитима, следовательно, ни одна не истинна».

Этот побочный эффект нуждается в коррекции. Она возможна при сочетании дебатной технологии с технологией анализа конкретных ситуаций (case study), где гражданская проблематика погружена в реальный контекст с конкретными участниками и последствиями [6, с. 90]. Кейс, в отличие от дебатного тезиса, не позволяет абстрагироваться от человеческого измерения ситуации – боли, несправедливости, конфликта интересов. Студент, анализирующий, к примеру, ситуацию принудительного переселения жителей при строительстве инфраструктурного объекта, сталкивается не с абстрактным «правом собственности», а с конкретным столкновением ценностей. Релятивизм здесь затруднён.

На мотивационно-ценностный компонент преимущественно воздействуют технологии, задействующие эмоционально-идентификационные механизмы. Проектная технология в её социально ориентированной модификации (social project-based learning) предполагает реализацию обучающимися проекта, направленного на решение реальной проблемы местного сообщества [15, с. 91]. Здесь принципиальна реальность – не имитация, не симуляция, а подлинное взаимодействие с жителями, органами местного самоуправления, НКО. По данным мониторинга, проведённого РГПУ им. А.И. Герцена в 2019 г., студенты, прошедшие через цикл социального проектирования продолжительностью не менее одного семестра, демонстрировали статистически значимый рост показателей гражданской идентичности по методике М.В. Шакуровой. Контрольная группа аналогичной динамики не обнаружила.

Вместе с тем социальное проектирование сопряжено с рядом методических рисков, редко обсуждаемых в литературе. Первый – формализация: проект превращается в отчётный документ, утрачивая воспитательную функцию. Второй – патернализм: студенты позиционируют себя как «помогающих», а не как равноправных участников сообщества, что воспроизводит иерархическую модель и противоречит идее гражданского партнёрства [10, с. 92]. Третий риск – эмоциональное выгорание при столкновении с бюрократическими барьерами, способное привести к обратному эффекту – гражданскому цинизму. Преодоление этих рисков требует специальной подготовки педагога-фасилитатора, что далеко не всегда обеспечивается программами повышения квалификации.

Отдельную группу составляют технологии, апеллирующие к операционально-деятельностному компоненту. Студенческое самоуправление как педагогическая технология – а не как административная структура – функционирует при соблюдении ряда условий: наличие реальных (а не делегированных формально) полномочий; прозрачность процедур принятия решений; механизм подотчётности перед студенческим сообществом [1, с. 68]. В противном случае самоуправление вырождается

в декорацию, формирующую не гражданскую позицию, а навыки имитации демократических процедур. Тут уместно привести наблюдение, зафиксированное несколькими исследователями независимо друг от друга. В вузах, где студенческий совет лишён бюджетных полномочий, уровень гражданской активности его членов через два года участия не отличается от уровня неучаствующих студентов.

Цифровая среда порождает технологический пласт, который пока не получил исчерпывающей систематизации в отечественной дидактике. Речь идёт о технологиях гражданского участия, опосредованных цифровыми платформами: онлайн-петиции, краудсорсинговые проекты, цифровое волонтёрство, участие в общественных обсуждениях на порталах типа «Активный гражданин». Педагогическая проблема заключается в том, что подобные практики легко скатываются в «кликтивизм» [14, с. 8] – поверхностное участие, не требующее когнитивных или волевых усилий и не формирующее устойчивой гражданской позиции. Однако при целенаправленном дидактическом сопровождении – рефлексивных семинарах, критическом анализе цифровых петиций, сопоставлении онлайн- и оффлайн-форм участия – цифровые технологии могут выполнять пропедевтическую функцию, снижая порог входа в гражданскую деятельность для студентов с низкой начальной мотивацией.

Применительно к предложенной трёхкомпонентной модели обнаруживается характерная закономерность: подавляющее большинство описанных в литературе технологий сфокусировано на одном-двух компонентах и крайне редко охватывает все три. Дебатные технологии развивают когнитивно-рефлексивный компонент, но слабо затрагивают деятельностный. Социальное проектирование активирует ценностный и деятельностный, но когнитивная составляющая может оставаться непроработанной, если проект не сопровождается теоретическим осмыслением. Самоуправление формирует деятельностные навыки, однако ценностная интериоризация происходит лишь при определённых организационных условиях. Выходом видится проектирование технологических комплексов – последовательностей, в которых технологии выстроены с учётом компонентной адресации и взаимно компенсируют ограничения друг друга [13, с. 52].

Отсутствие подобных комплексов в массовой практике объясняется, по всей видимости, несколькими причинами. Институциональная фрагментация: в типичном вузе гражданское воспитание распределено между отделом воспитательной работы, кафедрами социально-гуманитарных дисциплин и студенческими организациями, координация между которыми носит спорадический характер. Квалификационный дефицит: педагог, способный работать в парадигме фасилитации граждан-

ского самоопределения, а не трансляции «правильных» ценностей, остаётся скорее исключением. Оценочная проблема: отсутствие валидного диагностического инструментария, позволяющего фиксировать сформированность гражданской позиции – а не знаний о гражданской ответственности – в динамике.

По результатам проведённого анализа допустимо констатировать, что технологическое обеспечение формирования гражданской позиции молодёжи находится в состоянии перехода от мероприятийной модели к системно-технологической, однако этот переход далёк от завершения. Разрыв между теоретической проработанностью отдельных технологий и их интеграцией в целостную воспитательную систему остаётся главным препятствием. Накопленный к 2024 г. массив эмпирических данных – фрагментарный и методологически разнородный – не позволяет однозначно ранжировать технологии по критерию результативности; скорее, он указывает на контекстуальную обусловленность эффективности каждой из них.

Заключение

В ходе сопоставительного анализа дефиниций удалось зафиксировать, что понятие «гражданская позиция» в отечественном педагогическом дискурсе функционирует одновременно в трёх несводимых друг к другу значениях – аксиологическом, деятельностном и рефлексивно-критическом. Ни одна из этих интерпретаций, взятая изолированно, не обеспечивает достаточной теоретической базы для проектирования технологического инструментария. Предложенная трёхкомпонентная модель (когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный компоненты) позволяет операционализировать понятие до уровня, пригодного для соотнесения с конкретными педагогическими технологиями, – хотя и нуждается в дальнейшей эмпирической проверке на репрезентативных выборках.

Каждая из рассмотренных технологий обнаруживает выраженную компонентную асимметрию. Дебаты преимущественно развивают критическое мышление; социальное проектирование – ценностную интериоризацию и деятельностные навыки; студенческое самоуправление – процедурную грамотность демократического участия. При этом побочные эффекты – релятивизация, патернализм, имитация – возникают с устойчивой регулярностью и связаны не столько с дефектами самих технологий, сколько с условиями их реализации.

Принципиальный вывод: результативность педагогических технологий формирования гражданской позиции детерминирована не их имманентными характеристиками, а качеством дидактического сопровождения

и степенью интеграции в целостный воспитательный контур образовательной организации. Изолированное применение любой отдельной технологии – даже методически безупречное – способно воздействовать лишь на один-два компонента гражданской позиции, оставляя третий без педагогического внимания. Технологический комплекс, выстроенный с учётом компонентной адресации и последовательности воздействий, решает эту проблему, но требует меж структурной координации, которая в массовой вузовской практике реализуется крайне редко.

Обращает на себя внимание ещё одно обстоятельство. Цифровые формы гражданского участия, стремительно расширяющие свою долю в реальном поведении молодёжи, остаются за пределами большинства воспитательных программ вузов; педагогическая дидактика

пока не выработала адекватного инструментария различения подлинного цифрового участия и его симулякров. Между тем именно в этой зоне – на стыке онлайн- и оффлайн-практик – формируются гражданские установки значительной части обучающихся в возрасте 17–25 лет.

Квалификационные требования к педагогу, работающему с технологиями гражданского воспитания, нуждаются в радикальном пересмотре: от транслятора «правильных» ценностей – к фасилитатору гражданского самоопределения. Существующие программы повышения квалификации такую переподготовку не обеспечивают; по результатам обзора программ, размещённых на портале единой информационной системы ДПО Минобрнауки, из 43 программ, содержащих в названии слово «гражданский», лишь 6 включают модуль по технологиям фасилитации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирошина Т.А. Формирование гражданственности студентов вуза как педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. 2008. № 3. С. 67–71.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Гаврилова Н.А. Актуальность исследования проблемы формирования гражданской позиции студентов в образовательном процессе вуза // Общество и цивилизация. 2014. Т. 3. С. 17–21.
4. Игонина Т.Б. Формирование гражданской позиции студентов в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. № 1 (21). С. 59–63.
5. Jónsson Ó. P., Garcés Rodríguez A. Educating Democracy: Competences for a Democratic Culture // Education, Citizenship and Social Justice. 2021. Vol. 16, № 1. P. 62–77.
6. Митросенко С.В. Формирование гражданской позиции личности будущего учителя в условиях вуза // Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 89–93.
7. Цеева С.К. Гражданское образование как фактор формирования гражданской культуры студента будущего юриста // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 7. С. 78.
8. Федотова Г.А., Мирветалиева С.З. Становление гражданской позиции студентов технического вуза как социально-педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. 2009. № 11. С. 58–60.
9. Пацора И. В. Педагогические условия гражданского воспитания студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пенза, 2009. 163 с.
10. Simpson J. S. Civic Engagement and Service Learning: The Burden of Liberal Norms // Longing for Justice: Higher Education and Democracy's Agenda. Toronto: University of Toronto Press, 2014. P. 67–107.
11. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 24–29.
12. Грибанова В. А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2016. 220 с.
13. Гусакова Е.В., Герасимова Т.Н. Педагогическое моделирование формирования гражданской позиции у студентов современных вузов // Мир образования - образование в мире. 2020. № 1 (77). С. 51–58.
14. Kahne J., Hodgins E., Eidman-Aadahl E. Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement // Theory & Research in Social Education. 2016. Vol. 44, № 1. P. 1–35.
15. Бочаров О. Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2009. 235 с.

© Кайгородов Борис Владиславович (psy@asu-edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Калугина Ольга Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
OAKalugina@fa.ru

ROLE-PLAYING GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED SPEAKING TO UNIVERSITY STUDENTS

O. Kalugina

Summary: This article examines current issues related to the use of role-playing games in teaching professionally oriented foreign language speaking to university students. The author examines the theoretical and methodological foundations of using role-playing games to teach professionally oriented speaking. The paper analyzes empirical data on the effectiveness of role-playing games in teaching university students speaking skills and examines the pedagogical conditions for the effective use of role-playing games in higher education. The author has developed and presented a three-stage model for organizing foreign language seminars using role-playing to teach professionally oriented foreign language speaking, based on theoretical and methodological principles. This model includes organizational, operational, and final stages. The author believes that a fundamental and effective pedagogical requirement for integrating role-playing into the university curriculum is multi-stage monitoring, which allows us to assess not only the qualitative but also the quantitative increase of students' knowledge over a given period of time. The author concludes that role-playing is a motivational tool for teaching professionally oriented speaking, as well as the potential for scaling the developed three-stage model for teaching university students in various fields of study.

Keywords: professionally oriented speaking, role-playing game, three-stage model of organizing classes, professional situation, pedagogical conditions, empirical data.

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы использования ролевых игр при обучении студентов вуза иноязычному профессионально ориентированному говорению. Автор изучает теоретико-методологические основы использования ролевых игр в обучение профессионально ориентированному говорению. В работе анализируются эмпирические данные об эффективности ролевых игр в обучении говорению студентов вуза; рассматриваются педагогические условия эффективного применения ролевых игр в высшей школе. Автором разработана и представлена трехэтапная модель организации занятия по иностранному языку с использованием ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе теоретико-методологических положений, включающая организационную, рабочую и заключительную стадии. Неотъемлемым эффективным педагогическим условием при внедрении ролевой игры в учебный процесс в вузе автор видит многоступенчатый контроль, позволяющий оценить не только качественный, но и количественный прирост знаний обучающихся на определенном отрезке времени. Автор приходит к выводу о мотивационном характере применения ролевой игры для обучения профессионально ориентированному говорению, а также потенциале масштабирования разработанной трехэтапной модели при обучении студентов вуза различных направлений подготовки.

Ключевые слова: профессионально ориентированное говорение, ролевая игра, трехэтапная модель организации занятий, профессиональная ситуация, педагогические условия, эмпирические данные.

Введение

В условиях глобализации, роста международной торговли владение специалистами профессиональным иностранным языком в различных сферах профессиональной деятельности приобретает ключевое значение. Кроме того, процессы глобализации экономики, миграционные процессы способствуют ассимиляции и таким образом объединяют людей, имеющих отличные культурные традиции, религии, социальный статус. Данные явления приводят к формированию многоязычного и поликультурного общества [4, с.175].

Использование выпускниками вузов иностранного

языка в ситуациях профессионального общения – неотъемлемое условие современного работодателя. Данное условие ориентирует преподавателя высшей школы не на формальное формирование знаний у студентов грамматических структур и лексических единиц, а на овладения студентами иноязычной профессионально коммуникативной компетентности, позволяющей не только эффективно владеть иноязычной профессионально ориентированной лексикой, но и использовать ее в различных профессиональных ситуациях.

Традиционные методы обучения такие как механическое заучивание списка лексических единиц, словарные диктанты, выполнение «изолированных» или нефункци-

ональных лексических и грамматических упражнений не в полной мере способствуют формированию у студентов навыков профессионального общения и употребления профессионально ориентированной лексики в ситуациях делового общения. Данные виды упражнений зачастую, по нашему мнению, вызывают отрицательный эффект, приводя к демотивации и репродуктивному типу владения иностранным языком в профессиональной сфере. Данное явление актуализирует поиск инновационных педагогических технологий, которые имеют практико-ориентированный характер и направлены на практическое применение иноязычной профессионально ориентированной лексики в профессиональном контексте.

На наш взгляд, одним из перспективных направлений может являться применение ролевых игр, моделирующих различные ситуации иноязычного делового и профессионального общения, погружающих обучающихся в профессиональный контекст, требующий релевантных коммуникативных реакций с применением профессиональной терминологии и клише.

Актуальность данного исследования заключается в ориентации образовательной системы высшего образования на социальный заказ общества в подготовке специалистов, способных вести коммуникацию на профессиональные темы на иностранном языке; эффективно достигать профессиональных задач посредством иноязычного профессионально ориентированного общения. Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании эффективности использования ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению в вузе и разработке модели организации занятия по иностранному языку с использованием ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению.

Объектом исследования является процесс обучения студентов вуза иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе ролевых игр.

Предмет исследования - модель организации занятия по иностранному языку с использованием ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению.

В соответствии с целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. Исследовать теоретические и методологические основы применения ролевых игр при обучении студентов вуза профессионально ориентированному говорению.
2. Проанализировать эмпирические данные об эффективности ролевых игр в обучение говорению студентов вуза.

3. Рассмотреть педагогические условия эффективного применения ролевых игр в высшей школе.
4. Разработать трехэтапную модель организации занятия по иностранному языку с использованием ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе теоретико-методологических положений.
5. Определить перспективность дальнейших исследований в области использования ролевых игр в обучении профессионально ориентированному говорению студентов вуза.

Методология и методы

Базу исследования составил коммуникативный подход, опирающийся на обучение через коммуникацию в ситуациях профессионального диалога. В качестве исследовательских методов нами были использованы: теоретический обзор литературных источников, посвященных данной тематике; педагогический эксперимент, а также метод моделирования.

Обзор литературы

Теоретико-методологические основы использования ролевых игр в обучение профессионально ориентированной лексики

Положительный эффект использования ролевых игр в учебном процессе отмечали многие отечественные и зарубежные ученые в своих исследованиях. Буковский С.Л. приходит к выводу о положительных результатах динамики, степени «креативизации» (беглости, гибкости и оригинальности) и мотивации обучающихся при проведении ролевой игры на английском языке в вузе [2, с. 137]. Ролевое общение выступает для студента в качестве критерия оценки знаний и компетенций, полученных в процессе обучения. Студент способен понимать и оценивать уровень общения по профессиональной теме, а также видит барьеры, препятствующие успешной иноязычной профессиональной коммуникации. Возрастает понимание студентами ценности таких речевых умений как рассуждение, аргументация, способность задавать вопросы, возможность переспросить в случае недопонимания, выразить намерение того или иного действия, умение подтвердить или согласиться с коллегой в ситуации профессионального общения [3, с. 40].

Ролевые игры, используемые для обучения студентов, не только способствуют созданию оптимальных условий, которые позволяют преодолеть психологические трудности, что, безусловно, затрудняет процесс говорения на занятии, они также способствуют выстраиванию грамотной речи у студентов и снимают сложность дискутирования на нетривиальные лексические темы, которые соответствуют уровню B2 [2, с. 450]. Используя ролевые

игры, преподаватели могут создать динамичную среду обучения, способствующую активному участию студентов и преподавателей и их сотрудничеству [6, с. 235].

Эмпирические данные об эффективности ролевых игр в обучение говорению студентов вуза

Эмпирические исследования в области использования ролевых игр, проводимые как отечественными, так и зарубежными учеными в онлайн и офлайн форматах также доказали их состоятельность и продуктивность. Для совершенствования навыков говорения были использованы адаптивные ролевые игры и задания по анализу современных английских и французских текстов, содержащих примеры комического эффекта. Внедрение программы в образовательный процесс с использованием ролевых игр в 2025 г. позволило достичь высокого уровня навыков устной речи у 40% обучающихся. При этом 20% обучающихся, у которых наблюдался низкий уровень устной речи, демонстрировали потребность в дальнейшем развитии навыков устной речи посредством использования ролевых игр [9, с.183]. Второе исследование, заслуживающее наше внимание, включало применение в учебном процессе двух моделей ролевых игр: ролевая игра «Рулетка», где учащимся предлагалось выбирать карточки с обозначенными ролями и сценариями и ролевая игра «Темница», в процессе работы, с которой учащиеся должны были преодолеть ряд лексических трудностей, таких как расшифровка идиом, головоломки с синонимами и контекстуальное использование фраз, чтобы продвинуться по уровням [8, с.291]. Результаты исследований демонстрируют значительное улучшение усвоения учащимися словарного запаса и навыков устной речи после внедрения обучения с использованием ролевых игр. Количественные данные по оценке словарного запаса показали статистически значимое повышение успеваемости: средние результаты после тестирования улучшились на 23% по сравнению с исходными показателями. Данный прогресс был особенно заметен в заданиях, требующих активного использования фразовых глаголов, идиоматических выражений и распознавания синонимов – лингвистических элементов, которым уделялось большое внимание в использовании ролевой игры «Темница». Кроме того, учащиеся стали лучше ориентироваться в ситуациях, приобрели способность более спонтанно выражать мысли и корректнее использовать лексические единицы, соответствующие темам высказывания [8, с.291].

Педагогические условия эффективного применения ролевых игр в высшей школе

Безусловно, ролевая игра используется педагогами высших учебных заведений при обучении говорению с целью формирования и развития речевых навыков и умений. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, по-

зволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного метода [5, с. 375]. Кроме того, ролевая игра также выступает в качестве формы контроля умений устного общения на заключительном этапе изучения конкретной учебной темы или ситуации общения [6, с. 223].

Результативность использования ролевых игр для обучения профессионально ориентированной лексике зависит от соблюдения ряда организационно-методических условий.

Среди правил проведения ролевых игр выделяю следующие:

- студенты «помещаются» в ситуацию, которая возможна в реальной профессиональной среде (например, участие в переговорах, презентация проекта, участие в дебатах);
- студентам важно адаптироваться к реальной роли в профессиональной ситуации общения, играя самих себя или разыгрывая воображаемую роль;
- студентам, принимающим участие в ролевой игре, необходимо имитировать поведение, соответствующее исполняемой ими роли;
- содержание высказывания должно быть первостепенно, а форма - вторична [6, с. 223].

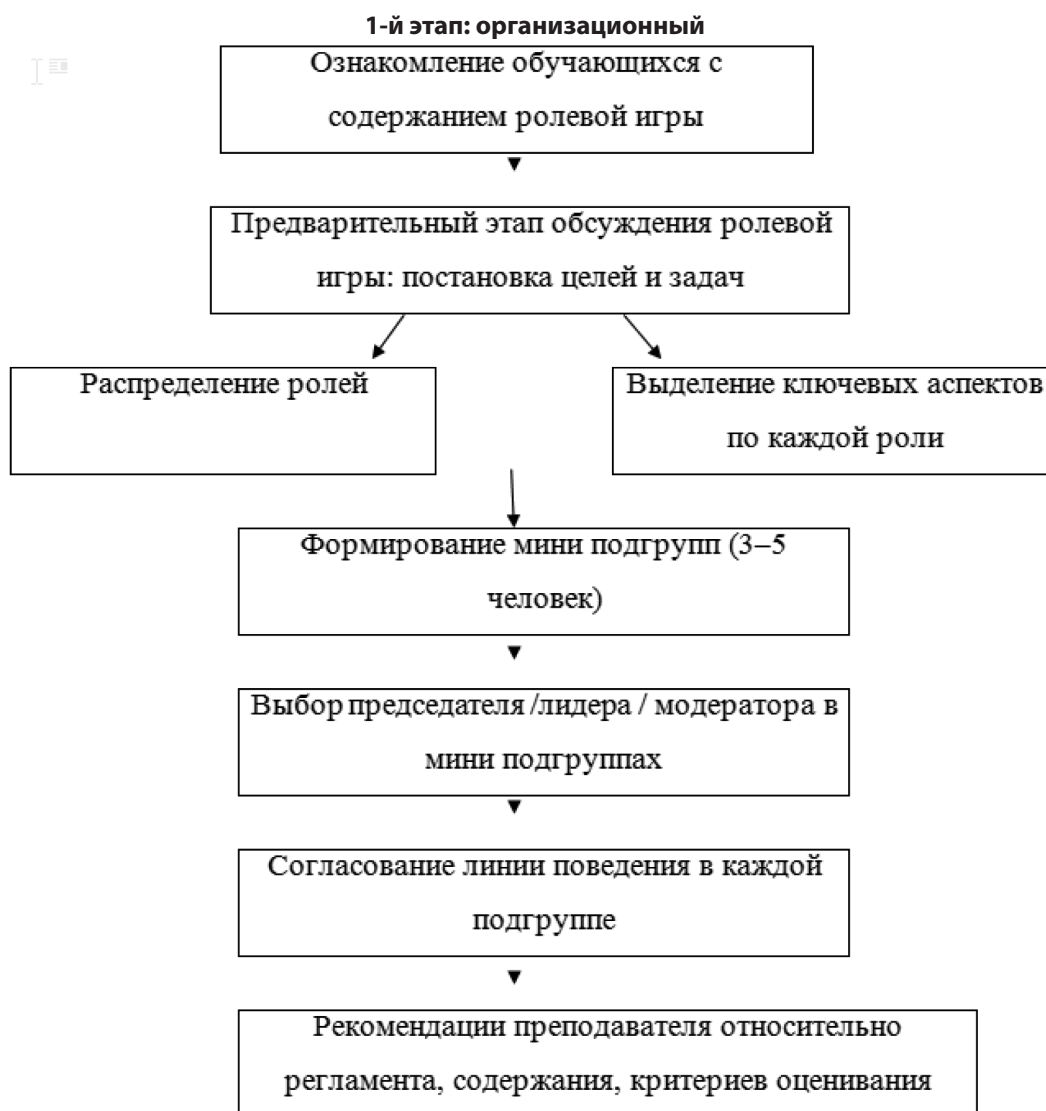
Создавая данные педагогические условия педагог должен помнить о ряде ограничений, возникающих в учебном процессе при применении ролевых игр: сложность в организации комплексных ролевых игр из-за ограниченного времени занятия; низкий уровень организации ролевой игры особенно с большим количеством участников может привести к нарушению учебной дисциплины (шуму, отсутствию фокуса и др.); недостаток в ресурсах (отсутствие профессионально ориентированных ролевых игр); различные отношения у студентов и преподавателей к применению ролевых игр в процессе обучения.

Данные ограничения возможно преодолеть используя определенные правила проведения ролевых и следуя конкретным этапам. Основываясь на эмпирических и теоретических исследованиях в области применения ролевых игр в учебном процессе с целью обучения говорению студентов вуза нами была разработана модель по организации занятий по дисциплине «Иностранный язык» с применением ролевых игр (схема 1).

На первом этапе работу с использованием ролевой игры мы рекомендуем начать с относительно простой профессиональной ситуации, объем которой соответствует восприятию студентами уровня B2. Наряду с профессиональным контекстом, обязательным условием для ролевой игры является интерес всей группы студентов (в нашем случае – студентов первого курса, обучающихся

Схема 1.

Модель организации занятия по иностранному языку с использованием ролевых игр для обучения иноязычному профессионально ориентированному говорению.



ся по направлению подготовки «Экономика») к тематике. Основной целью ролевой игры является совершенствование профессиональной иноязычной компетенции, заключающейся в умении студентов работать в коллективе, совместно обсуждая профессиональные ситуации, способность принять грамотное, обоснованное решение. Нами были предложены следующие актуальные и интересные темы в рамках текущего направления подготовки «Экономика» и будущей профессиональной деятельности: «Making a professional Budget», «Comparing Prices», «Finding a Job». Актуальная профессионально ориентированная тематика предложенных ролевых игр способствовала развитию как индивидуальных высказываний, так и коллективной выработке решений.

Первый этап, как правило, является достаточно комплексным и сложным как для участников, так и для пе-

дагога. На данном этапе студентам предстоит ознакомиться с профессиональной ситуацией в целом, а также уяснить цели и задачи, которые они должны достигнуть и решить, представляя свои роли. Именно на этом этапе важно пояснить студентам, что успех выполнения задания зависит не только от индивидуальной работы, но и от коллективной. Распространенной ошибкой на данном этапе является акцент на конкретных ролях, а не на проблеме и на путях ее решения.

На следующем этапе работы с ролевой игрой студентам предстоит детально разобраться в проблеме. Большая часть времени уделяется проработке плана работы над профессиональной ситуацией, разработке повестки, если ролевая игра будет представлена в форме делового совещания и встречи. Например, участникам предлагалось разработать личный бюджет и высказать свою



Источник / Source: составлено автором / compiled by the author.

точку зрения относительно оптимальных категорий дохода и расхода в семейном бюджете сначала в форме презентации (монологическая речь), а затем принять участие в дискуссии (диалогическая и полилогическая формы общения). Конечной целью совещания/ встречи должно было стать оптимальное решение.

Отметим, что преподаватель как на первом, так и на втором этапах может выступать в нескольких ролях. Пер-

вая роль – это роль *контролера*. Выполняя данную роль, преподаватель задает вопросы, фиксирует ответы и даже поддерживает дискуссию, фактически сам являясь одним из участников; Вторая роль *модератора/суфлера* обязывает преподавателя «подсказывать» дальнейшие шаги при работе над ролевой игрой. При разыгрывании третьей или последующих ролевых игр на занятиях преподаватель может выбрать роль *наблюдателя*, не пытающегося оказывать воздействие на развитие ситуации.

Преподаватель-наблюдатель позволяет обучающимся работать самостоятельно.

По нашему мнению, многосторонний, многоступенчатый контроль должен являться важным элементом и условием эффективного применения ролевой игры. Согласно результатам данного контроля можно судить об уровне усвоенных знаний и умений, компетенций студентов на определенном отрезке времени и об их готовности к последующему участию в учебно-познавательной деятельности. Контроль работы над ролевой игрой требует от педагога следования принципам планомерности, объективности, индивидуальности.

Выводы

В результате проведенного нами исследования, мы пришли к следующим выводам:

- внедрение в учебный процесс трехэтапной модели организации занятия по иностранному языку с применением ролевых игр позволяет не только количественно расширить словарный запас обучающихся, но и качественно изменить характер его использования: от репродуктивного к продуктивному;

- ролевая игра позволяет перевести учебный процесс в плоскость профессиональной деятельности, что способствует повышению мотивации обучаемых, а также пониманию ценности лексической единицы, которая приобретает внеязыковую ценность для студента (презентовать продукт, договориться с инвестором, убедить клиента);
- разработанная трехэтапная модель может найти свое применение при обучении студентов различных направлений подготовки таких как «Юриспруденция», «Менеджмент», «Когнитивная лингвистика» с использованием релевантной лексики и тематики.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке диагностического инструментария при изучении темы использования ролевых игр при обучении профессионально ориентированному говорению в вузе. Кроме того, перспективной сферой исследования мы считаем внедрение ролевых игр с использованием VR-технологий, технологий искусственного интеллекта и иных возможностей цифровой среды, позволяющих автоматизировать контроль и фиксацию лексических ошибок обучающихся. Потенциал использования ролевых игр в учебном процессе вуза широк и представляет для нас большой исследовательский интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакина К.Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // *Russian Language Studies*. 2020. 18(4). С. 439–453. DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453
2. Буковский С.Л. Ролевая игра как вид речевого упражнения при креативном обучении устному иноязычному профессионально ориентированному общению в аграрном вузе // *Преподаватель XXI век*. 2022. № 3-1. С. 129–138. DOI: 10.31862/2073–9613-2022-3-129-138
3. Дементьева Т.М. Ролевая игра в процессе формирования и развития иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (на факультете права) // *Альманах современной науки и образования*. 2010. № 11 (42). Ч.1 С. 39–43.
4. Мельничук М.В. Поликультурная среда вуза и формирующие ее факторы // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. №4 (95). С. 175–176. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-175-176.
5. Михелькевич В.Н., Власова И.В. Ролевые игры - эффективное средство обучения студентов технического вуза иноязычному профессиональному общению в поликультурной среде. В сборнике: *Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Строительные технологии. сборник статей*. Самарский государственный архитектурно-строительный университет; под ред. М.И. Бальзанникова, К.С. Галицкова, А.К. Стрелкова. Самара, 2016. С. 374–377.
6. Шукин А.Н., Фролова, Г.М. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2015. –288с.
7. Akhmedova M.M. Using game-based technologies in teaching English // *International Scientific Journal*. 2024. Vol. 3. Issue 11. Pp. 232 – 235. DOI 10.5281/zenodo.14261935
8. Pakirdinova Sh.A. Gamification in Teaching English: Theoretical and Practical Aspects // *International Journal of Pedagogics*. 2025. Vol. 05. Issue 06. Pp. 290-292. DOI 10.37547/ijp/Volume05Issue06-78.
9. Zvarych I., Magden O., Kokhan O., Mykhailova N., Nazarenko N. The effectiveness of using role-playing games to improve the speaking skills of university students // *Revista EDaPECI São Cristóvão*. 2025. V. 25. n. 2. Pp. 173-185.

© Калугина Ольга Анатольевна (OAKalugina@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВОКУПНОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ФИНАНСОВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИМСЯ¹

A SET OF COMPETENCIES OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AS A BASIS FOR PRODUCTIVE FINANCIAL BEHAVIOR AND THE TRANSMISSION OF FINANCIAL LITERACY TO STUDENTS²

**V. Kopcha
S. Kucher
O. Mayevskaya**

Summary: Current socioeconomic transformations in the Russian Federation, particularly in the context of the integration and sustainable development of historical regions, highlight the need to develop a new type of teacher—a bearer of financial culture and an agent of economic socialization for the younger generation. The financial literacy of teaching staff directly determines the quality of regional human capital. However, existing undergraduate programs in pedagogy are insufficiently focused on developing productive financial behavior in future teachers, creating a discrepancy between the regions' need for competent teachers and the actual level of their training. This discrepancy, exacerbated by the specificities of historical regions, requires scientific understanding and practical solutions aimed at strengthening human resource capacity and the sustainability of educational and economic ecosystems.

Keywords: financial literacy, teacher education, regional human capital, sustainable development, historical regions of Russia, professional competencies, productive financial behavior, economic socialization, values education, human resource potential.

Копча Виктория Владимировна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Азовский
государственный педагогический университет
им. П.Д. Осипенко

Кучер Станислав Федорович

Кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Азовский государственный педагогический университет
им. П.Д. Осипенко

Маевская Ольга Николаевна

ФГБОУ ВО Азовский государственный педагогический
университет им. П.Д. Осипенко
maldysanda@bk.ru

Аннотация: Современные социально-экономические преобразования в Российской Федерации, особенно в контексте интеграции и устойчивого развития исторических регионов, актуализируют потребность в формировании педагога нового типа — носителя финансовой культуры и агента экономической социализации подрастающего поколения. Финансовая грамотность педагогических кадров напрямую определяет качество человеческого капитала регионов, однако существующие образовательные программы бакалавриата педагогического направления в недостаточной степени ориентированы на формирование продуктивного финансового поведения у будущих учителей, что создает противоречие между потребностью регионов в компетентных педагогах и реальным уровнем их подготовки. Данное противоречие, усугубляемое спецификой исторических регионов, требует научного осмысления и практических решений, направленных на укрепление кадрового потенциала и устойчивость образовательных и экономических экосистем.

Ключевые слова: финансовая грамотность, педагогическое образование, человеческий капитал региона, устойчивое развитие, исторические регионы России, профессиональные компетенции, продуктивное финансовое поведение, экономическая социализация, воспитание ценностей, кадровый потенциал.

Современные вызовы социально-экономического развития, особенно в контексте исторических регионов России, требуют переосмысления роли педагога не только как транслятора предметных знаний, но и как активного субъекта формирования человеческого капитала, способного демонстрировать продуктивное финансовое поведение и транслировать основы финансовой грамотности подрастающему поколению.

Выпускник педагогического вуза, обладающий сформированными финансово-экономическими компетенциями, становится ключевым звеном в системе воспитания духовно-нравственных ценностей и ответственного экономического поведения будущих граждан.

Актуальность данной проблематики обусловлена необходимостью обеспечения устойчивого территори-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026–0019).

² This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state assignment in the field of science (subject number OTGE-2026-0019).

ального развития исторических регионов, успешной социализации и профессиональной адаптации молодых педагогов, что напрямую связано с уровнем их финансовой культуры и способностью эффективно управлять личными и профессиональными ресурсами. В связи с этим возникает потребность в теоретико-методологическом обосновании влияния финансовой культуры педагогов на развитие человеческого капитала регионов, раскрытии взаимосвязи ключевых понятий и определении конкретных направлений использования финансово-культурных практик для укрепления кадрового потенциала, и устойчивости образовательных и экономических экосистем.

Решение поставленных задач требует обращения к теоретико-методологическим подходам, позволяющим всесторонне исследовать влияние финансовой культуры педагогов на развитие человеческого капитала регионов. В качестве базовой методологической рамки целесообразно использовать теорию человеческого капитала, разработанную Г. Беккером, Т. Шульцем и развитую в отечественной науке, которая рассматривает знания, навыки и здоровье людей как форму капитала, способную приносить доход и обеспечивать экономический рост [1]. В контексте данной теории финансовая культура педагога выступает как специфический элемент человеческого капитала, повышающий его качество и продуктивность.

Дополнительным методологическим основанием служит институциональный подход, позволяющий анализировать финансовое поведение как результат взаимодействия формальных норм (законов, образовательных стандартов) и неформальных правил (ценностей, традиций, поведенческих паттернов), которые формируются в том числе под влиянием образовательной среды. Системный подход даёт возможность рассматривать региональную социально-экономическую систему как целостный организм, в котором уровень финансовой грамотности педагогов и транслируемых ими ценностей оказывает мультипликативное влияние на все подсистемы: от домохозяйств до рынка труда и финансового сектора.

Наконец, аксиологический подход акцентирует внимание на ценностно-смысловой составляющей финансового поведения, подчёркивая, что финансовая грамотность не сводится к набору технических навыков, а включает в себя систему ценностей, в том числе духовно-нравственных, которая определяет отношение человека к деньгам, собственности, труду и социальной ответственности. Интеграция этих подходов позволяет сформулировать целостное представление о том, как финансовая культура педагога, проявляющаяся в его продуктивном финансовом поведении и способности к трансляции знаний, влияет на формирование человеческого капитала региона, его качество, адаптивность и устойчивость.

Раскрытие взаимосвязи понятий «финансовая культура педагога» и «человеческий капитал региона» является центральным моментом для понимания механизмов формирования социально-экономической осознанности и устойчивых ценностных моделей [2]. Финансовая культура педагога представляет собой интегративное качество личности, включающее глубокие знания в области финансов, сформированные навыки рационального финансового поведения, устойчивую ценностно-мотивационную структуру, ориентированную на долгосрочное планирование, ответственность и социальную справедливость, а также профессиональную готовность транслировать эти установки обучающимся. Человеческий капитал региона, в свою очередь, это совокупность знаний, навыков, способностей и ценностных ориентаций его жителей, которая определяет их производительность, инновационную активность и вклад в экономическое развитие территории.

Взаимосвязь между этими двумя категориями носит характер прямой и обратной связи. Прямая связь заключается в том, что педагог, обладающий высокой финансовой культурой, не только сам демонстрирует продуктивное финансовое поведение, но и целенаправленно формирует у своих учеников соответствующие знания и ценностные модели. Каждый выпускник школы, овладевший основами финансовой грамотности и ответственным отношением к деньгам, в будущем становится носителем более качественного человеческого капитала: он более эффективно работает, рационально потребляет, инвестирует в своё образование и здоровье, платит налоги, менее подвержен риску мошенничества и долговых ловушек. Массовое распространение таких установок среди молодого поколения ведёт к постепенному повышению среднего уровня человеческого капитала в регионе. Обратная связь проявляется в том, что региональная социально-экономическая среда, уровень её экономического развития, доступность финансовых институтов и качество жизни влияют на возможности формирования финансовой культуры у самих педагогов.

В более экономически благополучных регионах педагоги имеют больше возможностей для накопления личного опыта управления финансами, доступа к качественным образовательным программам и повышения собственной компетентности. Однако в исторических регионах, которые могут характеризоваться пониженным уровнем доходов и ограниченной финансовой инфраструктурой, роль педагога как агента финансового просвещения становится особенно значимой, поскольку он может компенсировать недостаток институциональных условий, транслируя знания и ценности, выходящие за рамки ограниченного местного опыта [3]. Таким образом, формирование финансовой культуры педагогов в исторических регионах является стратегическим инструментом ускоренного накопления человеческого

капитала и преодоления структурных экономических диспропорций.

Обоснование совокупности компетенций выпускников педагогических вузов, обеспечивающих продуктивное финансовое поведение и способность транслировать эти навыки обучающимся, требует выделения нескольких ключевых групп. Первая группа – это когнитивные компетенции, которые включают знание сущности финансовых инструментов (банковские продукты, страховые услуги, инструменты фондового рынка, налоговая система), понимание принципов функционирования финансовой системы, умение интерпретировать экономические показатели (инфляция, ключевая ставка, доходность). Вторая группа – это деятельностные компетенции, связанные с практическими навыками: ведение учёта личных финансов, составление бюджета, планирование доходов и расходов, сравнение финансовых продуктов, оценка рисков и доходности, использование цифровых финансовых сервисов и инструментов защиты от мошенничества. Третья группа – это рефлексивно-оценочные компетенции, проявляющиеся в способности критически анализировать финансовую информацию, распознавать манипулятивные приёмы рекламы, отличать достоверные данные от фейковых, оценивать последствия принимаемых решений не только для себя, но и для окружающих и общества в целом. Четвёртая группа – это ценностно-мотивационные компетенции, включающие ответственное отношение к деньгам, приоритет долгосрочных целей над сиюминутными желаниями, понимание социальной ответственности в финансовой сфере (уплата налогов, благотворительность, этичное потребление). Наконец, пятая группа – это педагогические компетенции, обеспечивающие эффективную трансляцию финансовых знаний и ценностей обучающимся: умение адаптировать содержание для разных возрастов, владение активными и интерактивными методами обучения (кейсы, симуляции, проекты), способность интегрировать финансовую тематику в преподавание различных предметов, навыки воспитательной работы по формированию экономической культуры. Именно эта совокупность компетенций в полном объёме обеспечивает выпускнику педагогического вуза возможность реализовать продуктивное финансовое поведение в собственной жизни и одновременно эффективно выполнять профессиональные задачи по финансовому просвещению школьников. Владение этими компетенциями напрямую повышает адаптивность региональных социально-экономических систем, поскольку накопление в регионе массы финансово грамотных педагогов ведёт к формированию поколения выпускников, способных к рациональному выбору, ответственному поведению и активному участию в экономической жизни [4].

Аргументация понимания педагогами финансовых

инструментов и оценки рисков финансовых решений как средства формирования ценностных моделей и экономической грамотности у молодежи представляет собой ключевой элемент доказательной базы настоящего исследования. Финансовые инструменты – это не просто технические средства для хранения, сбережения или приумножения денег. Каждый из них несет в себе определённую ценностную нагрузку и формирует определённые поведенческие модели. Например, использование банковского депозита предполагает наличие таких качеств, как терпение, способность откладывать удовлетворение сиюминутных потребностей ради будущих целей, дисциплина и рациональность. Кредит, напротив, требует от заёмщика ответственности, умения рассчитывать свои силы, понимания последствий долговой нагрузки. Страхование учит предусмотрительности и заботе о будущем, а инвестиции развивают стратегическое мышление, готовность к риску и долгосрочное планирование. Педагог, который сам хорошо разбирается в этих инструментах и способен объяснить их сущность школьникам, не просто передаёт информацию, а формирует у учеников определённую систему ценностей: ценность планирования, ценность ответственности, ценность самоконтроля, ценность рационального выбора.

Особое значение имеет способность педагога к оценке рисков финансовых решений. Риск – это неотъемлемая часть любой экономической деятельности, и правильное отношение к риску является важнейшим компонентом финансовой и в целом жизненной компетентности. Педагог, демонстрирующий сбалансированное отношение к риску, избегающий как излишней осторожности, парализующей любую активность, так и безрассудной готовности рисковать всем, закладывает у школьников основы рационального риск-менеджмента. Он учит их не просто бояться рисков, а оценивать их, взвешивать возможные потери и выгоды, диверсифицировать, использовать методы минимизации. Это напрямую связано с формированием духовно-нравственных ценностей, поскольку ответственное отношение к риску предполагает осознание ответственности не только за себя, но и за тех, кто может пострадать от неверного решения (семья, близкие, коллектив).

Кроме того, понимание рисков финансовых махинаций и мошенничества формирует у молодёжи такое важное качество, как критическое мышление, а также ценность правовой грамотности и бдительности. Таким образом, овладение педагогами инструментарием финансового анализа и риск-менеджмента является важнейшим условием воспитания экономически грамотной, социально ответственной и нравственно зрелой личности.

Определение направлений использования финансово-культурных практик педагогов для укрепления кадрового потенциала и устойчивости образовательных

и экономических экосистем регионов является логическим завершением теоретического обоснования и открывает путь к практическим рекомендациям. Первое направление связано с включением финансово-культурной компоненты в систему непрерывного педагогического образования. Это предполагает введение обязательных модулей и курсов по финансовой грамотности на этапе бакалавриата педагогических направлений, а также программ повышения квалификации для уже работающих учителей. Такие программы должны носить не только просветительский, но и практико-ориентированный характер, включая деловые игры, симуляторы финансового планирования, решения реальных кейсов. Второе направление – это создание региональных центров финансовой грамотности на базе педагогических вузов, которые могли бы выполнять функции методической поддержки учителей, разработки учебно-методических материалов, проведения исследований и мониторинга уровня финансовой грамотности населения.

Особую роль такие центры могли бы сыграть в исторических регионах, где потребность в квалифицированной методической помощи особенно высока. Третье направление – это интеграция финансово-культурных практик в деятельность образовательных организаций всех уровней: тематические недели, конкурсы проектов, школьные банки, учебные фирмы, волонтерские программы по финансовому просвещению населения. Педагог выступает в таких практиках не только как организатор, но и как наставник, демонстрирующий своим примером ценность финансовой культуры. Четвёртое направление – это развитие партнёрства образовательных организаций с региональными финансовыми институтами, некоммерческими организациями и органами власти для совместной реализации проектов по повышению финансовой грамотности. Педагог может стать связующим звеном между этими структурами и школьниками, а также их семьями. Пятое направление – это включение показателей уровня финансовой культуры и активности педагогов в систему оценки эффективности их профессиональной деятельности и региональных образовательных систем в целом. Это позволит стимулировать педагогов к непрерывному саморазвитию в данной области и будет способствовать росту качества человеческого капитала региона.

Реализация этих направлений позволит превратить финансово-культурные практики педагогов в действенный инструмент укрепления кадрового потенциала, обеспечения устойчивости образовательных и экономических экосистем исторических регионов и их успешного социально-экономического развития.

Для эмпирической верификации выдвинутых теоретических положений было проведено экспериментальное исследование на базе Азовского государственного

педагогического университета имени П.Д. Осипенко и Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГА-ОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте. В исследовании приняли участие обучающиеся бакалавриата педагогического направления ($n=150$). Выбор респондентов был обусловлен тем, что именно студенты бакалавриата находятся в стадии активного формирования профессиональных компетенций, в том числе финансово-экономических, и в ближайшем будущем станут педагогами, которые будут непосредственно работать с учащимися.

Анкетирование проводилось анонимно и включало закрытые и открытые вопросы, позволяющие оценить как когнитивный уровень (знание финансовых инструментов, понимание рисков), так и деятельностный (практика планирования бюджета, пользование финансовыми услугами), а также мотивационный и ценностный компоненты (отношение к финансовой грамотности как части профессиональной компетентности, готовность к преподаванию, осознание воспитательного потенциала). Результаты опроса показали, что 78% респондентов осознают необходимость владения финансовыми компетенциями для успешной педагогической деятельности. Однако тестирование знаний выявило существенные пробелы: лишь 27% студентов смогли правильно объяснить зависимость между ключевой ставкой Центрального банка и стоимостью кредитных продуктов, 36% продемонстрировали понимание механизма сложных процентов, а 44% – способность отличать страховой продукт от инвестиционного. Практические навыки также оказались на недостаточном уровне: регулярно ведут учёт личных финансов только 32% опрошенных, а 58% хотя бы раз сталкивались с ситуацией, когда не могли вовремя оплатить обязательные счета из-за отсутствия планирования.

Особенно тревожным представляется тот факт, что 45% респондентов не смогли правильно определить признаки финансовой пирамиды, а 28% признались, что попадались на уловки мошенников в сети Интернет. При этом 71% студентов выразили уверенность, что педагог обязан транслировать финансовые знания школьникам, однако 66% отметили, что не чувствуют себя достаточно подготовленными для этой деятельности. Интересно, что студенты, показавшие более высокие результаты в тестировании, также проявляли и большую готовность к внедрению элементов финансового просвещения в свою будущую педагогическую практику, демонстрируя понимание того, что личная финансовая компетентность является основой для профессиональной трансляции. Полученные данные подтверждают наличие значительного разрыва между мотивацией и реальным уровнем сформированности финансово-экономических компетенций у будущих педагогов, что требует разработки и внедрения специализированных образовательных про-

грамм, ориентированных на подготовку педагогических кадров для исторических регионов.

Результаты проведённого теоретико-эмпирического исследования позволяют сформулировать ряд выводов и практических рекомендаций. Во-первых, финансовая культура педагога и человеческий капитал региона находятся в тесной взаимосвязи: повышение финансовой грамотности учителей ведёт к накоплению качественного человеческого капитала среди школьников, что является драйвером устойчивого развития региона. Во-вторых, совокупность компетенций выпускников педагогических вузов, обеспечивающих продуктивное финансовое поведение и способность к трансляции, должна включать когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный, ценностно-мотивационный и педагогический компоненты. В-третьих, понимание педагогами сущности финансовых инструментов и умение оценивать риски выступают действенным средством формирования у молодёжи устойчивых ценностных моделей, основанных на ответственности, долгосрочном планировании и социальной осознан-

ности. В-четвёртых, направлениями использования финансово-культурных практик педагогов являются их интеграция в систему непрерывного педагогического образования, создание региональных центров финансовой грамотности, внедрение проектных форм работы, партнёрство с финансовыми институтами и включение соответствующих показателей в систему оценки эффективности.

Проведённый опрос студентов бакалавриата педагогических вузов двух субъектов исторических регионов подтвердил наличие как мотивации, так и дефицита компетенций, что делает дальнейшую работу в данном направлении особенно актуальной. Дальнейшая разработка методического обеспечения, внедрение диагностического инструментария и мониторинг динамики сформированности финансовой культуры педагогов позволит не только повысить качество педагогического образования, но и внести существенный вклад в укрепление кадрового потенциала и устойчивость образовательных и экономических экосистем исторических регионов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копча В.В. методологические аспекты формирования финансовой грамотности будущих учителей на основе проектной деятельности / В.В. Копча // Проблемы современного педагогического образования. — 2026. — № 90–1. — С. 160–163. — EDN HIPJXE.
2. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в финансовом образовании будущих учителей / О.Е. Лебедева, Т.М. Василькова. — Москва: МПГУ, 2021. — 185 с.
3. Викторова В.А. Исследование влияния уровня финансовой грамотности взрослых на их восприятие потребности в обучении финансовой грамотности школьников/ В.А. Викторова // Альманах научных работ молодых ученых университета ИТМО: Пятдесятвторая (LII) научная и учебно-методическая конференция Университета ИТМО, Санкт-Петербург, 31 января - 03 2023 года. - Санкт-Петербург: федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО», 2023. - С. 72–74. EDN: EAJSKQ
4. Хабибова Н.Е. Расширение поля экономической культуры в аспекте подготовки будущего социального педагога / Н.Е. Хабибова // Развитие человека в эпоху цифровизации: ценности, смыслы, действия: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 22 сентября 2022 года / Под редакцией Р.Х. Гильмеевой, Е.Н. Прокофьевой. — Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. — С. 273–276. — EDN XSSVWA.

© Копча Виктория Владимировна, Кучер Станислав Федорович,
Маевская Ольга Николаевна (maldysanda@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ФИЗИКЕ

Крутова Ирина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
irinkrutova@yandex.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR DEVELOPING INTEREST IN PHYSICS

I. Krutova

Summary: The scientific article provides a deep theoretical analysis of the transformation of the mechanisms of generating interest in physics in the context of a modern educational environment, where the traditional localization of motivational processes in the content of educational material is replaced by a comprehensive consideration of organizational, spatial, communicative, symbolic, and value-semantic characteristics. The article reveals the terminological ambiguity of the concept of an educational environment, the coexistence of multiple interpretations in Russian pedagogy, and the lack of consensus regarding its status as a condition or catalyst for the development of interest. Based on a four-phase model of interest development, environmental parameters relevant to the transition from situational curiosity, triggered by unexpected stimuli and counterintuitive phenomena, to maintaining attention through the personal significance of the problem, to the formation of individual interest through the accumulation of affective experiences, the satisfaction of needs for autonomy, competence, and connectedness, and finally to a stable internal orientation, are differentiated. The limitations of the subject-spatial component are critically examined, including the outdated architecture of classrooms and the reproductive nature of laboratory work, the paradoxes of digitalization related to the loss of kinesthetic experience in the presence of virtual simulations, and the dominance of a monological teaching model that blocks the subject position of students. The most productive environmental configurations are highlighted, such as the research laboratory, the design workshop, and the discussion space, demonstrating the phase specificity and the need for their integration for a complete cycle of interest development.

Keywords: educational environment, interest in physics, environmental approach, four-phase model, motivational potential.

Аннотация: В научной статье осуществляется глубокий теоретический анализ трансформации механизмов порождения интереса к физике в условиях современной образовательной среды, где традиционная локализация мотивационных процессов в содержании учебного материала уступает место комплексному рассмотрению организационно-пространственных, коммуникативных, символических и ценностно-смысловых характеристик. Раскрывается терминологическая неоднозначность понятия образовательной среды, сосуществование множественных трактовок в отечественной педагогике и отсутствие консенсуса относительно ее статуса как условия или катализатора развития интереса. На основе четырехфазной модели развития интереса дифференцируются средовые параметры, релевантные для перехода от ситуативного любопытства, вызываемого неожиданными стимулами и контринтуитивными явлениями, к поддержанию внимания через личностную значимость проблемы, далее к формированию индивидуального интереса посредством накопления аффективного опыта, удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности, и наконец к устойчивой внутренней ориентации. Критически осмысливаются ограничения предметно-пространственного компонента, включая устаревшую архитектуру кабинетов и репродуктивный характер лабораторных работ, парадоксы цифровизации, связанные с утратой кинестетического опыта при преобладании виртуальных симуляций, а также доминирование монологической модели преподавания, блокирующее субъектную позицию обучающихся. Выделяются наиболее продуктивные средовые конфигурации – исследовательская лаборатория, проектная мастерская и дискуссионное пространство, – демонстрирующие фазовую специфичность и необходимость их интеграции для полного цикла развития интереса.

Ключевые слова: образовательная среда, интерес к физике, средовой подход, четырехфазная модель, мотивационный потенциал.

Введение

В специализированной литературе по дидактике естественнонаучных дисциплин на протяжении последних полутора десятилетий накапливается корпус наблюдений, фиксирующих устойчивое снижение мотивационной включённости обучающихся в процесс освоения физического знания, – и этот процесс, прослеженный на материале отечественных и зарубежных выборок [7, с. 214], обнаруживает нелинейную динамику, не сводимую к банальному «падению интереса к точным наукам». Проблема глубже. Речь идёт о деформации са-

мого механизма порождения познавательного интереса, который традиционная предметная методика локализовала в плоскости содержания учебного материала, тогда как ряд исследователей – в частности, работающих на стыке педагогической психологии и средового подхода [3, с. 60; 12, с. 85] – аргументированно перемещают фокус анализа в область организационно-пространственных, коммуникативных и символических характеристик той среды, в которой обучающийся встречается с физикой впервые и многократно.

Вместе с тем само понятие «образовательная среда»

остаётся терминологически размытым. В отечественной педагогике сосуществуют не менее пяти базовых трактовок – от эколого-личностной модели В.А. Ясвина до информационно-деятельностных интерпретаций, сформировавшихся под влиянием цифровизации образовательного пространства в 2018–2023 гг. Каждая из этих трактовок имплицитно подразумевает собственную номенклатуру параметров, подлежащих педагогическому проектированию; каждая по-разному отвечает на вопрос о том, где именно в среде «залагают» условия порождения интереса. Консенсус отсутствует. Дискуссионным остаётся даже вопрос о том, корректно ли вообще рассматривать среду как «условие» – или она функционирует скорее как катализатор, модифицирующий протекание процессов, детерминированных внутренними диспозициями субъекта [9, с. 57].

Отдельную теоретическую трудность порождает категория «интерес к физике», которая в педагогическом дискурсе нередко используется без достаточной дифференциации от смежных конструктов – «мотивация к изучению физики», «ценностное отношение к физическому знанию», «познавательная активность в области естествознания». Между тем операционализация этого понятия критична для любого исследования средовых эффектов. Если интерес трактуется ситуативно – как эмоциональный отклик на конкретный стимул, – средовое воздействие квалифицируется в качестве триггера. Если же интерес понимается диспозиционально – как устойчивая личностная характеристика, формирующаяся поэтапно [11, с. 85], – среда приобретает иной статус: она выступает пролонгированным фактором, поддерживающим переход от ситуативного любопытства к устойчивой предметной ориентации. Именно эта вторая перспектива, разрабатываемая в рамках четырёхфазной модели развития интереса С. Хиди и К.Э. Реннингер, задаёт концептуальную рамку настоящего исследования.

Настоящая работа предпринимает попытку систематизировать средовые параметры, потенциально релевантные для каждой фазы развития интереса к физике, и выявить те конфигурации образовательной среды, которые в существующей литературе ассоциируются с наиболее выраженными мотивационными эффектами. При этом анализ сознательно ограничен контекстом основного общего и среднего общего образования, поскольку вузовский этап предполагает иные средовые архитектуры и иной субъектный статус обучающегося.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составил средовой подход в педагогике, дополненный элементами теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, а также четырёхфазной модели развития интереса С. Хиди и К.Э. Реннингер. Применялись следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ теоретических источников – монографий, диссертационных исследований

и статей, опубликованных преимущественно в период 2014–2024 гг.; категориальный анализ понятия «образовательная среда» в контексте дидактики физики; метод теоретического моделирования для реконструкции связей между средовыми параметрами и фазами развития предметного интереса. Отбор источников осуществлялся по базам РИНЦ, Web of Science и Scopus с использованием комбинаций ключевых терминов на русском и английском языках.

Аналитическая процедура включала три последовательных шага: выделение базовых компонентов образовательной среды, релевантных для преподавания физики; соотнесение каждого компонента с фазами развития интереса; идентификацию средовых конфигураций, которым в рецензируемой литературе приписывается наибольший мотивационный потенциал. Всего проанализировано 47 источников, из которых 15 включены в библиографический список как наиболее репрезентативные для заявленной проблематики.

Результаты и обсуждение

Приступая к анализу средовых компонентов, целесообразно зафиксировать исходное теоретическое затруднение, которое обнаруживается при любой попытке связать характеристики образовательной среды с динамикой предметного интереса. Среда по определению поликомпонентна и полифункциональна – она одновременно задаёт пространственные границы деятельности, предоставляет ресурсы, транслирует нормы, генерирует эмоциональный фон. Вычленив «чистый» вклад отдельного средового параметра в формирование интереса к физике невозможно без существенных допущений [2, с. 4]. Это обстоятельство вынуждает работать с агрегированными характеристиками – кластерами средовых условий, а не с изолированными переменными.

В отечественной традиции предметно-пространственный компонент образовательной среды – кабинет физики, лабораторное оборудование, демонстрационный фонд – длительное время рассматривался как ведущий мотивационный ресурс. Логика проста: физика – экспериментальная наука, следовательно, доступ к реальному эксперименту порождает интерес. Однако работы последнего десятилетия ставят эту линейную зависимость под сомнение. Обращает на себя внимание тот факт, что наличие современного оборудования – цифровых лабораторий, датчиков, интерактивных стендов – само по себе не коррелирует с устойчивым ростом интереса к предмету, если педагогическая модель использования этого оборудования остаётся репродуктивной [5, с. 43]. Лабораторная работа, выполняемая по пошаговой инструкции «без права на ошибку», функционирует скорее как процедура верификации уже известного результата, нежели как акт исследовательского открытия. Мотивационный потенциал такой деятельности минимален.

Здесь уместно обратиться к четырёхфазной модели. На первой фазе – *triggered situational interest* – среда должна предоставить неожиданный стимул, разрыв привычных ожиданий. Физика располагает мощным арсеналом подобных стимулов: парадоксальный опыт, контринтуитивное явление, визуально впечатляющая демонстрация. Однако переход ко второй фазе – *maintained situational interest* – требует иного. Недостаточно удивить. Необходимо, чтобы среда обеспечила условия для удержания внимания, для погружения в проблему, которую обучающийся начинает воспринимать как лично значимую [14, с. 79]. И вот на этом стыке обнаруживается критический дефицит в большинстве реальных образовательных сред, описанных в литературе.

По данным ряда исследований, среднестатистический урок физики в российской школе характеризуется доминированием монологического объяснения, при котором учитель транслирует готовое знание, а обучающийся выполняет функцию реципиента [8, с. 114]. Средовая архитектура такого урока – фронтальная расстановка парт, единый темп работы, отсутствие зон для самостоятельного экспериментирования – прямо противоречит условиям, необходимым для удержания ситуативного интереса. Противоречие носит системный характер. Пространство кабинета физики, спроектированное в 1970–1980-х гг. и принципиально не менявшееся в большинстве школ, имплицитно задаёт педагогическую модель, в которой субъектная позиция обучающегося редуцирована до минимума.

Переход к третьей фазе – *emerging individual interest* – предполагает, согласно модели Хиди–Реннингер, накопление положительного аффективного опыта взаимодействия с предметной областью в сочетании с ростом компетентности. Средовые условия этой фазы качественно отличаются от двух предыдущих. Ключевым фактором становится не столько предметно-пространственная организация, сколько социально-коммуникативный компонент среды – характер взаимодействия с учителем, стиль обратной связи, наличие референтной группы сверстников, разделяющих предметный интерес. Эта позиция согласуется с положениями теории самодетерминации [4, с. 329; 10, с. 5], согласно которой удовлетворение базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и связанности – выступает необходимым условием интернализации внешней мотивации и формирования внутренней. Среда, подавляющая автономию обучающегося жёсткой регламентацией, блокирует этот процесс.

Следует, однако, оговорить одно существенное ограничение, которое редко эксплицируется в педагогической литературе. Теория самодетерминации разрабатывалась преимущественно на материале англоязычных образовательных систем с их традицией элективности и индивидуального учебного плана. Переносимость её положений на контекст российского общего образования –

с его унифицированным учебным планом, обязательным ЕГЭ и высокой нагрузкой на учителя – остаётся вопросом, нуждающимся в дополнительной верификации. Не исключено, что механизмы средовой поддержки автономии в российских условиях работают иначе – через микропрактики выбора внутри жёстко заданных рамок, а не через макроструктурную свободу учебного маршрута.

Обращаясь к информационно-цифровому компоненту образовательной среды, необходимо зафиксировать парадокс, который возникает при анализе литературы 2020–2024 гг. С одной стороны, цифровые инструменты – виртуальные лаборатории, симуляции физических процессов, интерактивные модели – расширяют границы возможного на уроке физики. Моделирование квантовых эффектов или релятивистских явлений, недоступных для школьного эксперимента, потенциально способно порождать интерес к разделам физики, которые традиционно воспринимаются обучающимися как абстрактные и «оторванные от жизни» [15, с. 105]. С другой стороны, эмпирические данные указывают на то, что избыточная цифровизация может приводить к эффекту, обратному ожидаемому. Виртуальная симуляция, заменяющая реальный эксперимент, лишает обучающегося тактильного, кинестетического опыта взаимодействия с физическим объектом – опыта, который для ряда обучающихся функционирует как первичный триггер интереса.

Вопрос о балансе остаётся открытым. По всей видимости, оптимальная средовая конфигурация предполагает не замещение реального эксперимента виртуальным, а их сосуществование с чётким функциональным разграничением. Реальный эксперимент – для первой и второй фаз, где критичен сенсорный опыт и эффект удивления. Виртуальная модель – для третьей и четвёртой фаз, где обучающийся уже обладает начальным интересом и способен извлекать информацию из абстрактной визуализации [6, с. 245].

Отдельного рассмотрения заслуживает роль учителя как средообразующего субъекта. В рамках средового подхода педагог квалифицируется не только как источник информации, но и как проектировщик среды – тот, кто конфигурирует пространственные, коммуникативные и ценностно-смысловые параметры образовательного процесса. Проблема в том, что подготовка учителя физики в большинстве педагогических вузов по-прежнему центрирована на предметном содержании и частной методике, тогда как средовое проектирование – компетенция, освоенная лишь немногими [1, с. 2]. Разрыв между теоретическими представлениями о мотивационном потенциале среды и реальной способностью учителя этот потенциал реализовать – одна из ключевых проблем, выявленных в ходе анализа.

Представляется не лишённым оснований предположение о том, что эффективность средовых интервенций

зависит не столько от объёма ресурсов, сколько от педагогической интенции их использования. Один и тот же кабинет физики с одним и тем же набором оборудования может функционировать и как мотивирующая среда, и как среда, индифферентная к интересу обучающегося, – в зависимости от того, какую дидактическую модель реализует учитель. Этот тезис косвенно подтверждается результатами сравнительных исследований, в которых школы с идентичной материальной базой, но различными педагогическими культурами, обнаруживали статистически значимые различия в уровне предметного интереса обучающихся [13, с. 7].

Ещё один аспект, требующий внимания, – ценностно-смысловой компонент среды. Речь о тех эксплицитных и имплицитных посланиях, которые образовательная среда транслирует обучающемуся относительно статуса физического знания в культуре, его прагматической и экзистенциальной ценности. В среде, где физика позиционируется исключительно как инструмент для сдачи экзамена, формирование устойчивого предметного интереса – задача практически нерешаемая. Напротив, среда, в которой физическое знание встроено в более широкий культурный контекст – через историю открытий, философские импликации физических теорий, связь с повседневным технологическим опытом, – создаёт предпосылки для перехода к четвёртой фазе – *well-developed individual interest*. На этой фазе обучающийся способен самостоятельно инициировать взаимодействие с предметной областью без внешнего стимулирования.

Анализ литературы позволяет выделить три средовые конфигурации, которым в рецензируемых источниках приписывается наибольший мотивационный потенциал применительно к физике. Первая – «исследовательская лаборатория», характеризующаяся доминированием открытого эксперимента, высокой степенью автономии обучающегося и толерантностью к ошибке. Вторая – «проектная мастерская», где физическое знание осваивается в ходе разработки технического продукта или решения реальной инженерной задачи. Третья – «дискуссионное пространство», акцентирующее коммуникативный компонент: обсуждение физических проблем, защита гипотез, аргументированная критика чужих решений. Каждая из этих конфигураций работает преимущественно на определённых фазах развития интереса, и ни одна из них – при изолированном применении – не обеспечивает полного цикла перехода от ситуативного интереса к устойчивому.

В ходе проведённого анализа удалось зафиксировать ещё одну закономерность, которая, вероятно, заслуживает более пристального исследования. Средовые параметры, релевантные для развития интереса к физике, обнаруживают выраженную возрастную специфику. То, что работает в качестве триггера интереса для семиклассника – эффектная демонстрация, неожиданный результат опыта, – оказывается недостаточным или даже контр-

продуктивным для десятиклассника, который нуждается в интеллектуальном вызове иного порядка. Средовое проектирование, игнорирующее эту возрастную градацию, рискует оказаться неэффективным.

Заслуживает отдельной фиксации и проблема межпредметной проницаемости образовательной среды. Физика в реальном школьном расписании существует не изолированно – она соседствует с математикой, химией, информатикой, и характер связей между предметными средами может усиливать или подавлять интерес к каждому из предметов. Среда, в которой межпредметные связи эксплицированы и дидактически оформлены, по всей видимости, обладает более высоким мотивационным потенциалом, нежели среда с жёсткими дисциплинарными границами. Впрочем, эмпирических данных, верифицирующих этот тезис для российской школы, пока недостаточно.

Выявленная в ходе анализа теоретическая конструкция, связывающая средовые параметры с фазами развития интереса, позволяет сформулировать авторскую типологию средовых дефицитов, препятствующих формированию интереса к физике. Первый тип – стимульный дефицит, выражающийся в отсутствии средовых элементов, способных запустить ситуативный интерес; характерен для сред с устаревшим оборудованием и монологической моделью преподавания. Второй тип – дефицит удержания, когда среда генерирует начальный импульс интереса, но не располагает ресурсами для его пролонгации; типичен для сред, насыщенных эффектными демонстрациями при отсутствии возможностей для самостоятельного исследования. Третий тип – дефицит интернализации, при котором среда поддерживает ситуативный интерес, но блокирует его трансформацию в устойчивую личностную характеристику – обычно вследствие подавления автономии, отсутствия референтного сообщества или экзаменационного редуцирования ценности предмета.

Эта типология, разумеется, схематична. Реальные образовательные среды чаще всего характеризуются сочетанием нескольких дефицитов одновременно, и их взаимодействие нелинейно. Тем не менее подобная классификация, как представляется, может выполнять диагностическую функцию – позволять учителю или методисту идентифицировать «слабое звено» конкретной среды и целенаправленно проектировать интервенцию.

Заключение

В ходе сопоставления теоретических позиций, представленных в отечественной и зарубежной литературе, удалось зафиксировать принципиальный сдвиг в понимании средовых механизмов мотивации: от трактовки среды как статичного набора условий – к её осмыслению как динамической конфигурации, требующей фазовой адаптации под изменяющийся тип интереса обучающегося. Этот сдвиг прослеживается в публикациях начиная

приблизительно с 2016 г.

Предметно-пространственный компонент среды – оборудование, лабораторный фонд, архитектура кабинета – сохраняет значимость преимущественно на начальных фазах развития интереса, обеспечивая сенсорный и эмоциональный импульс. Для перехода к устойчивым формам предметного интереса критичными оказываются иные средовые характеристики: стиль педагогического взаимодействия, степень автономии, доступность референтного сообщества, ценностный контекст, в который встроено физическое знание. Разрыв между ресурсной обеспеченностью среды и её мотивационной эффективностью – один из центральных парадоксов, зафиксированных в проанализированных источниках.

Предложенная авторская типология средовых дефицитов – стимульного, удержания и интернализации – позволяет дифференцировать педагогические стратегии в зависимости от того, на какой фазе развития интереса «застревает» обучающийся. Диагностическое значение этой типологии не сводится к аналитической схеме; она задаёт логику проектирования средовых интервенций, в которой последовательность и фазовая специфика действий педагога оказываются важнее совокупного объёма вложенных ресурсов. Модель требует эмпирической проверки на материале не менее чем трёх возрастных

когорт – 7-х, 9-х и 10-х классов.

Обнаруженная возрастная специфика средовых эффектов ставит под сомнение универсальные рекомендации по «созданию мотивирующей среды», которые доминируют в методической литературе. Один и тот же средовой элемент – к примеру, эффектная демонстрация электромагнитных явлений – может выполнять триггерную функцию для обучающегося 13 лет и утрачивать мотивационный потенциал для семнадцатилетнего, нуждающегося в интеллектуальном вызове иной природы. Вопрос о возрастной градации средового проектирования в дидактике физики систематически не разработан – количество целевых исследований по этой проблематике в отечественных журналах за 2019–2024 гг. не превышает 4.

Роль учителя как средообразующего субъекта в контексте полученных результатов оценивается как решающая; при этом реальный уровень готовности педагогов к средовому проектированию, судя по доступным данным, остаётся критически низким. Содержание программ педагогического бакалавриата по профилю «физика» по состоянию на 2023/2024 учебный год включает не более 2–4 зачётных единиц, прямо или косвенно связанных с проектированием образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

- Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 2.
- Савенков А. И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С. 4–5.
- Кравчук В. И. О физическом образовании и его содержании // Вестник Института педагогических исследований ЧГАКИ. 2002. № 3. С. 57–61.
- Менг Т. В. Образовательная среда как источник и фактор развития личности // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2003. № 8. С. 328–332.
- Якунина О. Б., Матюшкина Л. В. Образовательная среда лица как фактор развития обучающихся // Библиотека методиста. 2024. № 5. С. 40–48.
- Оспенникова Е. В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе: методическое пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 655 с.
- Власова О. Н. Формирование потребностно-мотивационного отношения старшеклассников к физическому знанию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Липецк, 2004. 279 с.
- Крутова И. А. Обучение учащихся средних общеобразовательных учреждений эмпирическим методам познания физических явлений: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Астрахань, 2007. 368 с.
- Кобиашвили Н. А. Развитие современной образовательной среды // Ученые записки ИИО РАО. 2004. № 12. С. 56–59.
- Пальчик Г. В., Худенко Л. А. Современная образовательная среда: содержание, методы, средства // Народная асвета. 2009. № 1. С. 4–7.
- Орел А. А. Использование образовательной среды субъектом // Фундаментальные исследования. 2005. № 1. С. 85–86.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- Бордовская Н. В. Образовательная среда: подходы к анализу и проектированию // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2010. № 10. С. 5–13.
- Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.
- Усова А. В. Место и роль физики в естественнонаучном образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия 2: Педагогика. Психология. Методика преподавания. 2002. № 6. С. 104–110.

© Крутова Ирина Александровна (irinkrutova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАДИЦИОННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ В ВУЗАХ КНР

Ли Жуйцзэ

Аспирант, Московский педагогический государственный
университет
312822640@qq.com

Самвелян Тереза Эдуардовна

доктор педагогических наук, профессор, Московский
педагогический государственный университет
tereza_samvelian@yahoo.com

TRADITIONAL MUSICAL CULTURE AS THE BASIS FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF PIANIST STUDENTS IN CHINESE UNIVERSITIES

Li Ruize
T. Samvelyan

Summary: The research relevance is due to the rapid internationalization of music education in the PRC and the need to find a balance between the assimilation of the Western European pianistic school and the preservation of the national cultural identity.

The research goal is to develop the theoretical and methodological foundations for the integration of elements of traditional Chinese musical culture (TCMC) into the professional training of pianists in Chinese universities to increase its effectiveness and cultural content.

The tasks included: analysis of the current state of the problem, identification of key components of TCMC applicable in pedagogy, and assessment of students' perception of this integration.

Theoretical methods were used in the study: musicological, historiographical and formal-logical analysis, generalization and systematization.

The conclusions confirm that the purposeful inclusion of TCM (theoretical principles, sound ideal, melismatic, phrasing) in the curriculum contributes to the formation of more flexible musical thinking, enriches the interpretive apparatus, and strengthens the cultural self-identification of pianist students.

Keywords: traditional Chinese music, piano education, music pedagogy, cultural identity, internationalization of education, teaching methods.

Аннотация: Актуальность исследования определяется расширением междunarодных границ музыкального образования и необходимостью поиска баланса между усвоением западноевропейской пианистической школы и сохранением национальной культурной идентичности в Китайской Народной Республике. Цель исследования – выявление теоретических и методических основ внедрения элементов традиционной китайской музыкальной культуры в профессиональную подготовку пианистов в вузах Китая для повышения ее культурной содержательности.

В исследовании были решены следующие задачи: проанализировано современное состояние проблемы, рассмотрены основные компоненты совершенствования профессиональной подготовки студентов-пианистов в китайских вузах и оценено восприятие студентами традиционной музыкальной культуры. Методология исследования включала следующие методы: музыковедческий, историографический и формально-логический анализ, обобщение и систематизация.

Полученные в исследовании результаты подтверждают, что внедрение традиционной музыкальной культуры в учебные программы китайских музыкальных вузов существенно способствует формированию музыкального мышления, культурной самоидентификации студентов-пианистов, а также обогащает опыт исполнителей.

Ключевые слова: традиционная китайская музыка, пианистическое образование, музыкальная педагогика, культурная идентичность, интернационализация образования, методика преподавания.

Введение

Актуальность темы исследования связана с тем, что наблюдаемое в Китае на протяжении последних десятилетий увлечение фортепьянной музыкой привело к массовому интересу к западной академической традиции, что создало определенный риск стирания местных музыкальных традиций. Закономерно, что в условиях стирания международных границ национального культурного кода Китая во всех областях искусства, в том числе и в музыкальном исполнительстве искусстве.

При этом исследователи отмечают объективно существующую педагогическую проблемку: студенты-пианисты, которые блестяще осваивают технику игры запад-

ной школы, часто не понимают в полной мере принципы фразировки при обращении к музыке с иными эстетическими принципами, включая произведения китайских композиторов XX-XXI веков [8, с. 93].

Таким образом, факультативности знаний о традиционной музыкальной культуре уже недостаточно, поскольку для формирования музыканта-интерпретатора с широким профессиональным кругозором необходимо знание своей традиционной культуры.

Целью представленного в статье исследования является обоснование внедрения компонентов традиционной музыкальной культуры в учебный процесс пианистов в профильных вузах Китайской Народной Республики.

В современной научной литературе проблема адаптации традиционной китайской музыкальной культуры к задачам современного фортепианного образования обычно рассматривается преимущественно в контексте общего этномузыковедения и истории музыкальной педагогики [7, с. 155].

Однако специфика инструментального обучения, направленного на развитие именно звукового мышления пианиста на основе принципов традиционной музыкальной культуры заслуживает особого теоретического и методологического осмысления. Так, основной является категория «音韵» (yin yun) – «звуковое дыхание» или «звукоинтонация», широко представленная в китайской исполнительской традиции [6, с. 267].

При этом, в отличие от европейского понимания музыкальной фразы, метроритмической организации и гармонической логики, китайское понятие звукового дыхания «音韵» основано на управлении звуком в рамках концепта «сдерживания» – «虚» (xu – пустота, сдержанность) и «полноты» «实» (shi – полнота, интенсивность), которые основаны на имитации природных и поэтических образов китайской музыкальной культуры [5, с. 204].

При этом ряд современных исследований по музыкальному восприятию показывают, что задания с подобными моделями интонирования активируют нейронные сети, связанные с образно-ассоциативным мышлением [4, с. 125]. То есть с помощью традиционной китайской музыки можно компенсировать доминирование технико-моторных навыков у студентов-пианистов китайских музыкальных вузов.

Практический педагогический опыт Центральной консерватории в Пекине и Шанхайской консерватории демонстрирует попытки внедрения китайской традиционной музыкальной культуры в учебные курсы истории и стилей фортепианной музыки [3, с. 74]. В частности, в обоих высших учебных заведениях есть модули для анализа сочинений китайских композиторов, среди которых «Картинки с выставки» Ду Минсина 2023 года, где явно прослеживается связь с традиционной китайской техникой скольжения – «滑音» (hua yin), «скользящие звуки» в музыке для инструмента гучжэнь.

Однако, как отмечают исследователи, данные элементы, если и преподаются, то в основном как историко-теоретическая база, без конкретных исполнительских упражнений для пианиста [1, с. 249]. Иными словами, в существующей системе преподавания в музыкальных вузах Китая нужен специальный практикум для освоения артикуляционных приемов, аналогов «открывающихся» и «закрывающихся» звуков в цинь-музыке; принципов построения мелодической линии на основе принципа мелодической модели «腔» (qiang – «мелодическая модель»), которая не зависит от вертикальной гармонии; а также для освоения техники извлечения звука «удар-ре-

зонанс» в инструментах типа пайсяо [2, с. 208].

Таким образом, обоснование внедрения компонентов традиционной китайской музыки видится нам как трехкомпонентный процесс:

1. теоретический уровень ключевых эстетико-технических категорий китайской традиционной музыкальной культуры;
2. методический уровень конкретных упражнений и репертуара для отработки пианистами фортепианной техники;
3. организационно-педагогический уровень модернизации учебных планов и подготовки преподавателей.

Реализация предложенного подхода позволит решить обозначенную проблему ограниченности звукового воображения, а также создать уникальную китайскую модель фортепианного образования при культурной идентичности пианистов.

В историографии темы можно выделить следующие направления исследований в области музыкального образования и профессиональной подготовки китайских студентов. В частности, в рамках первого направления рассматриваются традиционные культурные ресурсы: например, в своей работе Ли Цзень представляет европейскую «шинуазри» (стилистические приемы, имитирующие китайские художественные традиции) как материал для китайских студентов [9, с. 168].

Второе направление научного поиска связано с развитием профессиональной культуры педагога-музыканта в условиях международного образовательного процесса: так, А.Ю. Маряч и Т.А. Шипилкина конкретизируют формирование профессиональной культуры у иностранных студентов в рамках музыкально-инструментальной подготовки [11, с. 134].

В условно выделенной нами третьей группе исследований внимание авторов обращено на внутренние проблемы профессиональной подготовки музыкантов-педагогов в современных условиях [12, с. 95]. Данный феномен может быть использован в образовательном процессе как идеальная модель для формирования комплексного понимания профессии музыканта [13, с. 129].

Таким образом, обзор литературы демонстрирует многоплановость исследований в области музыкально-педагогического образования. Основные идеи авторов сосредоточены вокруг использования культурных гибридов как учебного ресурса [9], адаптации методик для иностранных учащихся [11], решения структурных проблем подготовки студентов с разным входным уровнем [12] и применения национальных культурных феноменов как профессиональных моделей [13]. Эти работы в совокупности формируют концептуальную базу для дальнейшего развития методик профессиональной под-

готовки в сфере музыкального искусства и педагогики.

Материалы и методы

Материалом для эмпирической части исследования послужили данные обследования и тестирования 150 китайских студентов-пианистов, обучающихся в Центральной консерватории в Пекине и Шанхайской консерватории. Исследование проводилось в 2024–2025 учебном году. Методологическая база исследования включала музыковедческий подход для анализа структурных и эстетических особенностей традиционной китайской музыкальной культуры; историографический анализ педагогических концепций; формально-логический анализ, обобщение и систематизацию полученных данных.

В основе эмпирической части исследования лежит метод опрос для выявления понимания студентами принципов традиционной музыкальной культуры, отношения студентов к интеграции компонентов этой культуры в учебный процесс, а также влияния полученных знаний на исполнительское мастерство студентов-пианистов.

В анкетировании применялась разработанная автором анкета из трех блоков: первый блок включал 16 вопросов для оценки исходного уровня знаний студентов о традиционной китайской музыкальной культуре.

Второй блок включал 12 вопросов по субъективному отношению студентов к интеграции традиционных элементов в современный академический курс обучения пианистов.

Третий блок состоял из 10 вопросов и был посвящен самооценке влияния знаний о традиционной музыкальной культуре на исполнительскую практику.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы «SPSS Statistics».

Результаты исследования

Проведенное нами исследование позволило выявить среди студентов-пианистов разные уровни осведомленности и практического вовлечения в традиционную музыкальную культуру. В зависимости от уровней мы разделили всех участвовавших в исследовании студентов на три группы:

1. Группа с высокой осведомленностью составила 25 % от общей выборки. При этом студенты с до-профессиональной подготовкой в области китайских народных инструментов или теоретических дисциплин демонстрировали четкое понимание таких концептов, как «шэнь-юнь» (духовный резонанс) и принципов построения мелодии в пентатонике. Более того, респонденты данной группы подчеркнули, что знакомство с темброво-артикуляционными приемами циня или эрху помогло им в поиске оригинального звучания при исполнении современных произведений.
2. Группа респондентов со средней осведомленностью в количестве 60 % от общей выборки ограничилась общим курсом истории китайской музыки и несколькими популярными мелодиями. Эти студенты-пианисты, как ни странно, все же признают пробелы в собственном музыкальном образовании, а также выражают высокий интерес к более глубокому изучению традиционных техник исполнительства именно в прикладном ключе.
3. Группа с низкой осведомленностью, а именно 15 % опрошенных студентов остаются приверженцами исключительно западного пианистического репертуара. При этом данная группа респондентов воспринимает традиционную музыкальную культуру как малозначительную для своего профессионального роста. (Таб. 1.)

Представленные в таблице 1 результаты опроса среди студентов-пианистов позволяют говорить о существенном дисбалансе между фактическим уровнем зна-

Таблица 1.

Итоги эмпирического исследования (количественные данные, составлено авторов на основе анкетирования студентов китайских музыкальных вузов.

Вопрос анкеты	Варианты ответа	Количество респондентов	%
1. Оценка своего уровня знаний о традиционной музыкальной культуре Китая	Высокий	38	25,3 %
	Средний	89	59,3 %
	Низкий	23	15,3 %
2. Отношение к внедрению элементов традиционной музыкальной культуры Китая в программу подготовки пианистов	Положительное, необходимо	121	80,7 %
	Нейтральное	22	14,7 %
	Отрицательное, излишне	7	4,6 %
3. Влияние знаний о традиционной музыкальной культуре Китая на интерпретацию музыкальных произведений	Существенное положительное	41	27,3 %
	Частичное положительное	85	56,7 %
	Отсутствует	24	16 %

ний по основной части анкетирования и субъективной оценкой этого уровня самими студентами. Интересно, что более половины опрошенных классифицируют уровень своих познаний как «средний», и только 25,3 % оценили свой уровень как «высокий». На наш взгляд, такой дисбаланс свидетельствует о возможном отсутствии у студентов четких критериев оценки собственной компетентности в данной узкой культурной области.

Полученные нами ответы респондентов также подтверждают и общий позитивный тренд, выявленный в тексте: 80,7 % студентов поддерживают идею внедрения традиционных элементов в учебную программу. Такие данные свидетельствуют о высокой степени открытости и готовности к включению новых, кросс-культурных элементов в профессиональное образование. При этом 14,7 % нейтральных и 4,6 % отрицательных ответов позволяют говорить о дифференциации подхода среди студентов, и поэтому нужно внимательно рассмотреть потенциальные причины скептицизма китайских пианистов.

На наш взгляд, наиболее информативными для понимания внедрения традиционных элементов стали следующие данные: только 27,3 % студентов ожидали «большого положительного» влияния, а большинство студентов (56,7

% опрошенных) отметили «частичное положительное» влияние. Выявленное распределение связано с весьма осторожными высказываниями части респондентов: то есть, студенты в целом признают потенциальную пользу, но оценивают воздействие принципов и элементов традиционной музыкальной культуры очень умеренно.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы: выявлен значительный запрос со стороны большинства китайских студентов-пианистов на более глубокое изучение китайской традиционной музыкальной культуры в контексте основной специальности. Более того, проведенное нами исследование позволило установить, что наиболее эффективно было бы внедрить самостоятельный курс через методическую адаптацию традиционных элементов в уже существующие дисциплины: специальный класс, ансамбль, курс музыкальной литературы и т.п.

Таким образом, в предложенном нами подходе традиционная музыкальная культура не рассматривается как альтернатива западной исполнительской школы, а оценивается как ее содержательное дополнение и основа для формирования профиля современного китайского пианиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван И. Рефлексивные практики как средство развития стиливого мышления китайских студентов-пианистов // Актуальные вопросы современной науки: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2024. – С. 249–252.
2. Ван И., Ульянова Л.Н. Использование экспертного метода в педагогической диагностике стиливого мышления китайских студентов-пианистов // Искусство и образование. – 2024. – № 1 (147). – С. 207–215.
3. Жэнь Ц. Музыкальное искусство в традиционной культуре Китая // Проблемы образования и культуры в сфере музыки и сценических искусств: материалы Международной научно-практической конференции. – Владимир, 2023. – С. 73–75.
4. Ли Х. Исследовательские аспекты проблемы освоения комплексного анализа романтической музыки китайскими студентами-пианистами в вузе // Педагогический научный журнал. – 2024. – № 4. – С. 124–128.
5. Мяо Ц., Давыдова С.А. Роль национального репертуара в обучении китайских студентов-пианистов // Научное мнение. – 2024. – № 1–2. – С. 202–206.
6. Сум Б. Традиционные музыкальные инструменты в современной культуре Китая // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. В 4 т. – Белгород, 2025. – С. 266–269.
7. Ян С. О некоторых психологических особенностях студентов китайских вузов и формировании исполнительской техники студентов-пианистов // Педагогический журнал. – 2024. – № 3–1. – С. 152–157.
8. Ян С. Формирование исполнительской техники китайских студентов-пианистов на художественном музыкальном материале // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5. – № 4. – С. 93–97.
9. Li J. Chinoiserie in European musical culture as an educational resource in the professional training of Chinese students // Science and School. – 2025. – No. 1. – P. 168–181.
10. Li J., Ren Y. The Reflection and Practice of Excellent Traditional Agricultural Culture in the Cultivation of Professional Qualities at Agricultural Colleges and Universities // International Education Forum. – 2024. – Vol. 2, No. 8. – P. 86–91.
11. Maryatch A.Yu., Shipilkina T.A. Development of the professional culture of a music teacher among foreign students in the process of musical and instrumental training at a Russian pedagogical university // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2021. – Vol. 26, No. 194. – P. 134–146.
12. Zhoga R.A. Problems of professional training of music teachers with and without primary musical training in the conditions of the modern educational environment // Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political science. Culturology. – 2022. – Vol. 10 (76), No. 3. – P. 94–107.
13. Zubai Yu.M. The phenomenon of pianist-composer in Ukrainian musical culture // Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine. – 2022. – Issue 76. – P. 128–139.

© Ли Жуйцэ (312822640@qq.com), Самвелян Тереза Эдуардовна (tereza_samvelian@yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE YAKUT LANGUAGE BY MEANS OF MEDICAL TERMINOLOGY

**R. Makarova
E. Nikiforova
N. Danilova**

Summary: The processes of globalization and digitalization of education influence language policy, where the preservation and development of linguistic identity becomes a key task of educational policy. The authors prove that the formation of terminological competence of future teachers of the native (Yakut) language is determined not only by linguistic factors but is determined by the multifunctional nature of the term in pedagogical activity, where nominative, cognitive, communicative, pragmatic, and integrative functions are interconnected and require an integrated approach to teaching. The purpose of this article is to consider the methodology for developing terminological competence of future teachers of the Yakut language based on a multifunctional approach using medical terminology.

Keywords: national languages of Russia, Yakut language, methods of teaching the native language, terminological competence, medical terminology, multifunctional approach, training of language teachers.

Макарова Розалия Петровна

старший преподаватель Северо-Восточного
федерального университета имени М.К. Аммосова
makarovarp@mail.ru

Никифорова Евдокия Павловна

доктор педагогических наук, профессор Северо-
Восточного федерального университета
имени М.К. Аммосова
toner2@mail.ru

Данилова Надежда Ивановна

доктор филологических наук, главный научный
сотрудник, Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов Севера Сибирского
отделения Российской академии наук
nadiv2008@mail.ru

Аннотация: Процессы глобализации и цифровизации образования влияют на языковую политику, где сохранение и развитие языковой идентичности становится ключевой задачей образовательной политики. Авторы доказывают, что формирование терминологической компетентности будущих учителей родного (якутского) языка определяется не только лингвистическими факторами, но обусловлено полифункциональной природой термина в педагогической деятельности, где номинативная, когнитивная, коммуникативная, прагматическая и интегративная функции взаимосвязаны и требуют комплексного подхода к обучению. Цель данной статьи заключается в рассмотрении методики формирования терминологической компетенции будущих учителей якутского языка на основе полифункционального подхода с использованием медицинской терминологии.

Ключевые слова: национальные языки России, якутский язык, методика преподавания родного языка, терминологическая компетенция, медицинская терминология, полифункциональный подход, подготовка учителей-словесников.

Введение

Сохранение и развитие национальных языков в условиях глобализации представляет одну из ключевых задач современной образовательной политики. Особую остроту эта проблема приобретает в области подготовки учителей-словесников, которые должны обеспечивать полноценное функционирование якутского языка в образовательном процессе.

Терминологическая компетенция учителя якутского языка является неотъемлемым компонентом его профессиональной подготовки [7, с. 45]. Владение специальной терминологией позволяет учителю эффективно объяснять научные понятия, создавать учебные материалы, вести педагогическую коммуникацию на родном

языке. Медицинская терминология выбрана как модель для отработки методики в силу своей системности и востребованности в образовательной практике [9, с. 43].

Проблема обучения специальной терминологии якутского языка рассматривалась в научных трудах Е.И. Оконешникова [12], А.С. Акимовой [1], А.М. Григорьевой [4]. Вопросы методики преподавания якутского языка освещены в исследованиях Т.С. Анасенко [3], И.Н. Дьяконовой [5]. Общие подходы к обучению терминологии разрабатывались В.М. Лейчиком [8], А.В. Суперанской [14], Л.М. Алексеевой [2]. Однако методика обучения специальной терминологии студентов-филологов с учетом полифункциональности термина до сих пор являлась объектом специального изучения. Следует отметить, что работа с терминологией в условиях двуязычия тесно

связана с проблемами передачи смыслов между языками. Как подчеркивают Е.П. Никифорова и Р.П. Макарова, «перевод различных стилистических и синтаксических функций с одного языка на другой требует особых трансформаций, которые помогают сохранить эмоционально-эстетическую и экспрессивную информацию текста» [16, с. 160]. Это положение особенно важно при обучении будущих учителей якутского языка, поскольку термин выступает не только как номинативная единица, но и как носитель культурно обусловленного смысла.

Материалы и методы

Материалом исследования является корпус якутских медицинских терминов, включающий более 800 единиц, систематизированных по тематическим группам: анатомическая терминология (200 терминов), клиническая терминология (250 терминов), фармацевтическая терминология (150 терминов), медицинская процедурная терминология (200 терминов). К каждому термину прилагались структурно-семантические характеристики, контекстные примеры, эквиваленты на русском и латинском языках.

Статья написана на основе экспериментального обучения студентов Института якутской культуры народов Северо-Востока России, будущих учителей якутского языка и литературы. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием *t*-критерия Стьюдента при $p \leq 0,05$.

Критерии оценки терминологической компетенции включали такие компоненты, как **когнитивный** (объем терминологического запаса, точность понимания значений); **коммуникативный** (правильность употребления терминов в речи); **прагматический** (способность адаптировать терминологию для обучающихся разных возрастных групп); **интегративный** (владение межъязыковыми соответствиями и культурно-специфичной семантикой).

Методика реализовывалась на занятиях в рамках дисциплины «Сопоставительная лексикология» (36 аудиторных часов) с использованием полифункционального подхода, предполагающего учет всех функций термина в педагогической деятельности.

Результаты и обсуждение

Констатирующий эксперимент выявил критический дефицит терминологической компетентности будущих учителей якутского языка. Традиционные подходы к обучению терминологии якутского языка характеризуются монофункциональной направленностью: термин рассматривается преимущественно в номинативном аспекте, вне контекста педагогической деятельности. Диагно-

стика показала, что студенты испытывают трудности в применении терминологии при объяснении языковых явлений обучающимся (74% участников), не владеют навыками адаптации терминологической речи к возрастным особенностям (68%), затрудняются в межкультурной терминологической коммуникации (83%). Анализ учебных материалов выявил системные проблемы: немотивированное использование латинских терминов вместо якутских эквивалентов (52%), смешение научной и общеупотребительной лексики (47%), нарушение стилистической однородности терминопотребления (39%). Указанные трудности соотносятся с общими проблемами межъязыковой интерпретации. В частности, отмечается, что «не всегда удается создать дословный перевод устойчивых сочетаний, так как при этом образ может искажаться и становиться непонятным носителю другого языка» [11, с. 162]. Аналогичная ситуация наблюдается и при усвоении терминологии: формальное заучивание без учета семантики и культурного контекста приводит к ошибкам в употреблении в устной и письменной речи.

В условиях функционального ограничения якутского языка в профессиональной сфере особую актуальность приобретает проблема формирования терминологической культуры учителя. Анализ языковой ситуации в республике показывает, что молодое поколение практически не использует якутский язык в повседневной коммуникации. Более 70% студентов-первокурсников в учебной коммуникации используют русский язык. В этих условиях владение родным языком, в том числе специальной терминологией становится не просто профессиональным требованием, но и инструментом языкового сохранения.

По мнению А.А. Немыка и А.Н. Пешкова, полифункциональный подход рассматривает термин как многоаспектную единицу педагогической коммуникации, выполняющую пять взаимосвязанных функций [10, с. 46]. Каждая функция реализуется через специфические методы, приемы и упражнения, формируя целостную систему терминологической подготовки (таблица 1).

Структура терминологической компетентности будущего учителя якутского языка включает четыре взаимосвязанных компонента, функционирующих в единой системе профессиональной подготовки:

- когнитивный (знание терминов и их системных связей);
- операционный (умения использования терминологии);
- рефлексивный (способность к самооценке и коррекции);
- мотивационно-ценностный (отношение к национальной терминологии).

Реализация **номинативной функции** характеризу-

Таблица 1.

Соотношение функций термина, методов обучения и типов упражнений.

Функция термина	Методы обучения	Типы упражнений
Номинативная	Структурно-семантический анализ, терминологическая паспортизация	Распознавание терминов, анализ словообразовательной структуры
Когнитивная	Концептуальное картирование, дефиниционный анализ	Построение терминологических полей, установление системных связей
Коммуникативная	Ролевые игры, моделирование педагогических ситуаций	Диалоги, полилоги, объяснение терминов обучающимся разных возрастов
Прагматическая	Кейс-стади, проектная деятельность	Адаптация терминологических текстов, разработка учебных материалов
Интегративная	Сопоставительный анализ, межкультурная медиация	Работа с терминологическими соответствиями якутского, русского и латинского языков

ется уникальной особенностью якутской медицинской терминологии – сохранением национальной мотивации в терминообразовании [13, с. 42].

Якутская медицинская терминология строится также и на образных обозначениях, например, *‘көрөр ыарыы’* (*‘панариций’*, букв. *‘зрячая болезнь’*), *‘сүүс хаппаҕа’* (*‘лобная кость’*, букв. *‘лобная крышка’*).

Если произвести анализ словообразовательных моделей, то можно обнаружить, что якутская терминология обладает системностью [15, с. 113] со следующими актуальными проявлениями:

- в наименованиях органов доминирует генитивная конструкция: *‘сүрэх хаппаҕа’* (*‘лобная кость’*, букв. *‘крышка сердца’*), *‘тына тымыра’* (*‘легочная артерия’*); второй компонент указывает на принадлежность;
- с целью функциональной характеристики используется атрибутивная конструкция: *‘нарын оһоҕос’* (*‘тонкий кишечник’*, букв. *‘нежный кишечник’*), *‘улахан тымыр’* (*‘аорта’*, букв. *‘большой кровеносный сосуд’*).

Системной характеристикой мы считаем и то, что семантическое переосмысление наименований имеет культурную специфику: *‘аһынньах’* (поджелудочная железа) – от *‘ас’* (еда, пища) либо *‘аһыы’* (кислый). Как видим, название органа указывает на функциональную связь с пищеварением.

Когнитивная функция помогает формировать систему понятий, в том числе путём создания групп связанных терминов. Например, вокруг понятия *‘хаан’* (кровь) сложилось 15 производных слов с семантикой:

- нормальные физиологические процессы: *‘хаан тийийиитэ’* (кровоснабжение), *‘хаан эргирэ’* (кровообращение), *‘хаан баттааһына’* (давление);
- патологические состояния: *‘хаан барыыта’* (кровотечение), *‘хаан аһыйааһына’* (анемия), *‘хаан ыа-*

рыыта’ (заболевание крови);

- диагностические процедуры, связанные с медицинским обследованием: *‘хаан анаалыһа’* (анализ крови), *‘хаан ылааһын’* (взятие крови).

Таким же образом, при демонстрации иерархической организации терминологии происходит формирование поля *‘сүрэх’* (сердце) [16, с. 214]. Семантика лексем:

- анатомические объекты: *‘сүрэх сиигэ’* (сердечная борозда), *‘сүрэх унуоҕа’* (грудная кость);
- функциональные характеристики: *‘сүрэх үлэтэ’* (сердцебиение), *‘сүрэх тэбиитэ’* (сердечный ритм);
- патологические состояния: *‘сүрэх ыарыыта’* (сердечное заболевание), *‘сүрэх былчынын өлүүтэ’* (инфаркт);
- медицинские процедуры: *‘сүрэх операцията’* (операция на сердце), *‘сүрэх кардиограммата’* (кардиограмма).

Коммуникативную функцию выполняют педагогические диалоги, учитывающие возраст обучающихся. Используются простые аналогии и образные сравнения: *«Сүрэх – киһи этин-сиинин үлэлэтэр кыра мотуор»* (Сердце – маленький мотор, который заставляет двигаться твоё тело).

Диалогическая форма стимулирует активность: *«Кимизэх сүрэх баарый? – Кырса да, ыт да, киһи да сүрэхтээхтэр»* (У кого есть сердце? – И у лошади, и у собаки, и у человека есть сердце).

В образовательных организациях общего среднего образования требуется научный подход к изучению терминов: *«Хаан баттааһына үрдүк да намыһах да үстэн буолуон сөп»* (Кровяное давление может быть как высоким, так и низким). Устанавливаются причинно-следственные связи: *«Сүрэх ыарыытыгар хаан баттааһынын үрдээһин булаллар»* (При сердечных заболеваниях обнаруживают высокое давление); *«Миокард – сэдэх килиэккэ уонна*

функция *өттүттэн ураты састааптаах былчын тка-на*» (Миокард – мышечная ткань в стенке сердца, обладающая уникальным клеточным составом и функциональными особенностями).

Прагматическая функция состоит в целевом использовании терминологии. При этом действует инновационный «индекс терминологической плотности» для обучающихся:

- младших классов – низкая плотность (1–3 термина на сто слов);
- основной школы – средняя плотность (4–7 терминов);
- старших классов – высокая плотность (8+ терминов) и систематическая работа над терминологией.

Градуированные задания имеют разные уровни сложности:

- уровень А (базовый): «*Тиэрминнэри булан көр: сүрэх, мэйии, бас*» («Найди термины: сердце, мозг, голова»);
- уровень В (средний): «*Көппүт тылларты сөптөөх тиэрминнэринэн толор*» («Заполни пропуски подходящими терминами»);
- уровень С (продвинутой): «*Тиэрминнэри туһанан сүрэх ыарыытын туһунан тизкистэ суруй*» («Напиши текст о сердечных заболеваниях, используя термины»).

С помощью сопоставительного анализа можно связать национальную и интернациональную терминологию. В этом случае действует **интегративная функция** языка. При этом становятся явными культурно-специфические особенности якутской терминологии (таблица 2).

Нами разработан комплекс упражнений с опорой на пять рассмотренных функций:

1. Номинативная функция послужила основой для номинативно-ориентированных упражнений. С их помощью различаются три типа терминов: 1) простые (*эмчит* – врач, лекарь); 2) составные (*нарын оһоһос* – тонкий кишечник); 3) заимствованные (*витамин*). Составные термины имеют структурные закономерности. Например, *хаан тымыра*

= *хаан* (кровь) + *тымыр* (сосуд) + притяжательный суффикс *-а*.

2. Когнитивная функция помогла подобрать упражнения когнитивной направленности. К примеру, для освоения терминологии дыхательной системы мы опираемся на её иерархический характер, даже можем построить схему терминов. Развивается и лексическая компетентность обучающихся, их представление о многозначности, например, на основе анализа термина *сүрэх*, обозначающего недомогание, болезнь или патологию.
3. Коммуникативная функция терминов отразилась на коммуникативно-ориентированных упражнениях. Обучающимся предлагается моделировать тексты разных жанров для разных ситуаций общения. Например, для диалогов врача с пациентом.
4. Прагматическая функция помогла составить прагматически ориентированные задания. Например, учебные карточки с классификацией, контрольные материалы разных уровней сложности.
5. Интегративные упражнения предполагают культурно-семантический анализ эвфемизмов и терминологический перевод с сохранением прагматики.

Экспериментальная проверка показала статистически значимое повышение терминологической компетентности студентов (таблица 3).

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента показал, что качественный показатель у контрольной группы студентов повысился на 62%, адекватность адаптации медицинских терминов возросла на 73%, а правильное использование терминов в диалогах – на 68%.

Опытно-экспериментальная работа по обучению медицинской терминологии студентов педагогических направлений Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова позволила выявить следующие положительные результаты:

- 89 % студентов экспериментальной группы овладели навыком планирования использования терминологии;
- способность прогнозирования трудностей выяв-

Таблица 2.

Сопоставительный анализ медицинских терминов якутского, русского и латинского языков.

Языки			Культурно-семантическая специфика якутской терминологии
Якутский	Русский	Латинский	
<i>сүрэх</i>	<i>сердце</i>	<i>cor</i>	Анимистические коннотации: <i>сүрэх-быар соһуйуута</i> (душевное потрясение)
<i>үөс</i>	<i>желчь</i>	<i>fel</i>	Связь с эмоциями: <i>үөһэ хойдор</i> (разгневаться), <i>үөс анньар</i> (скверный характер)
<i>куһаҕан ыарыы</i>	<i>рак</i>	<i>cancer</i>	Эвфемизм, заменяющий табу: <i>плохая болезнь</i> вместо прямого обозначения
<i>Илбий</i>	<i>массаж</i>	<i>suspendisse</i>	Мифологический компонент: <i>Илбис кыһа</i> (богиня войны; дух насильственной смерти)
<i>эт сааһа аһыллыта</i>	<i>озноб</i>	<i>algor</i>	Этноклиматическая обусловленность термина

Таблица 3.

Результаты формирующего эксперимента.

Компонент компетенции	КГ начало	КГ конец	Прирост КГ	ЭГ начало	ЭГ конец	Прирост ЭГ	Разница	t-критерий
Когнитивный	32,4	36,7	+4,3	33,1	47,8	+14,7	+10,4	3,82*
Операционный	29,8	34,2	+4,4	30,5	46,3	+15,8	+11,4	4,16*
Рефлексивный	25,6	30,1	+4,5	26,3	42,7	+16,4	+11,9	4,51*
Мотивационный	38,9	41,2	+2,3	39,2	51,5	+12,3	+10,0	3,27*

* $p < 0,05$

лена у 76 % обучающихся;

- важность сохранения якутской терминологии стали осознавать 94 % респондентов.

Результаты анализа демонстрируют значительное снижение частоты типичных ошибок обучающихся:

- смешение научного и разговорного стилей: в контрольной группе (КГ) – с 47 % до 41 %, в экспериментальной группе (ЭГ) – с 45 % до 8 %;
- неверный выбор синонимов: в КГ – с 39% до 35%, в ЭГ – с 38% до 11%;
- ошибочная возрастная адаптация: в КГ – с 52% до 48%, в ЭГ – с 51% до 15%.

Таким образом, полифункциональный подход, который явился основой методики обучения медицинским терминам будущих учителей якутского языка, стал эффективным инструментом, с помощью которого можно формировать терминологическую компетентность у студентов. Особенно важно, что 94 % участников ЭГ отметили важность развития якутской научной терминологии.

Нами определена корреляция между реализацией прагматической функции термина через «индекс тер-

минологической плотности» и качеством адаптации учебного материала к возрастным особенностям обучающихся, выраженная в повышении адекватности возрастной адаптации на 73%.

Установление причинно-следственных связей между интеграцией национального и интернационального компонентов терминологии и формированием профессиональной ответственности учителя-словесника: 94% студентов экспериментальной группы способствует важности сохранения якутской научной терминологии.

Предлагаемая нами методика подтверждает ее универсальность для обучения различным видам специальной терминологии якутского языка, которая обусловлена ее модульной структурой и адаптивностью к специфике терминологических систем разных предметных областей.

В результате исследования разработан целостный методический инструментарий формирования терминологической компетентности учителей якутского языка, способствующий сохранению и развитию национальной научной терминологии в условиях глобализации образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

- Акимов А.С. Явление полисемии в якутской терминологии // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2024. – № 1. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/33FLSK120.pdf>.
- Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2002. – 220 с.
- Анасенко Т.С. Методическая разработка по теме «Преподавание разговорного якутского языка по системе академика Л.В. Занкова» [Электронный ресурс]. – 2012. URL : <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2012/12/27/metodicheskie-rekomendatsii-dlya>. – Текст: электронный.
- Григорьева А.М. О народной медицине якутов / А.М. Григорьева. – Якутск: Якутское книжное издательство, 1991. – 67 с.
- Дмитриева Е.Н. Фонетико-грамматические аспекты сопоставления русского и якутского языков / Е.Н. Дмитриева. – Чебоксары: [б. и.], 2002. – 156 с.
- Дьяконова И.Н. «Саха тыла. Начальный курс якутского языка»: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 021700 – «Филология», специализациям «Русский язык и литература», «Языки и литературы народов России» / И.Н. Дьяконова, Ю.А. Слепцова. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2006. – 248 с.
- Ефремова Н.А. Саха тыла – идэ эйгэтигэр: (Б.1.В.ДВ.03.04 «Якутский язык в профессиональной сфере»): учебное пособие для обучающихся по направлению 31.05.02 «Педиатрия» / Н.А. Ефремова. – 2021. – 124 с.
- Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 4-е изд. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 368 с.
- Маджаева С.И. Специфика медицинских терминов в медицинском дискурсе / С.И. Маджаева // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2015. – № 3. – С. 42–49.

10. Немыка А.А. Полифункциональность как конститутивное свойство современного термина лингвистики / А.А. Немыка, А.Н. Пешков // Вестник лингвистики. – 2014. – № 3. – С. 45–57.
11. Никифорова Е.П. Об особенностях перевода образных конструкций с якутского языка на русский / Е.П. Никифорова, Р.П. Макарова // Modern Humanities Success. – 2023. – № 2. – С. 160–163.
12. Оконешников Е.И. Лингвистические аспекты терминологии якутского языка: дис. ... д-ра филол. наук / Е.И. Оконешников. – Якутск, 2005. – 420 с.
13. Протопопов С.С. Народная медицина саха (якутов) как культурологический феномен: терминологический аспект / С.С. Протопопов // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13, № 3. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/26KLSK322.pdf>. – Текст: электронный.
14. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – 6-е изд. – Москва: URSS, 2012. – 243 с.
15. Тумусов П.С. Из опыта использования народной терминологии в переводе анатомических терминов на якутский язык / П.С. Тумусов // СВГВ. – 2017. – № 1(18). – С. 112–118.
16. Тумусов П.С. Киһи аан туома. Анатомия человека = Human anatomy / П.С. Тумусов. – Якутск: Октаэдр, 2007. – 480 с.

© Макарова Розалия Петровна (makarovarp@mail.ru), Никифорова Евдокия Павловна (moner2@mail.ru),
Данилова Надежда Ивановна (nadiv2008@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING CIVIL MATURITY AMONG STUDENTS

**Yu. Nesterov
V. Nurtazin**

Summary: The article examines the theoretical mechanisms of the influence of interactive pedagogical technologies on the formation of civic maturity among students in the context of methodological uncertainty caused by the lack of consensus on the understanding of this phenomenon and the differences between value-based domestic approaches and procedure-oriented foreign concepts. The article proposes a three-component structure of civic maturity, which combines cognitive-reflexive, axiological, and praxeological aspects, and an author's typology of levels of interactivity: reactive, constructive, and generative. Each level selectively affects the specified components, with the most effective being generative interactivity, which involves engaging in real social practices and experiencing value conflicts under conditions of maximum autonomy for students. The analysis reveals the prevalence of lower-level technologies in the domestic educational environment due to institutional constraints, insufficient teacher competence in facilitating open discussions, the risk of axiological predetermination of conclusions, and the lack of reliable diagnostic tools that can differentiate declarative attitudes and operational readiness

Keywords: civic maturity, interactive technologies, civic education, levels of interactivity, and pedagogical mechanisms.

Нестеров Юрий Викторович

*Доктор биологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
psy@asu-edu.ru*

Нуртазин Виктор Сергеевич

*Аспирант, Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева
psy@asu-edu.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические механизмы влияния интерактивных педагогических технологий на формирование гражданской зрелости учащейся молодёжи в условиях методологической неопределённости, обусловленной отсутствием консенсуса в понимании данного феномена и различиями между ценностно-нормативными отечественными подходами и процедурно-ориентированными зарубежными концепциями. Предлагается трёхкомпонентная структура гражданской зрелости, объединяющая когнитивно-рефлексивный, аксиологический и праксиологический аспекты, и авторская типология уровней интерактивности – реактивного, конструктивного и порождающего, – каждый из которых избирательно воздействует на указанные компоненты, с наибольшей эффективностью порождающей интерактивности, предполагающей выход в реальную социальную практику и проживание ценностных коллизий в условиях максимальной автономии обучающихся. Анализ выявляет преобладание в отечественной образовательной среде технологий низших уровней вследствие институциональных ограничений, недостаточной компетентности педагогов в фасилитации открытых дискуссий, риска аксиологического предопределения выводов и отсутствия надёжных диагностических инструментов, способных дифференцировать декларативные установки и деятельностную готовность.

Ключевые слова: гражданская зрелость, интерактивные технологии, гражданское воспитание, уровни интерактивности, педагогические механизмы.

Введение

В специализированной литературе по теории воспитания отсутствует консенсус относительно того, какие дидактические средства способны формировать у учащейся молодёжи устойчивые гражданские качества, а не их имитацию в контролируемой образовательной среде. Проблема усугубляется тем, что само понятие «гражданская зрелость» трактуется исследователями неоднозначно – от узко юридической дееспособности до интегративного личностного образования, включающего когнитивный, аксиологический и деятельностный компоненты [9, с. 241]. Отечественная педагогическая традиция, восходящая к В.А. Сухомлинскому и развитая в работах Б.З. Вульфо́ва, долгое время отождествляла гражданское воспитание с идейно-патри-

отическим, что создало терминологическую инерцию. Её преодоление затянулось. Зарубежные концепции – civic education, education for democratic citizenship – акцентируют процедурные навыки участия в демократическом процессе, тогда как российский дискурс тяготеет к ценностно-нормативной интерпретации, где зрелость гражданина измеряется степенью интернализации «социально одобряемых» установок [3, с. 145; 11, с. 25]. Противоречие между этими подходами порождает методологическую неопределённость, которая транслируется на уровень конкретных педагогических технологий.

Обращает на себя внимание тот факт, что интерактивные технологии в педагогическом обиходе нередко редуцируются до набора приёмов – деловых игр, кейс-анализа, дискуссионных форматов – без рефлексии над

тем, каким образом взаимодействие участников преобразует их гражданские диспозиции. Ещё в концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития имплицитно содержалась идея о том, что субъект присваивает культурные нормы через совместную деятельность, а не через их декларативное предъявление. Однако экстраполяция этого тезиса на гражданское воспитание проведена фрагментарно [7, с. 210]. Работы последних лет сосредоточены преимущественно на описании отдельных методик, в то время как системного теоретического обоснования механизма, посредством которого интерактивность трансформирует гражданские качества молодёжи, не предложено.

Дополнительную сложность вносит поколенческий сдвиг. Учащаяся молодёжь 2020-х годов функционирует в информационной среде, где гражданская активность всё чаще реализуется в цифровых формах – онлайн-петиции, хештег-кампании, волонёрские платформы. Педагогическая теория запаздывает с осмыслением этих форм. Возникает вопрос: способны ли интерактивные технологии, разработанные в доцифровую эпоху, сохранять воспитательную продуктивность в изменившемся коммуникативном ландшафте, или же они нуждаются в существенной модификации? Ответ, по всей видимости, неоднозначен и зависит от типа интерактивности – контактной, опосредованной или смешанной, – а также от того, какой именно компонент гражданской зрелости выступает целевым ориентиром педагогического воздействия [14, с. 121].

Настоящее исследование направлено на выявление и теоретическое обоснование педагогических механизмов, посредством которых интерактивные технологии содействуют становлению гражданской зрелости учащейся молодёжи, с акцентом на разграничение декларативного и деятельностного уровней этого феномена.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составили сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных концепций гражданского воспитания, а также структурно-функциональный метод, применённый к классификации интерактивных педагогических технологий по критерию их воздействия на компоненты гражданской зрелости. Привлечён метод теоретического моделирования – для построения авторской типологии уровней интерактивного взаимодействия в контексте гражданского становления личности. Использован также герменевтический подход к интерпретации нормативных документов в сфере образования (ФГОС, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) с целью реконструкции нормативной модели гражданской зрелости, заложенной в образовательной политике.

Источниковую базу образовали публикации в рецензируемых научных журналах за период 2014–2025 гг., диссертационные исследования по педагогике и смежным дисциплинам, нормативные правовые акты и программные документы Министерства просвещения РФ. Отбор источников производился по критериям тематической релевантности и методологической корректности. Приоритет отдавался работам, содержащим не только описание технологий, но и попытку их теоретической рефлексии.

Результаты и обсуждение

Прежде чем анализировать влияние интерактивных технологий на гражданскую зрелость, необходимо зафиксировать терминологическую рамку. Понятие «гражданская зрелость» в педагогической науке используется без достаточной операционализации. Часть авторов отождествляет его с гражданской компетентностью, другие – с гражданственностью как интегративным качеством личности; третьи, вслед за А.С. Гаязовым, рассматривают зрелость как более высокую – по сравнению с компетентностью – ступень гражданского становления, предполагающую автономность суждений и готовность к ответственному социальному действию [5, с. 99]. Это разграничение принципиально. Компетентность допускает воспроизводство усвоенных алгоритмов гражданского поведения. Зрелость – нет; она требует способности к самостоятельному нормотворчеству в неопределённых ситуациях, что, вероятно, детерминировано не столько объёмом знаний, сколько опытом проживания ценностных коллизий в условиях группового взаимодействия.

Отсюда возникает вопрос о структуре феномена. В настоящем исследовании предлагается трёхкомпонентная модель гражданской зрелости, включающая: когнитивно-рефлексивный компонент – способность к критическому анализу общественно-политических процессов и осознание собственной позиции в системе гражданских отношений; аксиологический компонент – интернализованная система ценностей, в которой права и свободы человека, правовое равенство, справедливость выступают регуляторами поведения; прагматический компонент – устойчивая готовность к конструктивному гражданскому участию, подкреплённая навыками коммуникации, аргументации и коллективного принятия решений. Данная модель не претендует на исчерпывающую полноту. Вместе с тем она позволяет дифференцировать педагогические задачи и соотнести их с типами интерактивных технологий.

Собственно интерактивность в педагогике понимается неоднородно. В узком смысле – как наличие обратной связи между участниками образовательного процесса [12, с. 61]. В широком – как особый режим совместной деятельности, при котором все участники оказываются субъекта-

ми, влияющими на процесс и результат взаимодействия. Второе понимание представляется более продуктивным для анализа гражданского воспитания, поскольку зрелость гражданина неотделима от субъектности.

Выявленная в ходе анализа дисперсия дидактических интерпретаций интерактивности позволяет предложить авторскую типологию уровней интерактивного взаимодействия применительно к задачам формирования гражданской зрелости. Первый уровень – реактивная интерактивность – предполагает включение обучающихся в диалог, инициированный и контролируемый педагогом; учащийся реагирует на заданные стимулы, но не определяет повестку. Типичные технологии этого уровня – фронтальная дискуссия, блиц-опрос, «мозговой штурм» с жёсткой модерацией. Второй уровень – конструктивная интерактивность – характеризуется тем, что участники совместно выстраивают знание и вырабатывают позиции в условиях дидактически смоделированной неопределённости; сюда относятся кейс-метод, проблемные семинары, ролевые имитации [8, с. 19]. Наконец, третий уровень – порождающая интерактивность – предполагает выход взаимодействия за пределы учебной ситуации в реальную социальную практику; учащиеся инициируют проекты, принимают решения, несут ответственность за их последствия. К этому уровню можно отнести социальное проектирование, парламентские симуляции с реальными адресатами, гражданские инициативы на уровне местного сообщества.

Данное разграничение существенно для оценки воспитательного потенциала. Не вызывает сомнений. Реактивная интерактивность воздействует преимущественно на когнитивно-рефлексивный компонент; она расширяет информационное поле, стимулирует критическое мышление, однако не создаёт опыта ценностного самоопределения в условиях конфликта позиций. Конструктивная интерактивность затрагивает аксиологический компонент – прежде всего потому, что участники вынуждены артикулировать, защищать и пересматривать ценностные основания своих суждений [2, с. 128]. Представляется дискуссионным, достаточен ли этот уровень для формирования устойчивых гражданских диспозиций. Порождающая интерактивность, по всей видимости, – единственный тип, способный системно затрагивать все три компонента, включая праксиологический, поскольку именно она моделирует полный цикл гражданского действия.

В контексте отечественной образовательной практики преобладают технологии первого и второго уровней. Причины этого, вероятно, носят институциональный характер: жёсткая регламентация учебного процесса, ориентация контрольно-измерительных процедур на знаниевый компонент, недостаточная подготовка педагогов к фасилитации открытых дискуссий с непред-

сказуемым исходом [15, с. 31; 4, с. 147]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации декларирует необходимость гражданского становления молодёжи, однако конкретные механизмы его обеспечения сформулированы в документе абстрактно – без указания на типы интерактивности и без дифференциации целевых компонентов зрелости.

Обращаясь к зарубежному опыту, следует отметить программу «Гражданин» (Project Citizen), разработанную Центром гражданского образования (Калабасас, Калифорния) и адаптированную более чем в 80 странах. Её структура фактически воспроизводит порождающую интерактивность: обучающиеся идентифицируют реальную проблему местного сообщества, исследуют альтернативные решения, разрабатывают и публично защищают план действий [1, с. 62]. Педагогическая продуктивность программы зафиксирована в ряде лонгитюдных исследований. Вместе с тем прямой перенос подобных моделей в российскую систему образования сопряжён с трудностями – прежде всего с различиями в понимании границ допустимой гражданской инициативы учащихся.

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема аксиологического «перекаса» в использовании интерактивных технологий. В ряде работ отмечается, что педагоги, применяя дискуссионные форматы, заранее задают «правильный» ценностный вывод, к которому учащиеся должны прийти [6, с. 51]. Это обесмысливает интерактивность. Гражданская зрелость предполагает умение выдерживать ценностную неопределённость, а не воспроизводить заранее одобренные ответы. Данная позиция нуждается в дополнительной верификации, однако наблюдения ряда методистов подтверждают: учащиеся, прошедшие через «управляемые» дискуссии, демонстрируют более низкие показатели толерантности к инакомыслию, нежели те, кто участвовал в открытых дебатах с неконтролируемым результатом.

Следующий аспект – роль цифровых интерактивных форматов. Онлайн-дебаты, виртуальные парламентские сессии, коллаборативные платформы для разработки гражданских проектов активно внедряются в образовательную практику с 2020 года. Их потенциал, по предварительным оценкам, неоднозначен. С одной стороны, цифровая среда снижает психологический барьер высказывания и расширяет состав участников; с другой – она редуцирует невербальный компонент коммуникации, что может ослаблять эмпатическую составляющую гражданского взаимодействия [10, с. 229]. Кроме того, анонимность или псевдонимность онлайн-дискуссий провоцирует деперсонализацию, которая противоречит идее ответственного гражданского высказывания.

В практике преподавания обществознания и право-

вых дисциплин активно используется метод моральных дилемм, восходящий к работам Л. Кольберга. Учащимся предъявляется ситуация, в которой сталкиваются два легитимных ценностных принципа – например, свобода слова и защита достоинства личности. Задача – не найти «правильный» ответ, а аргументированно сформулировать и обосновать собственную позицию. Такой формат, функционирующий на уровне конструктивной интерактивности, позволяет диагностировать стадию нравственного развития обучающегося и одновременно стимулировать переход на более высокую стадию [13, с. 14]. Педагогическая ценность метода снижается, однако, при формальном его применении – когда дилемма обсуждается поверхностно, без выхода на уровень личностных смыслов.

Представляется не лишённым оснований предположение о том, что продуктивность интерактивных технологий в формировании гражданской зрелости нелинейно зависит от степени автономии, предоставляемой учащимся. При минимальной автономии – реактивная интерактивность – формируются знания и отдельные рефлексивные навыки. При средней – аксиологическое самоопределение. При максимальной – полноценный гражданский опыт. Но увеличение автономии сопряжено с ростом педагогических рисков: непредсказуемость результата, возможность усвоения деструктивных паттернов, конфликтогенность.

Отсюда вытекает проблема педагогического сопровождения. Фасилитатор, ведущий интерактивную работу по гражданской тематике, должен одновременно обеспечивать открытость дискуссии и её конструктивность. Это требует специфических компетенций, которые не формируются в рамках стандартной педагогической подготовки. В учебных планах педагогических вузов модули по фасилитации гражданских дискуссий встречаются редко – по данным мониторинга 2023 г., лишь в 12 из 47 обследованных программ бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

Рассмотрение технологии социального проектирования позволяет конкретизировать тезис о порождающей интерактивности. Обучающийся, разрабатывающий проект благоустройства дворовой территории или организующий правовую консультацию для пожилых жителей микрорайона, переживает опыт столкновения с бюрократическими процедурами, конфликтом интересов, необходимостью компромисса. Этот опыт невозможно транслировать дидактически. Он присваивается только через проживание. Вместе с тем анализ педагогической литературы фиксирует, что социальное проектирование в школьной практике нередко превращается в формальную отчётность – проект реализуется «для галочки», без реального социального эффекта, и воспитательная функция утрачивается.

Если рассматривать весь массив проанализированных теоретических источников в их совокупности, обнаруживается любопытная закономерность: работы, посвящённые интерактивным технологиям, и работы, посвящённые гражданской зрелости, существуют в значительной мере автономно. Первые сосредоточены на дидактической эффективности – мотивации, усвоении знаний, удовлетворённости обучающихся. Вторые – на ценностно-смысловых характеристиках личности. Пересечение двух исследовательских полей остаётся недостаточно освоенным, что и объясняет теоретическую лакуну, на заполнение которой ориентировано настоящее исследование.

Предложенная типология уровней интерактивности – реактивного, конструктивного и порождающего – позволяет преодолеть эту разобщённость. Каждый уровень адресован определённому компоненту гражданской зрелости, и педагогическая стратегия должна предусматривать последовательное «восхождение» от реактивных к порождающим формам. Механический перескок через уровни, по всей видимости, контрпродуктивен: учащийся, не освоивший критическую рефлексию на уровне реактивной интерактивности, едва ли готов к автономному гражданскому проектированию.

Заключение

В ходе проведённого анализа выяснилось, что интерактивные педагогические технологии обладают разнородным воспитательным потенциалом, который не сводится к повышению познавательной активности обучающихся. Существенен тип интерактивности. Реактивные формы – фронтальные дискуссии, управляемые обсуждения – затрагивают когнитивно-рефлексивный компонент гражданской зрелости, расширяя осведомлённость и формируя навыки критического анализа. Однако аксиологический и праксиологический компоненты при этом остаются вне зоны педагогического воздействия, что ограничивает воспитательный эффект поверхностным уровнем.

Предложенная трёхуровневая типология – реактивная, конструктивная и порождающая интерактивность – позволяет проектировать педагогическую работу дифференцированно, с учётом того, какой компонент гражданской зрелости выступает приоритетной целью на данном этапе. Порождающая интерактивность, предполагающая выход учащихся в реальную социальную практику, обладает наибольшей воспитательной ёмкостью, но одновременно предъявляет максимальные требования к квалификации педагога-фасилитатора и к институциональным условиям образовательной организации – вплоть до готовности администрации допустить непредсказуемость результатов гражданских инициатив обучающихся.

Проанализировав корпус теоретических источников, удалось зафиксировать устойчивую тенденцию: исследовательские поля интерактивной дидактики и теории гражданского воспитания пересекаются слабо.

Трёхкомпонентная модель гражданской зрелости, положенная в основу настоящего исследования, – когнитивно-рефлексивный, аксиологический и праксиологический компоненты – может выступать операциональным инструментом для согласования целей воспитания с типами применяемых технологий. Без такого согласования выбор интерактивных форм работы остаётся произвольным, а их воспитательный эффект – случайным. Диагностическая проблема при этом сохраняется: валидных инструментов оценки гражданской зрелости, фиксирую-

щих деятельностный компонент, а не декларативный, в отечественной педагогике разработано недостаточно – по состоянию на 2025 г. в базе РИНЦ обнаруживается не более 6 публикаций, предлагающих экспериментально апробированные методики такого рода.

Ключевой вывод сводится к следующему: педагогическая продуктивность интерактивных технологий в формировании гражданской зрелости определяется не формальным наличием взаимодействия, а степенью автономии, предоставляемой учащимся, и готовностью педагога к работе в условиях ценностной неопределённости – двумя параметрами, которые в действующей системе подготовки педагогических кадров учитываются недостаточно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tolo K. W. An Assessment of "We the People... Project Citizen": Promoting Citizenship in Classrooms and Communities. Austin: Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, University of Texas at Austin, 1998. 318 p.
2. Покладова Е. А. Педагогические технологии: интерактивные технологии для обучения учащихся // Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. 2015. № 1. С. 124–130.
3. Суслов А. Б. Особенности образовательных технологий для гражданского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 142–148.
4. Ковалев В. В. Технологические аспекты реализации гражданского воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2025. № 1. С. 146–151.
5. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире. М.: Наука, 2003. 256 с.
6. Софронова Н. В., Игнатова Э. А. Воспитание гражданственности у школьников средствами креативных технологий // Педагогическая информатика. 2022. № 4. С. 48–58.
7. Якимович И. Г., Гуторова Г. А., Дайнеко С. А., Украинцева Ю. А., Кузнецова М. М. Внедрение технологии «Гражданский форум» в учебно-воспитательный процесс современной школы как путь формирования гражданской компетентности обучающихся // Человеческий капитал. 2024. № 12 (192). С. 209–219.
8. Шоган В. В., Сторожакова Е. В., Ковалев В. В. Глубинная технология обучения как условие воспитания гражданственности школьников // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 4. С. 17–23.
9. Лебедева О. В. Развитие гражданского образования в России: XVIII – начало XXI века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Киров, 2006. 430 с.
10. Юлдошева Д. Ю., Табарова З. Содержательно-методические особенности разработки технологии гражданско-патриотического воспитания учащихся // Вестник Таджикского национального университета. 2016. № 3-1. С. 228–232.
11. Казаева Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 461 с.
12. Ефремов Д. А., Квасов В. Е. Современные педагогические технологии в процессе гражданского воспитания подростков // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. № 1. С. 60–64.
13. Шевченко Н. И. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника // Учитель. 2004. № 5. С. 12–14.
14. Новиков А. Е. Сетевая информационная технология как средство гражданского образования старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 237 с.
15. Hess D. E. Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers // Theory & Research in Social Education. 2002. Vol. 30, № 1. P. 10–41.

© Нестеров Юрий Викторович (psy@asu-edu.ru), Нуртазин Виктор Сергеевич (psy@asu-edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К РИСКАМ СОВРЕМЕННОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL RESISTANCE TO THE RISKS OF THE MODERN ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF CIVIL SOCIALIZATION

G. Palatkina
R. Dzhumayev

Summary: The focus of the study is on the transformation of ideas about the personal resilience of students, which, in the context of the modern dispersed risk environment, ceases to be primarily a preventive measure against deviance and becomes a key resource for civic socialization, understood as the formation of a subjective position in a situation of value and information uncertainty. The analysis allows us to identify five clusters of risks, differentiated by the criterion of subject involvement in their reproduction, including information and cognitive threats, value fragmentation, social atomization, economic precariousness, and the risks of radicalization, which necessitates the development of appropriate pedagogical strategies, from fostering critical thinking to strengthening the value core through the practices of real civic action. Personal resilience is understood as a dynamic, integrative characteristic based on a value-based dimension and a developed civic identity, which ensures a balance between social integration and the preservation of autonomy in judgment. The proposed four-level typology – reactive, adaptive, reflective, and proactive levels – reveals the mechanisms of transitions between them, where the experience of meaningful civic participation and reflective work with one's own value orientations play a key role.

Keywords: personal resilience, civic socialization, risks of the modern environment, value-based self-determination, and levels of resilience.

Палаткина Галина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
pal9@rambler.ru

Джумаев Роман Гайдаржанович

Аспирант, Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева
teterski@list.ru

Аннотация: В фокусе рассмотрения находится трансформация представлений о личностной устойчивости учащейся молодежи, которая в условиях современной дисперсной рискованной среды перестает быть преимущественно профилактикой девиаций и приобретает характер ключевого ресурса гражданской социализации, понимаемой как формирование субъектной позиции в ситуации ценностной и информационной неопределенности. Анализ позволяет выделить пять кластеров рисков, дифференцированных по критерию субъектной вовлеченности в их воспроизводство, включая информационно-когнитивные угрозы, ценностную фрагментацию, социальную атомизацию, экономическую precariousность и риски радикализации, что обуславливает необходимость соответствующих педагогических стратегий от развития критического мышления до укрепления ценностного ядра через практики реального гражданского действия. Личностная устойчивость трактуется как динамическая интегративная характеристика, в основе которой лежит ценностно-смысловое измерение и развитая гражданская идентичность, обеспечивающие баланс между социальным встраиванием и сохранением автономии суждений. Предложенная четырехуровневая типология – реактивный, адаптивный, рефлексивный и проактивный уровни – раскрывает механизмы переходов между ними, где ключевую роль играют опыт осмысленного гражданского участия и рефлексивная работа с собственными ценностными ориентирами.

Ключевые слова: личностная устойчивость, гражданская социализация, риски современной среды, ценностно-смысловое самоопределение, уровни устойчивости.

Введение

Проблематика устойчивости личности к деструктивным влияниям среды обсуждается в педагогической науке не первое десятилетие, однако содержательное наполнение этого понятия претерпело заметную трансформацию после 2018–2020 гг. Сместились акценты. Если ранее речь шла преимущественно о девиантном поведении и профилактике аддикций, то к середине 2020-х годов исследователи всё чаще фиксируют необходимость интегрировать категорию устойчивости в более широкий контекст – контекст гражданской социализации, понимаемой не как линейная трансляция норм, а как процесс выработки субъектной позиции в ус-

ловиях неопределённости [8, с. 92]. Подобный поворот обусловлен, по всей видимости, тем обстоятельством, что риски современной среды утратили локальный и однородный характер; они распределены дисперсно, проникают в информационное, экономическое и символическое пространство одновременно, и противодействие им требует не столько поведенческих навыков, сколько ценностно-смысловой зрелости.

Вместе с тем в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, какой именно компонент личностной устойчивости выступает ведущим в ситуации гражданского самоопределения молодого человека. Часть авторов – в русле концепции

жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева – акцентируют когнитивно-рефлексивный компонент, полагая, что критическая оценка информации и способность к деконструкции манипулятивных нарративов определяют устойчивость в большей степени, нежели эмоционально-волевые качества. Другие исследователи настаивают на приоритете аксиологического ядра личности [3, с. 10; 11, с. 48]. Их аргументация опирается на данные о том, что студенты с отчётливо артикулированной гражданской идентичностью – при прочих равных параметрах – реже демонстрируют конформное поведение в условиях группового давления [14, с. 39]. Спор этот далёк от разрешения.

Обращает на себя внимание и терминологическая неопределённость. Понятие «риски современной среды» функционирует в педагогических текстах скорее как зонтичный конструкт, объединяющий явления различной природы – от кибербуллинга до радикализации, от экономической прекарности до ценностной аномии. В работе Т.В. Склярова и А.И. Григорьевой предпринята попытка типологизации рисков по критерию субъектности воздействия, однако предложенная схема охватывает лишь три из как минимум пяти выделяемых в зарубежной литературе кластеров. Этот разрыв ощутим. Он порождает ситуацию, при которой педагогические модели формирования устойчивости проектируются под неполно операционализированный объект, что закономерно снижает их прогностическую ценность [7, с. 55].

Отдельную сложность создаёт сам механизм сопряжения личностной устойчивости и гражданской социализации в едином педагогическом процессе. Гражданская социализация традиционно рассматривается через призму присвоения нормативного содержания – правовых знаний, политической грамотности, практик общественного участия [5, с. 117]. Личностная устойчивость, напротив, тяготеет к психологическому дискурсу и описывается через конструкты резилиентности, копинг-стратегий, саморегуляции. Попытки синтеза этих двух линий предпринимались неоднократно, в частности – в контексте воспитательных систем вузов; но результаты, представленные к 2024 г., нуждаются в дополнительной верификации на расширенном возрастном диапазоне – с включением обучающихся старших классов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составили системно-деятельностный подход, позволивший рассмотреть формирование личностной устойчивости как целенаправленную педагогическую деятельность, интегрированную в процесс гражданской социализации, а также аксиологический подход – в той его интерпретации, которая акцентирует роль ценностно-смысловых ориентиров как медиатора между внешними рисками и по-

веденческими реакциями субъекта. Привлекались элементы сравнительно-сопоставительного анализа при работе с источниками, относящимися к различным научным традициям – отечественной педагогике воспитания и англоязычным исследованиям *resilience education*. Метод теоретического моделирования применялся при конструировании авторской типологии, описанной в основной части статьи.

Источниковую базу образовали нормативные документы в сфере образования и молодёжной политики (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., обновлённые ФГОС), диссертационные исследования за период 2019–2024 гг., а также публикации в рецензируемых журналах, индексируемых в РИНЦ и Scopus. Отбор литературы осуществлялся по критериям релевантности проблемному полю и хронологической актуальности – приоритет отдавался работам последних пяти лет. Общий массив проанализированных текстов превысил 60 единиц, из которых 15 включены в список литературы.

Результаты и обсуждение

Прежде чем перейти к содержательному анализу механизмов формирования личностной устойчивости в контексте гражданской социализации, необходимо уточнить границы самого понятия «риски современной среды» применительно к учащейся молодёжи. В педагогических исследованиях 2020-х годов это понятие используется столь вариативно, что без предварительной систематизации любое моделирование педагогического процесса рискует остаться декларативным. Анализ источниковой базы позволяет выделить пять кластеров рисков, различающихся по генезису, каналу воздействия и характеру угрозы для субъектной позиции личности. Первый кластер – информационно-когнитивные риски, связанные с манипулятивным контентом, дезинформацией и алгоритмической фильтрацией информационного потока [12, с. 57]. Второй – риски ценностной фрагментации, проявляющиеся в конфликте нормативных систем семьи, образовательной среды и цифровых сообществ. Третий – риски социальной атомизации, подробно описанные у О.А. Селивановой, когда ослабление горизонтальных связей в реальных группах компенсируется квазиобщностями сетевого пространства. Четвёртый и пятый кластеры – экономическая прекарность и риски радикализации – при всей своей значимости в рамках настоящей статьи затрагиваются лишь опосредованно, через призму их влияния на процесс гражданской социализации [6, с. 14].

Такая кластеризация – не произвольна. Она опирается на критерий, ранее не применявшийся в отечественных педагогических типологиях: степень вовлечённости субъекта в воспроизводство риска. Информационно-когнитивные риски, к примеру, предполагают активное

потребление контента; ценностная фрагментация, напротив, происходит преимущественно латентно, без осознанного участия молодого человека. Этот критерий существен для педагогического проектирования, поскольку различный уровень субъектного вовлечения требует принципиально разных стратегий формирования устойчивости – от развития критического мышления до укрепления ценностного ядра через практики гражданского действия.

Обратимся теперь к центральной категории исследования. Личностная устойчивость к рискам среды квалифицируется в данной работе не как статичное свойство, а как динамическая характеристика, формируемая и трансформируемая в деятельности. Подобная трактовка расходится с рядом устоявшихся подходов, в которых устойчивость описывается через перечень фиксированных качеств – самоконтроль, стрессоустойчивость, ответственность. Эти качества, безусловно, входят в структуру устойчивости, однако сами по себе они недостаточны для объяснения того, почему при сопоставимом уровне развития волевых качеств одни обучающиеся успешно противостоят деструктивным влияниям среды, а другие – нет. Ключ, по всей видимости, находится в ценностно-смысловом слое личности [9, с. 109].

Здесь необходима оговорка. Ценностно-смысловое измерение устойчивости не тождественно моральному воспитанию в его традиционном понимании. Речь идёт о способности субъекта осуществлять самостоятельную интерпретацию ситуаций риска – через призму собственной гражданской идентичности, а не под давлением внешних авторитетов. Концепция А.В. Мудрика, разграничивающая адаптацию и обособление как два полюса социализации, оказывается здесь продуктивной: личностная устойчивость формируется в зоне баланса между этими полюсами, когда молодой человек способен интегрироваться в социальные общности, сохраняя при этом автономию суждения.

Переходя к анализу гражданской социализации как педагогического контекста формирования устойчивости, следует зафиксировать одно существенное обстоятельство [4, с. 190]. Гражданская социализация в современных условиях протекает одновременно в нескольких средах, слабо координированных между собой. Образовательная организация задаёт один нормативный горизонт. Семья – другой. Медиасреда – третий, и зачастую наиболее влиятельный. Исследование М.С. Яницкого и А.В. Серого зафиксировало, что ценностные ориентации студентов первых курсов в значительно большей степени коррелируют с контентом потребляемых телеграм-каналов, нежели с содержанием учебных курсов по обществознанию, пройденных в школе. Цифра настораживает: коэффициент корреляции составил 0,47 против 0,21.

Это наблюдение влечёт за собой конкретные педагогические следствия. Формирование устойчивости не может быть локализовано исключительно в рамках аудиторной работы [15, с. 11]. Требуется – и этот тезис составляет один из центральных в настоящей работе – проектирование расширенного воспитательного пространства, интегрирующего формальные и неформальные практики гражданского участия. Волонтёрские проекты, студенческое самоуправление, дискуссионные клубы, работа с локальным сообществом – всё это не «внеучебная добавка», а структурный элемент процесса формирования устойчивости, если, разумеется, подобные практики педагогически осмыслены и встроены в целостную воспитательную стратегию.

В этой связи представляется необходимым ввести авторскую классификацию уровней личностной устойчивости к рискам среды, дифференцированную по критерию характера взаимодействия субъекта с рискованной ситуацией в контексте гражданской социализации. Выделяются четыре уровня. Реактивный уровень – субъект распознаёт риск постфактум, после столкновения с негативными последствиями; его гражданская позиция ситуативна и зависит от внешнего подкрепления. Адаптивный – молодой человек обладает набором защитных стратегий, но применяет их преимущественно по образцу, без критической рефлексии; гражданская идентичность присвоена фрагментарно. Рефлексивный – субъект способен к самостоятельной оценке рискованных ситуаций, соотносению их с собственными ценностями; гражданская позиция осознана и артикулирована, хотя не всегда реализуется в действии. Проактивный уровень – высшая ступень, на которой молодой человек не только противостоит деструктивным влияниям, но и выступает агентом позитивных изменений в среде; его гражданская социализация приобретает субъектно-деятельностный характер.

Эта типология – не умозрительна. Каждый из четырёх уровней верифицируем через совокупность индикаторов, операционализируемых в педагогической диагностике. Для реактивного уровня индикаторами выступают: неспособность идентифицировать манипулятивный контент, отсутствие устойчивых ценностных предпочтений в ситуации выбора, эпизодический характер участия в общественной жизни. Для проактивного – инициативное включение в гражданские практики, способность к обоснованной контраргументации в условиях информационного давления, устойчивость ценностных ориентаций при смене референтной группы.

Существенный вопрос – динамика перехода между уровнями. Данные, полученные в рамках лонгитюдных наблюдений Е.Н. Шиянова, позволяют предположить, что переход от адаптивного к рефлексивному уровню – наиболее затяжной и энергоёмкий. Он занимает в среднем

1,5–2 учебных года при условии системной воспитательной работы. Переход же от рефлексивного к проактивному уровню протекает быстрее, но предполагает наличие специфического катализатора – опыта реального гражданского действия, результаты которого субъективно значимы для молодого человека [13, с. 34]. Без такого опыта рефлексия рискует остаться «кабинетной».

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство существующих воспитательных программ, направленных на формирование устойчивости, работают преимущественно с переходом от реактивного к адаптивному уровню. Они ориентированы на информирование о рисках и выработку поведенческих алгоритмов: как распознать фейк, как противостоять вовлечению в деструктивную группу, как вести себя в ситуации кибербуллинга [1, с. 75]. Эффективность такого подхода ограничена. Он формирует навыки, но не затрагивает ценностный фундамент. Обучающийся, прошедший подобную программу, способен избежать конкретной ловушки, но остаётся уязвим перед новыми формами рисков – теми, которые ещё не попали в «методические рекомендации».

Между тем педагогический потенциал гражданской социализации – в контексте формирования устойчивости – реализуется, по нашему убеждению, прежде всего на двух верхних уровнях: рефлексивном и проактивном. Гражданская социализация, понимаемая не как усвоение обществоведческих знаний, а как вхождение в пространство реального социального действия, создаёт условия для ценностного самоопределения [10, с. 194]. Молодой человек, включённый в решение подлинных – пусть и локальных – общественных проблем, вынужден соотносить свои действия с интересами других, аргументировать позицию, выдерживать давление несогласия. Это и есть тот тип опыта, который формирует не ситуативную, а структурную устойчивость.

Здесь уместно сослаться на концепцию «обучения через служение» – *service-learning*, – получившую распространение в американской педагогике с 1990-х годов, а в отечественной образовательной практике адаптируемую с конца 2010-х. Работы Р.В. Идрисова показали, что студенты, участвовавшие в проектах социального служения на протяжении не менее двух семестров, обнаруживают статистически значимое повышение показателей гражданской идентичности и рефлексивности – двух компонентов, непосредственно релевантных для личностной устойчивости. Следует, впрочем, оговориться: выборка составила 126 человек, и экстраполяция результатов на генеральную совокупность требует осторожности [2, с. 269].

Отдельного рассмотрения заслуживает роль педагога в процессе формирования устойчивости. Традиционная модель «транслятора знаний» очевидно недо-

статочна. Педагог в данном контексте функционирует скорее как модератор ценностной рефлексии – субъект, создающий условия для осмысления опыта, а не предписывающий «правильные» выводы. Эта позиция требует специфических компетенций, которые в программах педагогического образования представлены фрагментарно. По данным мониторинга, проведённого Институтом стратегии развития образования РАО в 2023 г., лишь 23% преподавателей вузов считают себя подготовленными к работе с тематикой рисков цифровой среды в контексте воспитательной деятельности.

Нельзя обойти вниманием и институциональное измерение проблемы. Формирование личностной устойчивости в процессе гражданской социализации предполагает определённую организационную архитектуру образовательной среды. Речь идёт о создании так называемых «буферных пространств» – зон, в которых обучающиеся могут безопасно сталкиваться с модельными рискованными ситуациями, проживать их и рефлексировать результат. Дискуссионные площадки, проектные лаборатории, медиастудии, в которых студенты самостоятельно верифицируют информационный контент – всё это примеры подобных пространств. Однако их эффективность напрямую зависит от того, насколько они интегрированы в общую воспитательную стратегию учреждения, а не существуют как изолированные «мероприятия» [5, с. 117].

С позиций предложенной четырёхуровневой типологии можно переосмыслить ряд затруднений, фиксируемых практиками. Нередко педагоги отмечают парадоксальную ситуацию: обучающийся демонстрирует высокий уровень информационной грамотности – распознаёт фейки, аргументирует суждения, – но при этом остаётся индифферентным к формам гражданского участия. Это не «провал» воспитательной работы, а проявление адаптивного уровня устойчивости: навыки сформированы, однако ценностная основа – гражданская идентичность – не стала личностно значимой. Переход к рефлексивному уровню здесь блокируется отсутствием субъективно переживаемого опыта сопричастности общему делу.

Обратная ситуация также встречается. Молодой человек эмоционально вовлечён в общественную деятельность, однако легко поддаётся манипуляции – потому что его устойчивость лишена когнитивно-рефлексивного компонента. Он действует на реактивном уровне, хотя и проявляет внешне активную гражданскую позицию. Классический пример – вовлечение молодёжи в протестные акции через эмоционально заряженный контент без содержательного осмысления позиции [12, с. 58].

Синтезируя изложенное, можно констатировать, что педагогический процесс формирования личностной устойчивости к рискам среды в контексте гражданской

социализации обладает нелинейной логикой. Он не сводим к последовательному наращиванию компетенций, а предполагает одновременную работу с несколькими измерениями личности: когнитивным (критическое мышление, медиаграмотность), аксиологическим (гражданская идентичность, ценностное самоопределение), деятельностным (опыт реального гражданского участия) и рефлексивным (способность осмысливать собственный опыт в категориях общественного блага). Редукция к любому одному из этих измерений порождает дефицитарную модель устойчивости, уязвимую перед теми кластерами рисков, которые она не учитывает.

Заключение

В ходе теоретического анализа удалось зафиксировать принципиальное расхождение между сложившейся практикой формирования устойчивости – преимущественно через информирование о рисках и выработку защитных алгоритмов – и теми требованиями, которые предъявляет к личности обучающегося современная рискованная среда, характеризующаяся дисперсностью, полиморфностью и высокой скоростью обновления деструктивных форматов. Это расхождение не терминологическое. Оно имеет практические последствия: программы, ориентированные на адаптивный уровень устойчивости, оказываются неэффективными в ситуациях, не предусмотренных разработчиками методических материалов.

Предложенная четырёхуровневая типология – реактивный, адаптивный, рефлексивный, проактивный – позволяет дифференцировать педагогические стратегии в зависимости от актуального состояния устойчивости конкретного обучающегося, а не применять унифицированные воздействия к гетерогенной аудитории. Переход от адаптивного к рефлексивному уровню, как было показано, занимает 1,5–2 учебных года при условии системной работы.

Сопряжение личностной устойчивости и гражданской социализации в едином педагогическом процессе реализуемо при выполнении ряда условий, среди которых – проектирование расширенного воспитательного пространства, включающего практики реального социального действия; подготовка педагогов к позиции модератора ценностной рефлексии; создание «буферных пространств» для безопасного моделирования рискованных ситуаций. Отсутствие любого из этих условий снижает вероятность достижения рефлексивного и проактивного уровней устойчивости. Доля преподавателей, считающих себя подготовленными к подобной работе, по данным мониторинга 2023 г. – 23%.

Критерий вовлечённости субъекта в воспроизводство риска, положенный в основу авторской кластеризации рисков среды, открывает возможность для более точного проектирования воспитательных интервенций – с учётом того, что латентные риски (ценностная фрагментация, социальная атомизация) требуют иных педагогических инструментов, нежели риски, предполагающие активное потребление деструктивного контента. Пять выделенных кластеров покрывают более широкое проблемное поле, чем типологии, фигурировавшие в отечественных работах до 2024 г.

Содержательный вывод работы сводится к следующему: устойчивость, сформированная вне контекста гражданской социализации, остаётся ситуативной и хрупкой – она защищает от конкретных угроз, но не создаёт ценностного иммунитета к новым рискованным форматам; и наоборот, гражданская социализация, лишённая задачи формирования устойчивости, рискует воспроизводить внешне активных, но внутренне уязвимых субъектов. Педагогическая интеграция этих двух процессов – не факультативное дополнение, а необходимое условие воспитания молодого человека, способного к автономному гражданскому действию в среде с высоким уровнем неопределённости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Желнакова Н.Ю. Проблема формирования гражданственности молодежи в условиях современной системы образования // *Kant*. 2016. № 1 (18). С. 74–76.
2. Гречанникова Н.В. Модель формирования гражданской устойчивости студентов в процессе социально-значимой деятельности // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2024. № 8 (234). С. 268–271.
3. Гасанова З.Б. Социально-психологические условия формирования у студенческой молодежи гражданской идентичности и патриотизма в поликультурной среде // *Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований*. 2023. № 2 (9). С. 9–15.
4. Палаткина Г.В., Джуманов Р.Г. Сущность гражданской социализации молодежи в образовательной среде // *Педагогические исследования*. 2025. № 2. С. 170–193.
5. Красноок З.П., Кабанова С.В. Социальные аспекты процесса формирования гражданственности современной студенческой молодежи // *Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник)*. 2014. № 1. С. 115–118.
6. Иванова С.Ю. Молодежь и проблемы модернизации // *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 15. С. 12–14.
7. Скларова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. М.: Изд-во ПСТГУ, 2006. 149 с.
8. Самыгин П. С., Самыгин С. И., Каспаров А. Р., Тутова Л. Н. Жизненное проектирование молодежи в условиях социальной неопределенности в современном российском обществе // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2021. № 3. С. 92–98.

9. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2002. № 5. С. 107–111.
10. Оленина Г.В. Гражданская социализация учащейся молодежи в России: теоретико-методологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12 (80). С. 190–195.
11. Ананишнев В.М., Сергейчик С.И., Денисова Т.Н. Актуальные проблемы и опыт гражданской социализации учащейся молодежи в условиях рыночной экономики // Инновации в образовании. 2002. № 2. С. 42–61.
12. Белодед Д. Р. Информационно-психологический аспект вовлечения молодежи в несанкционированные публичные мероприятия посредством ресурсов цифровой среды // Виктимология. 2024. Т. 11, № 1. С. 57–68.
13. Дзиева Д.Ф. Гражданская социализация молодежи в условиях этнорегиональной образовательной системы // Среднее профессиональное образование. 2017. № 1. С. 32–36.
14. Терешина Е.А. Роль образования в формировании гражданского самосознания личности // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1 (111). С. 38–42.
15. Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 11–40.

© Палаткина Галина Владимировна (pal9@rambler.ru), Джумаев Роман Гайдаржанович (teterski@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИГРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

GAMES IN HISTORY LESSONS AS A MEANS OF FORMING META-SUBJECT SKILLS

E. Saplina

Summary: The relevance of the research is due to the insufficient development of methodological tools for the formation of meta-subject skills in history lessons, in particular, through game technology. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test didactic games as a means of forming meta-subject skills in students of grades 5–9 in history lessons. The objectives of the research are to study the scientific and methodological literature on the problem of the formation of meta-subject skills and the use of games in teaching history; in the classification of game tasks according to the criteria of a meta-objective result; in conducting a comparative analysis of the experience of using games in schools in Moscow. Research methods: historiographical analysis, formal and logical analysis, generalization, systematization, descriptive analysis, statistical analysis. The article provides a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of didactic games (role-playing, imitation, business, logical) as a means of forming cognitive, regulatory, and communicative meta-subject skills in students of grades 5–9 in history lessons. It is shown that the systematic inclusion of didactic games (role-playing, imitation, logical) in the structure of the history lesson contributes to a statistically significant increase in the level of formation of cognitive (analysis, synthesis, classification), regulatory (planning, self-control) and communicative (group work, argumentation) universal learning activities.

Keywords: didactic games, meta-subject skills, history, universal educational activities, Federal State Educational Standards, comparative analysis, school education.

Саплина Елена Витальевна

Доцент, Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
saplina_ev@mail.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью методического инструментария для формирования метапредметных навыков на уроках истории, в частности, через игровые технологии. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке дидактических игр как средства формирования метапредметных умений у учащихся 5–9 классов на уроках истории. Задачи исследования состоят в изучении научно-методической литературы по проблеме формирования метапредметных умений и использования игр в обучении истории; в классификации игровых заданий по критериям метапредметного результата; в проведении сопоставительного анализа опыта применения игр в школах города Москвы. Методы исследования: историографический анализ, формально-логический анализ, обобщение, систематизация, описательный анализ, статистический анализ. В статье проведено теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности дидактических игр (ролевых, имитационных, деловых, логических) как средства формирования познавательных, регулятивных и коммуникативных метапредметных умений у учащихся 5–9 классов на уроках истории. Показано, что системное включение дидактических игр (ролевых, имитационных, логических) в структуру урока истории способствует статистически значимому повышению уровня сформированности познавательных (анализ, синтез, классификация), регулятивных (планирование, самоконтроль) и коммуникативных (работа в группе, аргументация) универсальных учебных действий.

Ключевые слова: дидактические игры, метапредметные умения, история, универсальные учебные действия, ФГОС, сопоставительный анализ, школьное образование.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена тремя взаимосвязанными факторами: современная образовательная парадигма основана не на простом усвоении предметного содержания, а на формировании универсальных учебных действий: умений ставить цель, планировать деятельность, анализировать информацию из различных источников, вести дискуссию и формулировать обоснованные выводы. Современное историческое образование, с его традиционной хронологией и фактографией, сталкивается с проблемой, как именно в рамках ограниченного учебного времени развивать у учащихся эти метапредметные навыки.

При этом наблюдается устойчивое снижение познавательной мотивации учащихся к предмету «История», что связано с репродуктивным характером традиционного обучения [2]. Игровые технологии, как показывают исследования [4, 6], позволяют школьному педагогу активизировать «зону ближайшего развития», а учебная деятельность становится увлекательным процессом решения проблемных задач. Однако на практике игровые методы используются фрагментарно, без системной привязки к конкретным метапредметным результатам.

В то же время в современных школах существует явный методический разрыв между разработанными дидактическими играми для уроков истории и параметрами оценки универсальных учебных действий. В таких

условиях учителя нередко применяют игры только для закрепления материала, не ставя цели формирования регулятивных или коммуникативных умений [11]. Данное исследование нацелено на устранение этого разрыва путем эмпирической проверки эффективности специально спроектированных игровых заданий.

Обзор литературы демонстрирует многоаспектность применения игровых технологий в образовательном процессе, охватывая как предметное обучение, так и развитие метапредметных компетенций. В работах отечественных исследователей акцент сделан на дидактический потенциал игры в начальной школе. Так, Н.С. Кирильчик анализирует игровые методы при обучении иностранным языкам [1]. В своей работе Т.С. Якушева раскрывает основы технологии игровых форм на начальном этапе образования [10]. Внимания также заслуживает работа Ю.А. Пановой и Н.Л. Юговой, которые рассматривают применение игр на уроках информатики [2].

В то же время Г.К. Рахматова исследует элементы игротехнологий в обучении химии [4]. В работах В.Б. Постановой и Д.А. Шитовой подчеркивается роль игры как средства достижения метапредметных результатов на уроках истории [3]. Также исследователи отмечают значение игровой техники при обучении робототехнике во внеурочной деятельности [9]. В статье Е.А. Синичкина и П.Н. Омельченко предлагаются выездные экспедиции как способ реализации метапредметного подхода [5], а А.С. Сударикова выявляет особенности применения игр в условиях дистанционного обучения [6].

В современном дискурсе внимания заслуживают работы Н.Г. Хакимова и М.М. Гумерова [8], доказывающие эффективность активных методов, в том числе игр, для формирования метапредметных компетенций у студентов педагогических направлений; И.С. Хажуевой и А.А. Саидова, постулирующих педагогические игры как средство развития метапредметных навыков учащихся [7]. В свою очередь, в метаанализе С. Ли с соавторами подтверждается положительное влияние активных видеогр на развитие крупной моторики у детей с нетипичным развитием [11].

В статье Д.А. Кодировой представлено формирование навыков проектирования интегрированных уроков у будущих учителей начальных классов [12], а Р. Вангди и Т. Дорджи показывают потенциал локальных устных историй для развития исторического мышления [13].

Таким образом, современные исследования роли игр в обучении школьников охватывают широкий спектр дисциплин и возрастных групп, подтверждая универсальность игровых технологий как инструмента.

Материалы и методы

Материалами исследования послужил практический опыт работы с детьми на уроках истории в 5–9 классах в следующих школах города Москвы: ГБОУ Школа № 1253 (ЦАО), ГБОУ Школа № 1514 (ЗАО), ГБОУ Школа № 1576 (СВАО), а также ГБОУ Школа № 2098 имени Героя Советского Союза Л.М. Доватора (САО). Репрезентативная выборка представлена 200 учащимися (по 50 человек от каждой школы). В эксперименте были задействованы 25 учеников от каждой школы при контрольной группе в 25 человек от каждой школы. Представленное в статье исследование проводилось в 2024–2025 учебном году.

Методы исследования включали: историографический анализ, изучение научных публикаций по формированию метапредметных навыков и игровым технологиям; формально-логический анализ для классификации игр по типам (ролевые, имитационные, деловые, логические и т.п.) и по основным метапредметным навыкам. В исследовании также применялись методы обобщения, систематизации и статистического анализа для обработки данных педагогического эксперимента.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе, в сентябре 2024 года был проведен констатирующий срез для оценки исходного уровня сформированности трех групп метапредметных умений:

1. Познавательные метапредметные навыки: анализ исторического источника, установление причинно-следственных связей, классификация событий.
2. Регулятивные метапредметные навыки: целеполагание, планирование учебных действий и самоконтроль.
3. Коммуникативные метапредметные навыки: умение договариваться, аргументировать позицию, работать в паре или группе.

В экспериментальных классах применялась разработанная система игр: ролевая игра «Суд над Сократом» (развитие анализа и аргументации), имитационная игра «Бюро находок Древнего мира» (классификация и систематизация), деловая игра «Совет Министров XIX века» (планирование и прогнозирование), логическая игра «Историческая мозаика» (сопоставление фактов). В контрольных классах обучение велось традиционно. В таблице 1 представлены результаты контрольного среза: констатирующий и формирующий этапы и прирост метапредметных навыков.

В ходе проведенного исследования наиболее существенный прирост зафиксирован в регулятивных метапредметных навыках, что объясняется присутствием в

Таблица 1.

Сопоставительный анализ результатов контрольного среза.

Группа метапредметных умений	Критерий оценки	Экспериментальная группа (средний балл, из 10)	Контрольная группа (средний балл, из 10)	Прирост (Δ)
Познавательные	Анализ источника	$8,2 \pm 0,5$	$6,1 \pm 0,7$	+2,1
	Установление связей	$7,9 \pm 0,6$	$5,8 \pm 0,8$	+2,1
	Классификация	$8,5 \pm 0,4$	$6,5 \pm 0,6$	+2,0
Регулятивные	Целеполагание	$7,6 \pm 0,7$	$5,2 \pm 0,9$	+2,4
	Планирование	$8,0 \pm 0,5$	$5,5 \pm 0,8$	+2,5
	Самоконтроль	$7,3 \pm 0,8$	$5,0 \pm 1,0$	+2,3
Коммуникативные	Работа в группе	$8,4 \pm 0,5$	$6,3 \pm 0,7$	+2,1
	Аргументация	$8,1 \pm 0,6$	$5,9 \pm 0,9$	+2,2

играх этапов целеполагания («Что мы узнаем?», «Зачем это нужно?») и рефлексии («Мой вклад в игру»). Познавательные умения у школьников 5–9 классов улучшились практически равномерно, коммуникативные – значимо, но в меньшей степени из-за естественных различий в личностных качествах учеников.

Полученные данные констатирующего среза позволяют говорить о статистически значимом превосходстве экспериментальных групп над контрольными по всем трем категориям метапредметных умений.

Данный результат связан, на наш взгляд, с методическими особенностями внедренных игровых модулей: на этапе введения в игру учащиеся экспериментальной группы последовательно проходили процедуру рефлексивного целеполагания, включающую вопросы «Что мы узнаем?» и «Зачем это нужно?».

В блоке познавательных метапредметных навыков равномерный прирост по критериям «Анализ источника» и «Установление связей» указывает на системный характер воздействия игровой методики: учащиеся экспериментальных групп продемонстрировали способность извлекать информацию из источников (анализ) и параллельно ее проверять, выявляя причинно-следственные связи (установление связей). Более того, примененный нами игровой сценарий требовал от участников постоянной обработки разнородной информации: исторических фактов, аудиозаписей фоновых исторических событий, текстов заданий. Классификационные умения развивались через необходимость сортировки игровых объектов по заданным или самостоятельно выведенным признакам. Отметим, что контрольная группа, обучавшаяся по традиционной методике, показала существенно более низкие результаты по тем же критериям.

Коммуникативные умения, оцениваемые по критериям «Работа в группе» и «Аргументация», несмотря на положительную динамику, продемонстрировали наи-

меньший прирост среди всех блоков. Выявленное нами статистическое различие показало, что положительная динамика возможна только при усилении дискуссионных элементов в игровых сценариях.

Сравнение с контрольной группой, а именно средний балл по критерию «Аргументация», показало, что традиционные методы обучения истории, например, фронтальный опрос и письменные работы, дают крайне слабый результат для повышения мотивации учеников. Более того, такие методы приводят зачастую к автоматическому заучиванию фактографии, которая не сохраняется длительно в памяти школьников 5–9 классов. При этом письменные задания, как правило, бывают просто формальностью, педагог даже не проверяет тщательно рефераты и эссе. Если ученик заинтересован в изучении истории и сталкивается с тем, что его работу не читает учитель, то мотивировать в дальнейшем самостоятельный поиск исторических данных практически невозможно. Школьники 5–9 классов все еще нуждаются во внешнем поощрении со стороны взрослого, особенно «значимого взрослого» – учителя. Более того, педагог должен сам прекрасно разбираться в тематике докладов и сообщений, прочих устных и письменных заданий, чтобы у школьников не сложилось впечатления ненужности их труда. В игровом формате всех этих проблем можно избежать, поскольку учитель непосредственно включен в процесс изучения школьниками исторических тем и вопросов. С этой точки зрения именно педагогическое вмешательство в формате игры определяет улучшение метапредметных результатов среди учеников 5–9 классов.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что игровая методика обеспечивает равномерное улучшение метапредметных навыков у школьников 5–9 классов, особенно регулятивных навыков. На основании полученных нами данных можно рекомендовать включение игровых модулей в практику преподавания истории в рамках формирования метапредметных навыков у школьников 5–9 классов.

Выводы

Проведенное нами эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что игровые технологии на уроках истории позитивно влияют на формирование метапредметных навыков. Более того, нами доказано, что экспериментальные группы имеют явное превосходство над контрольными; мы также подтвердили достоверность различий между экспериментальными и контрольными группами по всем трем видам метапредметных навыков.

Подчеркнем, что игры для конкретных метапредметных целей, например, для формирования навыков анализа, классификации, планирования и аргументация, дают очевидный прирост по сравнению с традиционными методами изучения истории. При этом наибольший эффект мы отметили в развитии регулятивных метапредметных навыков: целеполагании и планировании. На наш взгляд, полученные в ходе эмпирического исследования данные могут быть полезны как методические рекомендации для учителей истории в современных российских школах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирильчик Н.С. Игровые технологии в обучении иностранным языкам в начальной школе // Инновации в современном языковом образовании: материалы III Международной научно-практической конференции, Воронеж, 01–02 марта 2017 года. – Воронеж: Воронежский государственный университет. – 2017. – С. 432–437.
2. Панова Ю.А., Югова Н.Л. Игровые технологии обучения на уроках информатики в начальной школе // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 2 (4). – С. 229–231.
3. Постановова В.Б. Игра как одно из средств достижения метапредметных результатов на уроках истории // Вестник НАСА. – 2024. – № 1. – С. 165–171.
4. Рахматова Г.К. Применение элементов игровых технологий при обучении химии в школе // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 21 (105). – С. 5–7.
5. Синичкин Е.А., Омельченко П.Н. Выездные образовательные экспедиции как способ реализации метапредметного подхода в обучении школьников // СНВ. – 2022. – № 4. – С. 329–336.
6. Сударикова А.С. Особенности применения игровых технологий в условиях дистанционного обучения в общеобразовательной школе // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 04 марта 2022 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 88–93.
7. Хажуев И.С., Саидов А.А. Педагогические игры в образовательном процессе как инструмент развития метапредметных навыков студентов // ПНИО. – 2024. – №3 (69). – С. 130–145.
8. Хакимова Н.Г. и Гумерова М.М. Активные методы обучения как средство развития метапредметных компетенций студентов педвуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 3. – Р. 131–139. – DOI:10.15293/1813–4718.2503.11.
9. Шитова Д.А., Васева Е.С. Использование игровых технологий при обучении робототехнике на внеурочных занятиях в школе // Школа будущего. – 2023. – № 3. – С. 150–159.
10. Якушева Т.С. Основы технологии игровых форм обучения в начальной школе // Проектирование и дизайн образовательной среды: сборник статей. – Москва: ООО «Издательство «Экон-Информ», 2024. – С. 132–140.
11. Li S., Song Y., Cai Z., Zhang Q. Are active video games useful in the development of gross motor skills among non-typically developing children? A meta-analysis // BMC Sports Science Medicine and Rehabilitation. – 2022. – Vol. 14, № 1. – P. 140.
12. Qodirova D.A. Developing skills for designing integrated lessons in prospective primary school teachers // International Journal of Pedagogics. – 2025. – № 5 (11). – P. 121–124. – DOI:10.37547/ijp/Volume05Issue11-54.
13. Wangdi R., Dorji T. Enhancing historical thinking skills using local oral histories in class 10 history lessons at Garpawoong MSS // International Journal for Multidisciplinary Research. – 2026. – № 8 (2). – URL: <https://www.ijfmr.com/papers/2026/2/70670.pdf> (дата обращения: 02.06.2026).

© Саплина Елена Витальевна (saplina_ev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Симонова Татьяна Николаевна

Доктор педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
tsimonova52@mail.ru

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS WITH DISABILITIES

T. Simonova

Summary: In the context of the transformation of special education under the influence of inclusive paradigms, which are caused by regulatory changes following the ratification of international documents and federal legislation, the conceptual ambiguity of the category of communicative culture is revealed in relation to students with disabilities, which includes eight nosological groups with sensory, motor, speech, intellectual, and autism spectrum disorders. The theoretical analysis demonstrates a persistent reduction of this construct in correctional pedagogy to operational skills of elementary contact within the framework of a deficit model, which contrasts with the integrative understanding in general pedagogy as a set of motivational, value-based, cognitive, and activity-based aspects that ensure productive social interaction and the acquisition of roles. The analysis reveals the absence of holistic pedagogical models that consider both universal and nosospecific characteristics, as well as the terminological uncertainty in the relationship between the concepts of culture and competence, which leads to the blurring of the guidelines for adapted programs. The paper substantiates a structural and functional model that combines the axiological component of forming a value-based attitude towards communication as a co-event, the cognitive component of mastering the dual normativity of general cultural and specific conventions, the operational component of mastering speech, sign, alternative, and non-verbal codes, as well as the compensatory and adaptive component that ensures flexible switching between channels without losing pragmatic adequacy when encountering barriers, which is based on cultural and historical ideas about alternative development paths and constitutes the fundamental novelty of the approach.

Keywords: communicative culture, students with disabilities, inclusive education, structural and functional model, compensatory and adaptive component.

Аннотация: В контексте трансформации специального образования под влиянием инклюзивных парадигм, обусловленных нормативными изменениями после ратификации международных документов и федерального законодательства, раскрывается концептуальная неоднозначность категории коммуникативной культуры применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, объединяющим восемь нозологических групп с нарушениями сенсорной, моторной, речевой, интеллектуальной сферы и расстройствами аутистического спектра. Теоретическое осмысление демонстрирует устойчивую редукцию данного конструкта в коррекционной педагогике к операциональным навыкам элементарного контакта в рамках дефицитарной модели, что контрастирует с интегративным пониманием в общей педагогике как совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных и деятельностных аспектов, обеспечивающих продуктивное социальное взаимодействие и освоение ролей. Анализ выявляет отсутствие целостных педагогических моделей, учитывающих как универсальные, так и нозоспецифические характеристики, а также терминологическую неопределенность в соотношении понятий культуры и компетентности, приводящую к размыванию ориентиров адаптированных программ. Обосновывается структурно-функциональная модель, объединяющая аксиологический компонент формирования ценностного отношения к коммуникации как со-бытию, когнитивный компонент освоения двойной нормативности общекультурных и специфических конвенций, операциональный компонент владения речевыми, жестовыми, альтернативными средствами и невербальными кодами, а также компенсаторно-адаптивный компонент, обеспечивающий гибкое переключение между каналами без утраты прагматической адекватности при столкновении с барьерами, что опирается на культурно-исторические представления об обходных путях развития и составляет принципиальную новизну подхода.

Ключевые слова: коммуникативная культура, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, структурно-функциональная модель, компенсаторно-адаптивный компонент.

Введение

Проблематика формирования коммуникативной культуры у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на протяжении последних двух десятилетий неоднократно становилась предметом дискуссий в отечественной дефектологии и специальной педагогике, однако само понятие «коммуникативная культура» применительно к данной категории лиц до сих пор не получило устойчивого терминологического закрепления. Разрыв ощутим. Если в общей педагогике

коммуникативная культура трактуется преимущественно через призму компетентностного подхода – как совокупность знаний, умений и ценностных установок, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса [7, с. 207], – то в коррекционной педагогике акценты смещаются в сторону компенсаторных механизмов, и содержание понятия существенно редуцируется до навыков элементарного речевого контакта. Подобная редукция, по всей видимости, детерминирована исторически сложившейся ориентацией специального образования на дефицитарную модель, в

рамках которой коммуникация рассматривалась прежде всего как функция, подлежащая «восстановлению» или «коррекции», а её культурный компонент оставался за пределами исследовательского фокуса.

Вместе с тем ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2012 г. и последовавшее за ней нормативное закрепление инклюзивного образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79) потребовали пересмотра устоявшихся подходов. Инклюзия предполагает не механическое помещение обучающегося с ОВЗ в среду нормотипичных сверстников, а его полноценное – в том числе коммуникативное – включение в систему социальных связей образовательной организации [3, с. 192]. Концепция «включённости» без параллельного формирования коммуникативной культуры остаётся декларативной; на это указывали ещё исследователи первой волны российской инклюзии. Сложность, однако, заключается в гетерогенности самой категории «обучающиеся с ОВЗ», которая объединяет лиц с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллектуального развития, расстройствами аутистического спектра и их сочетаниями – всего восемь нозологических групп по классификации ПМПК.

Анализ диссертационных исследований за 2010–2024 гг. позволяет констатировать парадокс. Работ, посвящённых формированию коммуникативных навыков у детей с конкретными нарушениями, – сотни. Однако исследования, в которых коммуникативная культура осмысливалась бы как целостный педагогический конструкт – со своей структурой, критериями сформированности и дидактическими условиями, – единичны [11, с. 135; 14, с. 30]. В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, допустимо ли вообще говорить о «культуре» коммуникации применительно к обучающимся, чьи коммуникативные возможности а priori ограничены нозологическим фактором, или же следует оперировать понятием «коммуникативная компетентность» как более инструментальным и верифицируемым. Данная позиция нуждается в дополнительной проработке, поскольку смешение терминов ведёт к размыванию педагогических целей и, как следствие, к непоследовательности в проектировании адаптированных образовательных программ.

Настоящая статья ставит целью теоретическое обоснование авторской структурно-функциональной модели формирования коммуникативной культуры обучающихся с ОВЗ, интегрирующей аксиологический, деятельностный и компенсаторный компоненты. Представляется дискуссионным сам вопрос о пределах универсализации такой модели – границы её применимости к различным нозологическим группам требуют отдельной рефлексии.

Материалы и методы исследования

В качестве методологического основания использовались системно-деятельностный и культурологический подходы к образованию, конкретизированные через положения Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и компенсаторных возможностях аномального ребёнка [5, с. 62]. Применялись методы теоретического моделирования, категориального анализа педагогических понятий, а также сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных концепций коммуникативного развития лиц с ОВЗ. Материалом послужили нормативные правовые акты в сфере инклюзивного образования (ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, примерные АООП), диссертационные исследования 2010–2024 гг. и публикации в рецензируемых журналах.

Отбор источников производился по принципу тематической релевантности – включались работы, в которых коммуникативная культура, коммуникативная компетентность или коммуникативные навыки выступали центральным или одним из ключевых объектов анализа. Хронологическая рамка – 2005–2024 гг., что позволило охватить период от формирования концептуальных основ отечественной инклюзии до их текущей нормативной конкретизации. Методологическая триангуляция обеспечивалась сопоставлением результатов понятийного анализа с данными обзоров зарубежной литературы по проблемам *communicative competence* и *social communication* у лиц с *disabilities* [9, с. 204].

Результаты и обсуждение

Прежде чем обращаться к конструированию модели, необходимо зафиксировать терминологические координаты [8, с. 78]. В отечественной педагогической традиции понятие «коммуникативная культура» восходит к работам И.А. Зимней, которая связывала его с общей культурой личности и рассматривала как интегративное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный компоненты. Позднее А.В. Мудрик акцентировал социализационный аспект, указывая на роль коммуникативной культуры в освоении индивидом различных социальных ролей. Для специальной педагогики существенна оговорка: оба подхода формировались в контексте нормотипичного развития и не учитывали специфику сенсорных, моторных или интеллектуальных ограничений [12, с. 79].

Попытки адаптации предпринимались неоднократно, однако результаты фрагментарны. Е.Л. Гончарова предложила понятие «читательская компетенция» для детей с нарушениями слуха, по существу вычленив один из аспектов коммуникативной культуры – рецептивный – и разработав его применительно к конкретной нозологии.

Аналогичную декомпозицию провела О.С. Никольская в отношении детей с расстройствами аутистического спектра, сосредоточившись на инициативном компоненте коммуникации. Каждая из этих линий продуктивна. Вместе с тем ни одна из них не претендует на целостную модель коммуникативной культуры, сохраняя, скорее, нозоспецифическую фокусировку.

Анализ зарубежных подходов обнаруживает иную картину. В англоязычной литературе термин *communicative culture* практически не употребляется; доминирует конструкт *communicative competence* в трактовке Д. Хаймса, дополненный позднее моделью Л. Бахмана и А. Палмера (1996), разграничивших организационную и прагматическую компетенции. Применительно к лицам с ОВЗ зарубежные исследователи оперируют концептом *augmentative and alternative communication* (AAC), который по содержанию соотносится лишь с операциональным компонентом коммуникативной культуры в отечественном понимании. Аксиологическое измерение – ценностное отношение к диалогу, эмпатия, толерантность к коммуникативным сбоям – в рамках AAC-подхода остаётся, как правило, имплицитным.

Выявленная дисперсия, вероятно, детерминирована различиями в философских основаниях: российская педагогическая традиция наследует культурно-историческую школу с её акцентом на интериоризации культурных образцов, тогда как англо-американский подход тяготеет к функционализму и прагматике [6, с. 53]. Это не оценочное суждение. Это констатация методологического расхождения, без учёта которого любая попытка механического переноса зарубежных моделей в российский образовательный контекст рискует утратить содержательное ядро.

На основании проведённого понятийного анализа предлагается авторская структурно-функциональная модель формирования коммуникативной культуры обучающихся с ОВЗ. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых специфицируется в зависимости от нозологической группы, но сохраняет инвариантное содержание. Первый – аксиологический – предполагает формирование у обучающегося ценностного отношения к коммуникации как к со-бытию (в хайдеггеровском смысле *Mitsein*), а не как к инструменту удовлетворения утилитарных потребностей. Данный компонент реализуется через рефлексивные практики, анализ коммуникативных ситуаций и моделирование диалогического взаимодействия в условиях, максимально приближённых к реальным [4, с. 46].

Второй компонент – когнитивный – охватывает систему знаний о нормах, правилах и конвенциях коммуникативного поведения в различных социальных

контекстах. Здесь обнаруживается проблема, которую можно назвать «двойной нормативностью» [15, с. 57]. Обучающийся с ОВЗ вынужден осваивать одновременно две системы норм – общекультурную (этикетные формулы, регистры общения, невербальные коды) и специфическую, связанную с его коммуникативным средством. Для глухого ребёнка, владеющего жестовым языком, это означает переключение между жестовой и словесной речью – операция, когнитивная стоимость которой существенно выше, чем переключение между двумя вербальными языками у билингва [9, с. 205].

Третий – операциональный – компонент функционирует как система коммуникативных действий и технических средств их реализации. Сюда входят навыки устной и письменной речи, жестового языка, использования средств AAC (коммуникативных досок, планшетных приложений, синтезаторов речи), а также невербальные компоненты коммуникации – мимика, пантомимика, проксемика [2, с. 30]. Операциональный компонент наиболее разработан в специальной педагогике; собственно, большинство существующих методик коррекции коммуникативных нарушений адресовано ему. Данное обстоятельство не случайно, поскольку он наиболее доступен для диагностики и количественной оценки.

Четвёртый компонент – компенсаторно-адаптивный – выделен на основании специфики контингента и не имеет прямого аналога в моделях коммуникативной культуры для нормотипичных обучающихся. Его содержание – способность субъекта гибко перестраивать коммуникативную стратегию при столкновении с барьером, обусловленным нозологическим фактором. Слабовидящий подросток, не считывающий мимику собеседника, компенсирует дефицит визуальной информации через интонационный анализ; обучающийся с ДЦП, чья артикуляция затруднена, переходит на альтернативное средство коммуникации без утраты прагматической адекватности высказывания. Этот компонент, по существу, отражает идею Л.С. Выготского о «обходных путях развития», транспонированную в область коммуникативной культуры.

Принципиальная новизна предлагаемой модели – во введении компенсаторно-адаптивного компонента в структуру коммуникативной культуры. Существующие модели, ориентированные на нормотипичных обучающихся, имплицитно предполагают, что субъект располагает полным набором коммуникативных каналов и может свободно переключаться между ними [5, с. 62]. Для обучающегося с ОВЗ это допущение невалидно. Без компенсаторно-адаптивного компонента модель коммуникативной культуры утрачивает объяснительную силу применительно к данной категории лиц и превращается в набор идеализированных предписаний, не соотнесённых с реальными возможностями субъекта.

Обращаясь к условиям реализации модели, необходимо учитывать трёхуровневую систему детерминант. На макроуровне – нормативно-правовом – ключевую роль выполняет ФГОС НОО ОВЗ (утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598), который закрепляет коммуникативные универсальные учебные действия в составе метапредметных результатов, однако формулирует их в терминах, практически тождественных формулировкам обычного ФГОС [10]. Специфика ОВЗ отражена лишь в примерных АООП, причём степень конкретизации существенно различается по нозологиям. Для обучающихся с нарушениями слуха (варианты 1.1–1.4) коммуникативные результаты описаны подробно и дифференцированно; для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (варианты 6.1–6.4) – значительно лаконичнее.

На мезоуровне – уровне образовательной организации – формирование коммуникативной культуры обучающихся с ОВЗ детерминировано характером образовательной среды. Принципиально различаются условия специальной (коррекционной) школы, инклюзивной общеобразовательной школы и ресурсного класса. В специальной школе коммуникативная среда гомогенна: все участники образовательного процесса используют общие коммуникативные средства (жестовый язык, дактилология, пиктограммы). Это облегчает формирование операционального компонента, но ограничивает развитие аксиологического – обучающийся не сталкивается с необходимостью преодолевать коммуникативный барьер, а следовательно, компенсаторно-адаптивный компонент оказывается невостребованным [1, с. 275].

В инклюзивной школе ситуация инвертирована. Коммуникативная среда гетерогенна, барьеры многочисленны, что создаёт мощный стимул для развития компенсаторно-адаптивного компонента. Вместе с тем при отсутствии целенаправленной педагогической поддержки этот стимул легко трансформируется в фрустрацию и коммуникативную изоляцию обучающегося с ОВЗ. Ресурсный класс, по всей видимости, выступает промежуточной формой, позволяющей дозировать степень гетерогенности среды в соответствии с актуальным уровнем коммуникативного развития ребёнка, хотя эмпирических данных о его эффективности в аспекте формирования коммуникативной культуры пока недостаточно – российские исследования сосредоточены преимущественно на детях с РАС.

На микроуровне – уровне непосредственного педагогического взаимодействия – решающее значение приобретает коммуникативная компетентность самого педагога [13, с. 80]. Парадокс состоит в том, что значительная часть учителей общеобразовательных школ, реализующих инклюзивные программы, не владеет альтернативными средствами коммуникации и не обладает

навыками модификации собственного коммуникативного поведения в присутствии обучающегося с ОВЗ. По данным мониторинга ФИРО РАНХиГС 2023 г., лишь 14% педагогов инклюзивных классов проходили курсы повышения квалификации, включающие модуль по ААС. Цифра показательна.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о критериях сформированности коммуникативной культуры у обучающихся с ОВЗ. Традиционные критерии, разработанные для нормотипичной популяции, – полнота высказывания, соблюдение речевых норм, адекватность выбора стиля – оказываются недостаточными. Обучающийся с тяжёлыми нарушениями речи может продуцировать формально неполные иagrammaticные высказывания, сохраняя при этом высокий уровень коммуникативной культуры: точно идентифицировать интенцию собеседника, адекватно использовать альтернативное средство коммуникации, демонстрировать эмпатию и готовность к диалогу. В предлагаемой модели критерии дифференцированы по компонентам и нозологическим группам, причём для компенсаторно-адаптивного компонента введён специфический критерий – «коммуникативная гибкость», понимаемая как способность субъекта переключаться между коммуникативными каналами без существенной потери прагматической адекватности общения.

Следует также обозначить границы применимости предложенной модели. Она ориентирована на обучающихся с сохранным интеллектом или лёгкой умственной отсталостью. При глубокой и тяжёлой умственной отсталости аксиологический компонент модели – ценностное отношение к коммуникации, рефлексия коммуникативного опыта – оказывается труднодоступным в силу выраженного дефицита абстрактного мышления. Для этой категории обучающихся более адекватным, вероятно, выступает функциональный подход, ограниченный формированием базовых коммуникативных навыков на уровне элементарных коммуникативных актов – запрос, отказ, привлечение внимания [4, с. 47]. Модель не претендует на универсальность в строгом смысле.

Перспективным направлением теоретического анализа может косвенно свидетельствовать сопоставление динамики формирования отдельных компонентов коммуникативной культуры у обучающихся с различными нозологиями. Гипотетически можно предположить, что при нарушениях слуха лимитирующим фактором выступает когнитивный компонент (ограниченный словарный запас, затруднённый доступ к культурным конвенциям вербальной коммуникации), тогда как при расстройствах аутистического спектра «узким местом» оказывается аксиологический компонент – дефицит социальной мотивации и теории психического. Подобная нозоспецифическая дифференциация, если она подтвердится,

позволит оптимизировать педагогическое целеполагание и сконцентрировать ресурсы на наиболее дефицитарном компоненте.

Обращает на себя внимание и тот факт, что существующие программы коррекционной работы, включённые в примерные АООП, фактически не содержат задач, связанных с формированием аксиологического компонента коммуникативной культуры. Коррекционный курс «Развитие речи» для обучающихся с нарушениями слуха, «Альтернативная коммуникация» для обучающихся с ТМНР – все они направлены на операциональный уровень. Ценностное осмысление коммуникации – зачем говорить, а не только как говорить – остаётся, по существу, за пределами программного обеспечения образовательного процесса. Пробел ощутим и требует целенаправленного восполнения на уровне содержания АООП.

Заключение

В ходе категориального анализа удалось зафиксировать существенное расхождение между общепедагогическим и специально-педагогическим пониманием коммуникативной культуры – расхождение, которое до настоящего времени не получало системного теоретического осмысления. Операциональная редукция понятия в коррекционной педагогике ведёт к утрате его аксиологического ядра, что, в свою очередь, обедняет целеполагание адаптированных образовательных программ и сужает горизонт педагогической работы до уровня «коммуникативного тренинга».

Предложенная структурно-функциональная модель, включающая аксиологический, когнитивный, операциональный и компенсаторно-адаптивный компоненты, принципиально отличается от существующих подходов введением четвёртого – компенсаторно-адаптивного – компонента. Его содержание – «коммуникативная гибкость» как способность к переключению между каналами коммуникации без утраты прагматической адекватности – восходит к идее Л. С. Выготского об «обходных путях», однако транспонировано из области когнитивного развития в область культуры коммуникации. Критерий

коммуникативной гибкости позволяет оценивать уровень коммуникативной культуры обучающегося с ОВЗ безотносительно формальной правильности его речевой продукции, что устраняет методологический тупик, возникающий при применении стандартных критериев к обучающимся с тяжёлыми нарушениями речи или слуха.

Границы модели очерчены достаточно жёстко – сохраненный интеллект или лёгкая умственная отсталость. При более глубоких интеллектуальных нарушениях аксиологический компонент утрачивает доступность, и модель перестаёт работать как целостная конструкция.

Трёхуровневая система условий – нормативно-правовой, организационно-средовой и субъектно-деятельностный уровни – позволяет локализовать основные дефициты. На нормативном уровне коммуникативные результаты в ФГОС НОО ОВЗ (приказ № 1598 от 19.12.2014) сформулированы без учёта компенсаторно-адаптивного компонента. На организационном – обнаружено, что тип образовательной среды (специальная школа, инклюзивный класс, ресурсный класс) неодинаково стимулирует различные компоненты модели; гомогенная коммуникативная среда специальной школы блокирует развитие компенсаторно-адаптивного компонента, гетерогенная среда инклюзивного класса – активизирует его, но при недостаточной педагогической поддержке провоцирует фрустрацию. На субъектном – 14% педагогов инклюзивных классов, прошедших подготовку по ААС, – цифра, требующая системных кадровых решений.

Нозоспецифическая дифференциация «лимитирующих компонентов» модели – когнитивного при нарушениях слуха, аксиологического при расстройствах аутистического спектра, операционального при моторных нарушениях – сформулирована на уровне гипотезы и нуждается в эмпирической верификации, однако уже в качестве теоретического допущения она задаёт вектор для перестройки коррекционных курсов: от универсальных программ «развития речи» к дифференцированным программам формирования коммуникативной культуры с акцентом на дефицитарный компонент конкретной нозологической группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергань Д.О. Развитие речевой коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка с учетом психологических особенностей личности // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи. Материалы III-й Региональной научно-практической конференции / науч. ред. О.А. Музыка. 2019. С. 269–276.
2. Лучина Т. Организация работы по формированию коммуникативной культуры подростков // Воспитание школьников. 2006. № 3. С. 28–32.
3. Самсонова Е. В., Быстрова Ю. А., Мануйлова В. В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 192–214.
4. Береза Н.А., Новоселова Я.А. Коммуникативная культура младших школьников и необходимость ее формирования // Профилактика зависимостей. 2019. № 4 (20). С. 45–48.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

6. Зайцева Т.В. Развитие коммуникативной культуры учащихся в современных условиях // Современные образовательные технологии и развитие личности. Сборник трудов I Российской с международным участием научно-практической конференции / ред. кол. В.В. Баранова. 2005. С. 53–54.
7. Дзусова Б.Т. Межкультурная коммуникация на занятиях по родному языку // Четвертые Абаевские чтения. Материалы региональной научной конференции / отв. ред. А.Ф. Кудзоева. 2013. С. 206–208.
8. Гуськова С.К. Игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативной культуры обучающихся в образовательном пространстве школы // Деловые коммуникации в педагогической деятельности. Сборник материалов круглого стола на базе кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамоной ИСГО МПГУ. 2018. С. 74–79.
9. Woll B., Barnett S. Toward a Sociolinguistic Perspective on Augmentative and Alternative Communication // Augmentative and Alternative Communication. 1998. Vol. 14, № 4. P. 200–211.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения: 11.08.2026).
11. Сороко Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения // Специальное образование. 2018. № 2. С. 135–146.
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.
13. Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 79–89.
14. Зайцева Т.В. Определение коммуникативной культуры личности в образовательном процессе // Культурологизация образования: региональный аспект (теория и практика). Сборник статей по материалам круглого стола. Кемерово: Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2005. С. 29–33.
15. Иванова Н.А., Котова Е.Г. Особенности формирования культуры общения младших школьников // Язык, история, общество. Сборник научных статей по материалам виртуальной международной научно-практической конференции. 2017. С. 54–58.

© Симонова Татьяна Николаевна (tsimonova52@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

FORMATION OF INTEGRATIVE COMPETENCES IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

**E. Smirnova
O. Mayorov**

Summary: Developing integrative competencies in student training (including in conjunction with the «4K» system) is particularly important when comparing the results of specialist training in higher education with the requirements of professional work. In this article, the authors examine the theoretical and methodological aspects of developing integrative competencies in the training of specialists in higher education. Based on a literature review, the concept of «integrative competence» is clarified and its structural components are identified. Methodological approaches to developing integrative competencies are characterized (including by establishing their relationship with the «4K» model). The characteristics of integrative approaches to training specialists in higher education are presented, as well as the most in-demand skills in their professional work. Prospects for further research are outlined.

Keywords: integrative competencies, higher education system, theoretical and methodological aspects, interdisciplinary tasks, methodological approaches, in-demand skills.

Смирнова Екатерина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»;
главный эксперт, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования и культуры Центр
всестороннего развития детей «Прогресс», (г. Москва)
smirnovaakaterina@mail.ru

Майоров Олег Вячеславович

кандидат педагогических наук, доцент Федерального
государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования Российский
университет спорта «ГЦОЛИФК», (г. Москва)
mayorov.pro@gmail.com

Аннотация: Формирование интегративных компетенций при подготовке студентов (в том числе во взаимосвязи с системой «4К») приобретает особую значимость при сопоставлении результатов подготовки специалистов в системе высшего образования с требованиями, предъявляемыми в профессиональной деятельности.

В статье авторы рассматривают теоретико-методологические аспекты формирования интегративных компетенций при подготовке специалистов в системе высшего образования: на основе анализа литературы уточнено понятие «интегративная компетенция» и выделены ее структурные компоненты, охарактеризованы методологические подходы к формированию интегративных компетенций (в том числе через установление их взаимосвязи с моделью «4К»), представлены особенности интегративных подходов при подготовке специалистов в системе высшего образования и наиболее востребованные навыки у них в профессиональной деятельности. Показаны перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: интегративные компетенции, система высшего образования, теоретико-методологические аспекты, междисциплинарные задачи, методологические подходы, востребованные навыки.

Современная система высшего образования находится на этапе значительных преобразований, что обуславливается:

1. Реформой национальной образовательной модели, осуществляемой в целях содействия совершенствованию системы высшего образования, подготовки квалифицированных кадров для обеспечения долгосрочных потребностей отраслей экономики и социальной сферы и закрепленной в Указе Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года № 343 [1]. В Послании Президента Российской Федерации от 29 февраля 2024 года обозначены и задачи, решение которых требует

существенных изменений в сфере образования [2].

2. Внедрением гибридных форматов обучения, интеграцией проектной деятельности в освоение учебных дисциплин, а также развитием цифровизации, использованием искусственного интеллекта. Технологический прогресс связан с возрастающими потребностями в новых знаниях и компетенциях, совершенствовании отечественной системы образования, которая должна стать гибкой, соответствовать потребностям страны в квалифицированных кадрах для обеспечения ее экономического суверенитета [3].

3. Социально-экономическими (дефицит квалифицированных кадров, сокращение количества абитуриентов, изменение государственного заказа на подготовку специалистов ряда направлений) и другими факторами. К числу таких факторов относятся и запрос на междисциплинарность (потребность государства и общества в специалистах, способных решать комплексные профессиональные задачи, выходящие за рамки одной предметной области, посредством синтеза теории и практики из различных дисциплин), выступающий как фактор модернизации высшего образования. Согласно данным Международной организации труда наиболее востребованными навыками у специалистов становятся сочетания цифровых навыков, коммуникации, умения работать в команде и решать задачи, и гибридные (интегративные компетенции) – способность выполнять работу на стыке дисциплин [10].

Обозначенные факторы преобразования системы высшего образования актуализируют проблему поиска эффективных подходов к подготовке будущих специалистов, способных действовать в условиях постановки междисциплинарных задач. Соответственно, особую значимость в данном аспекте приобретает формирование у специалистов интегративных компетенций.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретико-методологических аспектов формирования интегративных компетенций у студентов (будущих специалистов) в системе высшего образования, в том числе через установление взаимосвязи интегративных компетенций с системой «4К» (коммуникацию, критическое мышление, креативность и командную работу) и востребованных навыков в профессиональной деятельности.

В данном контексте целесообразно первоначально рассмотреть понятие интеграции, и конкретно педагогической интеграции. В ходе исследования были изучены различные подходы к определению интеграции, но наиболее близким для целей нашего исследования в образовательном контексте стало определение С.Г. Савенковой, согласно которому интеграция понимается как сложный структурный педагогический процесс. Этот процесс требует от учащихся умений использовать полученные знания из различных областей для решения творческих задач и способностей к самостоятельному проведению исследования, проявлению активной творческой деятельности [8].

Обратимся также и направлениям интеграции в образовании. Проанализировав направления, выделенные В.С. Безруковой [5,9] можно сделать следующие выводы:

- интеграция в образовании способствует расширению границ изучаемого предмета, в том числе

включив в рассмотрение многообразие связей с другими дисциплинами, тем самым приближая его к современным реалиям для решения различного рода задач;

- интеграция в образовании позволяет обобщить ряд дисциплин и объединить их в интегрированные образовательные модули и курсы, тем самым сокращая учебное время, отводимое для изучения отдельных дисциплин и исключая дублирование материала;
- применение интегративного подхода расширяет возможность изменить традиционное распределение ролей в образовательном процессе, то есть обучающийся перестает быть пассивным объектом образовательного процесса, а становится активным субъектом – участником диалога, что позволяет создать в интегрированной образовательной среде условия, которые выступали бы фактором мотивации для студентов и преподавателей к более интенсивному личностному и профессиональному развитию.

В.С. Безрукова определяла сущность интегративного подхода (педагогическую интеграцию) как процесс и результат установления связей между структурными компонентами образовательной системы, ведущий возникновению нового, целостного образования. Е.А. Пореченкова и Е.И. Энгель рассматривают интегративный подход в структуре трех блоков: философско-методологический, психолого-педагогический и дидактический [6].

Стоит отметить, что в педагогическом образовании интеграция дифференцирована на внешнюю (взаимодействие с другими науками, социальными институтами) и внутреннюю (интеграция внутри образовательного процесса). Однако, для того чтобы интегративное образование стало возможным на практике, необходимо наличие определенных условий. К данным условиям относится поэтапное формирование связей между изначально разрозненными компонентами, установление между ними взаимозависимостей и создание предпосылок для их объединения. Результатом такого объединения выступает целостная система, характеризующаяся единством и совокупностью свойств. На следующем этапе у данной системы и её составных частей выявляются качественно новые аспекты — «интегративные свойства», то есть характеристики, возникающие исключительно в ходе интеграции. Завершается процесс развитием сформированной системы, сопровождающимся усилением интенсивности взаимодействия её элементов. [8].

Применительно к процессу профессиональной подготовки студентов (будущих специалистов) в системе высшего образования педагогическая интеграция находит свое выражение в формировании у студентов интегративных компетенций, объединяющих знания, умения и на-

выки из различных предметных областей. Интегративная компетенция объединяет различного рода компетенции (предметные, надпредметные и метапредметные компетенции) и опыт их целевого поведенческого проявления, представляя собой интегрированную совокупность на основе единого мотива учебной деятельности [7].

Деятельностной основой формирования интегративных компетенций выступает система «4К» – развитие критического мышления, коммуникации, креативности, кооперации. Система «4К» — это набор универсальных (гибких) навыков, которые дополняют традиционные академические знания. Фокус данных знаний и навыков в системе устанавливается на способности человека эффективно выстраивать коммуникацию, решать сложные задачи, сотрудничать с другими людьми и генерировать новые идеи в условиях цифровой трансформации и быстро меняющихся условий профессиональной деятельности. В вышеуказанных условиях умение работать с разными людьми и (в том числе в командах), критически оценивать информацию из разных источников и предлагать инновационные решения приобретают особую значимость [4]. Важно, что эти навыки применимы как в профессиональной деятельности (не зависимо от вы-

бранной профессии), так и в личной жизни, так как данная система обеспечивает формирование когнитивных, инструментальных и социальных механизмов синтеза знаний их различных предметных областей.

Рассмотрим отдельно и в совокупности каждой элемент системы 4К.

Характеристика элементов системы «4К» и способы их формирования представлены в таблице 1.

Представленные в таблице 1 [4] способы формирования каждого из навыков «4К» (критического мышления, коммуникации, креативности и кооперации) наглядно демонстрируют, что данные компетенции не являются изолированными, а напротив, тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Более того, их развитие напрямую работает на формирование интегративных компетенций будущих специалистов, поскольку требует синтеза знаний из различных предметных областей и умения применять их в комплексе для решения реальных профессиональных задач.

Таким образом, проведенный нами в настоящей

Таблица 1.

Характеристика элементов системы «4К» и способы их формирования.

№ пп	Элемент системы	Характеристика, определение	Способы формирования	Особенности эффективного формирования у студентов
1	2	3	4	5
1.	Критическое мышление	Способность анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, оценивать достоверность источников, формулировать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения.	Анализ кейсов (ситуационных задач), сравнение и оценка достоверности информации из разных источников, дискуссии, решение задач на выявление скрытых допущений, противоречий и логических ошибок.	Создание ситуаций интеллектуального затруднения, постановка задач с неполными или противоречивыми данными, организация дискуссий с аргументацией позиций
2.	Коммуникация	Способность выражать свои мысли в устной и письменной форме (в том числе адаптировать стиль общения к разной аудитории и целям), а также активно слушать и понимать других. Представляет собой основу для совместной деятельности, решения конфликтов и обмена знаниями.	Способы формирования: публичные выступления и презентации с последующим обсуждением, работа в малых группах (в том числе в формате ролевых и деловых игр), упражнения на активное слушание, практика адаптации информации для разновозрастной и профессиональной аудитории.	Регулярная практика устных и письменных высказываний с обратной связью; работа в малых группах; публичная презентация результатов деятельности
3.	Креативность	Способность генерировать новые и оригинальные идеи, подходы и решения, мыслить не стандартно	Мозговой штурм, решение задач открытого типа (с несколькими возможными решениями), ограничивающие упражнения.	Психологически безопасная среда (ошибка — часть процесса, а не провал); постановка задач с открытым концом (несколько решений); поощрение нестандартных подходов
4.	Кооперация	Способность эффективно работать в команде, обмениваться идеями, распределять роли, нести общую ответственность за результат, умение уважать различные мнения и достигать консенсуса	Групповые проектные работы, упражнения на командообразование, деловые игры, выполнение заданий в парах.	Постановка задач, неразрешимых индивидуально; групповая оценка (вклад каждого влияет на общий результат); обучение нормам и правилам командной работы

научной статье теоретико-методологический анализ аспектов формирования интегративных компетенций у студентов позволил сделать следующие выводы:

- интегративные компетенции представляют синтез знаний, умений и навыков с элементами различных предметных областей, позволяющих формировать новое образовательное пространство, а интегративное свойство, образующееся в нем, позволяет специалисту решать комплексные профессиональные задачи, выходящие за рамки одной дисциплины;
- система «4К» (критическое мышление, коммуникация, креативность, кооперация) выступает деятельностной основой интегративных компетенций, то есть формирование навыков «4К» является практическим инструментом реализации интегративного подхода в системе высшего образования.

Резюмируя вышесказанное, целесообразно заключить, что формирование интегративных компетенций

у студентов через освоение системы «4К» отвечает ключевым задачам, обозначенным в Указе Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года № 343 и в Послании Президента Российской Федерации от 29 февраля 2024 года и обеспечивает возможность подготовки кадров, способных решать комплексные профессиональные задачи.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой конкретных методик и диагностического инструментария для оценки уровня сформированности интегративных компетенций в условиях междисциплинарного обучения при обучении студентов (подготовке специалистов) кафедры Рекламы, связей с общественностью и социально-гуманитарных проблем и кафедры Фитнеса, рекреации и туризма Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК».

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования».
2. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 29.02.2024 б/н.
3. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 14.03.2025 № 49-СФ «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов».
4. Агапова Е.Н., Бавина П.А., Панфилова А.П. [и др.]. Система 4К: коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа: учеб.-практ. пособие / под ред. А.П. Панфиловой, С.М. Сычёвой. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. — 250 с. — ISBN 978-5-8064-3179-1.*
5. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. — Екатеринбург, 1994.
6. Пореченкова Е.А., Энгель Е.И. Интегративный подход в обучении иностранным языкам: теоретико-методологическое обоснование // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10. — № 12.
7. Стрельников П. А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // Научно-педагогическое обозрение. — 2016. — № 3 (13). — С. 169–175.
8. Савенкова Л.Г. Особенности интегрированного обучения / Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений. Сб. науч. статей / Ред. сост. Е.П. Кабкова. — М.: ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005. — С. 23–34.
9. Комарова Я.Б., Михалева О.В. Интегративный подход как методология формирования компетентности бакалавров-юристов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 11–2. С. 30–33. DOI: 10.37882/2223–2982.2020.11–2.09. (дата обращения: 3.06.2026).
10. Международная организация труда (The International Labour Organization (ILO): преем-пелиз по докладу «Lifelong learning and skills for the future». — Женева: ILO, 2026. — 5 мая. — Электронный ресурс — Режим доступа: <https://www.ilo.org/resource/news/lifelong-learning-must-become-strategic-policy-priority> (дата обращения: 01.06.2026).

© Смирнова Екатерина Юрьевна (smirnovaekaterina@mail.ru), Майоров Олег Вячеславович (mayorov.pro@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПИТАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

EDUCATING STUDENTS' INITIATIVE

S. Teterskiy

Summary: The article provides a theoretical reconstruction of the conceptual foundations of fostering initiative among students through a comparative analysis of the activity-based, subject-based, and environmental approaches, revealing their complementary potential in explaining the operational mechanisms, personal determinants, and external conditions for actualizing this quality. The article traces the evolution of interpretations of initiative in Russian pedagogical thought, demonstrates its long-term identification with activity, terminological heterogeneity in relation to subjectivity, collectivism, and super-situational activity, as well as discrepancies with European developments of entrepreneurial competence. It is substantiated that effective education requires a systemic transformation of pedagogical interaction, which includes tolerance for the unpredictability of students' initiative outcomes, reducing excessive regulation of the environment, and differentiating the application of methods based on the current level, which helps to overcome the fragmentation of existing concepts and increase the relevance of educational practices in the context of modern regulatory requirements.

Keywords: initiative, students, activity-based approach, subject-based approach, environmental approach.

Тетерский Сергей Владимирович

Доктор педагогических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
teterski@list.ru

Аннотация: В статье проводится теоретическая реконструкция концептуальных оснований воспитания инициативности учащейся молодежи посредством компаративного анализа деятельностного, субъектного и средового подходов, раскрывающего их комплементарный потенциал в объяснении операциональных механизмов, личностных детерминант и внешних условий актуализации данного качества. Прослеживается эволюция трактовок инициативности в отечественной педагогической мысли, демонстрируется ее длительное отождествление с активностью, терминологическая неоднородность в соотношении с субъектностью, коллективизмом и надситуативной активностью, а также расхождения с европейскими разработками предпринимательской компетентности, что эффективное воспитание требует системной трансформации педагогического взаимодействия, включающей толерантность к непредсказуемости результатов инициативы обучающихся, снижение избыточной регламентации среды и дифференцированное применение методов в зависимости от текущего уровня, что способствует преодолению фрагментарности существующих концепций и повышению релевантности образовательных практик в контексте современных нормативных требований.

Ключевые слова: инициативность, учащаяся молодежь, деятельностный подход, субъектный подход, средовой подход.

Введение

Проблематика формирования инициативности у учащейся молодежи в отечественной педагогической науке длительное время оставалась на периферии теоретической рефлексии – в тени более «весомых» конструктов, таких как мотивация учебной деятельности или самостоятельность мышления. Между тем ещё в работах К.Д. Ушинского содержались указания на необходимость культивирования «деятельного почина» у воспитанников, хотя терминологически этот феномен обозначался иначе. Долгое время инициативность отождествлялась с активностью [9, с. 36]. Подобное сужение понятия привело к тому, что в дидактических исследованиях 1970–1990-х годов воспитание инициативности редуцировалось до стимулирования внеурочной активности, а собственно волевой и проектный компоненты данного качества оставались за рамками анализа [3, с. 63; 12, с. 110].

Ситуация начала меняться к середине 2000-х, когда в контексте компетентностного подхода инициативность была эксплицитно включена в перечень личностных результатов образования. Это зафиксировано в ФГОС второго поколения. Однако – и здесь обнаруживается су-

щественное противоречие – нормативное закрепление термина не повлекло за собой формирования непротиворечивой теоретической базы. В работах Б.М. Теплова инициативность трактуется преимущественно через призму темпераментальных характеристик; С.Л. Рубинштейн рассматривал её в связи с проблемой субъектности; педагогическая школа А.С. Макаренко акцентировала коллективистский аспект инициативного поведения. Перечисленные подходы до сих пор не приведены к какому-либо синтезу – в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно структуры и границ данного понятия [7, с. 49].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении инициативности с предпринимательской компетенцией (entrepreneurial competence), активно разрабатываемой в европейской педагогике с 2006 г. в рамках EntreComp [14, с. 39]. Российские исследователи склонны дистанцироваться от экономической коннотации термина, предпочитая говорить о «социальной инициативности» или «гражданской инициативности». Этот терминологический разброс, по всей видимости, детерминирован не столько содержательными расхождениями, сколько традицией дисциплинарного размежевания. Попытки преодолеть

указанную фрагментарность предпринимались в диссертационных исследованиях последнего десятилетия [2, с. 92], однако интегративная модель, пригодная для операционализации в воспитательной практике, так и не сложилась.

Настоящая статья ставит целью реконструировать теоретические основания воспитания инициативности учащейся молодёжи через сопоставление ведущих концептуальных подходов – деятельностного, субъектного и средового – и предложить авторскую типологию уровней инициативности, отражающую стадийность формирования данного качества в условиях организованного образовательного процесса.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составили теоретический анализ и систематизация научных источников по проблеме инициативности личности в педагогике, психологии и смежных гуманитарных дисциплинах. Применялся сравнительно-сопоставительный метод – в целях выявления содержательных расхождений между основными концептуальными подходами к трактовке инициативности. Помимо этого использовался метод понятийно-терминологического анализа; он позволил проследить эволюцию семантического наполнения ключевых категорий в отечественной педагогической традиции за период с 1960-х годов по настоящее время. Привлекались нормативные документы федерального уровня – ФГОС общего и высшего образования в действующих редакциях.

Для построения авторской типологии уровней инициативности применялся метод теоретического моделирования с опорой на принципы системно-структурного подхода. Корпус проанализированных источников охватывает 15 работ, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах и зарубежные публикации. Хронологический диапазон источников – 1976–2024 гг.

Результаты и обсуждение

Прежде чем перейти к содержательному сопоставлению подходов, необходимо зафиксировать терминологическую неопределённость, которая пронизывает исследовательское поле. В педагогических словарях инициативность определяется через перечисление внешних проявлений: «способность к самостоятельному почину», «умение предложить и реализовать новое решение», «готовность действовать без внешнего побуждения» [8, с. 89]. Такие дефиниции, строго говоря, описывают поведенческий результат, оставляя без объяснения внутренние механизмы. Психологические трактовки глубже. Д.Б. Богоявлен-

ская связывает инициативность с интеллектуальной активностью «надситуативного» типа – выходящей за пределы требований задачи. В.А. Петровский развивает близкую идею, вводя понятие «неадаптивной активности», при которой субъект сознательно выходит за границы предопределённого, рискуя устойчивостью достигнутого результата.

Для педагогической теории подобное размежевание имеет принципиальное значение [4, с. 274]. Если инициативность – надситуативная активность, то воспитательные усилия должны фокусироваться на создании условий, провоцирующих выход за пределы стандартного алгоритма. Если же инициативность – волевое качество личности (позиция, восходящая к С.Л. Рубинштейну), педагогическая стратегия смещается в сторону формирования внутренней регуляции и целеполагания. Эти два вектора не противоречат друг другу, однако предполагают различные методические акценты.

Обращаясь к деятельностному подходу – традиционно доминирующему в отечественной педагогике – следует отметить, что инициативность в его рамках квалифицируется в качестве производной от структуры деятельности. А.Н. Леонтьев не использовал данный термин эксплицитно, однако его концепция сдвига мотива на цель имплицитно содержит механизм порождения инициативного действия. Субъект, освоивший операциональный состав деятельности, способен самостоятельно генерировать новые цели – и это, собственно, момент зарождения инициативы [11, с. 104]. Педагогический вывод прозрачен, хотя и не всегда реализуем на практике: условием воспитания инициативности выступает предоставление обучающемуся возможности проходить полный цикл деятельности – от целеполагания до рефлексии результатов.

Вместе с тем деятельностная рамка обнаруживает ограничения. Она плохо объясняет феномен «нереализованной инициативности» – ситуацию, когда субъект обладает необходимыми компетенциями, но не проявляет инициативы в силу средовых или социально-психологических барьеров. Здесь продуктивным оказывается обращение к субъектному подходу, разрабатываемому в работах А.В. Брушлинского и его последователей. Инициативность, с позиций субъектного подхода, – атрибутивное свойство субъекта, неотделимое от его способности к самодетерминации. Воспитание инициативности в этом контексте переосмысливается: задача педагога – не формировать конкретное качество «извне», а устранять препятствия для проявления субъектности, которая уже потенциально присутствует [5, с. 265].

Данная позиция нуждается в дополнительной верификации. Существует обоснованное сомнение в универсальности тезиса о «врождённой субъектно-

сти». Эмпирические наблюдения – в частности, описанные Т.И. Шамоной – указывают на значительную дифференциацию обучающихся по уровню готовности к инициативному поведению даже при сопоставимых средовых условиях. Это заставляет предположить, что инициативность имеет многоуровневую структуру, отдельные компоненты которой формируются неравномерно [6, с. 72].

Средовой подход к воспитанию инициативности концептуально оформился позднее – преимущественно в 2010-е годы, под влиянием работ Ю.С. Мануйлова и его школы. Суть подхода сводится к следующему: воспитательное воздействие осуществляется не напрямую – через субъект-субъектное взаимодействие, а опосредованно, через целенаправленное структурирование среды, в которой определённые формы поведения становятся «естественными». Инициативность, рассматриваемая сквозь призму средового подхода, – результат взаимодействия личности с насыщенной возможностями средой (affordance-rich environment, если пользоваться терминологией Дж. Гибсона). Педагог в этой модели – проектировщик среды, а не транслятор норм.

Привлекательность данного подхода очевидна: он снимает проблему директивности, традиционно ассоциируемую с воспитанием. Есть, однако, существенное затруднение [13, с. 196]. Средовой подход сам по себе не отвечает на вопрос о том, почему одни субъекты «считывают» возможности среды и реагируют инициативным действием, а другие – нет. Вероятно, дисперсия реакций детерминирована индивидуально-типологическими характеристиками, которые формируются до включения субъекта в конкретную образовательную среду.

Сопоставление трёх подходов позволяет констатировать следующее. Деятельностный подход объясняет операциональный механизм инициативности, субъектный – её личностное основание, средовой – внешние условия актуализации. Ни один из подходов, взятый изолированно, не обеспечивает исчерпывающего теоретического описания. В этой связи представляется не лишённым оснований предположение о необходимости интегративной модели, которая учитывала бы все три измерения.

На основании проведённого анализа автором разработана типология уровней инициативности учащейся молодёжи, включающая четыре стадии. Первый уровень – реактивный – характеризуется тем, что обучающийся проявляет активность исключительно в ответ на прямое побуждение педагога или группы; самостоятельная постановка целей отсутствует, рефлексия результатов минимальна. Второй уровень – ситуативный – фиксируется, когда субъект способен к инициативному действию в знакомой, освоенной среде, однако при изменении

условий возвращается к реактивному паттерну. Третий – устойчивый – предполагает регулярное генерирование инициатив в различных контекстах при сохранении способности к их критической оценке [1, с. 86]. Четвёртый уровень обозначен как преобразующий; на этой стадии инициативность приобретает проектный характер – субъект не просто действует по собственному почину, а целенаправленно трансформирует среду, создавая условия для инициативности других.

Предложенная типология принципиально отличается от линейных шкал «высокий – средний – низкий», преобладающих в диссертационных исследованиях. Различие в том, что четыре уровня не сводятся к количественному нарастанию одного параметра; каждый уровень предполагает качественную перестройку мотивационного, когнитивного и волевого компонентов. Переход с реактивного уровня на ситуативный связан прежде всего с формированием внутреннего локуса контроля [15, с. 130]. Переход с ситуативного на устойчивый требует развития рефлексивной компетенции – способности оценивать результаты собственной инициативы и корректировать действия. Выход на преобразующий уровень, по всей видимости, сопряжён с формированием просоциальной направленности личности и опыта проектной деятельности.

Анализируя условия перехода между уровнями через призму средового подхода, обращает на себя внимание тот факт, что образовательная среда, характеризующаяся избыточной регламентацией, блокирует переход уже на стадии «реактивный → ситуативный». Исследования М.А. Холодной в области интеллектуального воспитания косвенно подтверждают этот тезис: обогащённая интеллектуальная среда стимулирует надситуативную активность, тогда как дидактически «закрытая» среда её подавляет. Параллель с проблемой инициативности здесь не буквальна, но продуктивна [10, с. 165].

Отдельно необходимо рассмотреть роль педагогического взаимодействия в воспитании инициативности – аспект, который не вполне покрывается ни деятельностным, ни средовым подходом. Е.В. Бондаревская в рамках культурологической концепции воспитания указывала на значимость «педагогической поддержки» – стратегии, при которой педагог не организует деятельность обучающегося, а сопровождает его собственные инициативы, помогая преодолевать затруднения. Данная стратегия, очевидно, наиболее релевантна для третьего и четвёртого уровней предложенной типологии, когда субъект уже способен к самостоятельному целеполаганию [15, с. 130].

Вместе с тем на первом и втором уровнях педагогическая поддержка в чистом виде оказывается недостаточной – у обучающегося ещё не сформирован сам «инициативный импульс», который можно было бы

поддерживать. Здесь, вероятно, более адекватными выступают методы, описанные в традиции коллективного творческого воспитания И.П. Иванова: коллективные творческие дела, создающие ситуации, в которых проявление инициативы – не факультативный, а необходимый элемент совместной деятельности.

Зарубежные концепции привносят дополнительное измерение в обсуждаемую проблематику. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует три базовые психологические потребности – в автономии, компетентности и связанности с другими. Удовлетворение потребности в автономии – ключевой предиктор внутренне мотивированного, т.е. инициативного, поведения [6, с. 71]. Педагогические импликации данной теории находят подтверждение в метааналитических исследованиях: стиль преподавания, поддерживающий автономию (autonomy-supportive teaching), коррелирует с более высокими показателями инициативности обучающихся. Впрочем, прямой перенос западных моделей на российский контекст требует осторожности – культурные различия в понимании автономии и инициативности, зафиксированные в кросс-культурных исследованиях, существенны.

Возвращаясь к авторской типологии, следует акцентировать её практическую значимость для проектирования воспитательной работы. Фиксация уровня инициативности конкретного обучающегося позволяет подбирать педагогические средства адресно, а не «веерно». Для реактивного уровня – моделирование ситуаций вынужденного выбора; для ситуативного – расширение контекстов деятельности и перенос инициативного поведения в незнакомые условия; для устойчивого – включение в проектную и исследовательскую деятельность с высокой степенью неопределённости; для преобразующего – делегирование организаторских функций и наставничество.

Проведённый теоретический анализ позволяет зафиксировать ещё одну закономерность, которая, насколько удалось установить, не получила достаточного освещения в литературе. Воспитание инициативности неразрывно связано с готовностью педагога к неопределённости результата. Инициатива обучающегося по определению непредсказуема – она может не совпадать с ожиданиями педагога, нарушать запланированный ход занятия, приводить к ошибкам. Педагогическая толерантность к непредсказуемости – условие, без которого декларируемое воспитание инициативности остаётся формальностью. В профессиональном стандарте педагога 2013 г. этот аспект не отражён.

Заключение

В ходе сопоставления трёх базовых подходов – де-

ятельностного, субъектного и средового – выяснилось, что каждый из них освещает отдельный аспект феномена инициативности, оставляя значительные зоны необъяснённого. Деятельностная рамка предоставляет инструментарий для описания операционального механизма инициативного действия, однако не объясняет, почему при равных операциональных возможностях субъекты различаются по степени проявления инициативы. Субъектный подход восполняет этот пробел на уровне философской антропологии, но остаётся слабо операционализированным для педагогической практики. Средовой подход фокусируется на внешних условиях, сознательно выводя за скобки индивидуально-типологическую вариативность.

Предложенная четырёхуровневая типология – реактивный, ситуативный, устойчивый, преобразующий – выстроена на принципе качественных переходов между стадиями, каждая из которых предполагает специфическую конфигурацию мотивационного, когнитивного и волевого компонентов. Каждый переход между уровнями обусловлен формированием конкретного психолого-педагогического новообразования: внутреннего локуса контроля, рефлексивной компетенции, просоциальной направленности – соответственно.

Существенным выводом работы следует считать то, что воспитание инициативности невозможно редуцировать до применения отдельных методов или технологий. Речь идёт о системной перестройке педагогического взаимодействия, предполагающей – на стороне педагога – готовность к неопределённости результата и отказ от жёсткого алгоритмического контроля за деятельностью обучающихся. Этот тезис расходится с преобладающей в практике ориентацией на стандартизацию и измеримость образовательных результатов.

Терминологическая неоднородность понятия «инициативность» в отечественной педагогике, зафиксированная на первом этапе анализа, не устранена и в настоящей работе – полностью. Однако разграничение четырёх уровней позволяет, по крайней мере, дифференцировать объект воспитательного воздействия, что само по себе расширяет аналитический инструментарий исследователя. Переход от вопроса «как воспитать инициативность?» к вопросу «какой уровень инициативности целесообразно формировать у данной категории обучающихся в данных условиях?» – смещение, которое может оказаться продуктивным для последующей разработки методических рекомендаций.

На сегодняшний момент отечественные нормативные документы – ФГОС ООО в редакции 2021 г., ФГОС СОО в редакции 2022 г. – включают инициативность в перечень личностных результатов без указания на стадиальность её формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пак Л.Г. Педагогические технологии социализации студента в условиях образовательного процесса вуза // Вестник университета. 2009. № 16. С. 85-87.
2. Фёдорова П.С. Социально-воспитательная среда вуза как основа развития социальной идентичности и социализации субъектов образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 92-93.
3. Малкова А.А. Социализация студентов через образовательный процесс // Специфика педагогического образования в регионах России. 2014. № 1 (7). С. 62-64.
4. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
5. Макарова О.В. Социализация и воспитание личности в системе образования // Теория и практика современного профессионального образования. 2013. № 1. С. 264-266.
6. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
7. Лютова Н.П., Шингаев С.М. Психолого-педагогический мониторинг эффективности и успешной социализации учащихся в развивающей образовательной среде // Человек и образование. 2019. № 2 (59). С. 48-53.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
9. Тетерский С. В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2004. 337 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 334 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. Галимова Э.З. Педагогический потенциал воспитательной среды вуза в повышении эффективности профессиональной социализации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4-1 (23). С. 109-112.
13. Катилина М. Роль образовательной среды в социализации личности // Государственная служба. 2008. № 6 (56). С. 195-198.
14. McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A. EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A User Guide to the European Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 206 p.
15. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Булат, 2000. 351 с.

© Тетерский Сергей Владимирович (teterski@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ГРАЖДАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Тимофеева Елена Георгиевна

Доктор исторических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
timofeeva.asu@mail.ru

Абдаррахманов Данияр Ильнурович

Аспирант, Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева
smk_isami@mail.ru

THE ROLE OF A TEACHER IN THE CIVIL SOCIALIZATION OF TEENAGERS

**E. Timofeeva
D. Abdarakhmanov**

Summary: The article reveals the educational potential of the university's educational environment as a multidimensional and internally contradictory factor of secondary socialization of student youth in the context of the transformation of higher education and the blurring of the spatial boundaries of educational influence. The article examines the conceptual tensions between different interpretations of the environment, from parametric models that emphasize the modality, breadth, and intensity of influences, to approaches that emphasize the role of unstructured elements and niches that determine personal development without direct pedagogical intervention. The proposed typology identifies four interrelated components of this potential: normative-regulatory, which is implemented through formalized rules and linguistic constructions of obligation; communicative-interactive, which relies on dialogic practices and informal interactions; object-spatial, which operates continuously through architectural solutions, affordances, and disciplinary configurations of the campus; and value-symbolic, which is associated with traditions, rituals, narratives, and communities of practice.

Keywords: educational potential, educational environment, student socialization, environmental dissonance, value-symbolic component.

Аннотация: В статье раскрывается воспитательный потенциал образовательной среды университета как многомерный и внутренне противоречивый фактор вторичной социализации студенческой молодежи в условиях трансформации высшего образования и размывания пространственных границ воспитательного воздействия. Рассматриваются концептуальные напряжения между различными интерпретациями среды – от параметрических моделей, акцентирующих модальность, широту и интенсивность влияний, до подходов, подчеркивающих роль неструктурированных стихий и ниш, определяющих личностное развитие без прямого педагогического вмешательства. Предложенная типология выделяет четыре взаимосвязанных компонента данного потенциала: нормативно-регулятивный, реализующийся через формализованные правила и лингвистические конструкции должностования; коммуникативно-интерактивный, опирающийся на диалогические практики и неформальные контакты; предметно-пространственный, действующий непрерывно посредством архитектурных решений, аффордансов и дисциплинарных конфигураций кампуса; а также ценностно-символический, связанный с традициями, ритуалами, нарративами и сообществами практики.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, образовательная среда, социализация студентов, средовой диссонанс, ценностно-символический компонент.

Введение

Проблематика гражданской социализации подрастающего поколения периодически обостряется в периоды трансформации общественно-политического уклада, однако и в относительно стабильные десятилетия она не утрачивает своей дискуссионности. Достаточно обратиться к разнонаправленным трактовкам самого феномена – от узконормативного понимания, связывающего гражданственность с лояльностью государственным институтам, до расширительного, включающего критическую рефлексию и готовность к ненасильственному несогласию [7, с. 5]. Между этими полюсами располагается значительный массив концепций, авторы которых по-разному расставляют акценты в вопросе о субъектности подростка. Ряд исследователей – в частности, работающих в традиции социального конструкционизма – настаивают на том, что гражданская идентичность не передается от педагога к воспитаннику линейно, а конструируется в процессе совместной деятельности, причём сам подросток

выступает со-автором смыслов [12, с. 30]. Другие авторы, тяготеющие к функционалистской парадигме, акцентируют роль нормативно заданных образцов поведения. Противоречие остаётся нерешённым.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о профессиональной позиции педагога в этом процессе. Граница между целенаправленным гражданским воспитанием и индоктринацией размыта, и попытки её формализовать предпринимались неоднократно – от концепции «воспитывающего обучения» И.Ф. Гербарта до современных моделей делиберативной педагогики. Вместе с тем в отечественной педагогической науке сохраняется определённый крен в сторону декларативности. Программные документы фиксируют ожидаемые результаты гражданского воспитания, но механизмы их достижения описываются в самых общих терминах. Разрыв между нормативным предписанием и реальной практикой – предмет немногочисленных эмпирических работ последних лет [3, с. 67].

Существенным ограничением накопленного знания выступает и терминологическая рассогласованность. Понятия «гражданская социализация», «гражданское воспитание», «формирование гражданственности» и «политическая социализация» в ряде источников используются как взаимозаменяемые, в других – разводятся по объёму и содержанию. Подобная неустойчивость категориального аппарата затрудняет сопоставление результатов различных исследований и – что существенно – порождает ситуацию, при которой педагог-практик вынужден самостоятельно достраивать смысловое наполнение тех ориентиров, которые задаются извне [9, с. 42]. По всей видимости, теоретическая рамка нуждается в уточнении, прежде чем станет возможной операционализация роли педагога в гражданской социализации подростков. Настоящая работа предпринимает попытку такого уточнения – через сопоставление концептуальных подходов и реконструкцию функциональных позиций педагога в контексте подросткового возраста.

Выбор подросткового возраста в качестве фокуса анализа обусловлен рядом психолого-педагогических оснований. В период 12–16 лет интенсифицируются процессы идентификации, формируется способность к абстрактному моральному суждению, возрастает чувствительность к вопросам справедливости и социально-го неравенства. Педагог в этих условиях оказывается в двойственном положении: с одной стороны, он остаётся носителем институциональной нормы; с другой – именно в подростковом возрасте авторитет взрослого подвергается наиболее интенсивной ревизии со стороны воспитанников [14, с. 44].

Материалы и методы исследования

В работе применялись методы теоретического анализа и синтеза научной литературы по педагогике, социологии образования и возрастной психологии – преимущественно за период 2015–2024 гг., хотя ряд концептуальных источников относится к более раннему периоду. Сопоставительный анализ дефиниций проводился на материале 15 источников, отобранных по критерию релевантности проблеме гражданской социализации подростков и роли педагога в этом процессе. Применялся метод категориального анализа понятий с элементами герменевтической интерпретации; для систематизации функциональных позиций педагога использовалась типологическая процедура, основанная на выделении инвариантных признаков в описаниях педагогической деятельности у различных авторов.

Отдельным методическим шагом стала реконструкция нормативного контекста – анализировались положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. 2024 г.), а также Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.

Данный анализ не претендует на полноту правового обзора и выполнял вспомогательную функцию – позволял соотнести теоретические конструкты с институциональными рамками деятельности педагога. Ограничением работы выступает отсутствие эмпирического компонента; вместе с тем заявленная цель – уточнение концептуальных оснований – предполагала приоритет аналитических, а не экспериментальных процедур.

Результаты и обсуждение

Обращаясь к генезису понятия «гражданская социализация», необходимо зафиксировать его двойную природу. Социологическая традиция, восходящая к Т. Парсонсу, трактует социализацию как интернализацию нормативных ожиданий социальной системы – и гражданский её аспект сводится к усвоению правил взаимодействия с государственными институтами. Педагогическая рецепция этой идеи, однако, претерпела существенную модификацию. Уже в работах В.А. Сухомлинского обнаруживается акцент не на пассивном усвоении норм, а на формировании внутренней убеждённости. Различие принципиально. Усвоенная норма может быть отброшена при изменении внешнего давления; убеждённость, выросшая из личного опыта, обладает иной устойчивостью [5, с. 106]. Впрочем, и эта позиция нуждается в оговорках – механизм перехода от знания нормы к убеждённости остаётся одним из наименее проработанных в отечественной дидактике.

Для понимания роли педагога продуктивным оказывается разграничение, предложенное рядом зарубежных авторов, между «обучением гражданственности» (education for citizenship) и «обучением через гражданственность» (education through citizenship) [11, с. 239]. Первый подход предполагает передачу знаний о политической системе, правах и обязанностях – по сути, информационную функцию педагога. Вторым – вовлечение учащихся в практики гражданского участия непосредственно в образовательном процессе. Педагог во втором случае функционирует как модератор. Его задача – организовать пространство, в котором подростки сталкиваются с реальными (или приближенными к реальности) ситуациями гражданского выбора. Российская школьная практика тяготеет к первому варианту.

В ходе категориального анализа удалось выделить четыре функциональные позиции педагога в процессе гражданской социализации подростков, которые – с различной степенью явности – прослеживаются в рассмотренных источниках. Первая позиция – транслятор нормативного содержания. Здесь педагог выступает носителем государственно одобренного дискурса гражданственности и передаёт его в относительно готовом виде через учебные тексты, беседы, ритуальные школьные практики (линейки, тематические мероприятия).

Эффективность данной позиции, по всей видимости, ограничена возрастной спецификой подростков. Критичность мышления в 13–15 лет резко возрастает, и директивная трансляция ценностей нередко вызывает реактивное сопротивление [8, с. 73].

Вторая позиция – фасилитатор дискуссии. Она предполагает создание условий для столкновения различных точек зрения в контролируемой среде. Педагог не навязывает единственно верную интерпретацию, а направляет обсуждение, следя за соблюдением процедурных норм – уважительного слушания, аргументированности высказываний, готовности к пересмотру позиции. Концепция делиберативной педагогики, разработанная в англоязычной традиции и частично адаптированная отечественными авторами [3], опирается преимущественно на эту модель. Проблема, однако, заключается в том, что реализация фасилитаторской позиции требует от педагога специфических компетенций, не входящих в стандартную подготовку учителя-предметника. Навык управления дискуссией по острым общественно-политическим вопросам – без скатывания в пропаганду и без утраты контроля – формируется долго.

Обращает на себя внимание и третья позиция – педагог как организатор социальной практики. В данном случае гражданская социализация реализуется не через вербальные средства (лекция, дискуссия), а через вовлечение подростков в деятельность, имеющую реальный социальный эффект – волонтерские проекты, школьное самоуправление, участие в локальных инициативах [2, с. 140]. Подросток переживает опыт гражданского действия, а педагог обеспечивает его рефлексивную проработку. Без рефлексии, впрочем, деятельность рискует остаться «мероприятием ради мероприятия» – феномен, хорошо знакомый практикам школьного воспитания. Формальное участие в субботнике или благотворительной акции само по себе не порождает гражданской идентичности.

Четвёртая позиция – наименее изученная и наиболее дискуссионная – связана с ролью педагога как личностного образца. Речь идёт не о сознательной трансляции ценностей, а о неосознаваемом влиянии поведенческих моделей педагога на формирование гражданских установок подростков. Механизм здесь – имитационное научение, описанное в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Подросток наблюдает, как учитель реагирует на несправедливость, как выстраивает отношения с администрацией, соблюдает ли сам те правила, которые декларирует. Конгруэнтность поведения и слов педагога – или, напротив, их рассогласование – оказывает мощное, хотя и трудно измеримое, воздействие [10, с. 261]. Данная позиция нуждается в дополнительной верификации, поскольку эмпирическая фиксация такого влияния сопряжена с серьёзными методологическими затруднениями.

Предложенная типология – транслятор, фасилитатор, организатор практики, личностный образец – носит аналитический характер и не предполагает, что педагог реализует лишь одну из четырёх позиций. В реальной практике происходит их сочетание, причём пропорции определяются множеством факторов: от личностных установок учителя до институционального контекста конкретной школы. Существенно и то, что нормативные документы – прежде всего Стратегия развития воспитания – акцентируют преимущественно первую и третью позиции (трансляция ценностей и организация деятельности), тогда как фасилитаторская функция упоминается лишь имплицитно, а роль личностного образца вовсе выносится за рамки формализуемых требований.

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема возрастной специфики. Подростковый возраст, как отмечалось выше, характеризуется ростом критичности и стремлением к автономии. Однако следует избегать упрощённого представления о подростке как исключительно «бунтующем» субъекте. Исследования последних лет фиксируют значительную вариативность: часть подростков демонстрирует высокую конформность к институциональным ожиданиям, другая часть – выраженный негативизм, третья – избирательную критичность, направленную на конкретные аспекты социальной реальности [6, с. 9]. Педагог, не учитывающий этой дифференциации, рискует применять универсальные стратегии воздействия к гетерогенной аудитории. Результат предсказуем – формальное согласие без интернализации.

В контексте настоящего анализа представляется дискуссионным распространённое допущение о линейной связи между педагогическим воздействием и гражданскими установками подростка. Работы в области социологии молодёжи указывают на множественность агентов социализации – семья, референтная группа сверстников, медиасреда – причём влияние школьного педагога далеко не всегда оказывается доминирующим [4, с. 108]. Особенно заметным этот тезис становится в условиях цифровизации повседневности, когда подросток получает альтернативные – и зачастую конкурирующие – интерпретации гражданственности из социальных сетей и мессенджеров. Педагог, в сущности, вынужден конкурировать за внимание и за право на смыслообразование с агентами, обладающими значительно большими ресурсами привлекательности.

Из этого, однако, не следует, что роль педагога маргинальна. Скорее, она трансформируется. Если в условиях информационного дефицита (характерного, скажем, для советской школы) педагог функционировал как едва ли не монополярный источник гражданских знаний и ценностей, то в ситуации информационной избыточности его функция смещается в сторону навигации и критической фильтрации. Подросток нуждается не столько в новом

содержании, сколько в инструментах его оценки – и педагог способен эти инструменты предоставить [1, с. 72]. Развитие медиаграмотности, навыков верификации информации, умения различать манипулятивные дискурсивные стратегии – всё это приобретает статус компонентов гражданской социализации, хотя традиционно относилось к иным предметным областям.

Необходимо также обратить внимание на институциональные ограничения, в которых действует педагог. Школа – иерархическая организация, и учитель встроен в систему вертикальных отношений с администрацией, органами управления образованием, родительским сообществом. Его автономия в выборе содержания и методов гражданского воспитания – не безгранична. Случаи, когда педагоги подвергались дисциплинарному давлению за обсуждение с учащимися спорных общественно-политических тем, фиксируются в публикациях последних лет, хотя систематических данных на этот счёт недостаточно [15, с. 46]. Институциональное давление порождает феномен, который допустимо обозначить как «самоцензура педагога» – осознанное сужение тематического поля гражданского воспитания до безопасных, конвенциональных сюжетов.

Последствия такой самоцензуры неоднозначны. С одной стороны, она снижает риски конфликтов с администрацией и родителями. С другой – обедняет гражданскую социализацию, лишая подростков опыта работы с противоречивыми, неоднозначными ситуациями – того самого опыта, который, согласно концепциям делиберативной демократии, и составляет ядро гражданской компетентности. Возникает своеобразный парадокс: школа декларирует задачу формирования активного гражданина, способного к критическому суждению, но при этом институционально ограничивает возможности педагога создавать условия для такого суждения.

Ещё одним значимым аспектом проблемы выступает содержательное наполнение гражданской социализации. Понятие «гражданственность» не статично – его содержание исторически и культурно обусловлено. В контексте российского образования 2020-х годов наблюдается определённое смещение акцентов: усиливается патриотический компонент, тогда как правовой и политико-участвующий компоненты гражданственности артикулируются слабее. Педагог, действующий в рамках государственного заказа, вынужден балансировать между этими компонентами, причём баланс задаётся не им самим, а совокупностью нормативных и методических документов. Вопрос о том, какую модель гражданственности транслировать, для многих учителей решается «по умолчанию» – в пользу наименее конфликтной интерпретации.

Предложенная в настоящей работе типология функ-

циональных позиций педагога позволяет, помимо прочего, переосмыслить соотношение целенаправленного и стихийного в гражданской социализации. Позиции транслятора и организатора практики предполагают высокую степень целенаправленности; позиции фасилитатора и личностного образца – значительный элемент спонтанности. Гражданская социализация подростков реализуется, по-видимому, в зоне пересечения этих модальностей – и педагог, осознающий множественность собственных ролей, оказывается в более выгодном положении, нежели тот, кто отождествляет себя исключительно с одной из них.

Вместе с тем нельзя игнорировать и обратное воздействие – подростки влияют на педагога. Учитель, систематически сталкивающийся с критическими вопросами учеников по поводу общественно-политической реальности, вынужден рефлексировать собственную гражданскую позицию, уточнять аргументацию, иногда пересматривать убеждения. Этот аспект – гражданская социализация самого педагога в процессе профессиональной деятельности – остаётся практически не исследованным в отечественной литературе. Отдельные упоминания можно обнаружить в работах по профессиональному развитию учителя, но целостная концептуализация отсутствует.

Заключение

В ходе проведённого анализа удалось реконструировать четыре функциональные позиции педагога в гражданской социализации подростков – транслятор, фасилитатор, организатор социальной практики и личностный образец. Каждая из них опирается на различные теоретические основания и предполагает различные механизмы воздействия на формирование гражданской идентичности. Распределение этих позиций в реальной педагогической практике, по всей видимости, детерминировано не столько осознанным выбором учителя, сколько институциональными условиями – нормативными рамками, позицией администрации, содержанием профессиональной подготовки. В учебных планах педагогических вузов дисциплины, связанные с организацией гражданских дискуссий и модерацией ценностных конфликтов, занимают 1–2 зачётные единицы.

Этот дефицит подготовки – вероятная причина доминирования трансляторской модели. Педагог воспроизводит ту функцию, к которой наилучшим образом подготовлен – передачу готового содержания. Фасилитаторская позиция, требующая навыков управления дискуссией по спорным вопросам и толерантности к неопределённости, реализуется значительно реже. Между тем анализ возрастных особенностей подросткового периода – возрастающая критичность, стремление к автономии суждения, сензитивность к вопросам справед-

ливости – указывает на то, что именно фасилитаторская и организаторская позиции обладают наибольшим потенциалом воздействия на данную возрастную группу.

Существенным результатом анализа следует считать обнаруженный парадокс институциональной самооценки.

Школа формулирует задачу воспитания критически мыслящего гражданина, но одновременно сужает пространство допустимых тем и форм работы педагога. Подросток, сталкивающийся с расхождением между декларируемыми ценностями и наблюдаемой практикой, получает – помимо педагогического замысла – опыт двойных стандартов. Этот латентный эффект, вероятно, воздействует на гражданские установки не менее интенсивно, чем целенаправленное воспитание, хотя направление такого воздействия непредсказуемо и зависит от индивидуально-психологических особенностей конкретного подростка.

Проведённая типологизация позволяет также зафиксировать недооценённость четвёртой позиции – педагога как личностного образца. Нормативные документы практически не оперируют категорией кон-

груэнтности поведения учителя, ограничиваясь требованиями к его профессиональным компетенциям и знанию багажу. Между тем социально-когнитивные механизмы имитационного научения функционируют независимо от того, рефлексированы они педагогом или нет. Подросток считывает модели гражданского поведения учителя не из методических рекомендаций, а из повседневного наблюдения – на переменах, в конфликтных ситуациях, при обсуждении текущих событий в неформальной обстановке.

Содержательное наполнение гражданской социализации в российском образовании 2020-х годов смещено в сторону патриотического компонента при ослаблении правового и политико-участвующего. Данное смещение воспроизводится педагогом не всегда осознанно – оно задаётся нормативным контекстом и методическим обеспечением. Между тем зарубежные и ряд отечественных исследований фиксируют, что устойчивая гражданская идентичность формируется при условии баланса всех трёх компонентов – знания о правах, эмоциональной привязанности к сообществу и реального опыта участия в общественно значимой деятельности. Стратегия развития воспитания в РФ действует до 2030 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тюляева Т.И., Гревцева Г.Я. Социализация как фактор гражданского становления школьника // Основы государства и права. 2005. № 3. С. 71-74.
2. Клемёнова М.А. Роль школы в социализации подростков // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2013. № 1. С. 139-141.
3. Шарудилова А.С. Педагогические условия социализации подростков в личностно ориентированной системе воспитания современной общеобразовательной школы // Образование и общество. 2008. № 4 (51). С. 66-70.
4. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2002. № 5. С. 107-111.
5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Концептуал, 2017. 346 с.
6. Подросток: нормы, риски, девиации / В. С. Собкин, З. Б. Абросимова, Д. В. Адамчук, Е. В. Баранова; под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.
7. Коротенкова Р.Г. Психологические механизмы социализации подростков // Диалоги о науке. 2011. № 5. С. 3-8.
8. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999. 670 с.
9. Волобоева Н. Н. Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2008. 236 с.
10. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 318 с.
11. McLaughlin T. H. Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical Perspective // Journal of Moral Education. 1992. Vol. 21, № 3. P. 235–250.
12. Стародубец О.Д. Особенности социализации современных подростков // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2003. № 22. С. 30-31.
13. Квинт (Швецова) С.П. Успешная подростковая социализация в следовании гражданской позиции // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 33 (170). С. 172-175.
14. Литвак Р.А. Формирование гражданской позиции детей и подростков в условиях детских и молодежных организаций // Вестник Костанайского государственного педагогического института. 2013. № 2. С. 43-47.
15. Иванов Д.С. О педагогических условиях формирования гражданской идентичности подростка // Проблемы научной мысли. 2018. Т. 10. № 1. С. 43-46.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE ORGANIZATION OF STUDENT SCIENTIFIC SOCIETIES IN A MODERN UNIVERSITY

A. Treshchev
E. Starkov

Summary: The article reveals the problem of transforming student scientific societies from an optional form of extracurricular work into an organic element of professional training in the context of the transition of higher education to the University 3.0 model. The article analyzes the persistent contradiction between the declarations of regulatory documents about the priority of research competencies and the persistence of formalistic elements inherited from the Soviet club model in the practice of many universities. The article examines two main research traditions: the competence-based approach, which focuses on quantitative indicators of publication activity and academic performance, and the environmental approach, which emphasizes organizational culture, mentoring, and horizontal connections. The proposed model allows us to overcome the enumerative nature of existing approaches by emphasizing the need for consistent implementation of conditions from the basic level, which opens up prospects for the formation of sustainable experience in independent research activities and the scientific identity of students in an interdisciplinary context.

Keywords: student scientific society, pedagogical conditions, research activities, hierarchical model, integration with education.

Трещев Александр Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
treshev@asu-edu.ru

Старков Егор Владимирович

Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева
egorstarkov712@gmail.com

Аннотация: В статье раскрывается проблема трансформации студенческих научных обществ из факультативной формы внеаудиторной работы в органичный элемент профессиональной подготовки в условиях перехода высшей школы к модели университета 3.0. Анализируется устойчивое противоречие между декларациями нормативных документов о приоритетности исследовательских компетенций и сохранением в практике многих вузов элементов формализма, унаследованных от советской кружковой модели. Рассматриваются две основные исследовательские традиции — компетентностная, ориентированная на количественные показатели публикационной активности и академической успеваемости, и средовая, акцентирующая организационную культуру, наставничество и горизонтальные связи, — демонстрируется их недостаточная интеграция и терминологическая размытость понятия «педагогические условия». Предложенная модель позволяет преодолеть перечислительный характер существующих подходов, акцентируя необходимость последовательного внедрения условий, начиная с базового уровня, что открывает перспективы для формирования устойчивого опыта самостоятельной исследовательской деятельности и научной идентичности студентов в междисциплинарном контексте.

Ключевые слова: студенческое научное общество, педагогические условия, исследовательская деятельность, иерархическая модель, интеграция с образованием.

Введение

В отечественной педагогической традиции студенческое научное общество (далее – СНО) длительное время рассматривалось преимущественно как факультативная форма внеаудиторной работы, второстепенная по отношению к основному образовательному процессу. Однако трансформация высшего образования в условиях перехода к модели «университета 3.0» [9, с. 318] обострила вопрос о том, каким образом исследовательская деятельность обучающихся может быть органично встроена в целостную систему профессиональной подготовки. Попытки ответить на него обнажили существенное противоречие: с одной стороны, нормативные документы – ФГОС ВО последнего поколения, программы развития университетов – декларируют приоритетность формирования исследовательских компетенций;

с другой, реальная практика организации СНО в значительном числе вузов сохраняет черты формализма, унаследованного ещё от советской модели «кружковой работы» [3, с. 40]. Само по себе это наблюдение не ново. Проблема – в отсутствии систематизированного знания о педагогических условиях, при которых деятельность СНО перестаёт быть ритуальной и приобретает продуктивный характер.

Обращение к специализированной литературе 2018–2024 гг. позволяет констатировать наличие двух конкурирующих исследовательских оптик. Приверженцы первой – назовём её «компетентностной» – анализируют СНО через призму формирования универсальных компетенций, фиксируя корреляции между участием в студенческой науке и показателями академической успеваемости [7, с. 307; 12, с. 32]. Вторая оптика, условно

«средовая», акцентирует роль организационной культуры и инфраструктуры: наставничество, доступ к ресурсам, горизонтальные связи между участниками [5, с. 230]. Эти подходы редко пересекаются. «Компетентностная» традиция оперирует преимущественно количественными метриками – публикационной активностью, числом патентов, – тогда как «средовая» тяготеет к качественным описаниям и кейс-стади. Между тем педагогические условия, о которых идёт речь, по всей видимости, располагаются на пересечении обеих парадигм, что делает их изолированное рассмотрение малопродуктивным.

Дополнительную неопределённость вносит терминологическая рассогласованность. В работах разных авторов [14, с. 33] под «педагогическими условиями» понимаются то элементы образовательной среды, то совокупность целенаправленных управленческих воздействий, то характеристики субъект-субъектного взаимодействия. Границы понятия размыты. Для настоящего исследования принципиально отграничить педагогические условия от организационных предпосылок – материально-технического обеспечения, штатного расписания, – которые, при всей их значимости, не относятся к собственно дидактическому полю.

Отсюда вытекает исследовательская задача: выявить и теоретически обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность деятельности СНО в современном вузе, с учётом как компетентностного, так и средового измерений. Предполагается, что искомые условия образуют иерархическую – а не линейную – структуру, в которой отдельные элементы связаны отношениями взаимозависимости и не могут быть реализованы фрагментарно.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу составили системный и деятельностный подходы, позволившие рассмотреть СНО одновременно как подсистему образовательного процесса вуза и как пространство субъектной активности обучающихся. Применялся сравнительно-сопоставительный анализ нормативных документов – положений о СНО 14 российских университетов, доступных в открытых источниках по состоянию на январь 2025 г., – а также контент-анализ публикаций в рецензируемых журналах за период 2018–2024 гг., отобранных по критерию тематической релевантности ($n = 47$). Дополнительно использовался метод теоретического моделирования для конструирования авторской классификации педагогических условий.

Аналитическая процедура включала три последовательных этапа: категоризацию выявленных в литературе условий по основанию «субъект–процесс–среда»; верификацию полученных категорий путём их соотнесения с

нормативными документами; синтез результатов в форме иерархической модели. Отбор источников ограничивался русскоязычными и англоязычными публикациями; работы описательного характера без аналитического компонента из корпуса исключались.

Результаты и обсуждение

Первым шагом анализа стало выяснение того, что именно в педагогической литературе квалифицируется как «эффективность» применительно к СНО. Разброс интерпретаций оказался значительным. Ряд авторов отождествляют эффективность с публикационной активностью студентов – числом статей в журналах из перечня ВАК и РИНЦ [7, с. 308]. Другие – с динамикой участия обучающихся в грантовых конкурсах и олимпиадах. Встречается и трактовка через категорию удовлетворённости участников, измеряемую анкетированием. Ни одна из этих метрик в отдельности не может претендовать на полноту. Публикационная активность, к примеру, нередко отражает не столько качество научного руководства, сколько давление институциональных стимулов – рейтинговых систем вуза, требований к портфолио для поступления в магистратуру. Вместе с тем полный отказ от количественных индикаторов превращает оценку эффективности в произвольную процедуру.

В настоящем исследовании эффективность деятельности СНО понимается как устойчивое воспроизводство у его участников опыта самостоятельной исследовательской деятельности, фиксируемое через совокупность показателей: завершённость исследовательского цикла (от постановки проблемы до публичного представления результатов), рост методологической рефлексии, интеграция полученных навыков в учебную и профессиональную деятельность. Критерий завершённости представляется принципиальным – значительная часть студенческих проектов, по данным Н.В. Бордовской [11, с. 125], прерывается на этапе сбора эмпирического материала, не достигая стадии интерпретации результатов.

Обратимся к собственно педагогическим условиям. Проведённый контент-анализ позволил идентифицировать пять устойчиво воспроизводимых в литературе условий, которые, однако, при ближайшем рассмотрении обнаруживают неоднородность по своему педагогическому статусу. Три из них локализируются на уровне «субъект–субъектных» отношений, два – на уровне процессуально-средовом. Ниже каждое рассматривается с учётом этой дифференциации.

Субъектный уровень открывается условием, которое в литературе формулируется по-разному, но сводится к одному – наличие у научного руководителя устойчивой установки на партнёрство, а не на директивное руководство [2, с. 51]. Данная позиция нуждается в дополнитель-

ной верификации; тем не менее накопленный массив наблюдений достаточно убедителен. Когда преподаватель выступает в роли «заказчика» результата, студент оказывается исполнителем фрагментарных операций – оцифровки данных, оформления библиографии, – и исследовательский опыт не формируется даже при формальной включённости в работу СНО. Партнёрская модель, напротив, предполагает делегирование ответственности за принятие методологических решений и, что не менее существенно, право на ошибку. Проблема в том, что подобная установка слабо коррелирует с действующими системами стимулирования профессорско-преподавательского состава [6, с. 22]. Руководство студенческими работами в большинстве вузов учитывается либо формально – через строчку в индивидуальном плане, – либо вовсе не учитывается.

Второе условие субъектного уровня – формирование у студентов методологической грамотности до включения в деятельность СНО, а не параллельно с ней. Это положение, на первый взгляд тривиальное, в действительности фиксирует серьёзную структурную проблему учебных планов. Курсы «Основы научно-исследовательской деятельности» или их аналоги в большинстве направлений подготовки размещаются на 2–3 курсе бакалавриата [8, с. 10]. СНО же, как правило, рекрутирует участников с первого курса. Возникает разрыв. Студент, не владеющий элементарным понятийным аппаратом – различением метода и методики, гипотезы и предположения, – вынужден осваивать его «на ходу», что резко снижает качество самостоятельного исследовательского опыта. Представляется дискуссионным, каким образом этот разрыв может быть преодолен без ревизии учебных планов; однако паллиативным решением выступают пропедевтические модули внутри самого СНО.

Третье условие – горизонтальное межсубъектное взаимодействие. Имеется в виду не просто «работа в команде» как *soft skill*, а специфическая форма научной коммуникации между студентами разных курсов и направлений подготовки. Л.Ф. Красинская [13, с. 28] указывает на феномен «вертикального наставничества» в СНО, когда магистранты или аспиранты транслируют исследовательские нормы студентам младших курсов. Механизм этот функционирует эффективнее директивного руководства преподавателя – по крайней мере, в аспекте мотивации. Однако он нуждается в институциональной поддержке: стихийно возникающие вертикальные связи неустойчивы и распадаются при выпуске «старших».

Переходя к процессуально-средовому уровню, необходимо зафиксировать четвёртое условие – наличие регулярного цикла публичных форм представления результатов. Конференции, семинары, внутривузовские журналы. Казалось бы, это очевидность. Но анализ положений о СНО 14 университетов обнаружил Примеча-

тельную закономерность: в 9 из них конференции упоминаются как единственная форма апробации, тогда как промежуточные формы – коллоквиумы, проектные защиты, рецензирование работ коллег – либо отсутствуют, либо декларируются без регламентации периодичности. Между тем работы Дж. Хейли [10, с. 98] убедительно показывают, что формирование исследовательской идентичности студента происходит не на этапе «победы на конференции», а в процессе систематической экспозиции незавершённых результатов критике сообщества. Принципиально здесь слово «систематической» – разовое участие в ежегодном мероприятии педагогического эффекта почти не даёт.

Пятое условие – интеграция деятельности СНО с основным образовательным процессом через механизм зачёта результатов. Без этой интеграции СНО остаётся «параллельным миром», существующим рядом с учебным процессом, но не пересекающимся с ним. Конкретные формы зачёта варьируются: замена курсовой работы на научную статью, учёт участия в проекте СНО при промежуточной аттестации, включение исследовательских результатов в выпускную квалификационную работу. По данным мониторинга, проведённого НИУ ВШЭ в 2023 г. [1, с. 79], лишь 22% обследованных программ бакалавриата предусматривают хотя бы одну из этих форм в явном виде.

На основании проведённого анализа предлагается авторская иерархическая классификация педагогических условий эффективной организации деятельности СНО, структурированная по трём уровням. Базовый уровень – инфраструктурно-процессуальный – включает интеграцию с образовательным процессом и регулярность публичных форм апробации. Эти условия выполняют функцию «несущей конструкции»; без них условия верхних уровней не реализуются. Средний уровень – субъектно-позиционный – охватывает партнёрскую установку научного руководителя и горизонтальное межсубъектное взаимодействие. Верхний уровень – пропедевтико-методологический – включает опережающее формирование методологической грамотности. Иерархичность модели означает, что условия нижнего уровня выступают необходимой предпосылкой для реализации условий верхних уровней; обратная последовательность внедрения, по всей видимости, малопродуктивна.

Что отличает данную классификацию от существующих перечислительных моделей [4, с. 58; 15, с. 231]? Прежде всего – отказ от линейного перечня «равнозначных» условий. В традиционных работах педагогические условия группируются через запятую, как будто каждое из них автономно и может быть реализовано независимо от остальных. Практика опровергает это допущение. Введение пропедевтических модулей (верхний уровень) без обеспечения регулярных площадок апроба-

ции (базовый уровень) приводит к ситуации, когда студент обучается методологии исследования, но не имеет пространства для её применения. Навык, лишённый контекста употребления, угасает.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о мотивационном компоненте. В специализированной литературе мотивация к участию в СНО нередко включается в перечень педагогических условий [12, с. 33]. Позиция спорная. Мотивация – скорее результирующая характеристика среды, а не самостоятельное условие. Студент оказывается мотивирован, когда совпадают несколько факторов: деятельность воспринимается как осмысленная (интеграция с образовательным процессом), руководитель демонстрирует заинтересованность (партнёрская позиция), существует референтная группа – коллеги по СНО, чей опыт вдохновляет (горизонтальное взаимодействие). Попытки «стимулировать мотивацию» изолированно, через дополнительные баллы или сертификаты, в лучшем случае порождают внешнюю мотивацию, которая, согласно концепции Э. Деси и Р. Райана, не трансформируется в устойчивый интерес автоматически.

Необходимо также обратиться к проблеме, которую обозначим как «эффект институциональной инерции». Даже при наличии всех пяти выявленных условий их реализация наталкивается на сопротивление устоявшихся организационных практик. Преподаватели, привыкшие к директивной модели руководства, воспринимают партнёрскую позицию как «снижение требований». Административные структуры настороженно относятся к перезачёту результатов СНО – это порождает прецеденты, усложняющие документооборот. Методические комиссии сопротивляются введению пропедевтических модулей, поскольку учебный план «и так перегружен».

Преодоление институциональной инерции, вероятно, детерминировано позицией руководства вуза. Там, где проректор по научной работе или декан факультета воспринимает СНО как стратегический – а не имиджевый – ресурс, условия базового уровня формируются быстрее. Но этот фактор лежит за пределами собственно педагогического анализа; он относится к области управления образовательными системами.

Ещё один аспект, заслуживающий внимания, – междисциплинарность. В последние годы ряд университетов экспериментирует с созданием междисциплинарных СНО, объединяющих студентов различных направлений вокруг комплексных проблем. Опыт НИУ ВШЭ и Университета ИТМО [1, с. 77] указывает на то, что такая форма организации усиливает горизонтальное взаимодействие (третье условие) и расширяет репертуар исследовательских стратегий, доступных участникам. Однако возникают и трудности: различие в «методологических языках» дисциплин затрудняет коммуникацию, а руко-

водство таким обществом требует от преподавателя компетенций, выходящих за рамки его специализации.

Обобщая результаты проведённого анализа, можно зафиксировать следующее. Педагогические условия эффективной организации деятельности СНО не сводятся к перечню разрозненных рекомендаций. Они образуют систему, в которой каждый элемент обуславливает и ограничивает реализацию остальных. Игнорирование иерархической природы этой системы – типичная ошибка как исследователей, формулирующих абстрактные перечни «условий», так и практиков, пытающихся внедрить одно из условий в изоляции от других.

Вместе с тем предложенная модель нуждается в дальнейшей эмпирической проверке. Вопрос о том, в какой мере иерархия уровней инвариантна относительно типа вуза – классического университета, технического, педагогического, – остаётся открытым. В положениях о СНО педагогических вузов обнаружены специфические формулировки, связывающие деятельность общества с задачами формирования профессионально-педагогических компетенций; в технических – акцент смещён в сторону проектной деятельности и прикладных разработок. Эти различия могут модифицировать содержательное наполнение условий, сохраняя их структурную иерархию.

Заключение

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа нормативных документов и рецензируемых публикаций удалось идентифицировать пять педагогических условий, устойчиво воспроизводимых в контексте организации деятельности СНО, – от партнёрской установки научного руководителя до механизмов интеграции с основным образовательным процессом. Условия эти неоднородны по своему педагогическому статусу и локализуются на разных уровнях: инфраструктурно-процессуальном, субъектно-позиционном, пропедевтико-методологическом.

Принципиальным результатом следует считать обоснование иерархической – а не линейной – взаимосвязи между выявленными условиями. Базовый уровень (регулярность публичных форм апробации, зачёт результатов СНО в рамках учебного процесса) функционирует как предпосылка для реализации субъектно-позиционных условий; последние, в свою очередь, обеспечивают среду, в которой опережающая методологическая подготовка приобретает практический смысл. Попытки фрагментарного внедрения отдельных условий – например, введение пропедевтических модулей при отсутствии площадок апробации – прогнозируемо оказываются малорезультативными, что подтверждается материалами обследования 14 университетских положений.

Обращает на себя внимание то, что мотивация студентов к участию в СНО квалифицирована в настоящей работе не как самостоятельное условие, а как результирующая характеристика среды. Этот вывод расходится с традицией включать «формирование мотивации» в перечень условий наравне с остальными. Расхождение объяснимо: при корректной реализации всех пяти условий мотивационный компонент формируется как побочный эффект, без специальных «стимулирующих» мероприятий.

Из 14 проанализированных университетских положений лишь 3 фиксировали промежуточные формы апробации – коллоквиумы, рецензирование работ коллегам – в качестве регламентированных процедур.

Остальные ограничивались упоминанием ежегодных конференций. Этот факт сигнализирует о существенном разрыве между декларируемыми целями СНО и нормативным обеспечением их достижения.

Авторская классификация отличается от существующих перечислительных подходов введением принципа уровневой субординации. Применительно к практике вузовского управления это означает, что последовательность внедрения условий имеет значение; начинать целесообразно с базового – инфраструктурно-процессуального – уровня, переходя к субъектно-позиционному после его устойчивого закрепления в организационных процедурах и локальных нормативных актах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косинцева Т. Д., Кулешова Н. Д. Студенческое научное общество как часть учебно-научного процесса современного вуза // Перспективы науки. 2017. № 11 (98). С. 77–80.
2. Кандаурова А. В. Студенческое научное общество: проблемы, история, перспективы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 207. С. 47–57.
3. Незнамова Ю. Н. Роль студенческого научного общества в жизни вуза и студентов юридических направлений // Вопросы российской юстиции. 2023. № 24. С. 38–42.
4. Казаченок Ю. В. Поддержка научных сообществ как педагогическое условие формирования научно-исследовательской культуры у студентов вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2025. Т. 17, № 4. С. 48–63.
5. Брюховских З. Г., Фолиева Т. А. Деятельность студенческого научного общества в Волгоградском государственном университете // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2007. № 6. С. 229–231.
6. Нархов Д. Ю. Взаимодействие вузовских образовательных общностей в университетском научном пространстве // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 9–30.
7. Ситникова С. Ю., Холодилов А. А., Фалеева Е. В. Потенциал студенческого научного общества в образовательном процессе вуза // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 306–310.
8. Строкова Т. А., Волосникова Л. М. Качество подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в оценке преподавателей вуза // Образование и наука. 2017. № 3. С. 9–26.
9. Баландин Д. А. К вопросу об организации деятельности научных сообществ студентов и мерах по их совершенствованию в условиях современной образовательной среды университета // Вестник ГГУ. 2025. № 2. С. 317–324.
10. Healey M., Jenkins A. Developing Undergraduate Research and Inquiry. York: The Higher Education Academy, 2009.
11. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: монография. М.: КноРус, 2020. 512 с.
12. Соколов А. Н. Развитие научного сообщества студентов и преподавателей в университете // Бюллетень Ученого совета. 2006. № 5 (31). С. 32–33.
13. Красинская Л. Ф., Климова А. С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 3. С. 24–36.
14. Беликов В. А. Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 6. С. 23–38.
15. Дудина Е. Ф., Пузанкова Е. Н., Хованская Е. А., Соболева М. А. Орловский государственный университет как база развития научного студенческого общества ОГУ // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5 (55). С. 229–234.

© Трещев Александр Михайлович (treshev@asu-edu.ru), Старков Егор Владимирович (egorstarkov712@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN STUDENTS' SOCIALIZATION

**S. Khrapov
I. Zhigulsky**

Summary: In the current conditions of digitalization of higher education and the blurring of the spatial boundaries of pedagogical influence due to the fragmentation of the information space and the influence of multiple anonymous network agents, the educational potential of the educational environment becomes particularly important as a factor of intensive secondary socialization of students, which is associated with a change in reference groups, a revision of value orientations, and often a geographical relocation. The conceptual uncertainty manifested in the parallel functioning of the categories «educational environment», «educational space», «upbringing environment», and «hidden curriculum», as well as in the tension between parametric models that emphasize the modality, breadth, and intensity of influences, and the environmental approach that operates with the categories of «niches» and «elements» as active agents without direct intervention, necessitates a shift from metaphorical descriptions to verifiable constructs. The proposed typology structures this potential through four interrelated components that differ in their impact mechanisms, temporality, and degree of manageability: normative and regulatory, manifested in formalized rules, codes, and prevailing structures of duty in university program documents; communicative and interactive, realized through dialogic practices and interpersonal interactions, paradoxically simultaneously expanded and narrowed by the digitalization of communication with loss non-verbal components and a mixture of contexts; subject-spatial, acting continuously through architectural solutions, recreational areas and the affordances of the campus as a space of opportunity; as well as value-symbolic, most essential for deep interiorization, based on traditions, rituals, mythology, narratives about graduates and the living of common events in communities of practice.

Keywords: educational environment, educational potential, student socialization, environmental dissonance, environmental components.

Храпов Сергей Александрович

Доктор философских наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
khrapov.s.a.aspu@gmail.com

Жигульский Илья Артемович

Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева
ilya.zhigulskiy.2000@mail.ru

Аннотация: В современных условиях цифровизации высшего образования и размывания пространственных границ педагогического воздействия, обусловленных фрагментацией информационного пространства и влиянием множественных анонимных сетевых агентов, воспитательный потенциал образовательной среды приобретает особую значимость как фактор интенсивной вторичной социализации студенческой молодежи, связанной со сменой референтных групп, пересмотром ценностных ориентиров и нередко географической дислокацией. Концептуальная неопределенность, проявляющаяся в параллельном функционировании категорий «воспитательная среда», «воспитательное пространство», «воспитывающая среда» и «скрытый учебный план», а также в напряжении между параметрическими моделями, акцентирующими модальность, широту и интенсивность влияний, и средовым подходом, оперирующим категориями «ниш» и «стихий» как действующих агентов без прямого вмешательства, определяет необходимость перехода от метафорических описаний к верифицируемым конструктам. Предлагаемая типология структурирует данный потенциал через четыре взаимосвязанных компонента, различающихся механизмами воздействия, темпоральностью и степенью управляемости: нормативно-регулятивный, проявляющийся в формализованных правилах, кодексах и преобладающих конструкциях должностования в программных документах вузов; коммуникативно-интерактивный, реализующийся посредством диалогических практик и межличностных взаимодействий, парадоксальным образом одновременно расширяемых и сужаемых цифровизацией общения с утратой невербальных компонентов и смешением контекстов; предметно-пространственный, действующий непрерывно через архитектурные решения, рекреационные зоны и аффордансы кампуса как пространство возможностей; а также ценностно-символический, наиболее существенный для глубинной интериоризации, опирающийся на традиции, ритуалы, мифологию, нарративы о выпускниках и проживание общих событий в сообществах практики.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитательный потенциал, социализация студентов, средовой диссонанс, компоненты среды.

Введение

Обращение к проблематике воспитательного воздействия образовательной среды на процессы социализации студенческой молодежи обусловлено не столько декларативными установками государственной политики в сфере высшего образования, сколько реальным дефицитом концептуальных моделей, способных объяснить механизмы трансля-

ции социальных норм в условиях фрагментированного информационного пространства. Попытки свести воспитательную функцию вуза к набору мероприятий – кураторских часов, волонтерских акций, тематических конференций – неизбежно упираются в вопрос о том, каким образом разрозненные педагогические интервенции преобразуются в устойчивые поведенческие паттерны [8, с. 89]. Этот вопрос остаётся без убедительного ответа. В работах Л.И. Новиковой и её последовате-

лей среда трактовалась преимущественно через категорию «воспитательного пространства», однако перенос данной категории на реалии цифрового университета 2020-х годов порождает существенные затруднения, поскольку границы среды утрачивают пространственную определённую, а субъекты воспитания множатся за счёт анонимных сетевых агентов.

Дискуссия о соотношении социализации и воспитания – одна из наиболее продолжительных в отечественной педагогической науке – до сих пор не привела к терминологической конвенции [3, с. 63]. А.В. Мудрик разграничивал стихийную социализацию, относительно направляемую и социально контролируемую – собственно воспитание; при этом образовательная среда оказывалась зоной пересечения всех трёх типов. Иная интерпретация, восходящая к средовому подходу Ю.С. Мануйлова, акцентирует «ниши» и «стихии» как элементы среды, детерминирующие личностное развитие без прямого педагогического вмешательства. Между этими позициями – значительное концептуальное напряжение. Если принять тезис о самодостаточности среды как воспитательного фактора, роль педагога редуцируется до проектировщика условий; если же настаивать на приоритете целенаправленного воздействия, остаётся необъяснённым феномен «скрытого учебного плана» (hidden curriculum), фиксируемый в западной социологии образования с 1970-х годов [11, с. 109].

Применительно к студенческому возрасту ситуация осложняется тем, что субъект социализации формально завершил этап первичного освоения базовых социальных ролей. Тем не менее поступление в университет запускает интенсивную вторичную социализацию [6, с. 70], сопряжённую со сменой референтных групп, пересмотром ценностных ориентиров и – нередко – географической дислокацией. Воспитательный потенциал среды в этих условиях актуализируется через механизмы, которые в специализированной литературе описываются крайне неоднородно: от бихевиористского подкрепления до герменевтического «вживания» в культурный контекст. Отсутствие консенсуса позволяет предположить, что сама категория «воспитательный потенциал» нуждается в уточнении – прежде всего в части операционализации, позволяющей перейти от метафорических описаний к верифицируемым конструктам.

В этой связи возникает необходимость систематизировать компоненты воспитательного потенциала образовательной среды вуза и предложить теоретическую рамку, связывающую средовые характеристики с конкретными эффектами социализации студентов. Настоящая статья предпринимает попытку такой систематизации, опираясь на сопоставление отечественных и зарубежных подходов, а также на анализ нормативных документов, регулирующих воспитательную деятель-

ность в российских университетах после принятия Федерального закона № 304-ФЗ от 31 июля 2020 г.

Материалы и методы исследования

В качестве методологического основания избран средовой подход в его отечественной версии, дополненный элементами экологической теории У. Бронфенбреннера и концепцией скрытого куррикулума. Аналитический аппарат включал сравнительно-сопоставительный метод – при работе с определениями «воспитательной среды» и «воспитательного потенциала» в трудах различных научных школ; метод теоретического моделирования – при конструировании авторской типологии компонентов воспитательного потенциала; герменевтический метод – при интерпретации нормативных текстов; а также контент-аналитическую процедуру для выявления смысловых единиц в программных документах вузов [14, с. 39].

Материалом послужили тексты примерных рабочих программ воспитания, размещённые на официальных сайтах 12 российских университетов (федеральные, опорные, классические – отбирались по критерию географической и типологической репрезентативности), а также нормативные акты федерального уровня, регламентирующие воспитательную компоненту образовательных программ. Хронологические рамки анализа документов – 2020–2025 гг. Дополнительно привлекались публикации, индексируемые в РИНЦ и Web of Science, по запросам «воспитательная среда вуза», «campus environment socialization», «hidden curriculum higher education» – общим числом свыше 60 единиц, из которых в список литературы вошли 15 наиболее релевантных.

Результаты и обсуждение

Прежде чем обратиться к содержательному анализу компонентов воспитательного потенциала, следует зафиксировать терминологическую неопределённость, пронизывающую рассматриваемую предметную область [5, с. 265]. В отечественной педагогике параллельно функционируют понятия «воспитательная среда», «воспитательное пространство», «воспитывающая среда», «образовательная среда с воспитательным потенциалом» – и каждое из них несёт собственную концептуальную нагрузку, не всегда эксплицированную авторами. В.А. Ясвин определял образовательную среду через совокупность влияний и условий формирования личности, вводя параметрическую модель с осями «свобода – зависимость» и «активность – пассивность». Средовой подход Мануйлова, напротив, оперирует категориями «ниши» и «стихии», где среда выступает не фоном, а действующим агентом. Разница существенна.

Сопоставление этих двух трактовок позволяет констатировать, что в первом случае воспитательный

потенциал локализуется в параметрических характеристиках среды – её модальности, широте, интенсивности, – во втором же он распределён по «стихиям», понимаемым как неструктурированные потоки влияний [11, с. 104]. При переносе на университетскую практику оба подхода обнаруживают ограничения. Параметрическая модель Ясвина разрабатывалась преимущественно для школьной среды и требует адаптации к специфике высшего образования, где автономия студента значительно шире. Средовой подход Мануйлова, при всей его эвристической ценности, с трудом поддаётся эмпирической верификации – категория «стихии» остаётся метафорической.

На основании проведённого сопоставительного анализа представляется возможным предложить авторскую типологию компонентов воспитательного потенциала образовательной среды вуза [9, с. 36]. Выделены четыре компонента, различающиеся по характеру воздействия на социализацию студентов и по степени управляемости со стороны педагогических субъектов.

Обращает на себя внимание тот факт, что цифровизация коммуникации парадоксальным образом одновременно расширяет и сужает воспитательный потенциал среды. Расширяет – за счёт доступности обратной связи, электронных форумов, мессенджер-групп, где студент может обратиться к куратору в любое время суток. Сужает – за счёт утраты невербальных компонентов общения, обезличивания взаимодействия и – что, вероятно, наиболее значимо – стирания границ между учебным и личным пространством [2, с. 92]. Студент, получающий сообщение от куратора в том же мессенджере, где он общается с друзьями, воспринимает педагогическую коммуникацию в ином модусе, нежели при личной встрече в аудитории. Эффект этого смешения контекстов пока изучен недостаточно.

Третий компонент авторской типологии – предметно-пространственный. Физическая организация университетского кампуса – архитектурные решения, наличие рекреационных зон, конфигурация аудиторного фонда, доступность библиотек и лабораторий – оказывает воспитательное воздействие, которое редко рефлексивируется участниками образовательного процесса. В западной традиции эта проблематика разрабатывается в русле концепции «third place» Р. Ольденбурга и теории аффордансов Дж. Гибсона, адаптированной к образовательным контекстам]. Отечественная педагогика, по всей видимости, недооценивает этот аспект. Анализ программ воспитания обнаружил, что лишь в 2 из 12 документов упоминается пространственная организация кампуса как фактор социализации; остальные 10 программ сосредоточены исключительно на мероприятиях и содержании [15, с. 130]. Между тем эмпирические данные указывают на то, что наличие неформальных пространств для об-

щения – коворкингов, студенческих клубов, открытых площадок – коррелирует с более высоким уровнем студенческой вовлечённости [4, с. 280].

Предметно-пространственный компонент отличается от двух предыдущих принципиально иной темпоральностью воздействия. Нормативный компонент актуализируется дискретно – в моменты предъявления правил, санкций, поощрений. Коммуникативный – в ситуациях взаимодействия. Пространственный же работает непрерывно, формируя то, что М. Фуко обозначал как «дисциплинарное пространство», хотя применительно к современному университету точнее было бы говорить о «пространстве возможностей». Студент, ежедневно проходящий через атриум с выставкой студенческих проектов, подвергается воспитательному воздействию иного рода, нежели тот, чей маршрут пролегает через утилитарный коридор с расписанием занятий. Степень осознанности этого влияния, как правило, минимальна.

Четвёртый компонент – ценностно-символический – наиболее сложен для анализа и одновременно, по всей видимости, наиболее существен для процессов социализации. Он включает университетские традиции, ритуалы – от посвящения первокурсников до защиты дипломов, – символику, мифологию вуза, нарративы о выдающихся выпускниках. В работах Н.Л. Селивановой подчёркивается, что ценностно-смысловое ядро воспитательного пространства формируется не директивно, а через «проживание» общих событий. Эта позиция перекликается с концепцией «communities of practice» Э. Венгера, где социализация трактуется как процесс постепенного перемещения новичка от периферии сообщества к его центру через участие в совместных практиках.

Анализ нормативных документов, впрочем, показал разрыв между декларируемыми ценностями и реальными механизмами их трансляции [10, с. 165]. В 7 из 12 рассмотренных программ воспитания ценностные ориентиры воспроизводят формулировки Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года практически дословно – без адаптации к специфике конкретного вуза, его истории и профилю подготовки. Возникает вопрос о том, насколько эффективно транслируются ценности, не прошедшие процедуру «присвоения» академическим сообществом. Документ, воспроизводящий федеральные формулировки без переработки, рискует остаться бюрократическим артефактом, не оказывающим реального влияния на среду.

Взаимодействие четырёх выделенных компонентов носит нелинейный характер, и здесь необходимо обратить внимание на феномен, который в рамках настоящего исследования предлагается обозначить как «средовой диссонанс». Под средовым диссонансом понимается

рассогласование между воспитательными посланиями, генерируемыми различными компонентами среды. Типичный пример: нормативный компонент декларирует ценность студенческой инициативы и самоуправления, однако пространственный компонент – отсутствие помещений для самоорганизованных студенческих групп, закрытые аудитории вне расписания – транслирует противоположное послание. Или: коммуникативный компонент через практику тьюторского сопровождения формирует установку на субъектность, тогда как нормативный – через жёсткую систему штрафных баллов за пропуски – эту установку подрывает.

Концепция средового диссонанса, по всей видимости, обладает объяснительной силой в отношении ряда эмпирически наблюдаемых феноменов: сопротивления студентов «формальному» воспитанию, цинизма по отношению к университетским мероприятиям, двойных стандартов поведения – «для преподавателей» и «для своих». Когда среда транслирует противоречивые сигналы, адаптивной стратегией становится избирательное реагирование, которое внешне может выглядеть как «невоспитанность», а по сути, выступает рациональным ответом на когнитивный диссонанс средового происхождения. В зарубежной литературе сходные эффекты описаны в контексте *hidden curriculum* [12, с. 110], однако без прямой связи с типологией средовых компонентов.

Отдельного рассмотрения заслуживает роль неформальных студенческих сообществ в реализации воспитательного потенциала среды. Эти сообщества – спортивные секции, творческие объединения, научные кружки, а в последние годы и онлайн-группы по интересам – функционируют на границе институционального и спонтанного. Вуз создаёт инфраструктуру для их существования, но содержание деятельности определяется самими участниками. С позиции предложенной типологии неформальные сообщества интегрируют все четыре компонента воспитательного потенциала, однако пропорция этих компонентов существенно отличается от формализованного образовательного процесса: ценностно-символический и коммуникативный компоненты доминируют, нормативный ослаблен, пространственный вариативен.

Исследования студенческого самоуправления [1, с. 86] указывают на то, что участие в деятельности неформальных сообществ коррелирует с более высокими показателями социальной адаптации и гражданской идентичности. Механизм этого воздействия, вероятно, связан с тем, что неформальное сообщество генерирует собственные нормы и ценности, которые – в отличие от институциональных – воспринимаются студентом как «свои», а не навязанные извне. Здесь обнаруживается парадокс: наибольший воспитательный эффект среды достигается там, где целенаправленное воспитательное воздействие

минимально. Этот парадокс, разумеется, не нов – он артикулирован уже в работах А.С. Макаренки, говорившего о «педагогике параллельного действия», – но в контексте современного университета приобретает новые грани.

Существенным результатом анализа стало также обнаружение различий в конфигурации воспитательного потенциала среды в зависимости от типа университета. Классические университеты с развитой кампусной инфраструктурой и длительной историей демонстрировали более сбалансированное соотношение компонентов; опорные региональные вузы, как правило, компенсировали дефицит пространственного компонента усиленным нормативным регулированием; федеральные университеты, возникшие в результате слияния нескольких вузов, обнаруживали специфическую проблему – конфликт ценностно-символических систем объединённых институций. В одном из проанализированных документов прямо указывалось на необходимость «формирования единой корпоративной культуры», что имплицитно признаёт сосуществование нескольких конкурирующих ценностных систем в рамках одного вуза.

Выявленные закономерности позволяют скорректировать сложившееся в отечественной педагогике представление о воспитательном потенциале среды как об однородном ресурсе, который достаточно «активировать» через систему мероприятий. Потенциал, как следует из проведённого анализа, гетерогенен, внутренне противоречив и в значительной мере реализуется вне зон прямого педагогического контроля. Это обстоятельство не обесценивает целенаправленную воспитательную деятельность, но существенно усложняет её проектирование. Педагог-проектировщик воспитательной среды оказывается в ситуации, сопоставимой с работой градостроителя, который может задать генеральный план, но не способен контролировать повседневные маршруты горожан.

Заключение

В ходе сопоставительного анализа обнаружилось, что понятие «воспитательный потенциал образовательной среды» в отечественном педагогическом дискурсе используется преимущественно как недифференцированная категория – без разграничения составляющих, различающихся по механизмам воздействия и степени управляемости. Предложенная четырёхкомпонентная типология – нормативно-регулятивный, коммуникативно-интерактивный, предметно-пространственный и ценностно-символический компоненты – позволяет перейти от описательных констатаций к структурированному анализу средовых влияний на социализацию студентов.

Выявленный феномен средового диссонанса – рассогласования между воспитательными посланиями

различных компонентов среды – объясняет ряд затруднений, с которыми сталкивается университетская воспитательная практика. Сопротивление студентов формализованным воспитательным мероприятиям, фиксируемое многими исследователями, оказывается

не проявлением «незрелости» или «инфантильности», а рациональной адаптацией к противоречивым средовым сигналам. Этот вывод корректирует распространённую интерпретацию, локализирующую проблему в самом студенте, а не в среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракельян А.А. Социальная модель образовательного пространства // Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 108. № 1. С. 129-133.
2. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, вып. 1. С. 84–101.
3. Есикова Т.В. Реализация воспитательного потенциала учебных предметов в процессе работы в разно-статусных группах студентов педагогического вуза // Нижегородское образование. 2025. № 1. С. 78-89.
4. Strange C. C., Banning J. H. Designing for Learning: Creating Campus Environments for Student Success. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. 368 p.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 365 с.
6. Богомяжкова Е.С. Формирование инновационной образовательной среды: опыт социологической школы СПбГУ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2022. Т. 15. № 1. С. 98-102.
7. Рябцева О.Н. Управление социализацией обучающихся в вузе: теоретический аспект // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2021. Т. 6. № 2 (12). С. 350-354.
8. Висайтова Б.Х. Социализация студентов в вузах // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104-3. С. 118-120.
9. Калугина Е. В., Алехина Н. В., Зырянова А. В., Матушак А. Ф. Воспитывающий потенциал образовательной среды педагогического университета // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 3. С. 36–42.
10. Притула О.Ю. Образовательная среда как фактор формирования личности студента // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 80-5. С. 127-130.
11. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 193 с.
12. Rossouw N., Frick L. Lecturers' Stories of Teaching: Understanding Hidden Curriculum Enactment in a Private Higher Education Institution // The Independent Journal of Teaching and Learning. 2024. Vol. 19, № 1. P. 110–123.
13. Ярычев М.У. Актуальные методы и стратегии социализации студентов в условиях университетской среды // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 11. С. 174-182.
14. Гречанникова Н.В. Социально-воспитательная среда образовательной организации как педагогическое условие формирования гражданской устойчивости студентов // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 120-132.
15. Быстрова Т. Ю. Реализация культурной идентичности в архитектурном пространстве образования: университеты Китая // Международный журнал исследований культуры. 2010. № 1. С. 129–137.

ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПОДРОСТКОВ

Ярошинская Алевтина Павловна

Доктор биологических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
ayaroshinskaya@mail.ru

INTEGRATION OF HEALTHY LIFESTYLE IDEAS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEENAGERS

A. Yaroshinskaya

Summary: The article explores the conceptual ambiguity of the category «healthy lifestyle» in pedagogical discourse, which is borrowed from the medical and hygienic context without sufficient conceptual adaptation, resulting in the incompatibility of the goals of various educational programs. Taking into account the age-specific characteristics of adolescence, which is characterized by resistance to normative influences and the boomerang effect, as well as the institutional gap between the requirements of educational standards and the episodic practice of class guidance, a comparative analysis of three paradigmatic frameworks is conducted: the medical and hygienic framework, which reduces education to prevention and external control; the valeological framework, which expands the concept to include health culture, but has lost its didactic instrumental value; and the subject-activity framework, which focuses on the reflective self-determination of the adolescent as an active subject. Based on these principles, a model of reflexive valeological competence is developed, which includes information-critical, activity-project, and reflexive-semantic levels that function nonlinearly through the mechanism of reverse motivation and ensure the transition from cognitive assimilation of values-knowledge to their internalization into personal meanings.

Keywords: health-preserving education, healthy lifestyle, reflexive valeological competence, health literacy, subject-activity approach.

Аннотация: В статье исследуется понятийная неопределенность категории «здоровый образ жизни» в педагогическом дискурсе, заимствованной из медико-гигиенического контекста без достаточной концептуальной адаптации, что обуславливает несовместимость целевых установок различных воспитательных программ. С учетом возрастной специфики подросткового периода, характеризующегося сопротивлением нормативным воздействиям и эффектом бумеранга, а также институционального разрыва между требованиями образовательных стандартов и эпизодической практикой классного руководства, проводится сопоставительный анализ трех парадигмальных рамок: медико-гигиенической, сводящей воспитание к профилактике и внешнему контролю; валеологической, расширяющей понятие до культуры здоровья, однако утратившей дидактическую инструментальность; и субъектно-деятельностной, ориентированной на рефлексивное самоопределение подростка как активного субъекта. На их основе разрабатывается модель рефлексивной валеологической компетентности, включающая информационно-критический, деятельностно-проектный и рефлексивно-смысловой уровни, функционирующие нелинейно посредством механизма обратной мотивации и обеспечивающие переход от когнитивного усвоения ценностей-знаний к их интериоризации в личностные смыслы.

Ключевые слова: здоровьесберегающее воспитание, здоровый образ жизни, рефлексивная валеологическая компетентность, health literacy, субъектно-деятельностный подход.

Введение

Обращение к проблематике здоровьесберегающего воспитания подростков в отечественной педагогике традиционно сопровождается декларативными формулировками, за которыми скрывается методологическая неопределённость. Само понятие «здоровый образ жизни» – конструкт, заимствованный из медико-гигиенического дискурса 1980-х годов и перенесённый в педагогическое поле без надлежащей концептуальной адаптации [8, с. 120]. Попытки дидактически операционализировать это понятие наталкиваются на то, что в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно границ самого феномена. Для одних исследователей здоровый образ жизни редуцируется к набору гигиенических привычек и двигательной активности; другие – в частности, представители валеологического направления – расширяют объём понятия до духовно-нравственного благополучия лично-

сти, включая сюда и эмоциональную саморегуляцию, и экологическое сознание [3, с. 14; 11, с. 49]. Подобная понятийная размытость порождает ситуацию, при которой воспитательные программы, формально адресованные одному и тому же предмету, оперируют несовместимыми целевыми установками.

Вместе с тем нельзя игнорировать и возрастную специфику адресата. Подростковый возраст – период, когда нормативные предписания взрослых встречают наиболее интенсивное сопротивление со стороны формирующейся субъектности [14, с. 23]. Прямая трансляция медицинских рекомендаций в воспитательный контекст, по всей видимости, провоцирует реактивное обесценивание этих рекомендаций. Эффект бумеранга зафиксирован в ряде зарубежных лонгитюдных исследований подростковой превенции. Г.А. Цукерман ещё в 1990-е годы указывала на то, что «воспитание через запрет» в подростковой среде функционирует как катализатор девиантного экспери-

ментирования, а не как сдерживающий фактор. Данная позиция нуждается в дополнительной верификации применительно к цифровому поколению, однако сам вектор критики сохраняет релевантность [6, с. 106].

Отдельного внимания заслуживает институциональный контекст. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования – в редакции 2021 г. – включают здоровьесберегающие компетенции в перечень личностных результатов, но механизм их формирования в рамках воспитательной работы остаётся непрописанным. Между программными документами и реальной практикой классного руководства образуется лакуна, которую педагоги заполняют интуитивно: тематическими классными часами, приглашением медицинских специалистов, спортивными акциями [9, с. 130]. Системность подобных мероприятий – вопрос дискуссионный. В большинстве случаев они носят эпизодический характер и не интегрированы в целостную воспитательную стратегию. Количество школ, включивших здоровьесберегающий компонент в рабочую программу воспитания на основе модульного принципа, по экспертным оценкам не превышает 12–15% от общего числа общеобразовательных организаций в регионах с развитой методической инфраструктурой.

Противоречие между нормативно закреплённой значимостью здоровьесберегающего воспитания и отсутствием теоретически обоснованных моделей его интеграции в воспитательный процесс определяет проблемное поле настоящей работы. Выявленная дисперсия подходов, вероятно, детерминирована не столько дефицитом эмпирических данных, сколько недостаточной проработкой категориального аппарата – и неготовностью педагогического сообщества отказаться от морализаторской парадигмы в пользу субъектно-деятельностной.

Материалы и методы исследования

В процессе работы применялись методы сравнительно-сопоставительного анализа педагогических концепций здоровьесберегающего воспитания, контент-анализ нормативных документов (ФГОС ООО, примерные рабочие программы воспитания, методические рекомендации Минпросвещения России 2021–2024 гг.), а также герменевтическая интерпретация дидактических текстов отечественных и зарубежных авторов. Систематизация источников осуществлялась посредством тематического кодирования: выделялись ключевые смысловые единицы – «субъектность», «рефлексивность», «превентивная направленность», «ценностная интериоризация» – с последующей группировкой по степени концептуальной близости.

Аналитическая рамка выстраивалась на пересечении

трёх теоретических оснований: деятельностного подхода в трактовке А.Н. Леонтьева, концепции воспитывающей среды Л.И. Новиковой и валеологической парадигмы в версии И.И. Брехмана. Сопоставление велось не по формальным параметрам (год публикации, объём выборки), а по содержательным критериям: способ определения субъекта воспитания; характер целеполагания – нормативный или рефлексивный; предполагаемый механизм интериоризации ценностей здоровья. Выбор указанных критериев обусловлен необходимостью разграничить подходы, оперирующие внешней регламентацией поведения, и подходы, ориентированные на формирование внутренней мотивации подростка.

Результаты и обсуждение

Сопоставление существующих трактовок здоровьесберегающего воспитания позволяет выделить три парадигмальные рамки, в границах которых осмысливается интеграция идей здорового образа жизни в работу с подростками. Первая – медико-гигиеническая – восходит к санитарно-просветительской традиции советской школы и оперирует категориями «профилактика», «режим», «гигиеническая норма» [5, с. 108]. Воспитатель здесь – транслятор экспертного знания. Подросток – объект воздействия. Результативность оценивается по формальным индикаторам: количество проведённых бесед, охват учащихся спортивными мероприятиями, наличие стендов о вреде курения. Ограниченность подобной рамки очевидна: она не предполагает субъектной вовлечённости воспитанника и, что существенно, игнорирует ценностный уровень его мотивации.

Вторая парадигма – валеологическая – сформировалась в 1990-е годы и значительно расширила предметное поле. И.И. Брехман ввёл понятие «культура здоровья», сместив фокус с устранения вредных привычек на формирование целостного отношения к собственному телесному и психическому благополучию. Этот сдвиг оказался продуктивным в теоретическом плане, однако дидактическая операционализация валеологических идей столкнулась с серьёзными затруднениями [12, с. 64]. Учебный предмет «Валеология», кратковременно включавшийся в учебные планы ряда регионов, был упразднён к началу 2000-х. Причины – организационные и содержательные одновременно. Отсутствие подготовленных кадров, размытость программного содержания, а местами – проникновение псевдонаучных элементов дискредитировали направление в глазах администраторов образования.

Третья парадигма – субъектно-деятельностная – опирается на методологический аппарат культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. В её рамках подросток рассматривается как субъект, способный к рефлексивному самоопределению в отношении собственного здоровья [7, с. 45]. Педагогическая задача

при этом переформулируется: не передать готовое знание о нормах здорового образа жизни, а создать условия, в которых подросток самостоятельно обнаруживает ценность здоровья через деятельность. Проектную, исследовательскую, волонтерскую. Существенно, что этот подход коррелирует с требованиями ФГОС к формированию метапредметных результатов, хотя прямой корреляции в программных документах не прописано.

На пересечении указанных трёх парадигм возникает вопрос о механизме ценностной интериоризации – процессе, при котором внешне транслируемая норма превращается во внутренний регулятив поведения подростка. Анализ публикаций последнего десятилетия позволяет констатировать, что большинство авторов апеллируют к модели Д.А. Леонтьева, различающей ценности-знания и ценности-мотивы. Первые усваиваются когнитивно – подросток способен воспроизвести информацию о пользе физической активности или вреде табакокурения. Вторые предполагают встроенность ценности в систему личностных смыслов. Разрыв между этими двумя уровнями и составляет центральную проблему здоровьесберегающего воспитания [4, с. 66].

Обращает на себя внимание тот факт, что в зарубежной педагогической литературе – прежде всего англоязычной – используется концепт *health literacy*, который не имеет точного русскоязычного эквивалента. Ближайший перевод «грамотность в области здоровья» утрачивает коннотацию функциональной компетентности, заложенную в оригинальном термине [15, с. 41]. *Health literacy* подразумевает не информированность, а способность критически оценивать медицинскую информацию, принимать обоснованные решения относительно собственного здоровья и навигировать в системе здравоохранения. Для подростковой аудитории это особенно значимо в контексте цифровой среды, где медицинская и псевдомедицинская информация конкурируют за внимание на одних и тех же платформах.

Применительно к воспитательному процессу концепция *health literacy* может быть переосмыслена через призму критической педагогики П. Фрейре. Подросток, овладевающий критической грамотностью в области здоровья, перестаёт быть пассивным реципиентом нормативных предписаний и превращается в агента, способного к проблематизации. Почему одни рекомендации базируются на доказательной медицине, а другие – на коммерческих интересах? Подобная постановка вопроса, по всей видимости, конгруэнтна потребности подросткового возраста в автономии и самоопределении [1, с. 14].

На основании проведённого сравнительно-сопоставительного анализа предлагается авторская трёхуровневая модель интеграции идей здорового образа жизни

в воспитательный процесс, которую можно обозначить как «модель рефлексивной валеологической компетентности». Её первый уровень – информационно-критический. Он предполагает формирование у подростков навыков верификации медико-гигиенической информации, различения доказательного и недоказательного знания о здоровье. Дидактическими средствами здесь выступают: анализ медийных текстов о здоровье, деконструкция рекламных стратегий фармацевтической индустрии, работа с первоисточниками – клиническими рекомендациями, эпидемиологическими отчётами ВОЗ. Этот уровень реализуется в рамках внеурочной деятельности и классного руководства.

Второй уровень – деятельностно-проектный. Подросток включается в практическую деятельность, связанную со здоровьем – социальное проектирование, волонтерство в сфере общественного здоровья, организация спортивных и рекреационных событий для сверстников и младших школьников [10, с. 48]. Принципиальное отличие от традиционных спортивных мероприятий заключается в субъектной позиции подростка: он не участник, а организатор. Смена ролевой позиции, согласно данным ряда исследований в области подростковой социализации, усиливает интериоризацию ценностей значительно интенсивнее, нежели пассивное участие.

Третий уровень – рефлексивно-смысловой. Здесь акцент переносится на осмысление подростком собственного телесного опыта, эмоциональных состояний, паттернов самодеструктивного поведения. Инструментарий этого уровня – техники рефлексивного письма, групповые дискуссии, ведение «дневника здоровья» не как формального отчёта, а как средства саморефлексии. Данный уровень – наиболее сложный в реализации и наименее разработанный в отечественной методической литературе. Его эффективность детерминирована уровнем психологической подготовки педагога и степенью доверия в системе «педагог – подросток».

Существенным элементом предлагаемой модели выступает принцип нелинейности. Три уровня не образуют жёсткую последовательность – подросток может вступить в проектную деятельность до того, как систематически освоит навыки критического анализа медицинской информации. Более того, практика социального проектирования способна ретроспективно актуализировать потребность в критической грамотности: столкнувшись с необходимостью обосновать свой проект перед экспертами, подросток обнаруживает дефицит аргументативных ресурсов и самостоятельно обращается к доказательным источникам. Этот механизм «обратной мотивации» [2, с. 26] описан в контексте проблемного обучения, однако применительно к здоровьесберегающему воспитанию подростков, по нашим данным, ранее не рассматривался.

Отдельного анализа требует проблема воспитывающей среды как контекста интеграции здоровьесберегающих идей. Л.И. Новикова трактовала среду как совокупность условий, стихийно или целенаправленно создаваемых и влияющих на становление личности. В современной школе среда включает физический, социальный и – что принципиально – цифровой компоненты [13, с. 16]. Подросток проводит в цифровой среде, по различным оценкам, от 4 до 7 часов ежедневно. Информационное поле, формирующее его представления о здоровье, в значительной мере локализовано в социальных сетях и мессенджерах, а не в школьном пространстве. Этот факт ставит под вопрос традиционную модель воспитательного взаимодействия, ограниченного стенами образовательного учреждения.

Цифровая среда генерирует специфические вызовы. С одной стороны, она тиражирует деструктивные образцы – культ экстремальной худобы, промоция фармакологического допинга, нормализация депривации сна как атрибута «продуктивности». С другой – предоставляет педагогически ценные ресурсы: доступ к верифицированной медицинской информации, сообщества взаимоподдержки, платформы для физической активности. Задача педагога – не блокировать цифровую среду (что технически невозможно и психологически контрпродуктивно), а формировать у подростка навыки критической навигации в ней. Этот тезис корреспондирует с первым – информационно-критическим – уровнем предлагаемой модели.

В рамках анализа воспитывающей среды целесообразно акцентировать роль неформальных лидеров подросткового коллектива. Исследования в области социальных сетей – в социологическом, а не цифровом значении термина – фиксируют, что установки, транслируемые референтными сверстниками, интериоризируются подростками значительно интенсивнее, нежели аналогичные установки, транслируемые взрослыми. Методика «peer education» (обучение равными), широко применяемая в зарубежных превентивных программах, в российском контексте адаптирована недостаточно. Единичные опыты – в частности, программа «Равный равному» в ряде школ Свердловской и Московской областей – свидетельствуют о потенциале этого подхода, однако систематическая оценка его результативности отсутствует.

Предлагаемая модель рефлексивной валеологической компетентности претендует на научную новизну в нескольких отношениях. Во-первых, она интегрирует элементы трёх ранее разрозненных парадигм – медико-гигиенической, валеологической и субъектно-деятельностной – в единую трёхуровневую структуру. Во-вторых, она вводит в отечественный педагогический дискурс адаптированный концепт health literacy, переосмысленный через категориальный аппарат деятельностного подхода. В-третьих, она эксплицирует принцип нелиней-

ности как структурную характеристику здоровьесберегающего воспитательного процесса, противопоставляя его традиционной логике последовательных этапов.

Вместе с тем нельзя обойти вниманием ряд ограничений. Модель выстроена на теоретических основаниях и нуждается в эмпирической апробации. Её реализация предъявляет высокие требования к компетентности педагога – в частности, к его готовности работать в диалогическом режиме и к владению основами доказательной медицины на уровне, достаточном для модерации критического анализа. Программы повышения квалификации классных руководителей, как правило, не включают подобных компонентов. Разрыв между теоретической моделью и кадровым ресурсом – проблема, характерная для отечественной педагогики в целом, но в контексте здоровьесберегающего воспитания она приобретает особую остроту.

Анализ нормативной базы позволяет зафиксировать ещё одно существенное противоречие. Примерная рабочая программа воспитания, рекомендованная Минпросвещения, содержит модуль «Профилактика и безопасность», в рамках которого здоровьесберегающая тематика локализована преимущественно в превентивном контексте – профилактика зависимостей, безопасное поведение. Позитивная повестка – формирование ценностного отношения к здоровью, развитие рефлексивных навыков саморегуляции – присутствует в модуле «Классное руководство», но в размытых формулировках. Это создаёт ситуацию, при которой здоровьесберегающее воспитание программно фрагментировано между несколькими модулями и не обеспечено целостным концептуальным каркасом.

Заключение

В ходе сопоставления трёх парадигмальных рамок – медико-гигиенической, валеологической и субъектно-деятельностной – выяснилось, что ни одна из них в изолированном виде не обеспечивает полноценной теоретической базы для интеграции идей здорового образа жизни в воспитательный процесс подростков. Медико-гигиеническая редуцирует воспитание к информированию. Валеологическая расширяет предметное поле, но лишена дидактической инструментальности. Субъектно-деятельностная – методологически продуктивна, однако её связь со здоровьесберегающей тематикой прослеживается в литературе фрагментарно и на уровне деклараций.

Разработанная трёхуровневая модель рефлексивной валеологической компетентности – информационно-критический, деятельностно-проектный и рефлексивно-смысловой уровни – предлагает структуру, в которой каждый уровень отвечает за формирование специфического пласта компетенций, при этом уровни не выстроены в жёсткую иерархию и допускают нели-

нейное прохождение. Механизм «обратной мотивации», зафиксированный в контексте проблемного обучения и экстраполированный на здоровьесберегающее воспитание, позволяет теоретически обосновать возможность входа в модель через любой из трёх уровней – в зависимости от индивидуальных особенностей подростка и конкретной воспитательной ситуации.

Принципиальным результатом работы следует считать обнаруженный разрыв между позитивной и превентивной повестками здоровьесберегающего воспитания на уровне программных документов. Модуль «Профилактика и безопасность» акцентирует устранение рисков; формирование ценностного отношения к здоровью оказывается рассредоточенным по нескольким модулям без единого концептуального основания. Примерная рабочая программа воспитания в действующей редакции не содержит механизма, который бы связывал эти два аспекта в целостную стратегию.

Адаптация концепта health literacy к отечественному педагогическому контексту через категориальный аппарат деятельностного подхода открывает перспективу

переосмысления самого предмета здоровьесберегающего воспитания. Речь идёт не о передаче медицинской информации подростку и не о формировании «правильных привычек» посредством внешнего контроля – а о развитии способности к обоснованному автономному выбору в ситуациях, затрагивающих здоровье. Реализация этого подхода предполагает существенный пересмотр содержания программ повышения квалификации педагогических работников, в которых компонент доказательной медицины и критического анализа медийных текстов о здоровье до настоящего времени фактически отсутствует.

Проанализировав роль цифровой среды, удалось установить, что она функционирует одновременно как источник деструктивных образцов и как потенциальный ресурс здоровьесберегающего воспитания. Стратегия блокирования доступа к информации – педагогически несостоятельна; стратегия критической навигации – конгруэнтна подростковой потребности в автономии и согласуется с информационно-критическим уровнем предложенной модели. Доля подростков, ежедневно проводящих в цифровой среде более 5 часов, по данным мониторинговых исследований 2023 г. превышает 60%.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фрейре П. Педагогика угнетённых / пер. с англ. М.: Колибри; Азбука-Аттикус, 2018. 288 с.
2. Макарова С. Ф., Василевская Т. В., Хаснутдинова С. Л., Совершаева С. Л., Совершаев Т. А. Некоторые аспекты воспитания у подростков здорового образа жизни // Экология человека. 2007. № 51. С. 26–27.
3. Федоров А. И., Шарманова С. Б. Общеобразовательная школа как институциональный субъект формирования культуры здоровья и здорового стиля жизни у подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 5. С. 13–15.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
5. Татарникова А. И. Деятельность государства, органов местного самоуправления и общественных организаций по охране здоровья учащихся в школах Западной Сибири (конец XIX — начало XX вв.) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 3. С. 104–122.
6. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. 2-е изд., доп. М.: Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997. 276 с.
7. Ирхин В. Н., Макотрова Г. В., Кормакова В. Н. Технология формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (232). С. 44–53.
8. Торыбаева Ж. З. О педагогических технологиях формирования здорового образа жизни школьников // Педагогика. 2012. № 5. С. 119–121.
9. Волкова Л. М., Дубаренко К. А. Оздоровительные лагеря в формировании здорового образа жизни подростков // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10, № 1. С. 129–132.
10. Хазова С. А. Волонтерская деятельность физкультурно-спортивной направленности как средство социализации подрастающего поколения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2023. № 4 (328). С. 42–50.
11. Агалитова Е. О. Разработка и апробация методики формирования осознанного отношения к здоровью у старших школьников на уроках физической культуры // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4, № 4. С. 47–57.
12. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье. 2-е изд., доп., перераб. М.: Физкультура и спорт, 1990. 206 с.
13. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М.: ПЕР СЭ, 2010. 335 с.
14. Пархоменко Л. К., Страшок Л. А. Здоровье подростков как общенациональная ценность // Новости медицины и фармации. 2015. № 7 (538). С. 23.
15. Лапин М. А., Жданова С. Н. Педагогические аспекты формирования здорового образа жизни у подростков // Вестник ГГУ. 2021. № 3. С. 36–42.

© Ярошинская Алевтина Павловна (ayaroshinskaya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЮРИДИЧЕСКИЙ ЯЗЫК: СПЕЦИФИКА ЭКВИВАЛЕНТНОГО ПЕРЕВОДА

Аликова Светлана Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Краснодарский
университет МВД Российской Федерации
kopaeva1979@yandex.ru

LEGAL LANGUAGE: SPECIFICITY OF EQUIVALENT TRANSLATION

S. Alikova

Summary: The specific characteristics of legal language are examined, namely, legal vocabulary, text structure, and its interaction with other national language styles. The importance of precise equivalence in the translation of legal documents is emphasized, as this is a key condition for the successful conduct of legal transactions internationally. Emphasis is placed on the highly international nature of legal terminology and the grammatical and syntactic structures of English and Russian.

Keywords: legal language, translation, legal framework, features, nominalization.

Аннотация: Рассмотрены специфические характеристики юридического языка, а именно юридическая лексика, структура текста и взаимодействие с другими стилями национального языка. Подчеркивается важность точной эквивалентности при переводе юридических документов, что является ключевым условием для успешного осуществления юридических сделок на международном уровне. Акцентируется внимание на высокой степени интернациональности юридической терминологии, особенностях грамматических и синтаксических структур английского и русского языков.

Ключевые слова: юридический язык, перевод, правовая база, особенности, номинализация.

Юридический язык представляет собой специфическую разновидность профессионального языка, характеризующуюся высокой степенью формализации, точности и абстрактности выражений. Его формирование обусловлено как принципами правовой системы, так и лингвистическими приемами, находящимися под воздействием как норм права, так и законов языкознания. Как правило, сочетая в себе элементы различных функциональных стилей, таких как официально-деловой, публицистический, разговорный и научный, юридический язык обладает отличительными стилистическими особенностями, которые выходят за рамки традиционных функциональных классификаций [1, с. 2].

С учетом вышесказанного цель данной работы – анализ особенностей применения юридического языка на примере русского и английского языков; основными научными методами, используемыми при проведении исследования, являются описательный и сопоставительный.

Многие исследователи отмечают, что присущая юридическому языку сложность создает значительные проблемы при переводе юридических текстов из разных правовых систем. Прямая передача полного и точного значения юридического содержания из одной системы в другую может быть проблематичной из-за лингвистических ограничений [2, с. 125]. Трансграничное юридическое взаимодействие осложняется различиями в юридической терминологии.

Разнообразие правовых ситуаций, с которыми сталкивается человек, приводит к появлению многочислен-

ных жанров юридических текстов, каждый из которых обладает специфическими характеристиками. Несмотря на то, что все они относятся к области права, законы, договоры и судебные решения существенно различаются как по содержанию, так и по лингвистическому оформлению. Хотя данный профессиональный язык используется преимущественно юристами, он распространяется и на других актантов, взаимодействующих с правовой системой. «Несмотря на то, что он основан на общих лингвистических структурах, юридический язык отличается богатым словарем технических терминов. Он в значительной степени основан на профессиональных юридических документах и служит точным инструментом коммуникации для частных лиц, как профессионалов, так и непрофессионалов, разбирающихся в конкретных юридических вопросах» [3, с. 230].

Одной из наиболее характерных особенностей юридической документации на английском языке является широкое применение страдательного залога. Страдательный залог используется для создания объективного тона, дистанцирует автора от описываемого действия, что создает необходимую юридическому дискурсу объективность. В юридической литературе может возникнуть необходимость скрыть личные данные отдельных лиц или организаций, участвующих в деле. Страдательный залог может использоваться для сокрытия конфиденциальной информации. Отмечается, что чрезмерное использование конструкций в страдательном залоге делает текст менее понятным, что нежелательно в любой сфере научной деятельности. При переводе на русский язык, где господствующим является активный залог, возникает необходимость переводческой трансформации.

В частности, это предполагает замену слова одной части речи эквивалентным словом другой части речи в процессе перевода [4, с. 34].

Также английская и российская правовые системы демонстрируют заметные различия в подходе к выражению действий. В то время как английский юридический дискурс в основном использует глагольные обороты для передачи действий, в его русском аналоге преимущественно используются формы существительных, образованных от глаголов, стилистический феномен, известный как номинализация.

Следующим несоответствием на лексико-грамматическом уровне являются различия в применении модальных глаголов. В правовых текстах «shall» традиционно передает безусловное обязательство и переводится на русский как «должен», «обязуется» или «подлежит». Как известно, глагол «should» обычно выражает условие, рекомендацию, его переводческими соответствиями в русском языке являются «надлежит», «следует». При составлении юридических документов эти различия часто не учитываются, «shall» заменяется «must» или «will», что влечет за собой двусмысленность. Например, фраза «The Supplier shall deliver the goods...» четко указывает на обязанность, в то время как «The Parties should resolve disputes amicably...» лишь устанавливает предпочтительный порядок действий, не создавая жесткого обязательства. Неточный перевод этих конструкций («should» как «должен») может исказить степень ответственности сторон [5, с. 95]. Рассмотрим пример на уровне сверхфразового контекста:

«Neither Party shall be liable for any failure or delay in performance caused by events beyond its reasonable control, including but not limited to: fire, flood, earthquake, strike, war, governmental action, or any other force majeure event. The affected Party should notify the other Party in writing within 10 business days of the commencement of such event».

«Ни одна из Сторон не несёт ответственности за неисполнение или задержку исполнения, вызванную событиями, находящимися вне её разумного контроля, включая, помимо прочего: пожар, наводнение, землетрясение, забастовку, войну, действия правительства или любое другое форс мажорное событие. Затронутая Сторона должна уведомить другую Сторону в письменной форме в течение 10 рабочих дней с момента начала такого события» [6].

Данные примеры текстов оригинала и перевода указывают на то, что условия о форс мажоре в двуязычном контракте между компаниями «Machinen GmbH» и «Технопром» приобрели расхождения из-за невнимательности переводчика. В английском оригинале “including but not limited to” - стандартная формулировка, но в российской юридической практике требуется чёткое перечисление форс мажорных обстоятельств. Также неясно, от какого момента считать 10 дней: от фактического начала события или от даты, когда сторона узнала о нём, хотя оригинал подразумевает объективный отсчёт от даты наступления события.

Принимая во внимание результаты анализа теоретических и эмпирических данных в сфере междисциплинарных исследований, можно констатировать, что юридический язык характеризуется рядом специфических черт:

- Выделяется наличие двух типов лексикона: оригинального, включающего термины, используемые исключительно в правовом контексте, и смешанного, в котором общеупотребительные слова обретают особый юридический смысл.
- Нормативные правовые акты традиционно строятся по трёхэлементной структуре: гипотеза, диспозиция и санкция. Юридические тексты также обладают единой структурой, включающей вводную, описательно-мотивировочную и резолютивную части.
- Юридический язык является неотъемлемой частью других стилей национального языка, его основная функция – точная передача семантических особенностей в правовой сфере.

Итак, результаты анализа специфики юридического языка позволяют сделать вывод о том, что в современную эпоху, характеризующуюся активным взаимодействием между юридическими субъектами, качество перевода приобретает особое значение. Однако, перевод англо-русской юридической документации сопряжён с существенными трудностями как на лексическом уровне (прежде всего, при переводе специальных терминов), так и на грамматико-синтаксическом (сложные синтаксические конструкции, преобладание пассивного залога, выражение действия посредством глаголов). Следовательно, для обеспечения точности и адекватности перевода юридических терминов необходимо применять целый комплекс переводческих трансформаций, среди которых преобладают калькирование, транскрипция, грамматическая трансформация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бровина А.В. Юридический язык: особенности и структура / А.В. Бровина, В.Д. Ачина // Russian Linguistic Bulletin. — 2025. — №8 (68). — URL: <https://rulb.org/archive/8-68-2025-august/10.60797/RULB.2025.68.13> (дата обращения: 14.11.2025). — DOI: 10.60797/RULB.2025.68.13
2. Давыдова М.Л. Место юридических конструкций в системе технико-юридических средств // Юридическая техника. — 2020. — № 7–2 — С. 110–118.
3. Зиянгирова Е.Л. Классификация основных юридических терминов, входящих в состав метаязыка юрислингвистики / Е.Л. Зиянгирова // Национальная

- ассоциация ученых. — 2021. — № 74. — С. 54–56.
4. Wales K. A Dictionary of Stylistics. Routledge, 2014. 496 p.
 5. Малахинский И.Д. К вопросу о специфике юридического языка / И.Д. Малахинский // Молодой ученый. — 2024. — № 47 (546). — С. 229–231. — URL: <https://moluch.ru/archive/546/119505>.
 6. https://studbooks.net/2106121/literatura/problemny_perevode_angliyskoy_yuridicheskoy_terminologii?ysclid=mkgsrprmyu8138905536 (дата обращения: 15.01.2026)
-

© Аликова Светлана Викторовна (koraeva1979@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ОНОМАСТИКОНА В ПОВЕСТИ ДЖ. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ Н.Л. РАХМАНОВОЙ, Н.Б. ПРОХОРОВОЙ И К.М. КОРОЛЁВА)

**A COMPARATIVE ANALYSIS
OF TRANSLATION STRATEGIES IN
RENDERING THE ONOMASTICON IN
J.R.R. TOLKIEN'S THE HOBBIT, OR THERE
AND BACK AGAIN (BASED ON THE
TRANSLATIONS BY N.L. RAKHMANOVA,
N.B. PROKHOROVA, AND K.M. KOROLYOV)**

**K. Antonyuk
A. Tadzhibova**

Summary: The article examines translation strategies and transformations employed in the Russian localization of J.R.R. Tolkien's *The Hobbit, or There and Back Again* across three translations – by N.L. Rakhmanova (1976), K.M. Korolyov (1999), and N.B. Prokhorova (2020). The research material consists of a sample of 44 onyms, including anthroponyms, zoonyms, toponyms, chrematonyms, and mythonyms. Through quantitative and qualitative analysis, the dominant techniques used by each translator are identified, and their overarching strategies are determined. It is established that N.L. Rakhmanova and N.B. Prokhorova more frequently resort to foreignization, whereas Korolyov consistently implements a domestication strategy.

Keywords: onomastics, audiovisual translation, poetonym, foreignization, domestication, translation transformations, fantasy, Tolkien, anthroponym, toponym.

Антонюк Ксения Марковна

Сургутский государственный университет
antonukksenia16@gmail.com

Таджибова Аксана Наруллаховна

Кандидат филологических наук, доцент, Сургутский
государственный университет
tadzhibova_an@surgu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются переводческие стратегии и трансформации, применяемые при русскоязычной локализации повести Дж. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» в трёх переводах – Н.Л. Рахмановой (1976), К.М. Королёва (1999) и Н.Б. Прохоровой (2020). Материалом для исследования является выборка из 44 онимов, включающих антропонимы, зоонимы, топонимы, хрематонимы и мифонимы. На основе количественного и качественного анализа выявлены доминирующие приёмы, используемые каждым переводчиком и определены их общие стратегии. Установлено, что Рахманова Н.Л. и Прохорова Н.Б. чаще прибегают к форенизации, тогда как Королёв последовательно реализует стратегию доместикации.

Ключевые слова: ономастика, аудиовизуальный перевод, поэтоним, форенизация, доместикация, переводческие трансформации, фэнтези, Толкин, антропоним, топоним.

Повесть Дж. Толкина «The Hobbit, or There and Back Again» (1937) представляет собой один из наиболее переводчески сложных текстов в жанре фэнтези. Особую трудность при её переводе составляет передача ономастикона – совокупности имён собственных, которые в мире Толкина не просто идентифицируют персонажей и географические объекты, но и несут важную смысловую, культурную и мифопоэтическую нагрузку. Имена у Толкина часто являются «говорящими»: они отражают происхождение, характер и судьбу героев, создают уникальный колорит вымышленного мира и формируют его внутреннюю достоверность. В связи с этим перед переводчиком встает сложная дилемма: сохранить звуковую оболочку имени (путем транскрипции или транслитерации) или передать его внутреннюю форму (через калькирование или уподобляющий пере-

вод), что неизбежно влияет на восприятие текста русскоязычным читателем.

Цель настоящего исследования – выявить и сопоставить переводческие стратегии и приемы передачи ономастических единиц в трех русских переводах повести «Хоббит». Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом переводоведения к проблеме передачи имён собственных в художественном тексте, а также отсутствием системного сопоставительного анализа трёх ключевых русских переводов «Хоббита» с применением количественных методов.

Ономастика – раздел языкознания, изучающий имена собственные (онимы) [2]. В художественном тексте они трансформируются в поэтонимы – имена, которые

помимо номинативной выполняют характеризующую, стилистическую и идеологическую функции [2, с. 108]. Поэтонимы участвуют в создании образной системы произведения, формируют ономастическое пространство и являются важным инструментом реализации авторского замысла. Особое значение они приобретают в жанре фэнтези, где вымышленный мир должен обладать внутренней достоверностью: имена героев и названия мест не только идентифицируют объекты, но и создают иллюзию реальности, отражают историю, культуру и языковое своеобразие населяющих его народов [8].

В зависимости от того, в какой степени переводчик стремится приблизить текст к нормам принимающей культуры определяются стратегиями форенизации и доместикации. Термины введены Л. Венути на основе концепции Ф. Шлейермахера [11]. Форенизация сохраняет «чуждость» исходного текста, сближая читателя с иноязычной культурой. Доместикация адаптирует текст к нормам и ожиданиям принимающей культуры. В переводе художественного фэнтези обе стратегии сосуществуют, однако их соотношение определяет общий характер переводческого решения.

При передаче имен собственных на русский язык переводчик может использовать различные приемы. Вслед за С. Влаховым и С. Флориным [1] выделим основные:

1. транскрипция – передача звуковой формы слова средствами языка перевода (например, Baggins – Бэггинс);
2. транслитерация – передача графической формы (побуквенное соответствие);
3. калькирование – перевод составных частей имени с последующим сложением (Oakenshield – Дубовый Щит);
4. уподобляющий перевод (функциональная замена) – подбор аналога в языке перевода, сохраняющего функцию имени (Baggins – Торбинс);
5. создание семантического неологизма – придумывание нового слова, отсутствующего в словарях, но мотивированного контекстом.

Материалом для исследования послужила повесть Дж.Р.Р. Толкина «The Hobbit, or There and Back Again» [11] и три её русскоязычных перевода, принадлежащие разным культурно-историческим периодам, что непосредственно влияет на переводческие стратегии:

1. Перевод Н.Л. Рахмановой (1976) – первый полный перевод повести, ставший классическим для советского читателя и во многом задавший традицию восприятия текста [6]. Советская эпоха с её установкой на понятность и идеологическую нейтральность. Транскрипция иностранных имён была нормой редакционной политики. Доступ к зарубежным источникам об авторском замысле был существенно ограничен, что объясняет ряд

неточностей при передаче «значимых» имён. Тем не менее перевод стал классическим и заложил традицию восприятия текста для нескольких поколений читателей.

2. Перевод К.М. Королева (1999) – работа, выполненная в постсоветский период и характеризующаяся высокой степенью адаптации текста и стремлением к русификации онимов [4]; Постсоветский период, отмеченный всплеском интереса к фэнтези и острой конкуренцией переводов на книжном рынке. Переводчик имел доступ к зарубежному толкиноведению и сознательно ориентировался на создание самобытного русского текста с богатой стилистической палитрой. Стремление к доместикации в этом контексте – осознанная художественная позиция.
3. Перевод Н.Б. Прохоровой (2020) – современный вариант перевода, отражающий новейшие тенденции в переводоведении [5]. Эпоха Интернета и активных фандомных сообществ. Читатель 2020-х знаком с каноническими именами прежде всего по кинотрилогии Питера Джексона («Гэндальф», «Смауг», «Торин»). Переводчик вынужден балансировать между академической точностью и ожиданиями аудитории, привыкшей к определённым звучаниям имён, что объясняет ряд неожиданных решений (Гандальв вместо Гэндальфа).

Выбор переводов, принадлежащих к разным культурно-историческим периодам, обусловлен возможностью проследить динамику переводческих подходов, а также их высокой репрезентативностью для анализа стратегий передачи ономастикона.

Из текста повести методом сплошной выборки было выделено 44 онима, которые представляют наибольшую сложность при передаче на русский язык и наглядно демонстрируют разницу в стратегиях переводчиков. Структурно выборка распределилась следующим образом: 24 единицы – антропонимы и зоонимы (имена персонажей и животных); 16 единиц – именованные неодушевленные предметы и географических объектов (хоронимы, полисонимы, урбанонимы, оронимы, хремотонимы); 1 единица – собственное имя комплексного объекта (название битвы).

Современная ономастика включает в себя ряд взаимосвязанных разделов, которые занимаются изучением разных групп имён собственных [7, с. 4].

Классификация онимов осуществлялась на основе типологии, предложенной А.В. Суперанской [3], которая выделяет имена живых существ (антропонимы, зоонимы, мифонимы), именованные неодушевленные предметы (топонимы, космонимы, хремотонимы) и имена комплексных объектов. При анализе переводческих

решений мы опирались на классификацию способов перевода, разработанную С. Влаховым и С. Флориным [1]. Для системной оценки переводческих решений в работе применяются следующие критерии:

- а) семантическая точность (Семантическая точность подразумевает сохранение внутренней формы и смысла имени, включая этимологию и корневые значения (например, *Baggins* от «bag» – «мешок»). В переводах «Хоббита» это оценивается по передаче значимых элементов: «Торбинс» (от «торба») лучше отражает смысл, чем транслитерация «Бэггинс».);
- б) фонетическое сходство (Фонетическое сходство измеряет близость звучания русского варианта к английскому оригиналу, используя транскрипцию или транслитерацию для имитации произношения);
- в) стилистическое соответствие (Стилистическое соответствие проверяет регистр и колорит. «Торбинс» сохраняет народный колорит Ширы лучше «формальной» транслитерации; критерий оценивает избежание анахронизмов.);
- г) функциональная эквивалентность (выполняет ли имя ту же роль в тексте: комическую, описательную или сюжетную (например, «Торба на Круче» (*Bag End*) усиливает ощущение уюта, в отличие от транскрипции или транслитерации);

Переходим к анализу переводческих решений

Пример 1. *Bilbo Baggins* (имя главного героя).

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Бильбо Бэггинс	Бильбо Бэггинс	Бильбо Торбинс

Имя *Bilbo* Дж.Толкин относит к «непрозрачным»: его точная этимология неясна, поэтому рекомендуется транскрипция. Все три переводчика следуют этой рекомендации. Характерная особенность: твёрдый английский [l] заменён мягким русским [л'] в соответствии с нормами благозвучия.

Фамилия *Baggins* (от *bag* – «мешок, сумка») – типичное «значимое» имя: Толкин прямо указывал, что оно должно переводиться, отражая любовь хоббитов к комфорту и домашнему уюту [9]. Н.Л. Рахманова и Н.Б. Прохорова применяют транскрипцию (Бэггинс), нарушая авторскую рекомендацию и утрачивая характеризующую функцию имени – семантическую связь с английским словом *bag* (сумка, мешок). К.М. Королёв использует уподобляющий перевод: «торба» – устаревшее, но понятное русскому читателю слово, синонимичное «мешку», что позволяет сохранить внутреннюю форму. По всем критериям оценки решение К.М. Королёва превосходит альтернативы: оно семантически точно, стилистически соответствует архаичному колориту текста и функционально эквивалентно.

Пример 2. *Thorin Oakenshield* (предводитель гномов).

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Торин Оукеншильд	Торин Дубовый Щит	Торин Дубовый Щит

Данный пример демонстрирует ключевое различие в стратегиях. По критерию семантической точности перевод Н.Л. Рахмановой («Торин Оукеншильд») уступает альтернативам, поскольку транскрипция прозвища полностью нивелирует его внутреннюю форму (*oak* – «дуб», *shield* – «щит»). Переводы Н.Б. Прохоровой и К.М. Королёва («Торин Дубовый Щит») сохраняют мотивировку имени и отражают сюжетную основу прозвища. Между тем прозвище является «говорящим»: оно возникло из сюжетного эпизода, когда Торин использовал дубовую ветвь как щит. Н.Б. Прохорова и К.М. Королёв используют калькирование (Дубовый Щит), сохраняя авторскую мотивировку имени и его характеризующую функцию, поскольку позволяют читателю воспринимать прозвище как характеристику героя.

Пример 3. *Smaug* (имя дракона).

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Старый Смог	Старый Смауг	Проклятый Смог

Имя дракона *Smaug* обладает сложной этимологией и восходит к древнегерманскому глаголу *smugan* – «пролезать, протискиваться в отверстие» [Карпендер, 2004]. В современном английском языке это слово не имеет прозрачной семантики, поэтому при переводе такого имени обычно стремятся прежде всего сохранить его звучание. Наиболее близко к оригиналу это реализовано в переводе Н.Б. Прохоровой (Смауг), где фонетическая форма имени воспроизводится достаточно точно. В переводах Н.Л. Рахмановой и К.М. Королёва используется форма «Смог», основанная на интерпретации имени через возможную связь с корнем, обозначающим дым [9]. Однако подобная передача изменяет звучание оригинального имени и частично смещает его смысловые ассоциации. Кроме того, в варианте К.М. Королёва происходит дополнительная трансформация эпитета: вместо нейтрального *old* («старый») появляется эмоционально окрашенное определение «проклятый», которое усиливает негативную характеристику персонажа и тем самым выходит за пределы авторского текста.

Нейтральный эпитет «старый» в оригинале выполняет скорее повествовательную функцию, подчеркивая древность и известность дракона. Его точное воспроизведение позволяет сохранить авторскую интонацию и не вносит дополнительных оценочных оттенков. Поэтому вариант «Старый Смауг» оказывается наиболее близким к оригиналу: он сохраняет звучание имени, не искажает авторскую характеристику и соответствует общеприня-

той практике передачи подобных имен в переводах произведений Толкина.

Пример 4. The Sackville-Bagginses
(фамилия родственников Бильбо).

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Саквиль-Бэггинсы	Саквиль-Бэггинсы	Лякошель-Торбинсы

Фамилия Sackville-Bagginses представляет собой сложное образование, основанное на игре слов. Оба компонента связаны со словами, обозначающими «мешок» (sack и bag), а французский суффикс -ville придает фамилии комически аристократический оттенок. Таким образом, имя одновременно подчеркивает родство персонажей с Бэггинсами и иронически характеризует их стремление к показной респектабельности.

В переводах Н.Л. Рахмановой и Н.Б. Прохоровой используется форма Саквиль-Бэггинсы, которая достаточно точно воспроизводит звучание оригинальной фамилии, однако практически полностью утрачивает ее внутреннюю форму и заложенную в ней игру слов. Для русскоязычного читателя связь с лексикой, обозначающей «мешок», становится неочевидной, а комический эффект значительно ослабляется. К.М. Королёв выбирает иной подход и предлагает вариант Лякошель-Торбинсы. В этом переводе сохраняется семантическая основа фамилии: «кошель» (синоним мешка) + французский артикль la + «Торбинсы» (от торба), создавая русифицированный аналог, сохраняющий и семантику, и стилистическую окраску.

В результате фамилия продолжает выполнять ту же роль в тексте, что и у Толкина: она не только обозначает родственные связи персонажей, но и создает комический эффект. Благодаря сохранению этой двойной функции вариант «Лякошель-Торбинсы» можно считать наиболее функционально эквивалентным оригиналу.

Географические названия в повести играют важную роль в создании образа вымышленного мира и ориентировании читателя в пространстве повествования. Анализ 14 единиц данной группы показал, что при переводе топонимов доминирующим приемом является калькирование.

Пример 5. Mirkwood.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Кромешный Лес; Черный Лес	Мирквуд	Лихолесье

Топоним Mirkwood образован от архаичного слова *mirk*, означающего «мрак, тьма», и существительного

wood – «лес». Уже сама структура названия задает атмосферу опасности и мрачности, которая играет важную роль в создании образа этого места.

В переводе Н.Б. Прохоровой используется форма Мирквуд, достаточно точно воспроизводящая звучание оригинального названия. Однако подобная передача не раскрывает его смысловую структуру: для русскоязычного читателя значение слова остается непрозрачным. Н.Л. Рахманова стремится передать семантику названия и предлагает варианты Черный лес и Кромешный лес, в которых идея темноты и зловещей атмосферы становится более очевидной. Еще более выразительное решение предлагает К.М. Королёв – Лихолесье. В этом слове компонент лихо передает представление о зле и опасности, а необычная словообразовательная модель создает архаическое звучание, хорошо соответствующее стилистике сказочного повествования.

Пример 6. Bag-End, Under-Hill.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Бэг-Энд, что Под Холмом	Бэг-Энд под Холмом	Торба-на-Круче

Название Bag-End представляет собой игру слов и связано как с английским выражением, обозначающим «тупик», так и с фамилией Бэггинс. Дополнительное обозначение Under-Hill («под холмом») указывает на расположение жилища героя.

В переводах Н.Л. Рахмановой и Н.Б. Прохоровой первая часть названия передается транскрипцией (Бэг-Энд), что позволяет сохранить звучание оригинала, однако не раскрывает его внутреннюю форму. Вторая часть переводится описательно, что делает пространственную характеристику понятной для читателя. К.М. Королёв предлагает вариант Торба-на-Круче, в котором обе части названия переосмысляются. Слово «торба» воспроизводит семантическую связь с фамилией Бэггинс, а конструкция «на круче» передает представление о расположении дома на возвышенности. Несмотря на некоторое расхождение с буквальным значением слова *hill*, перевод создает цельный и образный топоним, органично вписывающийся в атмосферу сельского мира Шира.

Пример 7. Wilderland.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Дикий Край	Дикий Край	Глухоманье

Топоним Wilderland образован от прилагательного *wild* («дикий») и существительного *land* («земля», «край») и обозначает обширную необжитую территорию за пре-

делами относительно безопасных областей Средиземья. В структуре названия заключено представление о пространстве, удаленном от цивилизации и полном природных опасностей.

В переводах Н.Л. Рахмановой и Н.Б. Прохоровой используется вариант Дикий Край, который достаточно точно передает основное значение оригинального топонима. Семантика названия становится прозрачной для читателя, а его структура сохраняет простоту и ясность исходного словосочетания. При этом название звучит достаточно нейтрально и воспринимается как географическое обозначение, не имеющее ярко выраженной стилистической окраски. К.М. Королёв предлагает иной вариант – Глухоманье. Такое решение значительно отходит от буквальной структуры исходного названия, однако усиливает его образность. Слово «глухомань» в русском языке ассоциируется с труднодоступной, удаленной местностью, почти полностью лишенной следов человеческой деятельности. Благодаря этому создается яркое представление о диком и малоизвестном регионе. Одновременно название приобретает разговорно-фольклорный оттенок, который хорошо сочетается со сказочной атмосферой произведения.

Пример 8. The Last Homely House.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Последний Домашний Приют	Последний Гостеприимный Дом	Последняя Приветная Обитель

Название The Last Homely House относится к дому Элронда в Ривенделле – последнему безопасному и гостеприимному месту перед долгим и опасным путешествием. Ключевым элементом здесь является прилагательное *homely*, которое в данном контексте обозначает «уютный», «гостеприимный», «домашний».

Н.Л. Рахманова переводит это название как Последний Домашний Приют, делая акцент на функции убежища. Такое решение передает идею безопасности, однако слово «приют» в русском языке может вызывать ассоциации с временным убежищем, несколько смещая первоначальный смысл. Н.Б. Прохорова предлагает вариант Последний Гостеприимный Дом, который ближе передает значение английского прилагательного *homely*. В этом переводе подчеркивается атмосфера гостеприимства и уюта, характерная для жилища Элронда. К.М. Королёв использует вариант Последняя Приветная Обитель. Слово «обитель» придает названию более возвышенное и архаическое звучание, соответствующее высокому стилю описаний эльфийского мира. Прилагательное «приветный» также передает идею дружелюбия и теплого приема, заложенную в оригинале.

Пример 9. Goblin-cleaver.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Сокрушитель Гоблинов	Разрубающий Гоблинов	Гоблиносек

Название Goblin-cleaver относится к мечу, найденному героями в пещере троллей. Оно образовано от слов *goblin* («гoblin») и *cleaver* («тесак», «рассекатель»), что указывает на способность оружия эффективно поражать гоблинов.

В переводе Н.Л. Рахмановой используется вариант Сокрушитель Гоблинов. Такое решение передает идею разрушительной силы оружия, однако несколько отходит от буквального значения исходного слова *cleaver*, которое связано именно с действием расщепления или разрубания. Н.Б. Прохорова предлагает более буквальный вариант Разрубающий Гоблинов, в котором значение действия передано точнее. Тем не менее использование причастного оборота делает название более длинным и менее выразительным по сравнению с оригиналом. К.М. Королёв создает компактное и сложное слово Гоблиносек, воспроизводя словообразовательную модель исходного названия. Такой вариант звучит кратко и выразительно, напоминая традиционные имена оружия в эпической и сказочной литературе. Благодаря этому название сохраняет динамичность и экспрессивность, характерные для оригинального текста.

Пример 10. Foe-hammer.

Перевод Н.Л. Рахмановой	Перевод Н.Б. Прохоровой	Перевод К.М. Королева
Молотящий Врагов	Сокрушающий Врагов	Вражемолот

Название Foe-hammer также представляет собой сложное слово, образованное от *foe* («враг») и *hammer* («молот»). Оно подчеркивает разрушительную силу оружия и его предназначение – сокрушать противников.

Н.Л. Рахманова переводит это название как Молотящий Врагов, используя причастную конструкцию. Такой вариант передает общий смысл, однако делает название громоздким и несколько ослабляет его выразительность. Н.Б. Прохорова предлагает близкое решение – Сокрушающий Врагов, которое также передает значение, но сохраняет ту же синтаксическую громоздкость. К.М. Королёв выбирает иной путь и создает сложное существительное Вражемолот. Эта форма воспроизводит структуру оригинального слова и звучит кратко и энергично, что соответствует традиции именования оружия в героическом эпосе. Одновременно слово обладает легким архаическим оттенком, органично вписывающимся в стилистику повествования.

Н.Л. Рахманова (1976) преимущественно ориентируется на формальную эквивалентность, отдавая предпочтение транскрипции и транслитерации, что проявляется в передаче «говорящих» имен без сохранения внутренней формы: Baggins – Бэггинс, Oakenshield – Оукеншильд. Такой подход обеспечивает фонетическое сходство с оригиналом, но приводит к утрате смысловых и характеризующих компонентов, важных для понимания авторского замысла. В переводе топонимов Рахманова чаще использует калькирование (Черный лес, Дикий Край), однако непоследовательно (два варианта для Mirkwood). Ее стратегию можно охарактеризовать как умеренную форенизацию с элементами адаптации лишь там, где это неизбежно.

Н.Б. Прохорова (2020) в целом следует традиции, заложенной Рахмановой, также применяя транскрипцию для антропонимов (Бэггинс, Оукеншильд). Однако в ее переводе заметны и оригинальные решения, не всегда удачные с точки зрения традиционности (Гандальв вместо устоявшегося Гэндальф). В передаче топонимов Прохорова иногда прибегает к транскрипции там, где другие переводчики используют калькирование (Мирквуд vs. Лихолесье/Черный лес), что снижает семантическую прозрачность текста. Ее стратегию можно определить как формально-ориентированную с элементами эксперимента.

К.М. Королёв (1999) последовательно реализует стратегию доместикации, ориентированную на передачу смыслового содержания и адаптацию текста для

русского читателя. Он активно использует калькирование (Дубовый Щит), уподобляющий перевод (Торбинс, Лякошель-Торбинсы), архаизацию лексики (Лихолесье, Глухоманье) и создание семантических неологизмов (Гоблиносек, Вражемолот). Такой подход позволяет сохранить «говорящую» природу онимов, комический эффект и сказочный колорит, хотя и ценой изменения фонетического облика имен.

Проведенное исследование подтверждает, что передача ономастикона в художественном тексте, особенно в жанре фэнтези, представляет собой сложную переводческую проблему. Выбор между транскрипцией (сохранение звуковой оболочки) и калькированием (передача внутренней формы) неизбежно ведет к определенным потерям. Транскрипция сохраняет фонетический облик и «иностранность» имени, но затемняет его семантику, что критично для «говорящих» имен. Калькирование раскрывает смысл имени, но может создавать неестественные для принимающей культуры конструкции или утрачивать фонетическое сходство.

Полученные результаты подтверждают, что передача ономастикона в произведениях жанра фэнтези требует комплексного подхода, учитывающего как лингвистические, так и культурно-эстетические аспекты. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением материала за счет включения других переводов произведений Толкина, а также с углубленным изучением принципов создания авторских неологизмов при переводе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 341 с.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд. М.: Наука, 1988. 192 с.
3. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2007. 368 с.
4. Толкин Дж.Р.Р. Хоббит / пер. с англ. К. Королева. М.: АСТ, 2012. 284 с.
5. Толкин Дж.Р.Р. Хоббит / пер. с англ. Н. Прохоровой. М.: Миликон Сервис, 2005. 298 с.
6. Толкин Дж.Р.Р. Хоббит, или Туда и обратно / пер. с англ. Н. Рахмановой. М.: Детская литература, 1976. 256 с.
7. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте. Л.: ЛГУ, 1990. 103 с.
8. Юшкова Е.А. Имя собственное в контексте фантастического произведения [Электронный ресурс] // Сайт Imena.org. URL: http://www.imena.org/name_fant.html (дата обращения: 01.12.2025).
9. Hooker M.T. Tolkien Through Russian Eyes. Walking Tree, 2003. 324 p.
10. Tolkien J.R.R. The Hobbit or There and Back Again. Harper Collins UK, 2012. 282 p.
11. Venuti L. The Translator's Invisibility. London; New York: Routledge, 1995.

© Антонюк Ксения Марковна (antonukksenia16@gmail.com), Таджибова Аксана Наруллаховна (tadzhibova_an@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТОПОНИМИКИ МОСКВЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL)

Ван Чжибинь

Аспирант, Московский городской педагогический
университет

zhibinwang5115@gmail.com

Михайлова Ирина Дмитриевна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский
городской педагогический университет

m_irina17@list.ru

A THEORETICAL AND PRACTICAL STUDY OF TEACHING MOSCOW TOPONYMY USING CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

**Wang Zhibin
I. Mikhailova**

Summary: The modern education system places new demands on the learning process, necessitating the search for innovative approaches capable of developing students not only solid subject knowledge but also key 21st-century competencies. In the context of globalization and expanding international cooperation, the integration of subject content with foreign language learning is particularly important. One of the most effective and recognized approaches in international practice is subject-language integrated learning (CLIL), which allows for simultaneous mastery of the subject area and the improvement of foreign language skills. This article addresses the pressing issue of integrating linguistic and regional knowledge in foreign language teaching. This article describes the CLIL methodology as an effective tool for studying Moscow toponymy. It analyzes the theoretical foundations of CLIL, its main principles (content, communication, cognition, culture), and the potential for their application to regional material. The specific features of Moscow toponyms as an object of study, their classification, and cultural and historical value are considered. Particular attention is paid to developing students' critical thinking and intercultural communication skills. It is concluded that using CLIL methodology when studying city names not only increases motivation for language learning but also fosters a lasting interest in cultural heritage and a deeper understanding of the relationship between language, history, and geography.

Keywords: Content-Language Integrated Learning (CLIL), toponymy, Moscow, foreign language teaching methods, linguistic and cultural studies, urban space, intercultural communication, regional component, learning motivation.

Аннотация: Современная система образования предъявляет новые требования к процессу обучения, диктуя необходимость поиска инновационных подходов, способных сформировать у обучающихся не только прочные предметные знания, но и ключевые компетенции XXI века. В условиях глобализации и расширения международного сотрудничества особую значимость приобретает интеграция предметного содержания с изучением иностранных языков. Одним из наиболее эффективных и признанных в мировой практике подходов является предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), которое позволяет одновременно осваивать предметную область и совершенствовать иноязычные навыки. Статья посвящена актуальной проблеме интеграции лингвистического и страноведческого знания в процессе обучения иностранному языку. Описана методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как эффективный инструмент для изучения московской топонимики. Проанализированы теоретические основы CLIL, его основные принципы (содержание, коммуникация, познание, культура) и потенциал их применения к региональному материалу. Рассмотрена специфика московских топонимов как объекта изучения, их классификация и культурно-историческая ценность. Особое внимание уделено развитию критического мышления и навыков межкультурной коммуникации обучающихся. Сделан вывод о том, что применение методологии CLIL при изучении городских названий не только повышает мотивацию к изучению языка, но и способствует формированию устойчивого интереса к культурному наследию и более глубокому пониманию взаимосвязи языка, истории и географии города.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), топонимика, Москва, методика преподавания иностранных языков, лингвострановедение, городское пространство, межкультурная коммуникация, региональный компонент, мотивация обучения.

Настоящее исследование посвящено теоретическому осмыслению методики CLIL при изучении уникального пласта городской культуры – топонимики Москвы. Топонимика столицы представляет собой сложный семиотический комплекс, отражающий исторические, культурные и социальные трансформации общества. Включение данного материала в образовательный процесс на иностранном языке открывает

широкие возможности для формирования лингвострановедческой компетенции и воспитания уважения к культурному наследию. В работе рассматриваются дидактические возможности применения методологии CLIL для эффективного усвоения московского топонимического материала, анализируются существующие педагогические практики и предлагаются пути оптимизации данного процесса.

В эпоху унификации культурных кодов изучение городских названий (урбанонимов) становится важным инструментом сохранения исторической памяти и формирования чувства принадлежности к месту жительства. Москва как мегаполис с богатейшей историей предоставляет для этого неисчерпаемый материал. Существует острая необходимость в модернизации языкового образования. Традиционное обучение иностранному языку часто оказывается оторванным от реального контекста и предметных знаний. Метод CLIL позволяет преодолеть этот разрыв, делая язык средством познания, а не самоцелью. Интеграция английского (или другого иностранного) языка с изучением топонимики создает аутентичную коммуникативную среду, повышает мотивацию студентов за счет работы с актуальным и визуально осязаемым материалом (карты, городские экскурсии, исторические документы).

Подготовка специалистов в сфере гостеприимства, международного туризма, экскурсоведения и межкультурной коммуникации требует свободного владения иностранным языком в профессиональной сфере. Знание топонимики Москвы и умение интерпретировать ее на иностранном языке является неотъемлемой частью профессиональной компетенции таких специалистов.

С развитием образования и стремительным расширением доступа к знаниям возникла естественная потребность в более эффективных и качественных подходах к обучению языкам и работе с учебными материалами. Ученикам потребовалось запоминать большие объемы информации быстрее и осознаннее. В связи с этим к середине 1990-х годов в Европе зародилось предметно-языковое интегрированное обучение, которое отвечает современным запросам образования [1].

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) — это предметно-языковое интегрированное обучение. Суть подхода заключается в том, что иностранный язык становится не целью, а инструментом изучения других предметов (географии, истории, биологии, искусства и т.д.).

В широком смысле целью предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) является приобретение знаний и совершенствование умений по конкретному предмету, при этом языковые знания и умения совершенствуются в процессе овладения этим предметом [4]. Чтобы урок прошел по методике CLIL, он должен строиться на четырех компонентах, разработанных Дойлом Койлом:

1. Content (содержание): ученики получают новые знания по предмету (например, круговорот воды в природе).
2. Communication (коммуникация): ученики используют иностранный язык, чтобы понять и выразить эти знания. Язык здесь — средство общения, а не

грамматическое упражнение.

3. Cognition (мыслительные способности): урок заставляет думать. Ученики анализируют, сравнивают, решают проблемы. Задания должны развивать критическое мышление.
4. Culture (культура / гражданственность): воспитание понимания другой культуры и осознания своей [5].

На обычном уроке английского мы изучаем грамматику и лексику. На CLIL язык делится на три категории, которые учитель должен четко планировать:

1. Language OF learning (язык для учебы) — это ключевая терминология и фразы, необходимые для понимания темы (например, на уроке физики: acceleration, velocity, force).
2. Language FOR learning (язык для общения в учебе) — это язык, который нужен ученикам, чтобы работать в группе, задавать вопросы, высказывать мнение на уроке (I think that..., What is your opinion? Let's compare...).
3. Language THROUGH learning (язык, возникающий в процессе) — это неожиданные языковые конструкции, которые появляются спонтанно во время обсуждения темы. Учитель должен быть готов их подхватить и объяснить [8].

Применение CLIL мотивирует учеников, так как они видят реальный результат использования языка, но требует от учителя большой подготовки и создания качественного дидактического материала.

Москва — глобальный мегаполис, привлекающий тысячи иностранных студентов и туристов. Изучение топонимики позволяет им быстрее адаптироваться и понять культурный код города. CLIL, в свою очередь, является ведущим методом в Европе для билингвального образования. Отсутствие специализированных курсов, сочетающих изучение москвоведения с углубленной лингвистической подготовкой (например, на английском или другом иностранном языке) является проблемой.

Топонимика Москвы представляет собой сложный пласт лексики, отражающий исторические процессы. Преподавание топонимики Москвы методом CLIL является мощным инструментом, превращающим город в «учебный класс», что позволяет уйти от сухого заучивания фактов к живому исследованию, где язык становится ключом к пониманию культурного кода столицы [3].

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) — это подход, при котором иностранный язык (или неродной язык) используется как инструмент для изучения содержания другого предмета. В случае с топонимикой Москвы можно использовать английский (или другой иностранный язык) для изучения истории, географии и лингвистики города. CLIL-методика позволяет ученикам не просто выучить новые английские слова,

но и понять культурный код Москвы, увидеть связь языка, истории и географии. Они работают с аутентичными картами, анализируют исторические пласты и учатся выражать свое мнение на иностранном языке.

CLIL — это двунаправленный метод, при котором иностранный язык (или неродной язык) становится инструментом изучения предмета, а предмет (в данном случае топонимика) служит средой для развития языковых навыков. Московские названия — это синтез истории, географии, лингвистики и культурного кода. Целесообразно применять различные формы и методы обучения, например:

1. Метод «Этимологический детектив» - изучение происхождения названий (гидронимы, оронимы, ойконимы). Учащиеся получают карточки с современными названиями (например, Vagankovo, Kolomenskoye, Chertanovo) и набор исторических терминов на английском/русском языках (possession, meadow, charcoal). Необходимо сопоставить название и его языковое происхождение, объяснив выбор на целевом языке. Перевести «говорящие» названия на английский язык (например, Красная площадь — Beautiful/Red Square, Кузнецкий мост — Blacksmith's Bridge, Чистые пруды — Clean Ponds) [9].
2. Метод «Пустые пятна на карте» - изучение расположения районов. Ученикам выдается карта Москвы (на английском языке) с нанесенными природными объектами (реки, холмы), но без названий районов. Используя текст-подсказку на английском языке (например: This area was once the village where potters lived — Гончарная слобода), нужно подписать названия районов [10].
3. Метод «Лента времени» - классификация топонимов по историческим эпохам. Каждая группа получает список современных названий (на английском/русском) и должна распределить их по эпохам: допетровская Русь (церкви, ремесла), имперский период (фамилии владельцев), советский период (революционеры, аббревиатуры), современность (имена деятелей культуры). Языковая задача: составить короткий рассказ (Present Perfect/Simple Past) о том, как изменился топоним: «This place was called 'Bogorodskoye' because of the church, but later it was renamed...».
4. Метод «Гид-переводчик» (CLIL-проект) - сопоставление московских названий с названиями в столицах изучаемого языка (Лондон, Нью-Йорк) [6].
5. Специфические CLIL-техники (скаффолдинг). Чтобы снизить языковой барьер при изучении сложной темы, используются техники поддержки.
 - Визуальная поддержка (Word Wall): на стене в классе вывешиваются «Топонимические пары» (русское название — английский перевод — эпоха/тип);
 - языковые клише (Language Frames): для обсужде-

ния ученикам даются готовые фразы «The name originates from...» (Название происходит от...), «This suggests that there used to be...» (Это предполагает, что здесь раньше было...), «It was renamed in honor of...» (Это было переименовано в честь...);

- Аудирование включает просмотр коротких видео на английском языке о Москве (например, видео блогеров-иностранцев, живущих в Москве, которые пытаются выговорить названия станций метро). Необходимо выписать, какие названия они произнесли правильно/неправильно, и объяснить почему [7].
- 6. Игровые формы (Edutainment). Бинго московских суффиксов: игровое поле заполняется типичными топонимическими суффиксами (-ово, -ино, -ская, -ка). Учитель читает историческую справку о районе, ученики должны угадать название и отметить суффикс. Такой подход позволяет не просто заучивать факты, а анализировать городское пространство через призму языка, что является высшим пилотажем CLIL.

Так, преподавание топонимики Москвы с использованием метода CLIL обладает целым рядом существенных преимуществ как для учащихся, так и для образовательного процесса в целом.

Метод CLIL (является эффективным инструментом для реализации межпредметных связей. В контексте данной работы интеграция географии/истории (топонимика Москвы) и иностранного (или родного) языка позволяет решать две задачи одновременно: углублять предметные знания о культурном ландшафте города и развивать коммуникативные навыки учащихся [2].

Топонимический материал Москвы обладает высоким образовательным потенциалом. Изучение происхождения названий улиц, площадей и районов (например, от имен святых, профессий, географических объектов) не только расширяет кругозор, но и формирует у обучающихся чувство идентичности и понимание историко-культурного кода города.

Использование аутентичных материалов (старых карт, современных путеводителей на языке) и создание проектов (например, создание двуязычного гида по своему району) значительно повышает внутреннюю мотивацию учащихся. Краеведческий компонент делает изучение языка менее абстрактным и более прикладным.

Интеграция топонимического материала Москвы в образовательный процесс позволяет решать задачи патриотического и эстетического воспитания средствами учебных дисциплин. Метод CLIL является оптимальной технологией для изучения городского пространства, так как он позволяет «оживить» язык, сделав его инструментом познания реального мира (истории города).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельдибаева С.Е. Применение методики CLIL в обучении старшеклассников как один из факторов повышения эффективности при изучении иностранного языка // Молодой ученый. 2025. № 48 (599). С. 449–451.
2. Жунусова Г. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в образовании: Методическое пособие: Алматы. ТОО Издательство «Фортуна Полиграф», 2024. 36 с.
3. Кунан К.М. Взгляд изнутри на занятия CLIL через самонаблюдение и интроспекцию учителя // Международный журнал двуязычного образования и билингвизма. 2007. Т. 10. № 5. С. 625–646.
4. Мелёхина Е. А. Предметно языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 199. С.81 – 90.
5. Мухаммаджонова Н.И. Языковое интегрированное обучение как новая педагогическая модель // Вестник науки и образования. 2020. № 3(81). С. 47–49.
6. Панчугова А.С. Особенности технологии clil как предметно-языкового интегрированного обучения // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 98. С. 165–167.
7. Панчугова А.С. Особенности технологии clil как предметно-языкового интегрированного обучения // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 98. С. 165–167.
8. Тер Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2008. 264 с.
9. Lin A.M.Y. Language across the curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice. Singapore: Springer. 2016. 256 p.
10. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 240 p.

© Ван Чжибинь (zhibinwang5115@gmail.com), Михайлова Ирина Дмитриевна (m_irina17@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ — ЧУЖОЙ» В ОНОМАСТИКОНЕ ЦИКЛА РОМАНОВ С.В. ЛУКЬЯНЕНКО «ДОЗОРЫ»

Ван Шань

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный
университет
ShanVan1@kpfu.ru

Ахметзянова Лиана Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет
lianaorx@rambler.ru

REPRESENTATION OF THE BINARY OPPOSITION "SELF-MADE – ALIEN" IN THE ONOMASTICON OF S.V. LUKYANENKO'S NOVEL CYCLE "THE WATCHMEN"

**Wang Shan
L. Akhmetzyanova**

Summary: The article examines the semantic transformation of the binary opposition "Self-made – Alien" in the onomasticon of S.V. Lukyanenko's novel cycle "The Watchmen", where the traditional mythological model undergoes a significant blurring in the conditions of the postmodern narrative of urban fantasy. The article analyzes a set of proper names, including anthroponyms, toponyms, and mythonyms, extracted from six novels in the series, focusing on their linguistic and cultural origins, functional types, and positioning dynamics on the axis of opposition. The distribution of "transparent" and "obscured" names is uneven: the Light Others are characterized by Slavic and biblical names with positive etymology, but the author consistently uses techniques of ironic etymologization, where the semantics of the name contradicts the character's narrative role, as in the cases of Anton Gorodetsky, Gesar, and Olga. For the Dark Others, on the contrary, biblically neutral or culturally "alien" names are used, as well as nicknames and pseudonyms, which enhances the ambivalence of the characters, especially noticeable in the cases of Zavulon, Kostya Saushkin, and Alisa Donnikova. Special attention is paid to the toponymy of the Twilight as a liminal space of neutralization of the opposition and the nomination of the Inquisition, which creates cognitive dissonance. The evolution of onomasticon is established from the convergent regime, confirming the binary, to the prevalence of the divergent and neutral, including the contrapuntal nomination and onomastic neutralization. The revealed dynamics correlates with the postmodern transsemantics, where the proper name ceases to serve as a reliable indicator of axiological affiliation and turns into a tool for deconstructing genre conventions, including the gender asymmetry of nominative strategies. This approach allows us to qualify the cycle as a text in which onomastics acts as a meta-genre mechanism of reflection on the stability of mythological oppositions in modern literature.

Keywords: onomasticon, binary opposition, Self-Alien, urban fantasy, ironic etymologization.

Аннотация: В статье рассматривается семантическая трансформация бинарной оппозиции «Свой — Чужой» в ономастиконе цикла романов С. В. Лукьяненко «Дозоры», где традиционная мифологическая модель претерпевает существенное размывание в условиях постмодернистского нарратива городского фэнтези. Анализируется совокупность имён собственных, включая антропонимы, топонимы и мифонимы, извлечённых из шести романов цикла, с акцентом на лингвокультурное происхождение, функциональные типы и динамику позиционирования на оси оппозиции. Выявляется неравномерность распределения «прозрачных» и «затемнённых» имён: для Светлых Иных характерны славянские и библейские номинации с позитивной этимологией, однако автор последовательно применяет приёмы иронической этимологизации, при которых семантика имени вступает в противоречие с нарративной ролью персонажа, как в случаях с Антоном Городецким, Гесером и Ольгой. Для Тёмных Иных, напротив, используются библейски нейтральные или культурно «чуждые» имена, а также прозвища и псевдонимы, что усиливает амбивалентность образов, особенно заметную у Завулونا, Кости Саушкина и Алисы Донниковой. Особое внимание уделяется топонимике Сумрака как лиминального пространства нейтрализации оппозиции и номинации Инквизиции, порождающей когнитивный диссонанс. Устанавливается эволюция ономастикона от конвергентного режима, подтверждающего бинарность, к преобладанию дивергентного и нейтрального, включающих контрапунктивную номинацию и ономастическую нейтрализацию. Выявленная динамика коррелирует с постмодернистской транссемантикой, где имя собственное перестаёт служить надёжным индикатором аксиологической принадлежности и превращается в инструмент деконструкции жанровых конвенций, включая гендерную асимметрию номинативных стратегий. Такой подход позволяет квалифицировать цикл как текст, в котором ономастика выступает метажанровым механизмом рефлексии над устойчивостью мифологических оппозиций в современной литературе.

Ключевые слова: ономастикон, бинарная оппозиция, Свой — Чужой, городской фэнтези, ироническая этимологизация.

Введение

Бинарная оппозиция «Свой — Чужой», восходящая к архаическим моделям мифологического сознания, в художественной литературе конца XX – начала XXI

века претерпевает существенную семантическую трансформацию, обусловленную размыванием устойчивых аксиологических координат постмодернистского и – шире – постклассического нарратива. Применительно к жанру городского фэнтези, где конфликт между антаго-

нистическими силами традиционно задаётся на уровне фабулы, данная оппозиция [7] нередко утрачивает однозначность и приобретает черты градуальности; граница между полюсами смещается в зону релятивных оценок. Цикл «Дозоры» С. В. Лукьяненко – текст, в котором этот процесс прослеживается с особой отчётливостью. Ономастикон цикла – совокупность имён собственных, функционирующих в пределах художественного мира, – оказывается тем уровнем поэтики, где размывание бинарности кодируется наиболее компактно и вместе с тем – наиболее противоречиво.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, каким статусом обладает имя персонажа в фэнтезийном дискурсе: инструментом прямой характеристики, реликтом мифопоэтической номинации или элементом интертекстуальной игры [3; 12]. Ю.А. Карпенко ещё в 1980-х годах зафиксировал принципиальное отличие литературной ономастики от узальной: имя в тексте всегда мотивировано авторской интенцией, даже если эта мотивация имплицитна. Позднее В.И. Супрун [9] расширил данный тезис, указав на стратификацию функций литературного онима – от идентифицирующей до символично-мифологической. Однако применение этих теоретических рамок к конкретному корпусу текстов массовой литературы сопряжено с рядом затруднений. Массовая литература оперирует ономастическими единицами иначе, нежели «высокая» проза. Здесь имя зачастую выполняет функцию жанрового маркера, сигнализируя читателю о принадлежности персонажа к определённому лагерю – Светлому или Тёмному Дозору – задолго до того, как сюжет эксплицирует его моральную позицию.

Вместе с тем исследования, посвящённые ономастике Лукьяненко, до настоящего момента концентрировались преимущественно на этимологическом комментировании отдельных антропонимов и топонимов [5], оставляя без должного внимания системные корреляции между именем и его позицией на оси «Свой — Чужой». Представляется дискуссионным утверждение о том, что имена Светлых Иных по умолчанию несут положительную коннотацию, а имена Тёмных – отрицательную; материал текстов цикла – от «Ночного Дозора» (1998) до «Шестого Дозора» (2014) – позволяет выявить более сложную картину, в которой ономастические стратегии автора подрывают исходную оппозицию изнутри. Настоящая статья направлена на реконструкцию механизмов этого подрыва посредством анализа ономастического материала шести романов цикла.

Материалы и методы исследования

Материалом послужил корпус имён собственных, извлечённых методом сплошной выборки из шести романов цикла «Дозоры»: «Ночной Дозор» (1998), «Дневной

Дозор» (2000), «Сумеречный Дозор» (2003), «Последний Дозор» (2005), «Новый Дозор» (2012), «Шестой Дозор» (2014). Общий объём выборки составил 127 ономастических единиц, включая антропонимы (личные имена, фамилии, прозвища, магические псевдонимы), топонимы (локусы Сумрака и реального пространства) и мифонимы (номинации сверхъестественных существ). Единицы классифицировались по трём параметрам: лингвокультурное происхождение (славянское, романо-германское, тюркское, библейское, мифологическое), функциональный тип (идентифицирующий, характеризующий, символический) и позиция на оси «Свой — Чужой» с учётом динамики этой позиции от романа к роману.

Результаты и обсуждение

Первое, что обращает на себя внимание при систематическом рассмотрении ономастикона «Дозоров», – неравномерность распределения «прозрачных» и «затемнённых» имён между двумя лагерями. Светлые Иные в подавляющем большинстве наделены именами славянского и библейского происхождения с отчётливо позитивной этимологией. Антон Городецкий – центральный фокализатор цикла – несёт в фамилии топонимическую привязку к русскому городскому пространству, что коррелирует с его ролью «обычного москвича», случайно оказавшегося Иным [8]. Семантика «городского» фиксирует персонажа в координатах профанного мира. Это существенно. Имя «Антон» – греко-латинского корня, ассоциируемое с «вступающим в бой» или «противостоящим», – формирует ожидание протагониста-борца, однако Лукьяненко последовательно подрывает это ожидание: Городецкий на протяжении цикла чаще рефлексировал, нежели действовал, и его ономастическая «героичность» вступает в конфликт с нарративной пассивностью.

Иная картина возникает при обращении к имени Гесера – руководителя Ночного Дозора. Здесь обнаруживается тюрко-монгольский субстрат. Гесер (Гэсэр) – центральный герой одноимённого бурятского и монгольского эпоса, небесный воин, ниспосланный для борьбы с демонами. Мифологическая «подкладка» имени задаёт ожидание абсолютной принадлежности к полюсу «Свой». Но персонаж Лукьяненко систематически нарушает это ожидание, манипулируя подчинёнными и прибегая к этически сомнительным стратегиям [2]. Ономастический ореол величия и этического безупречия, унаследованный от эпического прототипа, оказывается ироническим контрапунктом к поведению литературного персонажа.

Среди Светлых присутствует ещё одна показательная номинация – Ольга. Имя скандинавского происхождения (Helga – «священная», «святая») несёт коннотацию сакральной чистоты. Вместе с тем в цикле этот персонаж наказан за применение запрещённой магии и дли-

тельное время лишён человеческого облика. Расхождение между этимологической семантикой и сюжетной судьбой персонажа – не случайная деталь; оно системно воспроизводится в ономастике Светлых, порождая эффект, который можно обозначить как «ироническую этимологизацию».

Для Тёмных Иных Лукьяненко избирает иную номинативную стратегию. Завулон – глава Дневного Дозора – получает имя библейского происхождения: Завулон (Зебулун) – одно из двенадцати колен Израилевых. В библейском контексте это имя аксиологически нейтрально, оно не ассоциировано с демоническим началом [14]. Выбор подобного имени для антагониста порождает семантическое напряжение: читатель, ожидающий «тёмного» имени для «тёмного» персонажа, сталкивается с библейской респектабельностью. Данный приём, по всей видимости, детерминирован авторской установкой на размытие бинарности: если имя главного «злодея» восходит к сакральному источнику, то сама категория зла утрачивает онтологическую определённость.

Обращает на себя внимание асимметрия: среди Тёмных значительно выше доля персонажей, обозначенных прозвищами или магическими псевдонимами. Ведьма Алиса Донникова – единственный крупный персонаж Тёмной стороны, наделённый полной антропонимической формулой (имя + фамилия). Имя «Алиса» активирует интертекстуальную связь с кэрролловским претекстом – девочкой, проваливающейся в иной мир; фамилия «Донникова» содержит фитонимический компонент (донник – лекарственное и одновременно ядовитое растение), что генерирует амбивалентную характеристику [10]. Прочие Тёмные – Эдгар, Костя Саушкин – лишены подобной многослойности. Эдгар – германское имя, этимологически связанное с «хранителем богатства», – функционирует скорее как культурный маркер «западности», «чуждости» в контексте преимущественно русского ономастического пространства цикла.

Именно на уровне «пограничных» фигур оппозиция «Свой — Чужой» претерпевает наибольшую деформацию. Костя Саушкин – вампир, выросший среди людей и сохраняющий человеческие привязанности, – наделён подчеркнуто «домашним», уменьшительным именем, контрастирующим с его онтологическим статусом Тёмного Иного. Фамилия «Саушкин» – разговорно-сниженная, фонетически невыразительная – позиционирует персонажа в зоне обыденности, профанности. Здесь ономастика работает контрапунктивно: «свойскость» имени маскирует «чуждость» природы. В «Сумеречном Дозоре» этот конфликт достигает кульминации, когда Костя жертвует собой – и ономастическая «обыденность» имени ретроспективно прочитывается как знак трагического несоответствия между сущностью персонажа и навязанной ему ролью.

Отдельный аналитический блок следует посвятить топонимике Сумрака. Лукьяненко конструирует пространство Сумрака как палимпсест – наложение нескольких «слоёв» реальности, каждый из которых коррелирует с определённым уровнем Силы Иного [4]. Номинация «Сумрак» – не нейтральна. Этимологически связанная с «мраком» и «сумерками», она, казалось бы, должна маркировать пространство как «чужое», враждебное. Однако Сумраком пользуются и Светлые, и Тёмные; он выступает нейтральной территорией. Данная позиция нуждается в дополнительной верификации. Семантика имени «Сумрак» не столько указывает на принадлежность к одному из полюсов, сколько фиксирует промежуточность, лимитальность пространства – зону, где оппозиция «Свой — Чужой» утрачивает операциональность.

В рамках анализа мифонимов обращает на себя внимание номинация «Инквизиция» – так в цикле обозначен надзорный орган, контролирующий и Ночной, и Дневной Дозоры [15]. Выбор исторически нагруженного термина – прямая отсылка к католической инквизиции – провоцирует негативные ассоциации: насилие, нетерпимость, карательные функции. Вместе с тем в мире «Дозоров» Инквизиция функционирует как гарант баланса между Светлыми и Тёмными, то есть занимает позицию над оппозицией. Ономастический «ужас» термина и его нарративная функция вступают в противоречие, порождая эффект когнитивного диссонанса у читателя.

Следует зафиксировать ещё одну закономерность. На протяжении цикла происходит последовательная инфляция ономастической «прозрачности». Если в первом романе имена персонажей относительно легко декодируются – этимология «работает» на характеризацию, – то в поздних текстах («Новый Дозор», «Шестой Дозор») появляются фигуры с нарочито невыразительными или немотивированными именами [1]. Надя (Надежда) Городецкая – дочь Антона – несёт имя с прозрачной «светлой» семантикой (надежда), однако её роль в сюжете амбивалентна: она – Абсолютная Иная, способная уничтожить баланс между Светом и Тьмой. Этимологическая «светлость» имени оборачивается эсхатологической угрозой.

Выявленная динамика позволяет констатировать, что ономастикон цикла эволюционирует от относительно прозрачной бинарности к усложнённой системе, в которой имя перестаёт быть надёжным индикатором позиции персонажа на оси «Свой — Чужой». Механизм этой эволюции включает три компонента: ироническую этимологизацию (имя с «правильной» этимологией присваивается «неправильному» с точки зрения ожиданий персонажу), контрапунктивную номинацию (ономастическая обыденность маскирует онтологическую инаковость) и ономастическую нейтрализацию (использование аксиологически нейтральных имён для ключевых антагонистов).

Применительно к более широкому литературоведческому контексту отмеченные стратегии коррелируют с тенденцией, которую М. Н. Эпштейн обозначил как «транссемантику» постмодернистского текста [6] – состояние, при котором знаки утрачивают фиксированную связь с означаемым. Лукьяненко – автор, работающий на границе массовой и «серьёзной» литературы, – использует ономастику как инструмент жанровой рефлексии. Имя в «Дозорах» одновременно выполняет жанровую функцию (маркирует принадлежность к фэнтезийному миру) и метажанровую (подрывает конвенции этого мира изнутри).

Ещё один аспект, до настоящего момента недостаточно освещённый в критической литературе, касается гендерной дифференциации ономастических стратегий. Женские персонажи – и Светлые, и Тёмные – значительно чаще наделяются «говорящими» именами с прозрачной внутренней формой (Светлана, Ольга, Алиса), тогда как мужские персонажи второго и третьего плана зачастую обозначены лишь фамилиями или прозвищами, функционирующими как «этикетки» без глубинной семантической нагрузки [13]. Этот дисбаланс, вероятно, детерминирован жанровыми конвенциями: в городском фэнтези женский персонаж традиционно маркируется более экспрессивно, что Лукьяненко воспроизводит, но одновременно проблематизирует – Светлана (от «светлая») оказывается персонажем, покидающим активное участие в деятельности Дозора, а «священная» Ольга на протяжении значительной части цикла заключена в тело совы.

Рассмотренный материал позволяет выделить три ономастических «режима» функционирования оппозиции «Свой — Чужой» в цикле. Первый – конвергентный: имя подтверждает позицию персонажа (Светлана – Светлая). Второй – дивергентный: имя противоречит позиции или размывает её (Завулон – библейское имя для «тёмного» персонажа). Третий – нейтральный: имя не участвует в конструировании оппозиции, выполняя исключительно идентифицирующую функцию. Количественное соотношение этих режимов смещается от первого романа к шестому в сторону второго и третьего, что может косвенно свидетельствовать о нарастающем авторском скепсисе в отношении жанровых конвенций.

Заключение

В ходе анализа обнаружилось, что ономастикон «Дозоров» не сводим к простому распределению «светлых» имён для Светлых и «тёмных» для Тёмных – модель, которую можно было бы ожидать от жанрового фэнтези. Три ономастических режима – конвергентный, дивергентный и нейтральный – сосуществуют в пределах каждого из шести романов, однако их пропорция меняется: доля конвергентных номинаций снижается от «Ночного Дозора» к «Шестому Дозору», составляя в

первом тексте приблизительно две трети корпуса, а в последнем – менее трети.

Особенно показателен случай Завулона. Библейская этимология имени главного антагониста, лишённая демонических коннотаций, разрушает читательское ожидание ономастической «маркированности зла» – и тем самым дестабилизирует саму оппозицию, которую, казалось бы, призвана обслуживать. Аналогичную дестабилизирующую функцию выполняет имя Кости Саушкина, чья ономастическая «домашность» входит в неразрешимое противоречие с его вампирической природой, – и конфликт этот не снимается вплоть до гибели персонажа в третьем романе цикла.

Ироническая этимологизация – приём, при котором «правильное» с аксиологической точки зрения имя присваивается персонажу, нарушающему ожидания, заданные этой аксиологией, – оказалась наиболее продуктивной стратегией в арсенале Лукьяненко. Гесер, чьё имя отсылает к эпическому герою-демооборотцу, манипулирует подчинёнными; Светлана, этимологически «светлая», устраняется от борьбы; Надежда – персонаж, потенциально способный уничтожить равновесие мира. Каждая из этих номинаций функционирует контрапунктивно.

Проанализировав корпус из 127 ономастических единиц, удалось зафиксировать и гендерную асимметрию: женские персонажи обоих лагерей наделяются семантически «прозрачными» именами существенно чаще мужских.

Сопоставление топонимической и антропонимической подсистем ономастикона выявило принципиальное различие: если антропонимы на протяжении цикла эволюционируют от конвергентного режима к дивергентному, то топоним «Сумрак» – центральный пространственный оним – изначально занимает позицию аксиологической нейтральности, функционируя не как элемент оппозиции, а как её снятие. Номинация «Инквизиция», напротив, провоцирует негативные ассоциации, вступающие в противоречие с балансирующей функцией этого института в мире романов. Всего в корпусе зафиксировано 14 мифонимов, из которых 9 демонстрируют аналогичное расхождение между этимологической коннотацией и нарративной функцией.

Выявленная динамика ономастических стратегий позволяет квалифицировать цикл «Дозоры» как текст, в котором имя собственное перестаёт быть инструментом закрепления персонажа за определённым полюсом оппозиции и превращается в средство её деконструкции – процесс, набирающий интенсивность от романа к роману и достигающий кульминации в «Шестом Дозоре», где 8 из 12 впервые введённых антропонимов функционируют в нейтральном или дивергентном режиме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лукьяненко С.В. Дозоры. От Ночного до Шестого: [сборник романов] / С.В. Лукьяненко, В.Н. Васильев. – Москва: АСТ, 2015. – 1056 с. – (Весь (гигант)). – ISBN 978-5-17-092572-8.
2. Бахман О.Ю. Ономастикон цикла романов С.В. Лукьяненко «Дозоры»: выпускная квалификационная работа / О.Ю. Бахман; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Филологический факультет, кафедра общего языкознания; науч. рук. Т.В. Мамаева. – Красноярск, 2015. – 78 с. – URL: <https://elib.kspu.ru/get/18450> (дата обращения: 26.05.2026). – Текст: электронный.
3. Лабунец Н.В. Лингвосемиотика имени собственного в романе С.В. Лукьяненко «Ночной Дозор» / Н.В. Лабунец, Д.Е. Эртнер, Е.Н. Эртнер // Научный диалог. – 2024. – Т. 13, № 3. – С. 9–30. – DOI 10.24224/2227–1295–2024–13–3–9–30. – Текст: электронный.
4. Чулкова Е.Д. Ономастические средства создания оппозиции «свой – чужой» в художественном тексте: на материале романа Дж. Ле Карре «Шпион, пришедший с холода» / Е.Д. Чулкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 2 (791). – С. 193–201.
5. Косиченко Е.Ф. Лингвосемиотическая концепция ономастикона: на материале художественных текстов: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.Ф. Косиченко. – Москва, 2017. – 379 с.
6. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте: учебное пособие / О.И. Фонякова; ЛГУ. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1990. – 104 с.
7. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – Москва: Наука, 1973. – 366 с.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская; отв. ред. А.В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва: Наука, 1978. – 198 с.
9. Шипилов А.В. Свои, чужие и другие: монография / А.В. Шипилов. – Москва: Прогресс-Традиция, 2008. – 568 с. – ISBN 5-89826-199-0.
10. Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке / А.Б. Пеньковский // Проблемы структурной лингвистики, 1985–1987 / отв. ред. В.П. Григорьев. – Москва: Наука, 1989. – С. 54–82.

© Ван Шань (ShanVan1@kpfu.ru), Ахметзянова Лиана Михайловна (lianaorx@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ГЕРОЯ В ОРИГИНАЛЬНОЙ И ДУБЛИРОВАННОЙ ВЕРСИЯХ ТРЕЙЛЕРА

FEATURES OF HERO IMAGE FORMATION IN THE ORIGINAL AND DUBBED VERSIONS OF THE TRAILER

**O. Vlasenko
L. Gelivera
A. Papikyan**

Summary: The article presents a comparative analysis of the protagonist's image in the American and Russian versions of trailers for historical drama films. Drawing on the material of four films, the study examines how distributors shape a particular perception of the hero in the viewer through linguistic means such as lexis, modality, speech acts, and intonation. The theoretical framework comprises S. Hall's concept of preferred reading, G. Genette's theory of paratext, and R. Barthes' commutation test method. It is shown that the American and Russian versions of the trailers systematically offer different preferred readings of the same hero: the American versions emphasize individual reflection and moral choice, while the Russian versions highlight involvement in fate, duty, and collective history. The transformation of reading is affected through three types of translation operations: modulation, hyperbolization, and intonational intensification.

Keywords: film trailer, preferred reading, paratext, dubbing, translation transformations, commutation test, speech portrait.

Власенко Ольга Константиновна

старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
vlasenko-o@inbox.ru

Геливера Лариса Олеговна

кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
larisa-gelivera@rambler.ru

Папикян Анжела Валериондовна

кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
angelika.pap@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу образа главного героя в американских и российских версиях трейлеров к фильмам жанра исторической драмы. На материале четырех фильмов исследуется, как через языковые средства — лексику, модальность, речевые акты и интонацию — дистрибьюторы формируют у зрителя определённое представление о герое. Теоретической рамкой выступают концепция предпочитаемого чтения С. Холла, теория паратекста Ж. Женетта и метод коммутационного теста Р. Барта. Показано, что американские и российские версии трейлеров систематически предлагают разные предпочитаемые чтения одного и того же героя: американские версии акцентируют индивидуальную рефлексию и моральный выбор, российские — причастность к судьбе, долгу и коллективной истории. Трансформация чтения обеспечивается тремя типами переводческих операций: модуляцией, гиперболизацией и интонационным усилением.

Ключевые слова: кинотрейлер, предпочитаемое чтение, паратекст, дубляж, переводческие трансформации, коммутационный тест, речевой портрет.

Введение

Кинотрейлер представляет собой уникальный объект для лингвистического анализа. Это не просто реклама фильма, а паратекст — пороговый жанр, который, исходя из исследования Ж. Женетта, располагается между текстом и читателем и управляет восприятием первого [6]. Трейлер не столько информирует зрителя о содержании фильма, сколько предлагает ему определённую рамку интерпретации — то, что в терминах С. Холла называется предпочитаемым чтением [8, с.259]. Дистрибьютор, монтируя трейлер, отвечает не только на вопрос «что показать?», но и на вопрос «как это следует понять?».

Особый интерес вызывает ситуация, когда трейлер локализуется для аудитории другой страны. В этом случае дистрибьютор, работающий на другой рынок, получает возможность пересобрать предпочитаемое чтение героя заново — с опорой на языковые средства, которые будут резонировать с ожиданиями его аудитории [2,

с.172–174]. Сопоставляя оригинальную и дублированную версии, мы можем наблюдать, как одна и та же история предлагает зрителю разные интерпретации одного и того же героя.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что кинотрейлер, несмотря на массовость и культурную значимость, остаётся недостаточно изученным с лингвистических позиций: существующие работы рассматривают его преимущественно как маркетинговый инструмент либо как объект киноведческого анализа, а языковые механизмы формирования образа героя до сих пор не становились предметом систематического изучения. Дубляж трейлера как вид аудиовизуального перевода исследован значительно меньше, чем дубляж полнометражного фильма, при том, что трейлер функционирует как самостоятельный текст со своей прагматикой и жёсткими временными ограничениями, что делает переводческие решения в нём особенно показательными.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые

на материале трейлеров исторической драмы проведён сопоставительный анализ предпочитаемого чтения образа героя в оригинале и дубляже. Предложена трёхчастная методика, объединяющая реконструкцию речевого портрета героя, коммутационный тест и классификацию переводческих трансформаций, что позволяет зафиксировать не только факт смыслового сдвига, но и его конкретный языковой механизм.

Цель настоящей статьи — выявить особенности формирования образа главного героя в американских и российских версиях трейлеров. Мы стремимся ответить на два вопроса: какое чтение героя предлагает каждая версия трейлера и через какие языковые средства это чтение формируется.

Материал и метод

Эмпирическую базу исследования составляют восемь трейлеров к четырём голливудским фильмам жанра исторической и биографической драмы, вышедшим в период с 2010 по 2023 год. В выборку вошли трейлеры к фильмам «Король говорит!» (2010, реж. Том Хупер) [12; 18], «Линкольн» (2012, реж. Стивен Спилберг) [13; 17], «Тёмные времена» (2017, реж. Джо Райт) [14; 16], «1917» (2019, реж. Сэм Мендес) [15; 19]. Каждый фильм представлен в двух версиях: оригинальный американский трейлер и официальный дублированный трейлер для российского проката.

Метод исследования — сопоставительный лингвистический анализ, включающий три этапа. На первом этапе для каждой версии трейлера реконструируется предпочитаемое чтение героя — то представление о нём, которое дистрибьютор стремится сформировать у зрителя. Для этого анализируются все вербальные высказывания героя и высказывания о нём по параметрам: лексика, модальность, речевые акты в классификации Дж. Сёрля [11, с. 12–20], просодические характеристики в дубляже [5, с. 22–40]. На втором этапе проводится коммутационный тест: для каждой пары «оригинал — дубляж» фиксируется, замена какого языкового элемента привела к какому сдвигу в чтении [1]. В отличие от анализа полного фильма, где такие сдвиги могут быть распределены и сглажены, трейлер благодаря своей краткости и концентрации делает их более заметными и доступными для анализа [9; 10]. На третьем этапе выявленные трансформации классифицируются по типам вслед за В.Н. Комиссаровым и определяется их общая направленность [3, с. 158–183].

Анализ

«1917»

В трейлере военной драмы Сэма Мендеса главный

герой, капрал Скофилд, говорит крайне мало. Трейлер строится вокруг действия, а не речи. Однако ключевые фразы, произносимые в диалогах, задают рамку предпочитаемого чтения.

В оригинальной версии центральное высказывание — закадровая фраза полковника Маккензи: «There is only one way this war ends. Last man standing». Это ассертив с фаталистической модальностью: война предстаёт пространством выживания, а не подвига. Метафора «Last man standing» носит индивидуализирующий характер. Речевой портрет Тома Блейка строится на коротких, скупых репликах. На предупреждение товарища «If we're not clever about this, no one will get to your brother» он отвечает одним словом: «I will» — минималистский коммисив, принятие ответственности без пафоса. Другая его реплика — «We need to keep moving. Come on!» — представляет собой директив, смягчённый конструкцией «we need», передающей внешнюю необходимость. Предпочитаемое чтение здесь — солдат, который выполняет приказ, берёт ответственность, одним словом, но не рефлексует вслух и не апеллирует к высоким ценностям. Его сила — в действии, а не в речи.

В русском дубляже ключевая фраза переведена как «Эта война закончится лишь с последней пролитой каплей крови». Ассертив заменён на высказывание с модальностью героической жертвенности: нейтральная лексика оригинала замещается лексикой физиологической конкретики и пафоса. Метафора последнего выжившего превращается в метафору последней капли крови. Фраза Блейка «I will» переведена как «Я найду» — это модуляция, переводящая принятие задачи в обещание результата. Реплика «We need to keep moving» передана как «Нужно найти другой путь, иначе погибнем и мы, и твой брат»: добавлено отсутствующее в оригинале упоминание гибели, а нейтральное «we need» заменено на безличное «нужно», что в русском языке звучит более императивно.

Коммутационный тест показывает, что основным механизмом сдвига предпочитаемого чтения здесь выступает лексика и модальность: оригинал предлагает увидеть войну как пространство индивидуального выживания, дубляж — как пространство коллективной жертвы. Солдат, отвечающий «I will» и не говорящий лишнего, превращается в героя, чья доблесть измеряется готовностью отдать всё.

«Линкольн»

Трейлер фильма Стивена Спилберга строится как политическая драма о борьбе за Тринадцатую поправку к Конституции США, отменяющую рабство. Речевой портрет Линкольна раскрывается через его собственные высказывания и через реплики других персонажей, задающих конфликт.

В оригинальной версии один из противников поправки заявляет: «I am a prejudiced man. Congress must never declare equal those whom God created unequal». Это голос оппонента, который открыто признаёт свою предвзятость и апеллирует к божественному порядку как к аргументу против равенства. Лексема «prejudiced» принадлежит к политическому словарю XIX века и означает именно предвзятость, предубеждение — не обязательно расовое, но и социальное, интеллектуальное. Это слово сложное, архаичное, встроенное в синтаксис, стилизованный под библейскую риторику.

В русском дубляже эта фраза переведена как «Я расист». Архаичное и семантически многомерное «prejudiced» заменено на современное, однозначное и значительно более жёсткое «расист». Это не просто осовременивание лексики, но смысловой сдвиг: признание личной предвзятости, которая может быть преодолена рациональным усилием, превращается в признание принадлежности к идеологической категории, маркированной в современном дискурсе однозначно негативно. Противник поправки из сложной фигуры, апеллирующей к традиции и религии, превращается в плоского антагониста, что дополнительно усиливает правильность центрального героя.

Сам Линкольн в оригинале произносит ключевую фразу: «I am the President of the United States, clothed in immense power. You will procure me these votes». Это ассертив, переходящий в директив. Метафора «clothed in immense power» — облечён огромной властью — подразумевает временность: власть как одежда, которую можно надеть и снять. Линкольн не является властью, он ею облечён на время президентства. Голос Линкольна в оригинале — высокий, слегка дрожащий, с характерным южным акцентом, что делает образ человечным и узнаваемым. Перед нами политик-стратег, действующий убеждением в рамках демократической процедуры.

В русском дубляже фраза переведена как «Я президент Соединённых Штатов Америки, наделён колоссальной властью. Вы добудете мне этих голосов». Метафора меняется: облечённость, состояние временное, заменяется наделённостью, качеством постоянным. Линкольн в дубляже не облечён властью на срок президентства — он наделён ею как сущностным свойством. Кроме того, лексема «power» в другой сцене переведена как «мощь»: «Don't waste that power» становится «Не растеряй эту мощь». Нейтральное «power», обозначающее инструмент, который можно использовать правильно или неправильно, заменяется гиперболой «мощь» — субстанцией, которую можно иметь или утратить. Линкольн из пользователя власти превращается в обладателя мощи.

Просодическая трансформация работает в том же направлении: голос в дубляже ниже, твёрже, без дрожания

и акцента. Исчезают индивидуальные черты, делавшие героя узнаваемым и человечным.

Таким образом, коммутационный тест фиксирует три типа трансформаций в «Линкольне»: лексическую гиперболизацию — нейтральное «power» превращается в пафосное «мощь»; метафорический сдвиг — временная облечённость заменяется постоянной наделённостью; просодическое усиление — индивидуальный голос становится голосом монументального вождя. Все три операции последовательно переводят образ Линкольна из регистра политика-стратега, действующего в рамках демократической процедуры, в регистр сакральной фигуры, чья власть является не инструментом, а атрибутом и чьё величие не обсуждается, а постулируется.

«Тёмные времена»

Трейлер фильма Джо Райта о Уинстоне Черчилле густо насыщен речью — как диалогами, так и публичными выступлениями. Предпочитаемое чтение героя конструируется через его собственные высказывания и через реплики других персонажей, задающих отношение к нему.

В оригинальной версии трейлер открывается обсуждением кандидатуры Черчилля. Один из персонажей характеризует его так: «He stands for one thing and one thing only: himself». Это ассертив, который может быть прочитан двояко — как упрёк в эгоцентризме или как признание независимости. Затем следует сцена с женой Черчилля, где она произносит: «Let them see your true qualities: your lack of vanity, your sense of humor». Здесь перечисляются человеческие качества — отсутствие тщеславия, чувство юмора, — которые должны увидеть в Черчилле окружающие. Предпочитаемое чтение с самого начала задаёт рамку: перед нами сложный, противоречивый человек, чьи недостатки уравниваются достоинствами.

Ключевая речь Черчилля в трейлере — это последовательность комиссиров от первого лица множественного числа: «We shall defend our Island whatever the cost may be. We shall fight on the beaches, we shall fight on the landing grounds, we shall fight in the fields and in the streets, we shall fight in the Hills. We shall never surrender». Местоимение «we» здесь не королевское «мы», а объединяющее: Черчилль говорит от имени нации, но включает в это «мы» и себя. Затем он добавляет: «For without victory there can be no survival» — ассертив, замыкающий цепочку комиссиров: обещания имеют цель, и цель эта — выживание нации.

Однако в трейлере присутствуют и другие голоса, которые ставят позицию Черчилля под вопрос. Один из собеседников настаивает: «We must negotiate peace talks». Черчилль отвечает резко: «When will the lesson be

learned? You cannot reason with a tiger when your head is in its mouth! » Это экспрессив с яркой метафорой. Ответ оппонента — «Nonsense!» — и дальнейшая перепалка: «Would you stop interrupting me while I am interrupting you!» — показывают Черчилля в споре, в конфликте, а не на пьедестале.

Таким образом, предпочитаемое чтение Черчилля в оригинале — противоречивая, но цельная фигура. Он упрям и резок в споре, он произносит великие речи, но они встроены в контекст спора, а не монументализированы. Его «we shall never surrender» — это не приказ, а обещание, данное от первого лица множественного числа. Зрителю предлагают увидеть лидера, который спорит, убеждает, шутит и обещает, но не приказывает.

В русском дубляже это чтение трансформируется. Фраза «He stands for one thing and one thing only: himself» переведена как «Он считается с мнением только одного человека — самого себя». Лексически близко, но интонационно сдвинуто: нейтральная констатация превращается в почти обвинение. Характеристика «your lack of vanity, your sense of humor» передана как «совсем не тщеславного, но непреклонного и с чувством юмора» — добавлено слово «непреклонный», отсутствующее в оригинале. Отсутствие тщеславия, качество скромности, дополняется непреклонностью, качеством силы. Через добавление одного слова предпочитаемое чтение сдвигается: человеческая скромность вытесняется твёрдостью.

Ключевая речь Черчилля переведена лексически близко к оригиналу, однако на просодическом уровне происходит заметное переосмысление. Голос актёра дубляжа более низкий и твёрдый, без характерной для Черчилля одышки. Исчезают индивидуальные речевые черты, которые в оригинале делали образ человечным и узнаваемым. Интонационно речь звучит не как обещание, данное в споре с оппонентами, а как приказ, не подлежащий обсуждению. Деонтическая модальность, идущая изнутри — я обещаю от имени нации, — превращается в деонтическую модальность, идущую сверху: я приказываю нации.

Эпизод перепалки с оппонентом в дубляже сохраняет содержание, но меняет интонацию. Фраза «Would you stop interrupting me while I am interrupting you» переведена как «Не перебивайте меня, когда я перебиваю вас». Парадоксальная конструкция, содержащая самоиронию, сохранена, но в дубляже она звучит более агрессивно и менее иронично. Там, где оригинальный Черчилль почти шутит над собственной манерой спорить, дублированный отдаёт приказ.

Таким образом, коммутационный тест фиксирует три типа трансформаций: лексическое добавление, при котором качество скромности дополняется качеством силы;

генерализацию, превращающую конкретные образы пляжей и плацдармов в обобщённые море и сушу; просодическое усиление, заменяющее индивидуальный голос с характерными чертами, обобщённым вождистским голосом. Все три операции переводят Черчилля из регистра лидера-полемиста, который спорит, шутит над собой и обещает от имени нации, в регистр вождя, который приказывает нации и чьё величие не подлежит обсуждению.

«Король говорит!»

Трейлер фильма Тома Хупера рассказывает историю герцога Йоркского, будущего короля Георга VI, который страдает тяжёлым заиканием и вынужден преодолеть его, чтобы стать лидером нации в преддверии Второй мировой войны. Предпочитаемое чтение героя конструируется через его собственные высказывания, через реплики его жены Елизаветы и через закадровые титры, обрамляющие повествование.

В оригинальной версии трейлера речевой портрет герцога строится вокруг его дефекта речи. Уже в первой сцене его жена объясняет: «My husband is required to speak publicly» — и запинаясь на слове «husband», как бы заражаясь его заиканием. Сам герцог на вопрос логопеда о ранних воспоминаниях отвечает резко: «I'm not here to discuss personal matters». Логопед уточняет: «Why are you here then?» — и получает ответ: «Because I bloody well stammer!» Это экспрессив с модальностью отчаяния и гнева. Герцог не говорит о своём дефекте отстранённо — он выкрикивает его, и в этом выкрике слышны и страдание, и вызов.

Ключевой момент трейлера — сцена, где логопед провоцирует герцога. Он усаживается на трон Святого Эдуарда и отказывается встать. Герцог возмущён: «Listen to me! Listen to me! ». Логопед спокойно парирует: «Why should I waste my time listening to you?» Ответ герцога — «Because I have a voice!» — является кульминацией трейлера. Это экспрессив, момент прорыва: герой утверждает своё право быть услышанным не как принц, не как будущий король, а как человек. За этим следует реплика логопеда «Yes, you do» — спокойное подтверждение, которое переводит гнев герцога в достоинство.

Финальная часть трейлера обрамлена закадровыми титрами, которые задают исторический контекст. Титры сообщают, что герцог станет королём в момент, когда нации потребовался лидер, и что он должен произнести речь, которая вдохновит мир. Эти титры вписаны в структуру трейлера не как внешний комментарий, а как часть предпочитаемого чтения: зрителю предлагают увидеть в личной борьбе герцога историческое событие. Сами титры поданы как информация, а не как оценка — они констатируют, что нации нужен лидер и этот человек должен выступить.

Таким образом, предпочитаемое чтение герцога в оригинале — человек, преодолевающий себя. Его проблема личная, его победа личная. Он становится королём не потому, что так предначертано, а потому что он сам, через гнев, стыд и усилие, обретает голос. Закадровые титры подчёркивают исторический масштаб события, но не подменяют личную борьбу внешним пафосом.

В русском дубляже предпочитаемое чтение трансформируется на нескольких уровнях. Во-первых, заикание герцога передаётся менее выражено. В оригинале он запинаясь на ключевых словах, его речь — это зримая борьба. В дубляже эта борьба сглажена: паузы короче, сбивки менее заметны. Нерв образа, который в оригинале держится на физическом ощущении речевого дефекта, в дубляже ослаблен.

Во-вторых, ключевая фраза «Because I have a voice!» переведена как «Потому что у меня есть голос!» — лексически точно, но интонационно иначе. В оригинале это выкрик, прорыв, исполненный отчаяния. В дубляже это твёрдое заявление. Гнев и отчаяние, которые в оригинале делают этот момент пронзительным, уступают место уверенности. Герой не столько обретает голос в муках, сколько предъявляет его как уже имеющийся факт.

В-третьих, финальная реплика жены герцога — «You're the bravest man I know» — переведена как «Ты самый храбрый человек из всех, кого я знаю». Лексически близко, но интонационно более пафосно. В оригинале это тихое, почти интимное признание, в дубляже — торжественная декларация.

Таким образом, коммутационный тест фиксирует три типа трансформаций: просодическое сглаживание заикания, интонационное усиление ключевой фразы и превращение интимного признания в торжественную декларацию. Все три операции сдвигают предпочитаемое чтение от образа человека, который мучительно, шаг за шагом, через гнев и стыд обретает голос, к образу человека, который получает голос как данность. Личная борьба, составляющая драматический нерв оригинала, уступает место пафосу обретения.

Выводы

Проведённый анализ четырёх фильмов позволяет зафиксировать устойчивую закономерность. Американские трейлеры предлагают предпочитаемое чтение героя как рефлексирующего индивидуалиста: его речевой портрет характеризуется эпистемической модальностью, преоб-

ладанием ассертивов и экспрессивов, нейтральной лексикой и сдержанной интонацией. Российские дубляжи систематически предлагают иное предпочитаемое чтение — героя как человека судьбы и долга: речевой портрет характеризуется сдвигом к деонтической и алетической модальности, комиссивам и директивам, гиперболизированной лексикой и интонационным усилением.

Механизм трансформации чтения обеспечивается тремя систематическими переводческими операциями. Первая — модуляция, или смысловое развитие: значение высказывания развивается от неопределённости к однозначности, от индивидуального к коллективному. Вторая — гиперболизация: нейтральная лексика заменяется стилистически повышенной. Третья — интонационное усиление: даже при точном лексическом переводе дубляж добавляет эмоциональной насыщенности, повышая громкость, сокращая паузы, делая тембр более твёрдым. Все три операции работают в одном направлении: они переводят героя из регистра индивидуального высказывания в регистр надындивидуального значения.

Важно подчеркнуть, что речь идёт именно о предпочитаемом чтении — о той интерпретации, которую дистрибьютор считает наиболее эффективной для своей аудитории. Мы не утверждаем, что американская культура индивидуалистична, а русская коллективистична. Мы лишь фиксируем, что дистрибьюторы, работающие на разные рынки, систематически предлагают разные интерпретации одного и того же героя и делают это через конкретные, наблюдаемые языковые средства. Этот вывод согласуется с наблюдением, высказанным в исследованиях паратекстов: паратексты часто сообщают нам, как продюсеры или дистрибьюторы предпочли бы, чтобы мы интерпретировали текст, на какую аудиторию они ориентируются и как они хотят, чтобы мы понимали их персонажей [7, с. 72]. Наш анализ показывает, что при межкультурном переносе предпочитаемое чтение не просто переводится — оно пересобирается с учётом ожиданий новой аудитории.

Предложенный подход — анализ предпочитаемого чтения через коммутационный тест — может быть применён к более широкому кругу медиатекстов: трейлерам других жанров, другим языковым парам, а также к другим видам паратекстов, таким как постеры, аннотации, заставки. Перспектива исследования видится в расширении эмпирической базы и в экспериментальной проверке выявленных закономерностей — насколько предпочитаемое чтение, заложенное дистрибьютором, совпадает с реальным зрительским восприятием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 114–163.

2. Козуляев А.В. Аудиовизуальный перевод: основные направления исследований // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 4. С. 170–176.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
4. Малёнова Е.Д. Аудиовизуальный перевод в СССР и России: краткая историческая ретроспектива // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2021. № 55. С. 61–83.
5. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.
6. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 427 p.
7. Gray J. Show Sold Separately: Promos, Spoilers, and Other Media Paratexts. New York: New York University Press, 2010. 247 p.
8. Hall S. Encoding and Decoding in the Television Discourse // Idem. Essential Essays. Vol. 1: Foundations of Cultural Studies. Durham; L.: Duke University Press, 2018. P. 257–276.
9. Johnston K.M. Coming Soon: Film Trailers and the Selling of Hollywood Technology. Jefferson: McFarland, 2009. 218 p.
10. Kernan L. Coming Attractions: Reading American Movie Trailers. Austin: University of Texas Press, 2004. 294 p.
11. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.
12. Король говорит! — русский трейлер [Электронный ресурс] // Кинопоиск. 2010. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/2035105344294474914> (дата обращения: 28.05.2026).
13. Линкольн — русский трейлер [Электронный ресурс] // Кинопоиск. 2012. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/13935039011745772175> (дата обращения: 29.05.2026).
14. Тёмные времена — русский трейлер [Электронный ресурс] // Кинопоиск. 2017. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/10573327702920487686> (дата обращения: 30.05.2025).
15. 1917 — русский трейлер [Электронный ресурс] // Кинопоиск. 2019. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/1171976/> (дата обращения: 27.05.2026).
16. Darkest Hour — Official Trailer [Electronic resource] // VK Видео. 2017. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/15488995528803190428> (дата обращения: 30.05.2026).
17. Lincoln — Official Trailer [Electronic resource] // VK Видео. 2012. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/13043903319288857795> (дата обращения: 29.05.2026).
18. The King's Speech — Official Trailer [Electronic resource] // VK Видео. 2010. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/5096018580285210262> (дата обращения: 28.05.2026).
19. 1917 — Official Trailer [Electronic resource] // VK Видео. 2019. URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/560570684634334165> (дата обращения: 27.05.2026).

© Власенко Ольга Константиновна (vlasenko-o@inbox.ru), Геливера Лариса Олеговна (larisa-gelivera@rambler.ru),

Папикян Анжела Валериондовна (angelika.pap@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ ON И ONTO НА ПРЕДМЕТ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И АБСТРАКТНОГО ДВИЖЕНИЯ

SEMANTIC ANALYSIS OF THE ENGLISH PREPOSITIONS ON AND ONTO IN THE EXPRESSION OF PHYSICAL AND ABSTRACT MOTION

**A. Gabitov
F. Tarasova**

Summary: This article examines the English prepositions «on» and «onto» for their role in conveying the meaning of movement. The relevance of this study stems from the ambiguity of the traditional classification of these prepositions, which classifies «on» as a preposition of place and «onto» as a preposition of movement. Existing dictionary definitions do not distinguish between the semantics of physical and abstract movement. The paper analyzes theoretical approaches to the study of spatial prepositions in foreign and Russian linguistics, including M. Johnson and J. Lakoff's concept of image schemas and R. Langacker's theory of abstract movement. The study draws empirical support from the Corpus of Contemporary American English (COCA). Based on the corpus data, quantitative and qualitative differences in collocation with verbs and the nature of the conveyed meaning of movement are identified.

Keywords: abstract movement, English language, corpus analysis, image schemas, prepositions of movement, spatial prepositions, semantic analysis, physical movement.

Габитов Азат Ирекович

Старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
Gabit.azat@gmail.com

Тарасова Фануза Харисовна

Доктор филологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
FHTarasova@yandex.ru

Аннотация: Данная статья рассматривает английские предлоги «on» и «onto» на предмет передачи значения движения. Актуальность представленного исследования обусловлена неоднозначностью традиционной классификации данных предлогов, при которой «on» квалифицируется как предлог места, а «onto» как предлог движения. Существующие словарные дефиниции не разграничивают семантику физического и абстрактного движения. В работе анализируются теоретические подходы к изучению пространственных предлогов в зарубежной и отечественной лингвистике, включая концепции образ-схем М. Джонсона и Дж. Лакоффа, теорию абстрактного движения Р. Лангакера. Эмпирической базой исследования послужили данные корпуса современного американского английского (COCA). На основе полученных корпусных данных выявляются количественные и качественные различия в сочетаемости с глаголами и характере передаваемого значения движения.

Ключевые слова: абстрактное движение, английский язык, корпусный анализ, образ-схемы, предлоги движения, пространственные предлоги, семантический анализ, физическое движение.

В традиционных зарубежных представлениях о грамматике предлог “on” квалифицируется как предлог места (локализации), тогда как “onto” относится к предлогам движения. Зарубежные ученые выделяют категорию предлогов движения как отдельную часть пространственных предлогов, однако критерии вхождения в данную группу определяется учеными с существенной долей расхождений [1]. Как показывает анализ употребления данных предлогов, семантическая граница между ними не всегда является четкой, а их распространение в различных функциональных стилях имеет значительные расхождения.

Пространство как объективная категория находит системное отражение в языке на лексическом и грамматическом уровнях, организуя способы описания действительности и репрезентируя специфический для данного языкового коллектива способ восприятия [2]. Предлоги

выступают одним из основных средств представления пространственной картины мира. В.Д. Аракин, придерживаясь геометрического подхода, определяет пространство через совокупность трёхмерных координат и выделяет динамические отношения (движение внутрь, на поверхность, к цели, изнутри, с поверхности, от, мимо, через) и статические отношения (положение внутри или на поверхности) [3, С. 87]. Схожие выводы об отношении семантики и пространства делают А. Тайлер и В. Эванс, они предлагают трактовать значения английских предлогов как систему образов, связанных с опытом физического взаимодействия, говорящего в пространстве. Разные значения одного предлога связаны между собой и происходят от его основного пространственного значения. Авторы утверждают, что существует логика, по которой эти значения появляются и согласно которой пространственные значения переносятся на более абстрактные понятия [4, С. 11].

Пространственные значения широко используются для описания абстрактных процессов, психических состояний и социальных явлений. Как утверждает Н.Л. Шамне, пространство отражается в языке опосредованно, через призму человеческого восприятия и опыта, что позволяет анализировать прямые и переносные употребления языковых единиц [5]. Т.Н. Маляр и О.Н. Селиверстова расширяют понятие пространства, вводя типы «пространство класса, множества, действия или ситуации», что даёт возможность описывать непространственные отношения через метафоризацию пространственных характеристик в сфере мышления, эмоций и социальных процессов [6, С. 112].

Р. Лангакер утверждал, что носители языка систематически применяют лексику физического перемещения для описания статичных ситуаций [7]. Подобные конструкции подразумевают семантику движения, даже если таковое отсутствует в реальности. Р. Лангакер дал подобному явлению понятие «абстрактное движение» (abstract motion). Движение трактуется как последовательность состояний, каждое из которых фиксирует отношение между перемещаемым объектом (траектором) и его актуальной пространственной позицией. Согласно данному определению, глаголы движения, описывающие изменение локации физического объекта в пространстве, способны функционировать и в абстрактных контекстах, например, во времени или при изменении состояния объектов в процессах. Для семантического анализа предлогов Р. Лангакер ввёл три ключевых термина: «траектор» (trajector, TR), объект, совершающий движение; «ориентир» (landmark, LM), вторичный объект, относительно которого происходит движение; и «путь» (path), траектория следования траектора от исходной точки относительно ориентира ориентиру. В абстрактном значении путь встречается в выражениях типа “go into depression” – «впасть в депрессию», где пространственная логика заменена на передачу метафорического движения. Как мы можем видеть, несмотря на отсутствие физического пространства, фраза все еще имеет траектор, ориентир и путь, на основе которых можно провести семантический анализ.

М. Джонсон и Дж. Лакофф предложили понятие «образ-схема» (image schema) – повторяющихся динамических паттернов перцептивного и моторного опыта, возникающих при повседневном телесном взаимодействии с миром (ориентации «верх-низ», «вперёд-назад», отношения «часть-целое»). Многие образ-схемы обладают топологическими свойствами: они членят пространство на области без указания точных размеров или материала [8; 9, С. 312]. Опираясь на идеи Р. Лангакера, А. Ченки разработал пространственную образ-схему «источник – путь – цель», которая включает отправную точку, пункт назначения и соединяющие их промежуточные точки [10, С. 49]. Данная схема применима как к простран-

ственным, так и к временным смыслам. Прохождение пути осмысливается не только через дистанцию, но и через длительность, а фразы вроде он далёк от совершенства или отвлекает от разговора иллюстрируют движение от одной абстрактной точки к другой.

Одной из проблем исследования семантики английских предлогов является отделение семантики движения от семантики направленного действия. Л. Де Кейпера, на примере предлога «to» продемонстрировал недостатки трактовки пространственного значения предлогов (указание на направление) как проявляемого только тогда, когда предлог сочетается с другими словами, описывающими движение, например, с глаголами движения. В качестве решения Л. Де Кейпера предлагает подход, основанный на внутриязыковых отношениях между словами, а не на внешнем по отношению к языку в пространственном опыте. В рамках этого подхода значение предлога «to» будет определяться не как «движение к цели», а более абстрактно – как «установление отношения между X и референтной точкой Y» (establisher of relationship between X and reference point Y) [11].

Подводя промежуточный итог в данной работе предлоги нами рассматриваются как единицы, кодирующие пространственные отношения между Траектором (Trajector, TR) и Ориентиром (Landmark, LM) возникающие в физическом или абстрактном пространстве, за понятие движения нами принимается как последовательность состояний, траектория, прослеживаемая между данными состояниями, будет являться путем.

Материалом исследования послужили данные корпуса современного американского английского COCA (Corpus of Contemporary American English), выборка материалов с новостного сайта NBC.com в количестве 375000 статей за 2022–2024 год, корпус публицистических текстов, сформированный на основе материалов новостных веб-сайтов внутри общего объема корпуса. В качестве вспомогательной лексикографической базы использовались материалы онлайн-словарей Cambridge Dictionary и Collins Dictionary, для исследования особенностей их употребления в различных контекстах. Цель и задачи исследования обусловили применение комплекса общенаучных и лингвистических методов, включающего статистический анализ корпусных данных, метод сплошной выборки языкового материала, контекстуальный анализ, семантический анализ, сопоставительный анализ словарных дефиниций, классификацию и интерпретацию языковых единиц, а также элементы количественного и качественного анализа.

Основные результаты

В данной работе предлоги в английском языке рассматриваются с точки зрения выражения ими простран-

ственных отношений, связанных с семантикой движения. Материалом исследования послужили английские предлоги со значением движения, которые имеют высокую частотность употребления. Данные предлоги объединены семантикой «перемещение в пространстве». Структурными элементами являются участники движения (траектор, ориентир), характер движения (физическое или абстрактное) и особенностях траектории движения (путь). В рамках настоящего исследования пространственные отношения понимаются как результат соотнесения движущегося объекта с некоторым ориентиром в пространстве. Под ориентиром понимается объект, область или точка, относительно которых определяется положение или перемещение другого участника ситуации. Под траектором в настоящей работе понимается объект, находящийся в состоянии движения либо концептуализируемый как перемещающийся, независимо от того, имеет ли данное движение физический или абстрактный характер. Соотнесение траектора и ориентира осуществляется посредством пути, который представляет собой концептуализированную протяжённость движения траектора в пространстве. Путь не сводится к геометрической линии, а включает совокупность характеристик, таких как направленность, протяжённость, наличие или отсутствие промежуточных пунктов, а также особенности пространства, в пределах которого осуществляется перемещение.

Рассматриваемые предлоги описывают физическое и абстрактное движение. Под физическим движением понимается реальное перемещение материального объекта в трёхмерном пространстве, обладающее наблюдаемой траекторией и измеримыми параметрами. В таких случаях семантика предлога соотносится с геометрическими характеристиками пространства, формой и протяжённостью ориентира, а также с конкретными особенностями траектории движения траектора. Абстрактное движение представляет собой результат метафорической проекции пространственных отношений в нефизические сферы, такие как социальные, юридические, экономические или когнитивные процессы.

Прототипическое значение предлога "on" заключается в контакте между траектором и поверхностью без обязательной динамической составляющей. Данный предлог может употребляться в динамических контекстах, в таких случаях движение оказывается второстепенным признаком, основным остаётся сам факт контакта, в подобных случаях предлог "on" будет приближен к предлогу "onto". Изучением данного предлога в контексте современного английского языка занимался Р. Аджамми, в работе, посвященной изучению предлогов английского языка, он утверждает: "On typically denotes contact between a trajector and a surface." – «Предлог on обычно означает контакт траектории с поверхностью» (здесь и далее перевод наш – прим. автора) [12].

Для предлога on словари фиксируют широкий спектр значений от физического контакта на поверхности до функциональной вовлеченности и переноса траектора на абстрактную поверхность или тему. Стоит отметить тот факт, что словарные определения предлога "on" также не включает указания на направленное движение как обязательный признак. Нами были проанализированы словарные дефиниции из словарей Cambridge Dictionary и Collins Dictionary связанные со значением движения. В словаре Cambridge Dictionary присутствует несколько трактовок предлога английского языка "on", в первой из них предлог описывается как: "used to show that something is in a position above something else and touching it, or that something is moving into such a position" – «используется для обозначения того, что что-то находится в положении выше чего-либо и касается его, или что что-то перемещается в такое положение». В данном определении подчеркивается физический контакт траектора с поверхностью-ориентиром. Также предлог "on" может обозначать местоположение письменной или графической информации на поверхности траектора: "Used to show where something has been written, printed, or drawn" – «используется для обозначения места, где что-то было написано, напечатано или нарисовано».

В словаре Collins Dictionary приведены следующие трактовки: "in contact or connection with the surface of" – «в контакте или соединении с поверхностью (чего-либо)». Данное определение схоже с приведенным ранее значением из Cambridge Dictionary, в нем схожим образом акцентируется внимание на физическом контакте. Предлог "on" передает значение фиксации или прикрепления объекта к поверхности: "attached to" – «прикрепленный к (чему-либо)», "carried with" – «носимый с». Во втором примере указывается на переносимость траектора или ориентира в зависимости от контекста. В традиции английского языкознания предлог "on" не относят к предлогам движения.

Английский предлог "on" описывает ситуации, когда траектор находится на поверхности или объекте выступающими ориентиром. Это означает, что поверхность находится прямо под траектором, обеспечивая поддержку. Аналогично, если происходит взаимодействие с траектором в котором его кладут на, бросают об или роняют на поверхность. Подчеркивается связь между объектом и тем, что его поддерживает, подчеркивая физический контакт и устойчивость. Намеренное или случайное нахождение на чем-либо подразумевает прямую связь между объектом и его основанием.

Hawk appears to drop snake on woman before attacking.
– Ястреб, предполагая, сбросил змею на женщину перед атакой.

Предлог "on" можно использовать для передачи характера движения, при котором траектор касается ори-

ентири в процессе.

As people pass, some want to lay a hand on the stand, some stare reverentially, while others simply pause. – «Когда люди проходят мимо, некоторые хотят положить руку на стенд, некоторые смотрят с благоговением, а некоторые просто останавливаются».

В значении писать на чем-либо или рисовать на чем-либо.

I started drawing on my parents' furniture and everything around me. – «Я начала рисовать на мебели моих родителей и на всем, что меня окружало».

Предлог "on" может означать нахождение на чем-либо, однако характер расположения траектора относительно ориентира, а также характер их взаимодействия может отличаться.

Video of Kanye West walk on water. – «Видео прогулки Канье Уэста по воде».

По итогам семантического анализа предлога "on" траектором выступает физический объект или абстрактное понятие, однако ключевой характеристикой ориентира является наличие поверхности, обеспечивающей опору, контакт траектора. В отличие от предлогов традиционно относящихся к категории предлогов движения, "on" не передает конфигурацию пути. Движение либо отсутствует, либо вторично и сводится к достижению состояния контакта с ориентиром. Если физическое перемещение присутствует, его конечной точкой всегда является поверхность ориентира. Характер взаимодействия между траектором и ориентиром варьируется от устойчивого расположения и опоры до кратковременного касания или намеренного действия. Физический контакт является обязательным семантическим компонентом. В случаях с абстрактными ориентирами (on strike, on duty) пространственный компонент ослабляется и переосмысливается как функциональная или событийная «поверхность», на которой находится траектор.

Наиболее частотные глагольно-предложные сочетаний с предлогом "on" в публицистических текстах показывают, что семантика движения в них выражена слабо. Траектор и ориентир здесь соотносятся прежде всего через состояние, а не через путь или перемещение в пространстве в сочетаниях "focus on", "rely on", "depend on", "work on", "be based on" отображается устойчивая связь, опору или направленность деятельности, где ориентир функционирует как концептуальная «поверхность» приложения действия. Глаголы, формально допускающие движение (go, move, get), в публицистическом дискурсе преимущественно утрачивают пространственную интерпретацию и реализуют значение продолжения, развития или перехода к следующему этапу. Отдельно стоит выделить те случаи, где семантика предлога "on" схожа с "along", в сочетаниях по типу "walk on", где характер дви-

жения присутствует. Анализ показывает, что из общего количества 721109 случаев глагол с физическим значением движения (put on) составляет 30798 употреблений, или 4,3% от общего корпуса и 3586 случаев (5,7%) в публицистических материалах; глаголы с абстрактным характером движения (come on, go on) дают 391303 случая, что составляет 54,3% общего корпуса и 1255 случаев (20,5%) в публицистике; глагол со смешанным характером движения (get on) представлен 21794 случаями, или 3,0% от общего корпуса и 1567 случая (2,5%) в публицистических текстах; глаголы без значения движения (work on, focus on, hold on, depend on, take on, rely on) составляют 277214 случаев, или 38,4% общего корпуса и 34 816 случаев (55,2%) в публицистике.

Английский предлог "onto" это составной предлог, синонимичен предлогу "on", но обычно подчёркивает движение на поверхность чего-либо или в направлении поверхности. Семантическая связь с предлогом "to" проявляется именно в значении направления и перемещения, поэтому предлог "onto" часто можно рассматривать как сочетание значений on (на) и to (к, на по направлению к). В некоторых контекстах "onto" можно заменить на "on", однако onto точнее передаёт движение на объект, тогда как "on" описывает уже существующее статичное положение. А. Тайлер и В. Эванс предложили развёрнутое описание предлога onto. Согласно их анализу, onto обозначает движение с последующим контактом с поверхностью [1].

В словаре Cambridge Dictionary дается следующее описание английского предлога "onto": "used to show movement into or on a particular place" – «используется для обозначения движения в или на определенное место». В данном определении подчеркивается направление движения к поверхности или области. В другом определении указывается на абстрактное движение: "Used about changing to, or starting to talk about, a different subject" – «используется при переходе к другой теме или начале разговора о новом предмете». Еще одно определение: "to keep holding something" – «используется для обозначения продолжения удержания чего-либо». В данном значении предлог передает идею сохранения контакта с объектом, подразумевая в некоторых случаях, что траектор (например, рука) должен совершить путь до ориентира, до того, как удержание начнется. В словаре Collins Dictionary приведены следующие трактовки: "to a position that is on" – «в положение, находящееся на (чем-либо)». Другое определение: "into contact with" – «в контакт с (чем-либо)». В данном случае предлог подчеркивает достижение объекта или поверхности. Предлог "onto", в отличие от "on" в зарубежной традиции языкознания принято определять в категорию предлогов движения.

Основное значение предлога "onto" схоже с предлогом "on" в нахождении на поверхности ориентира, однако в случае с onto если объект перемещается или

помещается на объект или поверхность, то он будет находиться на этом объекте или поверхности только после совершения действия, изначальная позиция траектора находится не на ориентире.

A small plane crash-landed onto a Southern California freeway on Tuesday, hitting a truck before breaking apart and erupting in flames. – «Небольшой самолет совершил аварийную посадку на автостраде Южной Калифорнии во вторник, врезался в грузовик, после чего развалился на части и загорелся».

Иногда предлог "on" может использоваться, чтобы указать место куда кто-либо переезжает или перемещается.

Cruise passenger dies after falling over balcony onto lower deck. – «Пассажир круизного лайнера погиб, упав с балкона на нижнюю палубу».

Предлог "on" может предавать смысл, обозначения места-ориентира, на которое направлен свет или чей-то взгляд.

A device being tested in Hong Kong projects a red light onto the ground to remind pedestrians to stop while the «Don't Walk» signal is engaged. – «Испытываемое в Гонконге устройство проецирует на землю красный свет, чтобы напомнить пешеходам о необходимости остановиться, пока включен сигнал "Не идите"».

Мы приходим выводам по итогам семантического анализа предлога "onto", что траектором выступает физический объект, человек или, реже, абстрактное понятие. Ориентир представляет собой физическую поверхность или объект, обладающий свойством опоры. Траектор изначально находится вне ориентира и в результате движения перемещается в положение контакта с его поверхностью. В отличие от предлога "on", "onto" фокусируется не на статичном расположении, а на процессе достижения поверхности, поэтому путь движения направлен и завершается в момент установления контакта. Характер пути определяется глаголом, границей пути всегда выступает сама поверхность ориентира. Границы пути определяются частично ориентиром и частично изначальным положением траектора, которое может не быть упомянуто.

Согласно корпусному анализу публицистических текстов предлог onto преимущественно участвует в передаче конкретного физического движения, направленного к поверхности или объекту-ориентир с последующим контактом. Большинство глаголов (step, climb, walk, fall,

stumble, burst, move) прямо кодируют перемещение тела или объекта в пространстве, при котором конечной точкой является поверхность ориентира. В сочетаниях, где акцент смещается с движения на результат действия (hold onto, hang onto, latch onto), сохраняется схема достижения поверхности с последующим удержанием контакта. В сочетаниях "project onto", "graft onto", "invert onto" также описывается направленное действие с четко выраженной траекторией и конечной точкой. Анализ показал отсутствие глагола, передающие абстрактное или метафорическое движение, что указывает на высокую степень закреплённости предлога "onto" за физическим пространством в публицистическом дискурсе. Анализ показывает, что из общего количества 10365 случаев глаголы с физическим значением движения (step onto, get onto, load onto, climb onto, move onto) составляют 3252 употребления, или 31,4% от общего корпуса и 401 случай (36,7%) в публицистических материалах; глагол с абстрактным характером движения (fall onto) представлен 375 случаями, что составляет 3,6% общего корпуса и 33 случая (3,0%) в публицистике; глагол со смешанным характером движения (turn onto) дает 546 случаев, или 5,3% от общего корпуса и 48 случаев (4,4%) в публицистических текстах; глаголы без значения движения (hold onto, hang onto, stumble onto) составляют наибольшую долю с 6192 случаями, или 59,7% общего корпуса и 609 случаев (55,9%) в публицистике.

Предлоги on и onto имеют общее семантическое ядро: оба описывают контакт траектора с поверхностью ориентира и могут использоваться как в контекстах физического, так и абстрактного движения. Несмотря на то, что в традиционной английской лингвистике "on" обычно не относят к предлогам движения, а "onto", напротив, принято классифицировать как предлог движения, фактическое употребление показывает более сложную картину. Предлог on способен обозначать достижение поверхности (put on the table, jump on the bed), тогда как onto может использоваться не только для описания физического движения, но и для передачи абстрактного перехода или направленности (move onto another topic). Оба предлога могут участвовать в выражении как пространственного, так и концептуального движения, различаясь прежде всего степенью выраженности динамического компонента. Предлоги английского языка "on" и "onto" имеют схожую семантику, поскольку оба описывают контакт траектора с поверхностью ориентира и могут использоваться как в ситуациях физического, так и абстрактного движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tyler A., Evans V. The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 254 p. – DOI: 10.1017/CB09780511486517.
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. –

- М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
3. Аракин, В.Д. К типологии способов выражения пространственных отношений / В.Д. Аракин // Сопоставительный лингвистический и лингвостилистический анализ: Межвузовский сб. научн. трудов. – Куйбышев, 1981. – С 87–98.
 4. Tyler A., Evans V. Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality // Revista Brasileira de Linguística Aplicada. – 2005. – Vol. 5, № 2. – P. 11–42. – DOI: 10.1590/S1984-63982005000200002.
 5. Шамне Н.Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении / Н.Л. Шамне. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2000. – 392 с
 6. Маляр Т.Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках / Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстова // Verlag Otto Sagner. – Munchen, 1998. – 348 с.
 7. Langacker R.W. Abstract motion // Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society. – 1986. – Vol. 12. – P. 455–471.
 8. Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 233 p.
 9. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
 10. Cienki A. Spatial cognition and the semantics of prepositions in English, Polish and Russian / A. Cienki. – München: Verlag Otto Sagner, 1989. – 172 p.
 11. De Cuypere L. Debiasing Semantic Analysis: The Case of the English Preposition To // Language Sciences. 2013. Vol. 37. P. 122–135. DOI: 10.1016/j.langsci.2012.12.002.
 12. Ajami R.F. Adopting Cognitive Linguistics in Selecting the Prepositions 'Among, Between and Through' in the English Language // Wasit Journal for Human Sciences. – 2026. – Vol. 22, № 1. – P. 1306–1322. – DOI: 10.31185/wjfh.Vol22.Iss1.1423.

© Габитов Азат Ирекович (Gabit.azat@gmail.com), Тарасова Фануза Харисовна (FHTarasova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭМОТИВНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО КИНОТЕКСТА

EMOTIVITY IN ENGLISH LANGUAGE POPULAR SCIENCE FILM DISCOURSE

**E. Gorbunova
N. Kiseleva**

Summary: This article describes verbal and non-verbal means of expressing the category of emotivity in English language popular science film discourse. The film texts of the science and education channel Veritasium were selected as the research material. The study demonstrates that the category of emotivity in English language popular science film discourse is actualized through different means and techniques of emotionality intended to elicit an emotional reaction from the audience. These include lexical units with emotive semantics, implicit emotives such as metaphor, hyperbole, and irony as well as syntactic structures and morphological means of expressing emotions.

Keywords: emotions, emotivity, emotive and expressive means, popular scientific style, film discourse.

Горбунова Елена Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
avgvred@rambler.ru

Киселева Наталья Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
n.kiseleva@khpi.ru

Аннотация: Данная статья посвящена описанию вербальных и невербальных средств выражения категории эмотивности в англоязычном научно-популярном кинотексте. В качестве материала исследования были выбраны кинотексты научно-образовательного канала Veritasium. Показано, что категория эмотивности в англоязычном научно-популярном кинотексте актуализируется с помощью разноуровневых средств (эмотивов) и приемов, которые выполняют функцию эмоционального воздействия на реципиента. К ним относятся как лексические единицы эмотивной семантики, включая имплицитные эмотивы (метафора, гипербола, ирония), так и синтаксические конструкции и морфологические средства, используемые для достижения эмоционального воздействия.

Ключевые слова: эмоции, эмотивность, эмоционально-выразительные средства, научно-популярный стиль, кинотекст.

Кинематограф, в том числе документальный, как неотъемлемая часть современной культуры, выходит за рамки развлекательного искусства, выступая значимым инструментом передачи знания, в частности популяризации науки. Восприятие и усвоение информации о мире, транслируемой научно-популярными фильмами, оказывается возможным не в последнюю очередь благодаря эмоциональному компоненту.

Эмоции являются объектом исследования различных наук. В психологии эмоции имеют значение психологического состояния, которое выражается в форме переживаний человека и служит для оценки человеком окружающего его мира. Эмоции как психическое явление отражают в сознании человека его эмоциональное отношение к миру.

Определение эмоции, как лингвистического объекта, было дано В.И. Шаховским в монографии «Лингвистическая теория эмоций»: «эмоция – это комплексно обусловленная референция к обобщенному конструкту – определенной эмоциональной ситуации, безотносительно к конкретной языковой личности» [4, с. 22].

Иными словами, эмоция, во-первых, указывает на совокупность возможных эмоциональных состояний или оценок, обладающих общими чертами и актуализирующихся в различных контекстах независимо от личных особенностей отдельного индивида. Во-вторых, эмоция представляет собой комплексный конструкт, синтезирующий эмоциональные переживания множества субъектов, что предполагает наличие эмотивных универсалий в языковой системе, позволяющих индивидам передавать определенные эмоциональные переживания, вводя индивидуальный эмоциональный опыт языковой личности за пределы частного в статус общезначимого.

Говоря о языковом уровне, можно отметить, что эмоции трансформируются в эмотивность. В общем виде основы теории эмотивности в отечественной лингвистике были заложены в рамках обсуждения проблем общей семасиологии, семантического анализа лексики, теории оценки, функциональной стилистики (см., напр.: [Шмелёв 1973; Вольф 1985; Телия 1986]), а в дальнейшем уже в рамках лингвистической теории эмоций (см., напр.: [Шаховский 1987, 2008, 2010]). В.И. Шаховский трактует «эмотивность» как лингвистическую категорию, отражающую

способность языковых единиц передавать субъективные индивидуальные переживания определенных эмоций [3, с. 24]. Действительно, человек пользуется языком не только для выражения какого-либо утверждения, но и эмоционального отношения к миру, экспрессивного усиления своего высказывания. Эмоции, проникая в слова, закрепляются и хранятся в них, а при необходимости выражаются и опознаются с их помощью. Эмоциональность связана с личным отношением говорящего к окружающему миру, с субъективной чувственной оценкой, а, по словам В.И. Шаховского, можно даже говорить о дискурсивном эмоциональном мышлении, т.к. «окончательный вывод о выражаемой эмоции можно сделать только в конкретной ситуации, поэтому можно утверждать, что все эмоции дискурсивны» [5, с. 115].

Анализ эмотивных единиц в кинотекстах мы будем проводить в соответствии с классификацией В.И. Шаховского, опираясь на базовые фундаментальные эмоции: радость, удивление, горе-страдание, печаль, гнев, отвращение, страх и т.д. [3]. Материалом исследования послужили научно-популярные кинотексты, взятые с научно-образовательного канала Veritasium [7], созданного известным физиком и популяризатором науки Дерекком Маллером. Видеоматериалы канала имеют хронометраж от 15 до 40 минут и относятся к разным тематическим сферам: от физики и социологии до квантовой механики. В качестве примера в данной статье рассмотрим кинотекст «The Man Who Accidentally Killed The Most People In History» [8], который рассказывает о химике Томасе Миджли, чьи открытия должны были облегчить повседневную жизнь людей, сделать технику мощнее и безопаснее, однако труды учёного косвенным образом привели к смерти миллионов людей, снижению среднего уровня интеллекта населения Земли и двум экологическим катастрофам. Взятый для анализа видеоматериал имеет хронометраж 24 минут и 56 секунд и построен на контрасте положительных и отрицательных эмоций.

Эмоционально-выразительные средства на лексико-семантическом уровне охватывают широкий пласт эмотивных единиц, имеющих, помимо своего предметно-логического значения, эмоциональный компонент. К лексическим средствам относят междометия, усилительные частицы, метафоры, фразеологические единицы.

Заголовок кинотекста «The Man Who Accidentally Killed The Most People In History» обладает сильным эмотивом, способным вызвать комплекс эмоций у адресата (шок, любопытство, горе-страдание, печаль). Глагол *to kill – to cause the death* (LDCE) несет коннотирующую семантику горя-страдания, в сочетании с наречием образа действия *accidentally – in a way that was not planned or intended* (LDCE) актуализируются эмоции «удивление» и «вина», автор подчеркивает неожиданность и бессмысленность произошедшего.

Эмотивность кинотекста строится на контрасте базовых эмоций «радость» и «страх». Положительную эмотивность актуализируют эпитеты: *perfect solution, brilliant marketing, amazing record, huge success* описывающие эмоции восторга и радости от совершаемых открытий. Негативная оценка сопряжена с эмоцией «отвращение» и передается в кинотексте эмотивами-коннотативами: *terrible smell, stench, suffer this smell*.

Страх актуализирует чувство опасности, как показано в следующем примере (3):

(3) *They called lead a creeping and malicious poison and a serious menace to public health. Their concerns were dismissed. – Свинец называли медленным, но жутким ядом, серьезной угрозой здоровью населения. Их словам не вняли.*

Фактическая информация, в свою очередь, усиливает выражение эмоций страха и тревоги: выбросы свинца попали в атмосферу, в слои льда на поверхности Земли, при этом свинец высоко токсичен даже в малых количествах: *extremely toxic at extremely low doses*.

Имя важного исторического деятеля, Бенджамина Франклина, который одним из первых указал на вред свинца и высказывал опасения о его применении задолго до разворачивающихся событий, лишь подчеркивает основной фокус – констатация серьезной угрозы свинца.

(4) *Already in 1786, Benjamin Franklin remarked that lead had been used for far too long considering its known toxicity, “you will observe with concern how long a useful truth may be known and exist before it is generally received and practiced on.” He would have been aghast to learn that nearly 150 years later, scientists planned to add lead to fuel. – Еще в 1786 году Бенджамин Франклин сетовал на то, что свинец используется слишком широко, несмотря на его очевидный вред: «С тревогой вы заметите, как много времени проходит с момента открытия полезной истины до её признания и внедрения в жизнь». Он пришёл бы в ужас, узнав, что почти полтора века спустя учёные задумают добавлять этот металл непосредственно в топливо.*

Высказывание о том, что Франклин пришёл бы в ужас, если бы узнал, что через 150 лет ученые решили добавлять свинец в топливо, эксплицирует эмоцию «страх» номинирующим эмотивом *aghast*, в значении *feeling or looking shocked by something you have seen or just found out* (LDCE).

Эмация страха подкрепляется эмоциями горя-страдания, печали:

(5) *But the project began terribly. Within two months of operating, dozens of workers fell ill with lead poisoning. Five of them died. – Начало работы было ужасным – десятки рабочих в первые два месяца отравились свинцом. Пятеро из них умерли.*

Метафора в следующем примере (6) передает поло-

жительно окрашенную авторскую оценку и обеспечива-ет легкость восприятия информации:

(6) *Radioactive rocks are effectively clocks. – Радиоактивные породы по сути являются часами.*

В данном фрагменте речь идёт о создании масс-спектрометра для измерения возраста Земли, и метафора смещает фокус внимания на компонент обыденной жизни «часы».

Стилистический приём олицетворения, используемый в кинотексте, также приближает научное описание к знакомым для адресата текста базовым концептам (возраст): *the age of the Earth, people thought the earth was a billion years younger.*

Гипербола *it was deafeningly loud*, как описание оглушительного звука двигателя автомобиля, передает эмоцию удивления. Гипербола в другом примере (7) подкрепляется авторитетным мнением:

(7) *The historian John McNeil wrote that Midgley had more impact on the atmosphere than any other single organism in Earth's history. – Историк Джон Макнилл пишет, что Миджли повлиял на атмосферу Земли сильнее, чем любой другой отдельный живой организм за всю ее историю.*

В результате гиперболизации фокус внимания на отрицательной роли ученого в развитии цивилизации попадает в преувеличенно негативное пространство.

В заключительной части кинотекста автор использует прием иронии, он употребляет слово «*contraption*», чтобы подчеркнуть, как открытия в науке, совершаемые ученым с целью помочь человечеству в конечном итоге приводят к противоположному результату:

(8) *...Midgley contracted polio and became physically disabled, so to help him get up, he devised a mechanical bed controlled by a series of ropes and pulleys. ...while using the contraption, he became tangled in the ropes and died of strangulation. – Миджли заболел полиомиелитом и стал инвалидом. Чтобы хоть как-то облегчить себе жизнь, он сконструировал специальную механическую кровать с системой веревок и блоков. Однако однажды, используя это приспособление, он запутался в веревках своего изобретения и умер от удушья.*

Contraption в значении *a piece of equipment or machinery that looks funny, strange, and unlikely to work well* (LDCE) используется с целью насмешки и формирует отрицательную оценку, которая трансформируется в более широкое ментальное пространство, сформированное логическими умозаключениями реципиента. Возможный эффект иронии – эвокация (вызов) у зрителя эмоционального состояния «сострадание», которое подразумевает глубокую симпатию и понимание мотивов ученого. Реципиент мотивируется к тому, чтобы самостоятельно

дополнять и адекватно интерпретировать идеи автора, расширяя свой объем знаний о мире.

Структурно значащей единицей кинотекста является кадр. В следующем примере (9) ирония сопровождается элементами визуального языка. Заставка кинотекста, представленная на Рисунке 1, изображает земной шар, на который проливается некая субстанция из емкости в руках ученого. На изображении помещена надпись – междометие *Whoops!*



Рис. 1. Заставка кинотекста «The Man Who Accidentally Killed The Most People In History»

Междометия многочисленны и призваны выражать эмоции. Междометие *Whoops* используется для того, чтобы передать осознание своей незначительной ошибки: *said when someone has fallen, dropped something, or made a small mistake* (LDCE). В сочетании с визуальным текстом, изображением планетарного масштаба негативных последствий открытия тетраэтилсвинца, создаётся абсурдная картина. Иными словами, изображение отрицательного явления в положительном виде, путем доведения до абсурда, создает возможности для мысленной оценки данного явления, пространство для рассуждений о двойственности, единстве и так далее. Тот негативный факт, который в ироническом изображении концептуализирует «страх», по сути – страх смерти, становясь объектом юмора, помогает зрителю активизировать познавательные механизмы вместо того, чтобы фокусироваться на отрицательной эмотивной стороне фактической информации кинотекста.

Для репрезентации эмоций язык располагает не только лексическими единицами эмотивной семантики, но и различными синтаксическими конструкциями и морфологическими средствами. Рассмотрим использование синтаксических средств и морфологических особенностей объективации эмотивности в кинотекстах.

Пример (10) демонстрирует средства выражения эмотивности на разных уровнях – синтаксическом, композиционном и стилистическом:

(10) *In 1908, a woman was driving across the Belle Isle*

bridge in Detroit when her car stalled. A passing motorist stopped to help. In those days cars needed to be hand cranked to start. He knelt down and turned the crank, and the engine roared to life. A little too suddenly. The man couldn't get out of the way. The crank handle hit him in the face and broke his jaw. He died as a result of his injuries. His name was Byron Carter, and he was the founder of his own car company. – На дворе 1908 год. Девушка ведет автомобиль, она едет по мосту в Детройте, и вдруг машина глохнет. Помочь решил проезжающий мимо водитель. Автомобиль того времени надо было заводить вручную. Мужчина встал на колени, крутанул стартер, и двигатель заработал. Вот только очень внезапно. Мужчина не успел отскочить. Ручка стартера ударила его по лицу и сломала челюсть. Позднее от этих травм он скончался. Этого мужчину звали Байрон Картер. Он занимался производством автомобилей.

Отрывок композиционно представляет собой сюжет в сюжете – вставное повествование, которое содержит мысль, существенную для кинотекста в целом. Приём иронии выражается в логико-смысловой организации текста. Простое прошедшее время, преобладание простых предложений создают повествование, описывающее ряд событий в хронологической последовательности, при этом представление событий пронизано авторскими эмоциями. Динамизм повествования, эмфаза на эллиптической конструкции: *A little too suddenly*, приём парцелляции, создают эмоцию «неожиданности» – *suddenly – something happens very quickly and unexpectedly* (LDCE).

В неожиданной ситуации возникает эмоция «удивление», когнитивная эмоция, которая может иметь разную валентность: от умеренного, приятного до состояния шока. В контексте повествования «удивление» окрашено отрицательно и сопряжено с последующей объективацией эмоции «печаль», контрастируя с нейтральной тональностью текста в целом. Так, положение обстоятельства времени в начальной позиции предложения, интонационно выделяющееся, является традиционным в описаниях, повествованиях, историях (например, сказках «once upon a time»), и создает атмосферу спокойствия. На таком контрасте выстраивается ирония, выраженная в заключительной части текста: производитель автомобилей погиб от результатов своей деятельности.

Ирония состоит также в аллюзии к главной идее кинотекста: открытия химика, который хотел сделать жизнь людей лучше, привели к смерти миллионов людей, включая его самого. Ирония возникает на основе чувств, образов в сознании реципиента. Как сюжетный прием, ирония позволяет зрителям переоценить свои знания, ожидания и понимание ситуации. В примере (10) ирония, являясь, по сути насмешкой, формирует отрицательную оценку, объективируемая эмотивность являет-

ся имплицитной и может выражать чувство раздражения, жалости, сожаления и т.п.

Ирония прослеживается также в следующем примере (11):

(11) *One single scientist created three inventions that accidentally caused the deaths of millions of people, including himself. – Один-единственный ученый стал создателем трех изобретений, которые по трагической случайности привели к гибели миллионов людей, включая и самого ученого.*

Эмоциональное суждение интенсифицируется на уровне эмфазы *single*, при этом вставная конструкция *including himself* создает эффект иронии за счет реализации потенциала синтаксического уровня языка.

Усилению эмотивности служит также превосходная степень сравнения прилагательных. Например, в заголовке *The man who accidentally killed the most people in history* превосходная степень (*the most*) задает кульминационный пункт – эмоцию удивления, вызывая интерес к научному открытию, повлекшему масштабные последствия.

Посредством прилагательных в превосходной степени Д. Маллер придает положительную оценку высказыванию в следующих случаях: *the best hypothesis, best mathematician alive; best intuitive explanation*. Позитивные эмоции способствуют восприятию информации и доверию к ней.

В следующем примере (12) эмоции выражены синтаксическими средствами – восклицательными предложениями:

(12) *We'd take George's uranium and my lead... Not right Patterson! There was lead there that didn't belong there! – Сравнили наши замеры, и Джордж говорит, что-то тут не то, Паттерсон, столько свинца там быть не должно!*

В данном отрывке передается эмоция тревоги, которая в фильме усиливается интонационно.

В научно-популярном кинотексте эмотивность может быть представлена широким спектром эмоций: удивление, страх, печаль, интерес, радость, счастье. Стоит отметить, что отрицательная оценка зачастую выражается имплицитно, а кроме языковых средств, для объективации эмотивности используется визуальная информация.

Эмоционально-выразительные средства на лексическом уровне играют ведущую роль в раскрытии эмотивного потенциала языка научно-популярных кинотекстов. Для объективации эмотивности на лексическом уровне служат коннотативы, потенциативы, прямая номинация эмоций, в меньшей степени представлены аффективы. Важную роль в передаче эмо-

циональных состояний играет описание невербальных проявлений эмоций.

Имплицитными средствами создания эмотивности научно-популярного кинотекста на лексико-семантическом уровне являются метафоры, образные сравнения и гиперболизация. Существенное место в эмотивной структуре кинотекстов занимает ирония и юмор, которые направлены на поддержание интереса к познанию и нивелирование эмоций отрицательной валентности.

Язык кинотекстов располагает не только лексическими единицами эмотивной семантики, но также и различными синтаксическими конструкциями и морфологическими средствами выражения эмоций. Ана-

лиз языкового материала показывает, что грамматические средства актуализации эмотивности дополняют и усиливают воздействие эмотивной лексики. Вопросы, риторические восклицания, повторы, эллиптические конструкции, прием парцелляции, условные предложения, номинативные предложения, модальные глаголы, эмфатические конструкции и превосходная степень сравнения прилагательных в сочетании с визуальными средствами функционируют в научно-популярных кинотекстах в качестве эмоционально-выразительных средств. Использование всего спектра эмотивных средств в научно-популярном кинотексте способствует достижению главной коммуникативной цели данного типа текстов – популяризации научного знания, стимулированию познавательного интереса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф – М.: Наука, 1985. – 228 с.
2. Телия В. Я. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 142 с.
3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 191 с.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография / В.И. Шаховский. – Москва: Гнозис, 2008. – 416 с.
5. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 128 с.
6. Шмелёв Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики: на материале русского языка / Д.Н. Шмелёв. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
7. Veritasium [Электронный ресурс]: науч.-образоват. канал / автор канала Дерек Маллер. – Электрон. видеоданные. – [Б. м.], 2010–2026. – URL: <https://www.veritasium.com> (дата обращения: 26.02.2026)
8. The Man Who Accidentally Killed The Most People In History / Veritasium – URL : <https://www.veritasium.com/videos/2022/4/22/the-man-who-accidentally-killed-the-most-people-in-history> (дата обращения: 26.02.2026).
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 26.02.2026).

© Горбунова Елена Федоровна (avgvred@rambler.ru), Киселева Наталья Юрьевна (n.kiseleva@khpi.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Дуань Цзэнкунь

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы 1042248243@pfur.ru

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF LEXICAL SYNONYMY IN DIFFERENT LANGUAGES

Duan Zengkun

Summary: The article analyzes the influence of national and cultural factors on the organization of lexical synonymy when comparing typologically distant language systems of Russian, English, and Turkish. It reveals that culturally marked connotations, differences in the categorical grid of concepts, and historical stratification of the vocabulary lead to significant asymmetry in synonymic relations, making intralingual classifications insufficient to explain interlingual correspondences. The example of lexical-semantic fields of hospitality, emotional states of conscience and shame, color designations, and kinship terms demonstrates three main mechanisms of such influence: connotative splitting, in which formally similar units diverge in their pragmatic and associative components to the point of losing their functional interchangeability; structural blocking, which is caused by the culturally determined differentiation of concepts that prevents the formation of a synonymous series where it exists in another language; and etymological stratification, in which genetically diverse lexemes are distributed across registers and discourses, forming quasi-synonymous pairs. Special attention is paid to the role of the morphological type of the language: the agglutinative structure of Turkish contributes to the analytical expression of shades, reducing the pressure on the lexicalization of differences, while inflectional systems tend to fix independent lexemes and more developed synonymous paradigms. Synonymy appears as a dynamic configuration that is simultaneously sensitive to several parameters of cultural influence, which calls into question the universality of the traditional criterion of interchangeability in context. This approach opens the prospect of creating a meta-language of contrastive lexicology that can take into account the multilevel interaction of linguistic and extralinguistic determinants in the formation of semantic structures.

Keywords: lexical synonymy, contrastive linguistics, cultural specificity, connotative splitting, and structural blocking.

Аннотация: В статье анализируется влияние национально-культурных факторов на организацию лексической синонимии при сопоставлении типологически дистанцированных языковых систем русского, английского и турецкого. Выявляется, что культурно маркированные коннотации, различия в категориальной сетке концептов и историческая стратификация словаря приводят к существенной асимметрии синонимических отношений, делая внутриязыковые классификации недостаточными для объяснения межъязыковых соответствий. На примере лексико-семантических полей гостеприимства, эмоциональных состояний совести и стыда, цветообозначений и терминов родства демонстрируются три основных механизма такого воздействия: коннотативное расщепление, при котором формально близкие единицы расходятся по прагматическим и ассоциативным компонентам до утраты функциональной взаимозаменяемости; структурная блокировка, обусловленная культурно обусловленной дифференциацией понятий, препятствующей формированию синонимического ряда там, где он существует в другом языке; и этимологическая стратификация, когда генетически разнородные лексемы распределяются по регистрам и дискурсам, формируя квазисинонимические пары. Особое внимание уделяется роли морфологического типа языка: агглютинативный строй турецкого способствует аналитическому выражению оттенков, снижая давление на лексикализацию различий, тогда как флективные системы тяготеют к закреплению самостоятельных лексем и более развитым синонимическим парадигмам. Синонимия предстает как динамическая конфигурация, одновременно чувствительная к нескольким параметрам культурного воздействия, что ставит под сомнение универсальность традиционного критерия взаимозаменяемости в контексте. Подобный подход открывает перспективы создания метаязыка контрастивной лексикологии, способного учитывать многоуровневое взаимодействие лингвистических и экстралингвистических детерминант в формировании семантических структур.

Ключевые слова: лексическая синонимия, контрастивная лингвистика, культурная специфика, коннотативное расщепление, структурная блокировка.

Введение

Проблема лексической синонимии, казалось бы, давно описанная в общем языкознании, обнаруживает неожиданные лакуны при попытке межъязыкового сопоставления. Привычные классификации – идеографические, стилистические, абсолютные синонимы – работают внутри одной языковой системы, однако утрачивают объяснительную силу на стыке двух и более типологически несходных языков. Уже Ш. Балли указывал на невозможность прямого переноса синонимиче-

ских рядов из одного языка в другой [9, с. 159], тем не менее значительная часть современных контрастивных штудий по-прежнему опирается на внутриязыковые таксономии, экстраполируя их – часто без необходимых оговорок – на материал генетически и структурно отдалённых идиомов.

Существенным препятствием для сопоставительного изучения синонимов выступает неоднородность самого понятия «синонимия» в различных лингвистических традициях. Расхождения начинаются уже на терминологи-

ческом уровне. В англоязычной лексикологии супонимы нередко трактуется как градуальное явление – степень семантического перекрытия между лексемами [3, с. 164; 11, с. 188], тогда как в русистике дискуссия смещена к вопросу о границах синонимического ряда и статусе доминанты. Арабская грамматическая традиция, развивавшаяся автономно от европейской, оперирует понятием *ترادف* (*tarāduf*), объём которого лишь частично совпадает с тем, что подразумевает европейская синонимика [7, с. 158]. Подобная терминологическая гетерогенность затрудняет формирование единой аналитической рамки.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, в какой мере культурно маркированные коннотации модифицируют синонимические отношения. По всей видимости, лексические единицы, формально квалифицируемые в качестве синонимов по данным толковых словарей, могут оказаться функционально неравнозначными – и порой вовсе несовместимыми – при переносе в дискурсивные практики иноязычной культуры. Эту асимметрию фиксировали исследователи русско-китайских параллелей [14, с. 86], сопоставляя лексико-семантические группы эмотивной лексики; аналогичные наблюдения существуют для пар «немецкий – японский» и «английский – арабский». Однако большинство работ ограничиваются констатацией расхождений без выхода на типологическое обобщение, что, по всей видимости, объясняется отсутствием адекватного метаязыка описания.

Настоящая статья сосредоточена на выявлении тех параметров лексической синонимии, которые наиболее чувствительны к национально-культурной специфике разнотипных языков. В фокусе анализа – не инвентаризация синонимических рядов, а механизмы, посредством которых культурный компонент значения смещает границы синонимии, трансформирует иерархию внутри ряда или блокирует саму возможность межъязыкового синонимического соответствия. Материалом послужили данные русского, английского и турецкого языков – трёх систем, генетически и типологически дистанцированных в достаточной степени, чтобы наблюдаемые закономерности не сводились к ареальным контактным явлениям.

Материалы и методы исследования

Работа опирается на сопоставительный анализ лексикографических источников трёх языков – толковых и синонимических словарей русского, английского и турецкого языков. Привлечены данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ), British National Corpus (BNC) и *Türkçe Ulusal Derlemi* (TUD); корпусные запросы ограничены текстами 2000–2024 гг. для обеспечения хронологической однородности. Метод сплошной выборки применён к четырём лексико-семантическим группам: обозначения гостеприимства, обозначения совести / стыда, колоративная лексика, номинации родственных

отношений. Выбор групп продиктован их известной культурной нагруженностью [5, с. 104].

Использовались компонентный анализ, дистрибутивный анализ и элементы контекстуального анализа дискурсивных употреблений. Для верификации коннотативных расхождений применена методика ассоциативного эксперимента – привлечены опубликованные результаты ассоциативных словарей и баз данных (Русский ассоциативный словарь, *Edinburgh Associative Thesaurus*, а также опубликованные данные по турецким ассоциативным нормам [12, с. 85]). Сопоставительная процедура строилась по принципу «от семемы к лексеме»: первоначально фиксировался инвариантный семантический признак, затем выявлялись способы его лексикализации в каждом из трёх языков, после чего устанавливался состав и конфигурация синонимических рядов, формирующихся вокруг данного признака.

Результаты и обсуждение

Сопоставление лексико-семантической группы гостеприимства обнаружило принципиальную структурную асимметрию. В русском языке ядро ряда – *гостеприимство, радушие, хлебосольство* – функционирует как трёхчленная градация от нейтрального к культурно маркированному. *Хлебосольство* отсылает к ритуальной практике, не имеющей прямого аналога в англоязычной культуре. В английском *hospitality* покрывает более широкий денотативный спектр, включая коммерческую сферу (*hospitality industry*), что порождает полисемию, отсутствующую у русского эквивалента. Турецкий язык предлагает иную картину. Лексема *misafirperverlik* – заимствование из персидского – сосуществует с *konukseverlik*, строго тюркским по происхождению; при этом, по данным корпуса TUD, *konukseverlik* тяготеет к официально-публицистическому регистру, а *misafirperverlik* преобладает в бытовом дискурсе [2, с. 72]. Стилистическая дифференциация, следовательно, обусловлена не внутриязыковой семантической эволюцией, а этимологической стратификацией словаря.

Этот факт заслуживает отдельного комментария. Турецкая языковая реформа 1930-х гг. целенаправленно вводила неологизмы тюркского корня для замены арабо-персидских заимствований, однако в лексике гостеприимства вытеснения не произошло. Оба варианта сохранились, сформировав квазисинонимическую пару с распределением по регистрам. В русском и английском языках аналогичный механизм – генетическая гетерогенность как источник синонимического расслоения – наблюдается в других зонах словаря (ср. англ. *freedom / liberty*, рус. глаза / очи), но в сфере гостеприимства он нерелевантен.

Переход к лексико-семантической группе совести и

стыда выявляет ещё более глубокие расхождения. Рус. *совесть* – категория автономная, интериоризированная; её синонимический ряд включает *стыд*, *срам*, *позор*, однако эти единицы, строго говоря, не синонимичны, а связаны отношениями смежности в рамках одного семантического поля [8, с. 98]. *Совесть* – внутренний регулятор, *стыд* – реакция на внешнюю оценку. Данная оппозиция воспроизводится – с заметными сдвигами – в англ. *conscience / shame*, но практически неприменима к турецкому материалу. Тур. *ayıp* покрывает зону, распределённую в русском между словами *стыд*, *неприличие*, *позор*; при этом *ayıp* функционирует и как существительное, и как предикатив в конструкциях типа *ayıp değil mi?* («разве не стыдно?»), где коммуникативная функция – социальный контроль, а не апелляция к внутреннему чувству [15, с. 123].

Здесь уместно привлечь данные Р. Бенедикт о «культурах стыда» и «культурах вины» [6, с. 30]. Хотя эта дихотомия неоднократно критиковалась как редукционистская, она позволяет объяснить – хотя бы отчасти – почему в турецком языке граница между синонимами *utanç* (стыд как переживание) и *ayıp* (стыд как социальная норма) проходит иначе, чем в русском. Синонимический ряд перестраивается вокруг экстралингвистической оси: общество vs. индивид. В русском этот водораздел проходит между *совестью* и *стыдом*; в турецком – между *utanç* и *ayıp*; в английском – между *conscience* и *shame*. Но содержание каждого из этих противопоставлений не тождественно.

Колоративная лексика сигнализирует о расхождениях иного типа. Проблема базовых цветообозначений после Берлина и Кея [4, с. 258] получила обширную литературу, однако синонимический аспект цветоименований разработан недостаточно. В русском языке пара *голубой / синий* – два самостоятельных базовых термина; в английском *blue* покрывает оба – синонимия тут невозможна в принципе, поскольку отсутствует второй член. Турецкий *mavi* ближе к английской модели, хотя в разговорном узусе встречается *gök mavisi* (небесно-голубой) и *lacivert* (тёмно-синий, от франц. *l'azur vert*). Возникает парадоксальная ситуация: то, что в русском языке – антонимия внутри одного семантического поля (голубой ≠ синий), в английском – отсутствие проблемы, а в турецком – зарождающееся синонимическое расслоение через заимствование.

Обращает на себя внимание тот факт, что конфигурация синонимического ряда в зоне цветообозначений непосредственно детерминирована морфологическим строем языка. Агглютинативная природа турецкого позволяет продуктивно образовывать аналитические цветообозначения (*açık mavi* – светло-голубой, *koyu mavi* – тёмно-синий) без необходимости выделения самостоятельных лексем. Это обстоятельство ослабляет давление

на систему в сторону лексикализации тонких цветовых различий. Флексивный русский, напротив, исторически тяготеет к закреплению отдельных лексем за цветовыми сегментами – *голубой*, *лазурный*, *васильковый*, – что обеспечивает богатство синонимического ряда, но одновременно создаёт проблему разграничения синонимии и гипонимии [10, с. 47].

Номинации родственных отношений – четвёртая исследованная группа – позволяют констатировать ещё один механизм культурной детерминации синонимии. В русском *тётя* и *тётка* различаются стилистически; в английском *aunt* не имеет стилистического дублета. Турецкий же язык разграничивает *teyze* (сестра матери) и *hala* (сестра отца) – лексемы, которые ни при каких условиях не квалифицируются в качестве синонимов, хотя в русском и английском обе покрываются, одним словом, [13, с. 164]. Структура семьи, закреплённая в культуре, предопределяет саму возможность или невозможность синонимических отношений.

Следует уточнить один нюанс. Отсутствие синонимии между тур. *teyze* и *hala* не означает, что носители турецкого языка не осознают общий семантический компонент «сестра родителя». Осознают. Однако культурная значимость различения материнской и отцовской линий настолько велика, что объединение двух лексем в один синонимический ряд воспринималось бы как нарушение категоризации. Аналогичная ситуация зафиксирована в арабском, где двоюродные братья по отцовской и материнской линии обозначаются разными терминами.

Проведённый анализ четырёх лексико-семантических групп позволяет выделить – с необходимой осторожностью – три механизма, посредством которых национально-культурная специфика воздействует на синонимические отношения в разносистемных языках. Первый – коннотативное расщепление: лексемы, формально эквивалентные по денотату, расходятся в коннотациях настолько, что межъязыковая синонимия становится фикцией (случай *hospitality* vs. *хлебосольство*). Второй – структурная блокировка: культурно мотивированная дифференциация понятий препятствует образованию синонимического ряда там, где в другом языке он существует (случай тур. *teyze / hala* vs. рус. *тётя*). Третий – этимологическая стратификация, при которой генетически разнородные лексемы, сосуществуя в одном языке, формируют квазисинонимические пары с культурно обусловленным распределением по регистрам и дискурсам (случай тур. *misafirperverlik / konukseverlik*).

Представляется дискуссионным вопрос о том, можно ли говорить о четвёртом механизме – типологическом, связанном с морфологическим строем языка как таковым. Данные по колоративной лексике, вероятно, указывают в этом направлении: агглютинативный строй

допускает аналитическое моделирование цветовых оттенков, снижая потребность в лексической синонимии. Однако для корректной верификации этой гипотезы необходим материал большего числа агглютинативных языков – финского, венгерского, корейского, – чего настоящее исследование обеспечить не может.

Существенно и то, что все три описанных механизма могут действовать одновременно в пределах одного лексико-семантического поля. В зоне «совесть / стыд» наблюдаются и коннотативное расщепление (рус. *совесть* – тур. *vicdan* при неполном совпадении объёма понятий), и структурная блокировка (*ayır* как культурно-специфическая категория, не имеющая точного русского соответствия), и элементы этимологической стратификации (*vicdan* – арабское заимствование, конкурирующее с исконно тюркскими формами выражения). Синонимия, следовательно, оказывается не статичной инвентарной характеристикой лексикона [1, с. 234], а динамической конфигурацией, чувствительной к давлению культурных факторов сразу по нескольким параметрам.

Заключение

В ходе сопоставления материала трёх разносистемных языков удалось зафиксировать несовпадение не только состава синонимических рядов, но – что существеннее – самих принципов их организации. Русский язык допускает развёрнутые стилистические градации внутри ряда (*тётя – тётка – тётушка*), английский тяготеет к функциональной полисемии единственной лексемы (*aunt*), турецкий блокирует синонимию через культурно мотивированную категоризацию (*teyze ≠ hala*). Эти расхождения несводимы к случайным лакунам.

Коннотативное расщепление оказалось наиболее распространённым механизмом – оно прослеживается во всех четырёх исследованных группах. Этимологиче-

ская стратификация, напротив, релевантна прежде всего для языков с исторически гетерогенным словарём, то есть для турецкого с его арабо-персидским наследием и – в меньшей степени – для английского с романо-германским дуализмом лексикона. Русский материал обнаруживает этот механизм преимущественно в архаическом пласте (*очи / глаза*), где он утратил продуктивность.

Структурная блокировка синонимии, выявленная на материале терминов родства, ставит под сомнение универсальность самого критерия «взаимозаменяемости в контексте», традиционно применяемого при определении синонимов. Взаимозаменяемость – свойство, имплицитное единство категориальной сетки; если же культура проводит категориальные границы иначе, подстановочный тест теряет диагностическую ценность. Рус. *тётя* и тур. *teyze* не вступают в отношения межъязыковой синонимии – объём *тётя* шире.

Данные по колоративной лексике – 2 базовых термина в русском против 1 в английском и формирующейся аналитической системы в турецком – косвенно свидетельствуют о роли типологического фактора. Агглютинация снимает давление на словарь, канализируя дифференциацию через морфосинтаксис, а не через лексикализацию.

Полученные результаты позволяют сформулировать положение о трёхкомпонентной модели культурного воздействия на лексическую синонимию – через коннотативное расщепление, структурную блокировку и этимологическую стратификацию, – каждый из компонентов которой обладает неодинаковой релевантностью для языков различного строя. В турецком материале доминируют второй и третий механизмы, в русском – первый, в английском – первый и отчасти третий. Количество исследованных лексико-семантических групп – четыре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шкуропацкая М.Г., Цепелева Н.В. Семантическое поле и проблемы синонимии // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 3 (51). С. 233–240.
2. Баранникова Т.Б. Семантика стилистических синонимов в сопоставительно-культурологическом аспекте (на материале английского, русского и лезгинского языков) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 537. С. 71–83.
3. Панченко Л.М. Основные подходы к определению синонимических отношений в лексике // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2006. № 5. С. 163–165.
4. Николаев Г.А. Типы словообразовательной синонимии в русском языке // *Slavia Orientalis*. 1979. Т. 28. № 2. С. 257–264.
5. Корсакова Ю.С. Синонимия — универсальное языковое явление // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1–2 (5). С. 103–106.
6. Читао И.А., Хатхе А.А. Явление синонимии в стилистически сниженной лексике // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 7. № 1. С. 29–32.
7. Рахманова Г.А. Лексическая синонимия и речевая культура // Наука и инновационные технологии. 2022. № 2 (23). С. 157–163.
8. Рахимова Т.Р. Некоторые особенности стилистических синонимов в разносистемных языках // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2016. № 4–4 (206). С. 97–100.
9. Райская Л.М. Взаимодействие лексической антонимии и синонимии в русском народном говоре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7–2 (25). С. 158–161.

10. Ручимская Е.М. О лексической синонимии // Русская речь. 2013. № 4. С. 46–49.
11. Садовникова И.И. Антонимия в соотношении с синонимией в лексике эвенского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 12–2. С. 187–189.
12. Багана Ж., Михайлова Ю.С. Фаунонимическая лексика в системе языка и её национально-культурная специфика (на материале лексических единиц «лошадь», «конь», «свинья» в русском, английском и немецком языках) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 24 (119). С. 84–93.
13. Шумилова А.А. Понимание синонимии как ментально-языковой категории (на основе результатов ассоциативного эксперимента) // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте: сборник научных статей. 2011. Т. 2. № 2. С. 163–169.
14. Мещерякова О.А. О лингвокультурологическом аспекте семантического содержания слов-синонимов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 85–93.
15. Канунникова Е.В. Проблема лексической синонимии в лингвистической литературе // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 122–124.

© Дуань Цзэнкунь (1042248243@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОСТРОЕНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ: ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

ECOLINGUISTIC ASPECT OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN MOTIVATIONAL SPEECHES (A CASE STUDY OF ENGLISH)

**N. Kiseleva
T. Larionova**

Summary: This article explores the ecolinguistic aspect of communicative strategies in public motivational speeches. Against the backdrop of a rapidly developing ecological approach in linguistics, this study examines the genre of public motivational speech within the ecolinguistic framework. It analyses the parameters of eco-communication and how communicative strategies and tactics are developed in alignment with these parameters. The authors conclude that motivational speech serves a constructive function and maintains its ecological nature when designed in alignment with the parameters of eco-communication.

Keywords: public motivational speech, motivation, communication ecology, eco communication parameters, communicative strategies, and tactics.

Киселева Наталья Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
n.kiseleva@khpi.ru

Ларионова Татьяна Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Кемеровский государственный университет, (г. Новокузнецк)
t.larionova@khpi.ru

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию эколингвистического аспекта в реализации коммуникативных стратегий построения публичных мотивационных речей. Актуальность работы обусловлена активно развивающимся направлением в современной лингвистике – экологической концепцией развития языка. В статье анализируется жанр публичной мотивационной речи в аспекте эколингвистической концепции, исследуются параметры экологичного общения и их учет в процессе построения стратегий и тактик общения. Авторы приходят к выводу о созидательной функции мотивационной речи и о ее экологичности при условии соблюдения параметров экологичного общения.

Ключевые слова: публичная мотивационная речь, мотивация, экология общения, параметры экологичной коммуникации, коммуникативные стратегии и тактики.

Актуальность эколингвистических исследований в настоящее время неоспорима, она подтверждается разнообразием областей гуманитарных наук, занимающихся общими и частными вопросами экологии языка, речи и человеческого общества: философское обоснование эколингвистического анализа [Бернацкая 2014], генезис ключевых понятий эколингвистики [Брусенская 2018; Ионова 2010, 2016, Кравченко 2022; Нечипаренко 1998], соотношение понятий «экологическая лингвистика» и «лингвистическая экология» [Коровушкин 2011; Сковородников 2013], проблемы языковой эволюции и языковой катастрофы [Ионова 2016], изучение вопросов сохранения экологического пространства человека в рамках профессионального общения [Маджаева, Сатретдинова 2015] критерии экологичности текста [Дьякова 2019] и т.д. Данные вопросы, как правило, рассматриваются в рамках междисциплинарных исследований и не являются в чистом виде лингвистической «собственностью». Кроме того, достижения современной эколингвистической науки позволяют рас-

сматривать проблему экологичности и неэкологичности разнообразных форм вербальной и невербальной коммуникации [Шаховский 2013]. Поскольку XXI век называют веком коммуникации и информации, особый интерес представляет изучение вопросов критериев экологичности общения: от обыденного, повседневного до профессионального, строго регламентированного.

Наше исследование посвящено анализу коммуникативных стратегий в публичной мотивационной речи с точки зрения соблюдения критериев экологичности текста. Цель исследования – выявить критерии экологичности коммуникативных стратегий, используемых в публичных мотивационных речах. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. охарактеризовать содержание жанра публичной мотивационной речи;
2. обосновать эколингвистическую природу публичной мотивационной речи;

3. описать коммуникативные стратегии, используемые в построении публичных мотивационных речей с точки зрения их экологичности.

Для решения первой задачи, задачи терминологической ясности, обратимся к анализу теоретической литературы по проблеме исследования.

Публичная речь традиционно является главным объектом риторики, которая в свою очередь отделяет данное понятие от смежного – «ораторская речь». Ориентированность на публику и аудиторию является важной феноменологической характеристикой данного явления [Блох 2017]. Публичное выступление – устная форма речи. И чем более ей свойственны все характеристики живого разговора, тем сильнее ее воздействие на слушателей. В то же время это речь подготовленная, базой для нее, как правило, служит написанный текст [Иванова 1978]. Публичная речь, рассматриваемая как коммуникативный процесс, предполагает, с одной стороны, наличие у оратора коммуникативных целей, с другой стороны, адекватность интерпретации текста слушателями. Уместность и целесообразность речи – это базовые характеристики, лежащие в основе её эффективности [Блох 2017].

Публичная мотивационная речь – разновидность воодушевляющей публичной речи, цель которой – не только убедить, но и призвать слушателя начать что-то делать, перестать что-то делать или и то и другое одновременно [Сопер 1995]. Ее содержание зависит от целевой аудитории и той задачи, которая стоит перед выступающим. Жанровое своеобразие публичных мотивационных речей (выступления спикеров на конференциях, выпускных, политические и спортивные речи и т.д.) подтверждает неоднородность характеристик анализируемого вида коммуникации с точки зрения лексико-семантических, прагматических, стилистических параметров. В то же время любая публичная мотивационная речь носит характер созидательной речи, направленной на решение обозначенной проблемы, когда спикер, например на своем примере, старается привести убедительную аргументацию, высказывает конкретные предложения. Созидание в этом случае выступает как процесс «внутреннего преобразования субъекта и внешнего преобразования в мире» [Кумышева 2022]. Стремление говорящего в этом случае ориентирует аудиторию на решение проблемы путем преобразования своих внутренних мотивов и внешних условий.

Таким образом, публичная мотивационная речь – разновидность устной публичной речи, направленной на информирование и убеждение аудитории (публики либо конкретного адресата) в необходимость совершения каких-либо действий (либо отказа от них). Функция данной

коммуникации реализуется в созидательности и конструктивности аргументов, приводимых выступающим.

Понятия созидательности, конструктивности общения связывают публичную мотивационную речь с эколингвистическим подходом к изучению языка и человека говорящего. Очевидно, что эффективность публичной мотивационной речи зависит от экологичности содержания и средств лингвистической оформленности. Данное свойство переводит изучение публичной речи в эколингвистический ракурс. Как уже было сказано выше, данное лингвистическое направление является одним из самых востребованных в исследовательском дискурсе. В настоящее время вопросы эколингвистики выходят далеко за пределы изучения языковой формы. Как пишет С.В. Ионова: «В связи с решением прикладных задач современного общества эколингвистические подходы являются все более востребованными в разных сферах практической жизни общества: в формулировании научно обоснованных принципов сбалансированной информационной и национальной политики государственных и региональных органов власти, в решении юридических споров, в анализе и квалификационной оценке уровня конфликтогенности текстов СМИ, в формировании принципов и стиля коммуникации, способствующей созданию благоприятной среды жизнедеятельности людей в социуме, общественному и культурному здоровью нации и всего глобализированного сообщества» [Ионова 2010: 92]. На наш взгляд, созидательная природа публичной мотивационной речи в первую очередь отражает стремление создать благоприятную среду взаимодействия людей в социуме через язык/речь, что способствует преобразованию как внутренних установок, так и внешнего, добавим информационного, мира.

Экологичность, как правило, выражается в конкретных параметрах: ясность (понятность, доступность), точность (предметная и понятийная), информативность и удовлетворительная для адресата плотность информации, регулятивность, эмотивная тональность, уместность речи, композиция текста и отсутствие «помех» [Дьякова 2015], которые, кроме того, призваны обеспечить корректную интерпретацию намерений говорящего.

Важной особенностью публичной мотивационной речи является ее стратегичность. Я.А. Волкова и Н.Н. Панченко отмечают, что мотивация рассматривается сама в качестве общей стратегии коммуникации в данной разновидности публичной речи, она «может выступать как самоизбираемая стратегия поведения, как процесс выбора субъектом цели, влияющей на качество жизни или уровень результатов деятельности» [Волкова, Панченко 2024:49]. Стратегия представляет собой когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говоря-

щего в условиях недостатка информации о действиях партнёра. Эффективность речевых стратегий оценивается по достижению максимального количества целей либо в зависимости от их иерархии: наиболее желательные цели должны быть достигнуты в первую очередь [Иссерс 2008]. Таким образом, мотивация в публичной мотивационной речи рассматривается в качестве высшей в иерархии целей, которая очевидно, достигается путем взаимодействия с другими стратегиями и тактиками коммуникации. Кроме того, использование стратегий и тактик должно реализовываться с учетом параметров экологичности.

В данной публикации представлен анализ публичных мотивационных речей платформы TED (Technology Entertainment Design), с которыми выступают эксперты разных областей и люди, кардинально изменившие свою жизнь [23]. Каждое выступление носит название TEDTalks и занимает не более 20 минут – именно столько времени человек способен слушать и не терять внимание. Слоганом TED является – «Идеи, достойные распространения» (англ. Ideas worth spreading). Стоит отметить, что благодаря этому слогану большинство выступлений представляют из себя мотивационные речи – донося до аудитории некоторую идею, ораторы также надеются заставить слушателей принять их точку зрения, а значит изменить мнение и привычный образ действий. Нами были отобраны несколько выступлений в случайном порядке по запросу «motivation»:

- Daniel Pink – “The riddles of motivation” [22];
- Drew Dudley – “Everyday leadership” [20];
- Josh Kaufman – “The first 20 hours – how to learn anything” [21].
- Shawn Achor – “The Happiness Advantage: Linking Positive Brains to Performance” [19];
- Tim Urban – “Inside the mind of a master procrastinator” [24];

Каждый видеоролик имеет уникальную тематику, а длительность варьируется от 6 мин до 20 мин.

Анализ языкового материала позволил выделить две коммуникативные стратегии, которые обеспечивают мотивационную составляющую объекта изучения. Публичные речи в подавляющем большинстве своём используют *кооперативную стратегию*, направленную на создание положительного имиджа и завоевание доверия аудитории. Поскольку оратор не стремится войти в конфронтацию со своей аудиторией, а наоборот, привлечь их на свою сторону, то и выбор коммуникативных стратегий осуществляется в пользу более «мягких» тактик, таких как «установка на контакт», завоевание доверия через использование «рассказа о себе».

Другая стратегия является более специфичной для мотивационных речей – *стратегия привлечения на свою сторону*. В условиях, когда аудитория и оратор «не знакомы» друг с другом, перед оратором, выступающим с мотивационной речью, стоит цель за время своего выступления склонить на свою сторону как можно больший процент слушателей. Поскольку мотивационная речь призвана влиять на точку зрения людей и побуждать их к какому-либо действию, привлечение на свою сторону является ключевым элементом ораторского выступления. В рамках данной стратегии активно реализуются тактики аргументации, убеждения, эмоциональной апелляции. Рассмотрим данные тактики подробнее с учетом их соотнесения с критериями экологичного общения.

Тактика «установка на контакт»

Ораторы проанализированных видеороликов начинают речь с интригующей фразы, после которой следует рассказ некоторой истории. С помощью подобного коммуникативного хода ораторы стремятся с первых секунд захватить внимание слушателей, а также плавно подвести к проблеме, являющейся ключевой в их речи. Такую речевую тактику можно назвать «установкой на контакт». В данной тактике реализуются два значимых для эколингвистического подхода принципа: регулятивность (управление реакцией собеседника) и эмотивная тональность (психологическая установка общения). Использование многочисленных стилистических приёмов способствует созданию положительного, вызывающего доверие образа, а также установлению прочной эмоциональной связи между оратором и аудиторией. При этом у ораторов TEDTalks не принято здороваться с аудиторией, вероятно, ввиду ограниченного времени выступления.

Таблица 1 демонстрирует потенциальные коммуникативные ходы, используемые ораторами для начала реализации тактики «установка на контакт».

Таблица 1.

Коммуникативные ходы реализации тактики «установка на контакт»

Оратор	Приветствие	Коммуникативные ходы
Дэниель Пинк	нет	“I need to make a confession...”
Дрю Дадли	нет	“How many of you are completely comfortable with calling yourselves a leader? I’ve asked that question all the way across the country...”
Джош Кауфман	“Hi everyone”	“Two years ago, my life changed forever...”
Шон Эчор	нет	“When I was 7 years old...”
Тим Урбан	нет	“So, in college I...”

Использование личных местоимений, с одной стороны, расставляет субъектные акценты в общении, придавая им значимость, с другой стороны, исключает абстрактность в обозначении участников коммуникации. Регулятивность проявляется в использовании интерактивного формата общения: установка на диалог, использование дискурсивных коннекторов. Эмотивная тональность проявляется в выражении эмоций оратором и создает эффект сокращения дистанции между оратором и аудиторией.

Тактика завоевания доверия

Отсылка к личному опыту, являющаяся частью тактики «установка на контакт», также может представлять себя как часть тактики, направленной на завоевание доверия, поскольку чаще всего берётся из жизненного опыта оратора. Т.е. оратор делится с аудиторией чем-то личным, ситуацией из собственной жизни, а значит, создаёт вызывающий доверие образ. К использованию подобной тактики прибегают ораторы Дрю Дадли («композиционным центром» его речи является история из его студенчества), Джош Кауфман (повествует о своём опыте проведения исследования, как много времени требуется человеку, чтобы научиться чему-либо), Шон Эчор (использует историю из своего детства как вступление и подведение к теме речи). Данная тактика также, на наш взгляд, опирается на принцип создания соответствующей эмотивной тональности. Приводя примеры из собственной жизни, оратор опирается на ответные эмоции аудитории – одобрение, сочувствие, поощрение.

Тактика аргументации

Иллюстративный пример плавно переходит в аргументацию. Ораторы, ссылаясь на научных деятелей, научные работы и данные, результаты экспериментов, а также свой личный опыт, стремятся логически аргументировать свою позицию, убедить аудиторию в исключительной беспристрастности. Данная тактика в первую очередь опирается на принципы предметной и понятийной точности и информативности. Оратору необходимо показать свою компетентность и владение информацией. Он создает имидж компетентного специалиста, разбирающегося в том, о чем он говорит. При реализации данной тактики ораторы стремились больше апеллировать к результатам научных экспериментов и меньше – к своему собственному опыту, а также склонны были излагать факты более нейтральным языком, т.е. ограничивали использование стилистических приёмов. Тем не менее, стоит отметить, что некоторые авторы намеренно искажали в своих выступлениях принцип научности, создавая комический парадоксальный эффект – заявленные «научные» данные на деле были полностью выдуманы. Такой подход вызывает у аудитории положительную реакцию и способствует усилению доверия к автору.

Таблица 2 демонстрирует, к каким приёмам аргументации прибегали те или иные авторы:

Таблица 2.

Приёмы аргументации

Оратор	Приёмы аргументации
Дэниель Пинк	Ссылка на научный эксперимент: "This is called The Candle Problem... It's created in 1945 by a psychologist named Karl Duncker. He created his experiment that is used in many other experiments in behavioral science."
Дрю Дадли	Использование собственного опыта: "I've been lucky enough over the last ten years to work with some amazing people who have helped me to redefine leadership in a way that I think has made me happier"
Джош Кауфман	Ссылка на научное исследование: "I read a bunch of books, I read a bunch of websites and tried to answer this question: how long does it take to acquire a new skill? You know what I found? 10 000 hours!.. There's a professor at Florida State University, his name is K. Anders Ericsson, he is the originator of the 10 000 hour rule"
Шон Эчор	Ссылка на собственные научные исследования: "We had stumbled across something called positive psychology..."
Тим Урбан	Использование научного метода исследования: "Now, I had a hypothesis that the brains of procrastinators were actually different than the brains of other people. And to test this, I found an MRI lab that actually let me scan both my brain and the brain of a proven non-procrastinator so I could compare them."

Апелляция к авторитету в данном случае – не только способ аргументации, но и возможность обеспечить удовлетворительную для аудитории плотность информации. Оратору нет необходимости подробно описывать тот или иной процесс, ему достаточно сослаться на одну авторитетную личность («a psychologist named Karl Duncker», «a professor at Florida State University»), научную область («positive psychology»), локацию («an MRI lab»), чтобы убедить аудиторию в своем профессионализме.

Тактика эмоциональной апелляции

В рамках тактики аргументации ораторы также склонны использовать более узконаправленные тактики эмоциональной апелляции и убеждения. Хотя апелляция к эмоциям не является рациональной тактикой, однако представляет собой эффективное средство для призыва аудитории принять сторону оратора. В мотивационной речи в качестве «рычага» давления выбираются потенциальные страхи или недостатки человека, после чего звучит призыв поверить в возможность изменения того или иного аспекта жизни ради саморазвития. Например, Тим Урбан призывает аудиторию перестать откладывать занятия спортом или встречи с родственниками, поскольку человеку не так много времени отведено в

Таблица 3.

Приёмы реализации тактики призыва к действию

Оратор	Тема речи	Призыв к действию
Дэниель Пинк	Традиционная идея вознаграждения не столь эффективно, как принято считать; бизнесу нужен иной подход	"So, if we repair this mismatch between science and business, if we bring our motivation into the 21th century, if we get past this lazy, dangerous ideology of carrots and sticks, we can strengthen our businesses. . . and maybe we can change the world. I rest my case."
Дрю Дадли	Лидерство – это про то, какое влияние мы на самом деле можем оказывать на жизни других	"If you change. . . one person's understanding of how powerful an agent for change they can be in this world, you change the whole thing. . . It's a simple idea but I don't think it's a small one and I want to thank you all so much for letting me share it with you today."
Джош Кауфман	Чтобы научиться чему-то новому, нужно потратить всего 20 часов на изучение этого	"So, the major barrier is not intellectual, it's emotional. But put 20 hours into anything. . . What turns you on? What lights you up? Go out and do that thing. It only takes 20 hours. Have fun."
Шон Эчор	Можно натренировать мозг отмечать позитивные моменты, чтобы стать более счастливым, а значит и более успешным	"And by doing these activities and by training your brain just like we train our bodies, what we've found is we can reverse the formula for happiness and success, and in doing so, not only create ripples of positivity, but a real revolution. Thank you very much."
Тим Урбан	Прокрастинация делает нашу жизнь хуже, поэтому нам стоит пересмотреть жизненные ценности и перестать прокрастинировать	"We need to think about what we're really procrastinating on, because everyone is procrastinating on something in life. . . That's a job for all of us. . . It's a job that should probably start today. Well, maybe not today but. . . you know. . . sometime soon. Thank you."

жизни (т.е. апеллирует к страху смерти); Дрю Дадли призывает аудиторию пересмотреть понятие «лидерство» в сторону расширения значения, поскольку все мы способны проявлять лидерские качества в разные моменты жизни (т.е. апеллирует к страху приписать себе лучшие качества, чем есть на самом деле). В мотивационной речи эмоциональная апелляция, в совокупности с иллюстративным примером, является полноценной частью кооперативной стратегии, поскольку ставит целью заставить слушателей задуматься над улучшением своих личностных качеств и своей жизни в целом. С точки зрения эколоингвистического подхода данная тактика соответствует параметру создания корректной эмотивной тональности коммуникации. Аудитория, «обнаружившая с помощью оратора свои проблемы», психологически готова их решать самостоятельно.

Тактика призыва к действию

Завершение публичной мотивационной речи представляет собой отдельную тактику, потому что направлена на выполнение специфической для данного вида публичной речи задачи – призвать людей к совершению какого-либо действия. Для её реализации произносится сильная ключевая фраза, ведущий тезис всей речи, подводный итог и ставящий логическую точку в речи оратора, но также содержащий призыв к какому-либо действию. Ораторам TEDTalks ввиду специфики платформы свойственно озвучивать призыв начать менять свою жизнь к лучшему прямо сейчас.

Таблица 3 демонстрирует коммуникативные ходы и приёмы, свойственные для реализации тактики призыва к действию.

В заключительной части мотивационной речи наблюдается наибольшее количество языковых средств, направленных на реализацию параметров экологичной коммуникации. Точность и информационная плотность обеспечивается использованием условных конструкций с *if*, герундиальных конструкций. Регулятивность и эмотивная тональность реализуется постановкой акцента на субъекте выполнения действия – векак объединение оратора с аудиторией и как обозначение ответственного за дальнейшее изменение ситуации к лучшему («we train our bodies», «we get past this lazy», «we can change the world»).

Вся композиция публичной мотивационной речи способствует экологичности коммуникации: движение от тактики установки на контакт (кооперативная стратегия) к тактикам завоевания доверия, аргументации, эмоциональной апелляции и призыва к действию (стратегия привлечения на свою сторону) направлено на достижение основной цели и стратегии общения – мотивации. Публичная мотивационная речь призвана обеспечивать экологичность общения путем соответствия параметрам экологичной коммуникации. В первую очередь речь идет о предметной и понятийной точности речи оратора, достаточной информативной плотности сообщения. Регулятивность и эмотивная направленность обеспечивают сохранение внимания аудитории и доверия к оратору.

тору.

Публичная мотивационная речь является примером экологичной коммуникации при условии соответствия параметрам экологичности. Мотивация как основная цель и стратегия данного вида общения исключает ма-

нипуляцию как намеренный обман аудитории. Основная функция данного вида общения – созидательная, результатом общения должно являться создание определяемого сознанием аудитории намерения сделать что-либо или отказ от неконструктивного действия.

ЛИТЕРАТУРА

- Бернацкая А.А. Лингвоэкология и «критика языка» / А.А. Бернацкая // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – №2. – С.15-31. – URL: <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/09/Bernatskaya-A.A..pdf> (дата обращения: 01.03.2026).
- Блох М.Я. Публичная речь и ее просодический строй / М.Я. Блох. – М.: Флинта, 2017. – 236 с.
- Волкова Я.А. Мотивационная речь: специфика функционирования речевого жанра / Я.А. Волкова, Н.Н. Панченко // Жанры речи. – 2024. – Т.19. – №1 (41) – С.47-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-rech-spetsifika-funktsionirovaniya-rechevogo-zhanra> (дата обращения : 01.03.2026).
- Брусенская Л.А. Экологическая лингвистика: монография / Л.А. Брусенская, Э.Г. Куликова. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 184 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/vtzwvb> (дата обращения: 10.02.2026)
- Дьякова А.А. Лингвоэкологический аспект адаптации текста / А.А. Дьякова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – №1. – С. 198–215. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologicheskij-aspekt-adaptatsii-teksta> (дата обращения: 10.02.2026)
- Дьякова А.А. Преобразование информации в адаптированных текстах воздействующего типа / А.А. Дьякова // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2019. – С.152-156.
- Иванова С. Ф. Специфика публичной речи / С. Ф. Иванова. — Москва: Знание, 1978–128 с.
- Ионова С.В. Основные направления эколлингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт / С.В. Ионова // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 2 «Языкознание». – №1 (11). – 2010. – С. 86-93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-ekolingvisticheskikh-issledovaniy-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt> (дата обращения : 01.03.2026)
- Ионова С.В. О двух аспектах эколлингвистических исследований / С.В. Ионова // Экология языка и коммуникативная практика, 2016. – №1. – С.10-25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-dvuh-aspektah-ekolingvisticheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 10.02.2026)
- Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – изд. 5-е. – Москва: ЛКИ, 2008. – 284 с.
- Коровушкин В.П. Основные атрибуты лингвоэкологии как автономной междисциплинарной отрасли языкознания / В.П. Коровушкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 60–64. – URL: <https://www.elibrary.ru/ntsbmb> (дата обращения: 10.02.2026)
- Кравченко А.В. Экологическая парадигма в исследованиях языка: смена познавательных установок / А.В. Кравченко // Лингвоэкология: проблемы и пути их решения. – Красноярск: СФУ, 2022. – С. 10–27.
- Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром / Р.М. Кумышева // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. – 2022. – №1. – С. 53-56. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-sozidatelnoy-deyatelnosti-v-kontekste-vzaimodeystviya-cheloveka-s-mirom/viewer> (дата обращения: 01.03.2026).
- Маджаева С.И. Медицинская информация и экологическое пространство пациента / С.И. Маджаева, А.Х. Сатретдинова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – №2. – С. 280–286. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskaya-informatsiya-i-ekologicheskoe-prostranstvo-patsienta> (дата обращения: 01.03.2026).
- Нечипоренко В.Ф. Лингвофилософские основы эколлингвистики: монография / В.Ф. Нечипоренко. – Калуга: Калуж. облорганизация Союза журналистов России, 1998. – 207 с.
- Сковородников А.П. О предмете эколлингвистики применительно к состоянию современного русского языка / А.П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 194–222. – URL: <https://www.elibrary.ru/sjmth> (дата обращения: 10.02.2026)
- Сопер П.Л. Основы искусства речи: пер. с англ. / Поль Л. Сопер. – 2-е изд., испр. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 448 с.
- Шаховский В.И. Экология, валеология, лингвистика – три источника лингвоэкологии / В.И. Шаховский, А.А. Штеба // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. Монография / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 8–22.
- Achor Shawn. The Happiness Advantage: Linking Positive Brains to Performance [Электронный ресурс] // reddit: сайт. – 2011. – URL: https://www.reddit.com/r/entp/comments/au66gy/tedx_talk_by_shawn_achor_called_the_happiness/ (дата обращения: 25.02.2026).
- Dudley Drew. Everyday leadership [Электронный ресурс] // TED: сайт. – 2010. – URL: https://www.ted.com/talks/drew_dudley_everyday_leadership (дата обращения: 25.02.2026).
- Kaufman Josh. The first 20 hours – how to learn anything [Электронный ресурс] // reddit: сайт. – 2013. – URL: https://www.reddit.com/r/videos/comments/1amwt3j/the_first_20_hours_how_to_learn_anything_josh/ (дата обращения: 26.02.2026).
- Pink Daniel. The riddles of motivation [Электронный ресурс] // TED: сайт. – 2009. – URL: https://www.ted.com/talks/dan_pink_the_puzzle_of_motivation (дата обращения: 26.02.2026).
- TED: Ideas Worth Spreading: сайт. – URL: <https://www.ted.com/> (дата обращения: 18.02.2026). – Текст: электронный.

24. Urban Tim. Inside the mind of a master procrastinator [Электронный ресурс] // TED: сайт. – 2016. – URL: https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator (дата обращения: 26.02.2026).

© Киселева Наталья Юрьевна (n.kiseleva@khpi.ru), Ларионова Татьяна Владимировна (t.larionova@khpi.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТРОПОНИМЫ, РЕФЕРЕНЦИАЛЬНО СООТНОСЯЩИЕСЯ С РЕАЛЬНЫМИ ИСТОРИЧЕСКИМИ ЛИЧНОСТЯМИ ИНДИИ, В РОМАНЕ С. РУШДИ «MIDNIGHT'S CHILDREN»

Колесникова Анна Викторовна

Аспирант, Балтийский Федеральный Университет имени
Иммануила Канта, (г. Калининград)
kolesnikova192015@gmail.com

ANTHROPONYMS REFERENTIALLY CORRELATED WITH REAL HISTORICAL FIGURES OF INDIA IN SALMAN RUSHDIE'S NOVEL MIDNIGHT'S CHILDREN

A. Kolesnikova

Summary: The article examines anthroponyms referentially connected with real historical figures of India in Salman Rushdie's novel *Midnight's Children*. Special attention is paid to the names Gandhi, Jawaharlal Nehru, Indira Gandhi, and Sanjay Gandhi, which perform not only a nominative but also a meaning-forming function in the text. The study shows that historical names in Rushdie's novel become markers of national memory, political power, ideological conflict, and subjective historical perception. It is concluded that the anthroponymic layer of the novel reveals the complex relationship between the protagonist's private biography and the history of postcolonial India.

Keywords: anthroponyms, Salman Rushdie, *Midnight's Children*, historical memory, postcolonial fiction.

Аннотация: В статье рассматриваются антропонимы, референциально соотносящиеся с реальными историческими личностями Индии, в романе С. Рушди «Midnight's Children». Особое внимание уделяется именам Gandhi, Jawaharlal Nehru, Indira Gandhi и Sanjay Gandhi, которые в тексте выполняют не только номинативную, но и смыслообразующую функцию. Показано, что исторические имена у Рушди становятся знаками национальной памяти, политической власти, идеологического конфликта и субъективного восприятия истории. Делается вывод о том, что антропонимический слой романа помогает раскрыть сложную связь между частной биографией героя и историей постколониальной Индии.

Ключевые слова: антропонимы, Салман Рушди, *Midnight's Children*, историческая память, постколониальная проза.

Роман Салмана Рушди «Midnight's Children» занимает особое место в англоязычной постколониальной прозе не только как художественная реконструкция истории Индии XX века, но и как сложная система знаков, в которой личное имя становится инструментом исторической памяти. Антропонимы, соотносящиеся с реальными политическими и общественными деятелями Индии, в романе не выполняют функцию простого указания на историческое лицо. Они включаются в повествовательную ткань как культурные маркеры, идеологемы, знаки национального мифа, а иногда — как элементы травматической памяти. Именно поэтому анализ антропонимов в «Midnight's Children» требует не только ономастического, но и лингвокультурологического подхода.

В теории имени собственного неоднократно подчёркивалось, что собственное имя, сохраняя номинативную функцию, в речи и художественном тексте приобретает дополнительные смысловые наслоения. А.В. Суперанская указывает, что имя собственное связано не только с актом индивидуализации, но и с системой социальных, культурных и исторических представлений [Суперанская, 2007, с. 112]. В художественном тексте эта особенность усиливается: антропоним становится не нейтральной этикеткой, а носителем интерпретации.

Д.И. Ермолович также подчёркивает, что собственное имя в межкультурной и межкультурной коммуникации способно сохранять в себе национально-культурный фон, который не всегда раскрывается прямым переводом [Ермолович, 2001, с. 34]. Для романа Рушди это особенно важно, поскольку английский текст насыщен индийскими именами, титулами, прозвищами, политическими именованиями и культурными формулами.

Для уточнения терминологической базы важно учитывать и ономастический подход Н.В. Подольской, где антропоним рассматривается как имя собственное, относящееся к человеку и включённое в систему личных именований [Подольская, 1988].

В коллективной работе А.В. Суперанской, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольской и А.Х. Султанова подчёркивается, что ономастический материал необходимо рассматривать с учётом языковой системы, исторического контекста и социальной функции имени [Суперанская и др., 1986].

Значимость имени как смыслового центра подчёркивается и самим романом. В одном из метаязыковых фрагментов повествователь прямо формулирует принцип: «Our names contain our fates» [Rushdie, 2006,]. Это замеча-

ние важно не только для анализа имени Saleem Sinai, но и для всего антропонимического слоя романа.

В «Midnight's Children» антропонимы реальных исторических лиц образуют особый слой текста. Они соотносятся с документальной историей, но функционируют внутри субъективного повествования Салима Синая, чья биография символически «прикована» к истории Индии. В этом смысле роман может быть рассмотрен в контексте историографической метапрозы: Л. Хатчен определяет подобные тексты как произведения, одновременно обращённые к историческому материалу и проблематизирующие саму возможность объективного исторического знания [Hutcheon, 1988, p. 105]. У Рушди историческое имя становится не подтверждением достоверности, а поводом для её осложнения. Имя вводит в текст реальное лицо, но повествователь немедленно подчиняет его логике памяти, иронии, ошибки, семейного мифа и национальной аллегории.

Такой подход соотносится с постколониальной теорией языка: В. Ashcroft, G. Griffiths и Н. Tiffin показывают, что англоязычные постколониальные тексты переосваивают английский язык, наполняя его локальными культурными смыслами [Ashcroft et al., 2002]. В романе Рушди это проявляется в том, что английская повествовательная форма насыщается индийскими именами, титулами и формами обращения, которые сохраняют национально-культурную специфику.

D.W. Price связывает поэтику романа с проблемой «использования и злоупотребления историей»: в «Midnight's Children» автобиография Салима постоянно превращается в версию истории Индии [Price, 1994, p. 91–92]. Поэтому реальные антропонимы в тексте не просто подтверждают исторический фон, а показывают, как политическая история присваивается личной памятью рассказчика.

Одним из наиболее значимых антропонимов в романе является Gandhi. В английском тексте он появляется не только как фамилия исторического деятеля, но и в формах Mahatma, Gandhiji, M.K. Gandhi. Каждая из этих форм обладает разной семантической нагрузкой. Форма Mahatma отсылает к сакрализованному образу «великой души» и закрепляет за Ганди статус морального авторитета. Форма Gandhiji включает индийский уважительный суффикс -ji, благодаря чему имя приобретает национально-культурную маркированность. Это не просто имя политика, а знак почтительного обращения, в котором отражается дистанция между исторической фигурой и народным восприятием.

Показателен эпизод hartal 1919 года. Рушди связывает политическое действие с языком: слово hartal получает новые значения «under his influence», то есть под

влиянием Ганди. Здесь антропоним Gandhiji становится не только указанием на инициатора политического протеста, но и знаком власти над языковой реальностью. Политическое имя у Рушди воздействует на лексику: слово меняет объём значения, потому что за ним стоит фигура национального лидера. Так антропоним начинает выполнять метаязыковую функцию: он показывает, как история входит в язык и меняет семантику общественно значимых слов.

При этом образ Gandhi у Рушди не превращается в однозначный памятник. Повествователь фиксирует, что «grand design» Махатмы искажается в реальном историческом процессе.

Другой ключевой антропоним — Jawaharlal Nehru. В отличие от Gandhi, имя Nehru в романе связано прежде всего с государственным, институциональным началом. Если Gandhi маркирует этическую и национально-освободительную вертикаль, то Nehru обозначает молодое государство, его официальный голос, модернизационный проект и идею светской Индии. В эпизоде с письмом премьер-министра младенцу Салиму имя Jawaharlal Nehru выступает как антропонимическая печать государственной легитимации. Сам факт письма превращает частное рождение в событие национального масштаба. Неру как историческое лицо становится в романе автором символической формулы: жизнь Салима должна быть воспринята как зеркало жизни страны.

Важность имени Jawaharlal Nehru усиливается тем, что оно появляется в момент символического совпадения двух рождений: рождения независимой Индии и рождения Салима. Речь Неру о «tryst with destiny» звучит параллельно сцене родов, а затем письмо премьер-министра закрепляет за ребёнком роль «mirror of our own» [Rushdie, 2006].

Здесь антропоним Nehru выполняет сразу несколько функций. Во-первых, он связывает частное и государственное. Во-вторых, он вводит Салима в пространство национальной аллегории. В-третьих, он создаёт иллюзию официального признания, которая затем будет постоянно разрушаться. Салим воспринимает письмо не только как семейную реликвию, но и как доказательство собственной исторической миссии. Поэтому позднейшие упоминания Nehru-letter имеют уже не столько документальный, сколько психологический смысл: имя Неру закрепляет травматическую обязанность героя «значить» нечто большее, чем частный человек.

В одном из эпизодов телепатического опыта Салим «становится» Jawaharlal Nehru и оказывается среди астрологов, корректирующих Five Year Plan. Эта сцена построена на сатирическом смешении рационального и иррационального: плановая экономика, символ мо-

дернизационного государства, соединяется с астрологической логикой. Антропоним Nehru в данном случае маркирует не только реального премьер-министра, но и весь язык независимой Индии: прогресс, планирование, государственное строительство, веру в управляемое будущее. Однако Рушди иронизирует над этим языком, показывая, что рациональная государственная программа в постколониальном мире постоянно соседствует с мифом, суеверием и телесной хаотичностью.

Наиболее сложной в романе является система именований, связанных с Indira Gandhi. В отличие от Gandhi и Nehru, чьи имена несут в себе память об основании независимой Индии, Indira Gandhi у Рушди связана с кризисом этой модели, прежде всего с периодом Emergency 1975–1977 годов. Исторический контекст чрезвычайного положения в Индии обычно рассматривается как момент резкой централизации власти, ограничения гражданских свобод и усиления культа лидера [Guha, 2007, p. 499]. В романе эта политическая реальность переводится в антропонимическую драму.

Рушди намеренно варьирует формы именования: Mrs Indira Gandhi, Indira, Mother Indira, the Widow. Полное имя Mrs Indira Gandhi сначала вводит документальный, биографический режим: указываются её происхождение, связь с Jawaharlal Nehru, брак с Feroze Gandhi, сыновья Rajiv и Sanjay. Эта почти энциклопедическая вставка важна, потому что она показывает: перед нами реальная историческая фигура, а не только символ. Однако сразу после этого имя начинает трансформироваться. Обозначение the Widow переводит антропоним в область мифа, страха и политической аллегии. Собственное имя как будто уступает место нарицательному прозвищу, но это прозвище пишется с заглавной буквы и тем самым само становится новым именем.

Форма the Widow особенно значима с точки зрения лингвистики имени. Здесь происходит переход от биографического факта к символической номинации. Вдова — это реальное семейное положение Индиры Ганди после смерти Фероза Ганди, но в романе слово приобретает демонизирующую, почти фольклорную функцию. Оно вытесняет индивидуальное имя и превращает исторического политика в фигуру судьбы. Для Салима the Widow — не просто премьер-министр, а сила, разрушающая множественность midnight's children, то есть саму возможность иной, полифонической Индии.

Слоган India is Indira and Indira is India играет в романе ключевую роль. В нём антропоним становится формулой политической узурпации смысла. Имя Indira присваивает себе имя страны, а название страны возвращается к имени лидера. Такая зеркальная конструкция уничтожает дистанцию между государством и личностью. Если письмо Nehru назначало Салима «зеркалом» Индии, то

формула Indira is India отменяет эту множественность и предлагает единственный центр. На уровне языка это выражается в опасной взаимозаменяемости антропонима и политонима: имя человека начинает претендовать на значение имени нации.

Важную роль играет и генеалогическая структура имени Indira Gandhi. Рушди подчёркивает, что она была дочерью Jawaharlal Nehru и не имела родственной связи с Mahatma Gandhi. Это уточнение не случайно. В индийском политическом сознании фамилия Gandhi несёт огромный символический вес, однако роман разрушает возможную автоматическую ассоциацию с Махатмой. Фамилия оказывается не наследием национального святого, а результатом брака с Feroze Gandhi. Тем самым Рушди показывает, насколько политическое имя может быть семантически перегружено и насколько опасны культурные автоматизмы восприятия. Имя Gandhi в случае Индиры работает иначе, чем имя Gandhi в случае Махатмы: одинаковая фамилия не означает одинакового историко-этического содержания.

С этой линией связан антропоним Sanjay Gandhi. В романе он выступает как знак династического продолжения и одновременно как знак насильственной модернизации. Упоминания Sanjay Youth Central Committee и Sanjay Youth volunteers демонстрируют, как имя политика превращается в название институциональной силы. Здесь антропоним уже не просто обозначает человека, а становится частью административного языка. Имя Sanjay легитимирует действия, связанные с «civic beautification programme», разрушением трущоб и стерилизационной кампанией. Для поэтики романа это принципиально: насилие приходит не только через приказы, но и через номинации, через официально звучащие названия, в которых частное имя прикрывает репрессивную практику.

Антропоним Sanjay Gandhi также поддерживает тему «сыновей великих». Рушди связывает его с более широким мотивом наследования власти, при котором дети политических фигур не продолжают, а искажают наследие родителей. В этом смысле Sanjay оказывается зеркальным двойником Салима: оба связаны с темой рождения, наследования и национальной судьбы, но один принадлежит миру травмированного повествования, другой — миру властного действия. Через имя Sanjay Gandhi роман показывает, как национальная история превращается в семейную, а семейная — в династическую и государственную.

Помимо центральных антропонимов, в романе присутствует широкий ряд имён второго плана: Morarji Desai, J.P. Narayan, Lal Bahadur Shastri, Jagjivan Ram, Vallabhbhai Patel, V.K. Krishna Menon. Эти имена не получают подробного раскрытия, но делают текст исторически насыщенный. Через них частная жизнь Салима постоянно

соотносится с политической историей Индии: семейные события, рождение, болезни и личные кризисы оказываются связаны с выборами, протестами, судебными решениями и действиями государственных лидеров.

В эссеистике Рушди важна мысль о том, что прошлое не возвращается в чистом виде, а существует как воображаемая, фрагментарная и заново собранная родина [Rushdie, 1991]. Эта установка помогает понять и антропонимический слой романа: реальные имена Gandhi, Nehru, Indira Gandhi и Sanjay Gandhi сохраняют историческую референцию, но в тексте становятся частью субъективной, «пересобранной» версии национальной истории.

Таким образом, реальные антропонимы в «Midnight's Children» выполняют не только номинативную, но и смыслообразующую функцию. Они вводят в роман документальный исторический слой, обозначают ключевые этапы истории Индии — от антиколониального движения до кризиса демократии — и отражают общественное восприятие политических лидеров. Формы Mahatma, Gandhiji, Bapu, Mother Indira показывают, что имя в романе связано не только с конкретной личностью, но и с системой оценок: уважением, сакрализацией, доверием или страхом. Поэтому антропонимы становятся знаками власти, памяти и идеологического выбора, а история Индии раскрывается через субъективное восприятие Салима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: заимствование и передача имён собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. — М.: Р. Валент, 2001. — 198 с.
2. Мадиева Г.Б. Антропонимы как средство выражения национальной культуры // Вестник КазНУ. Серия филологическая. — 2010. — № 4. — С. 85–89.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. — 2-е изд., испр. — М.: URSS, 2007. — 366 с.
5. Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х. Теория и методика ономастических исследований. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
6. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. — 2nd ed. — London; New York: Routledge, 2002. — 283 p.
7. Bhabha H.K. Introduction: narrating the nation // Nation and Narration / ed. by H.K. Bhabha. — London; New York: Routledge, 1990. — P. 1–7.
8. Brennan T. Salman Rushdie and the Third World: Myths of the Nation. — London: Macmillan, 1989. — 177 p.
9. Guha R. India After Gandhi: The History of the World's Largest Democracy. — London: Macmillan, 2007. — 900 p.
10. Hutcheon L. A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. — New York; London: Routledge, 1988. — 268 p.
11. Price D.W. Salman Rushdie's "Use and Abuse of History" in "Midnight's Children" // ARIEL: A Review of International English Literature. — 1994. — Vol. 25, № 2. — P. 91–107.
12. Rushdie S. Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981–1991. — London: Granta Books, 1991. — 432 p.
13. Rushdie S. Midnight's Children. — London: Vintage, 2006. — 647 p.
14. Ten Kortenaar N. Self, Nation, Text in Salman Rushdie's Midnight's Children. — Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press, 2004. — 317 p.

© Колесникова Анна Викторовна (kolesnikova192015@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ОБЛАСТИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Коротун Владилена Леонидовна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
vladakor@mail.ru

THE ROLE OF COMPLEX SENTENCES IN THE STRUCTURE OF A SCIENTIFIC TEXT IN THE FIELD OF PHARMACEUTICAL CHEMISTRY

V. Korotun

Summary: This article presents the results of a study on the meaning of complex sentences, as the most important means for logical organization and semantic clarity in scientific texts. Scientific articles on pharmaceutical chemistry, which is actively developing in the 21st century, were used as research material. Using continuous sampling and analysis methods, it was found that the highest frequency of use (40%) accounted for substantive-definitional constructions that allow accurate description of research objects. The results confirm that scientific texts are characterized by selective use of specific complex sentence models to structure complex content. These findings contribute to an understanding of the syntactic uniqueness of scientific style, and their practical significance lies in their application to teaching academic writing and teaching Russian as a foreign language.

Keywords: scientific style, compound sentence, subordinate clause, conjunction.

Аннотация: В данной работе представлены результаты исследования значения сложноподчинённых предложений (СПП) в качестве важнейшего средства логической организации и смысловой ясности научного текста. В качестве материала исследования были выбраны научные работы по фармацевтической химии, которая активно развивается в XXI веке. С помощью методов сплошной выборки и анализа было выявлено, что наибольшую частоту употребления (40%) имеют присубстантивно-определятельные конструкции, позволяющие дать точное описание объектов исследования. Результаты исследования подтверждают, что синтаксис научного текста характеризуется избирательным использованием определённых моделей СПП для структурирования сложного содержания. Полученные данные вносят вклад в понимание синтаксического своеобразия научного стиля. Практическая значимость работы заключается в том, что её выводы могут быть использованы в обучении академическому письму и в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: научный стиль, сложноподчинённое предложение, придаточное предложение, союз.

Одной из трудностей в создании научного текста является правильный выбор формы представления результатов исследования. Статья, написанная учёным, представляет собой ключевой вид научного текста, который служит для создания и изложения новых научных идей, их обоснования и подтверждения в письменной форме для научного сообщества. Научная статья или монография отличается от художественного текста лаконичностью, строгой логической последовательностью и отсутствием эмоциональной окраски. Для создания текста с такими характеристиками необходим набор инструментов, который формирует особый стиль произведения. Научный стиль, построенный исключительно на нейтральных средствах языка без воздействия аффективных средств разговорности, особенно требователен к соблюдению языковых норм и слабо подвержен изменениям, как на лексическом, так и на грамматическом уровне [6]. Для того чтобы сложный материал воспринимался читателем, научный текст должен содержать определённые синтаксические конструкции, помогающие выделить основные положения и лучше раскрыть суть изучаемых явлений. Соблюдению этих требований в большей степени способствуют сложноподчинённые предложения (СПП), так как именно их построение в форме субордина-

ции частей позволяет наиболее эффективно представить и упорядочить объёмную и разнородную информацию. При этом союзы главенствуют среди всех синтаксических средств чёткой передачи смысловых иерархических связей этой информации [5]. Использование сложноподчинённых предложений (СПП) в научном тексте помогает логичному и последовательному изложению, более глубоко раскрывая смысл. Целью работы является определение продуктивности использования СПП с придаточными предложениями различных типов.

Материалом для данного исследования явился письменный научный текст, отражающий результаты исследований в области фармацевтической химии. Химическая продукция – промежуточная и используется для получения конечной продукции практически во всех сферах экономики: от аэрокосмической и электроники до производства топлива, полимерных и конструкционных материалов, лекарств, средств защиты растений и т.д. Так или иначе, от химии зависит 96–98% всего промышленного производства [9, с. 105]. По данным научной электронной библиотеки Elibrary только за 2025 год было опубликовано 2863 научной работы в области химии и оформлено 418 патентов [16].

В XX веке многие области химии стали существовать как самостоятельные: фармацевтическая химия, органическая химия, неорганическая химия, физическая химия и др. Каждая из этих областей имеет свое поле исследования. Особое место занимает фармацевтическая химия, так как изучает связь между химической структурой вещества и его биологической активностью, что непосредственно связано со здоровьем людей и решением современных проблем в области здравоохранения. Исследования в области фармацевтической химии помогают понять, как работают лекарства, создавать производные существующих лекарственных препаратов с улучшенными свойствами, создавать новые лекарственные препараты, выявлять влияние особенностей строения лекарственного вещества на его трансформацию в живом организме. Разработка и изучение новых лекарственных средств — это сложный междисциплинарный процесс, который постоянно развивается благодаря новым достижениям в смежных областях. Например, в биохимии, молекулярной биологии, медицине и фармакологии. Эти достижения находят своё отражение в создании инновационных препаратов. Согласно «Стратегии развития фармацевтической промышленности Российской Федерации на период до 2030 года», принятой Правительством РФ 07 июня 2023 г., развитие фармацевтической отрасли должно обеспечить на территории Российской Федерации производство качественных, эффективных и безопасных лекарственных средств, обладающих конкурентоспособностью на внутреннем и внешнем рынках, для удовлетворения потребности системы здравоохранения Российской Федерации и реализации экспортного потенциала фармацевтической промышленности [14].

С помощью метода сплошной выборки было рассмотрено 500 СПП из статей российских научных журналов в области фармацевтической химии XXI века. В сложном предложении синтаксическое значение формируется союзом, выражающим синтаксические отношения между минимум двумя ситуациями, оформленными как предикативные единицы. В этом случае характер синтаксических отношений выражает именно союз [3]. В данном исследовании рассматривались СПП нерасчленённой и расчленённой структуры с союзной подчинительной связью, которая проявила себя в таких придаточных предложениях как изъяснительные, присубстантивно-определятельные, времени, причины, условия, а также в многокомпонентных предложениях.

В СПП с изъяснительными придаточными предложениями главная часть, формально незаконченная, не только подчиняет себе придаточную как объект, но и в свою очередь как бы обслуживает придаточную, указывая на степень достоверности того, о чём говорится в придаточной, выражая в широком смысле модальность [2, с. 193].

Из вышесказанного **следует, что** при прочих равных условиях показатель преломления раствора зависит от концентрации растворенного вещества (или веществ) [1, с.8].

Следует иметь в виду, **что** при выполнении экспериментов могут протекать такие процессы, как: ... [4, с. 18].

Однако **следует** принимать во внимание, **что** классический гравиметрический метод обладает низкой селективностью, как правило, дает завышенные результаты и не позволяет достоверно определить содержание собственно полисахаридов в ЛРС из-за наличия в сырье и других групп БАВ, осаждаемых крепким спиртом [8, с. 293].

Отмечено, что биохимический состав биомассы, а именно содержание белка и полисахаридов, значительно варьирует под влиянием условий культивирования микроводоросли [7, с. 6].

Было установлено, что содержание суммы осаждаемых полисахаридов в зависимости от региона заготовки сырья варьировало от 5.61 до 12.95% [8, с. 293].

Видно, что сумма всех фенольных соединений в экстрактах закономерно возрастает при переходе от водного экстракта к экстракту на спирте этиловом 40% ... [10].

Следовательно, **подтверждено, что** оптимальным экстрагентом является 70% этиловый спирт [11, с. 159].

Для предложений присубстантивно-атрибутивного типа характерна постпозиция придаточной части по отношению к тому слову, которое она распространяет [2, с. 191]. В большинстве присубстантивно-определятельных придаточных предложениях связь с главным предложением осуществляется по формальному основанию:

В лаборатории культуру *R. purpureum* выращивали в установках, **которые** состояли из фотобиореактора, системы подачи газовой смеси, термостабилизирующей системы и системы освещения [7].

К таким компонентам можно отнести соединения первичного синтеза растения, например углеводы (полисахариды и простые сахара), **которые** присутствуют во всех растительных объектах [8, с. 291].

Таким образом, был получен этанольный концентрат гиперцицина, **который** анализировали хроматографически [10].

В следующих примерах тип придаточного предложения определяется по смысловому основанию, а не по формальному.

Бывают ситуации, **когда** титриметрический анализ не позволяет провести количественное определение одного из компонентов [1, с. 22].

Согласно представленному плану, готовились 16 сред, **где** исчерпаны все возможные комбинации изученных факторов на двух уровнях [12, с. 11].

Подход, применяемый в PASS для прогнозирования биологической активности того или иного химического соединения, базируется на предположении, **что** актив-

ность напрямую связана с органической структурой соединения [13, с. 21].

Придаточные со значением внешних обстоятельств (времени, причины, условия) распространяют всю главную часть и в большинстве своем прикрепляются специальными для каждого типа семантическими союзами [2, с. 202].

Время действия в главном предложении совпадает со временем действия в придаточном предложении:

*Расчеты считаются законченными, **когда** теоретическая и экспериментальная зависимости окислительной функции от pH между собой хорошо согласуются...* [4, с. 21].

Кроме того, расчет содержания суммы фенольных соединений осуществляют на генистеин, имеющий агликоновую природу, **в то время как** в плодах софоры японской преобладают флавоноидные гликозиды [11, с. 157].

В СПП с придаточным предложением времени могут выражаться и разновременные действия:

***Прежде чем** приступить к расчету констант равновесия или других ионных равновесий в исследуемой системе, необходимо рассчитать значения экспериментальной окислительной функции* [4, с. 20].

От того, каким именно союзом прикрепляется придаточная часть, зависит тот или иной оттенок причинного значения [2, с. 208]. Благодаря союзам **поскольку, так как, тем более что** в приведенных примерах выражается наиболее широкое причинное значение.

***Поскольку** лекарственные вещества, могут содержать некоторое количество примесей (предел их содержания регламентируется фармакопейными статьями), для них дается интервал температуры плавления, чаще равный 2°* [1, с. 5].

По результатам скрининга выделено одно соединение (Цефалотина натрия соль + пенициллин), **поскольку** оно имеет наибольшую вероятность фармакологического эффекта в эксперименте, теоретически не токсично, показатели его биологической доступности обнаруживаются в диапазоне оптимальных [13, с. 25].

Методы флуклюации, флотации, электрокоагуляции не рассматривали, **так как** они носят пилотный характер и для данной культуры еще не разработаны... [7].

Данный эффект наблюдается и в случае тонкого измельчения сырья (1 мм), **тем более что** тонко измельченное сырье быстро слеживается, затрудняя просеивание и взвешивание [11, с. 159].

***Так как** экстракт на 70% этаноле проявил наибольшую антимикробную активность, **то** для выявления наиболее активной группы веществ экстракт разделили на четыре фракции: хлороформную, этилацетатную, бутанольную и водный остаток* [10].

На наш взгляд, данная методика недостаточна селективна, **так как** в плодах софоры японской наряду с

флавоноидами содержатся такие фенольные соединения, как хлорогеновая, кофейная и галловая кислоты, которые по спектральным характеристикам отличаются от флавоноидов [11, с. 157].

Семантика условных СПП зависит от видовременных форм и модальных характеристик предикатов. Для выражения реального условия в главной и придаточной части чаще всего употребляются сказуемые в форме изъявительного наклонения или инфинитива [2, с. 205]. Найденные СПП с условными придаточными предложениями подчеркивают факты.

***Если** вещество образует при разложении газообразные продукты (например, гексаметиленetetрамин), то определить температуру его плавления невозможно* [1, с. 6].

***Если** по каким-либо причинам невозможно сразу же осуществить дальнейшую переработку биомассы *R. pirigrueit*, **то** ее можно сохранить в высушенном или замороженном состоянии* [7].

В данной выборке особое место занимают многокомпонентные СПП с последовательным подчинением как конструкция, которая позволяет выражать сложные идеи, точно передавая детали и связи между ними.

При апробации этапа экстракции в полупромышленных масштабах **выявлено, что** технологические процедуры удобнее проводить с высушенной биомассой *R. pirigrueit*, **так как** в этом случае не требуется дополнительных этапов по разрушению клеточных стенок, а сырье не требует для своего хранения больших складских помещений и особого температурного режима [7].

В результате **получено, что** неравенство не выполняется для третьего значения коэффициента регрессии, **поэтому** третий фактор является незначимым в составе питательных сред на культивирование пропанонокислых бактерий [12, с. 12].

Из графика изменения накопления биомассы **видно, что** первые пять суток идет активное накопление биомассы, **после чего** наблюдается падение содержания бактерий в питательной среде [12, с. 14].

Это важный **параметр, который** помогает **понять, как** быстро препарат выводится из крови и, соответственно, **как** долго его эффект может сохраняться [13, с. 22].

Стиль изложения текстов по фармацевтической химии характеризуется рядом специфических черт. Наибольшая частотность (40%) в корпусе исследуемых текстов зафиксирована для конструкций с присубстантивно-определятельными придаточными предложениями, обеспечивающих точное и однозначное описание объектов исследования и характеризующих научный текст по фармацевтической химии. Доля СПП с изъяснительными придаточными предложениями оказалась ниже (30%). Среди остальных СПП наиболее продуктивными явились многокомпонентные предложения

с последовательным подчинением. В рамках развития данного исследования интерес представляет изучение функционирования сложноподчиненных предложений в текстах других дисциплин химического цикла. Резуль-

таты исследования также могут быть полезными для формирования культуры научной письменной речи у студентов химических специальностей и для преподавания русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнова Э.Н. и др. Фармацевтическая химия: учеб. пособие для студентов мед. вузов, обучающихся по специальности 040500 - Фармация под ред. А.П. Арзамасцева. Изд. 3-е, испр. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2006. 635 с.
2. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. В 3 ч. 2-е изд., испр. и доп. М.: 1987. Ч. 3. 256 с.
3. Беднарская Л.Д. Категориальное грамматическое значение сложноподчинённого предложения // Наука и культура России. 2019. Т. 1. С. 73–76.
4. Бобоназарзод Г.Б. и др. Процессы комплексообразования CuII с имидазолом // От химии к технологии шаг за шагом. 2025. Т. 6, вып. 1. С. 15–21.
5. Волкова Е.Б. Сложноподчинённое предложение в научном стиле // Сборник научных и учебно-методических статей преподавателей ФИЯ МАИ (НИУ). Выпуск №5. М.: Издательство «Перо», 2015. С. 53–58.
6. Галкина Н.П. Ядерные и периферийные варианты построения сложноподчиненных предложений со значением обусловленности в научном и публицистическом стилях современного русского языка // Вестник Костромского государственного университета. 2023. Т. 29, №3. С. 172–180.
7. Гудвилович И.Н. и др. Биотехнологические основы промышленного способа получения экстракта фикоэритрина из биомассы красной микроводоросли *Porphyridium purpureum* (Bory) Drew et Ross // Химия растительного сырья. 2025. №4. С. 348–358.
8. Дунилин А.Д., Тринеева О.В. Исследование полисахаридного комплекса цветков каштана конского обыкновенного (*Aesculus hippocastanum* L.) // Химия растительного сырья. 2025. №4. С. 291–299.
9. Егоров М.П. и др. Химия в XXI веке: вызовы и перспективы для России. // Вестник Российской академии наук. 2022. Т. 92, № 2. С. 103–117.
10. Ефремов А.А. и др. Компонентный состав, антирадикальная и антимикробная активность экстрактов зверобоя продырявленного Красноярского края // Химия растительного сырья. 2025. №4. С. 186–194.
11. Куркин В.А., Чередник М.К. Разработка методики количественного определения суммы флавоноидов в плодах софоры японской // Химия растительного сырья. 2025. №3. С. 157–166.
12. Павлов И.Н., Гора О.Н. Математическое планирование культивирования пропионовокислых бактерий // От химии к технологии шаг за шагом. 2022. Т. 3, вып. 3. С. 8–16.
13. Подольский Д.Д. и др. Дизайн структуры новых антибактериальных препаратов на основе цефалотина // От химии к технологии шаг за шагом. 2025. Т. 6, вып. 4. С. 19–26.
14. Стратегия развития фармацевтической промышленности Российской Федерации на период до 2030 года. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406959554/> (дата обращения: 30.01.2026).
15. Яценко Н.Н. и др. Элементный анализ календулы лекарственной и золототысячника // Химия растительного сырья. 2025. №4. С. 245–251.
16. <https://www.elibrary.ru/> (дата обращения: 30.01.2026).

© Коротун Владилена Леонидовна (vladakor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММЕРЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ Г. САРАТОВА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ И ВОСПРИЯТИИ РЯДОВОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

Никитина Ольга Вячеславовна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Саратовская государственная юридическая академия
wetlinaow@mail.ru

Иванова Татьяна Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Саратовская государственная юридическая академия
tania.iwanova@mail.ru

COMMERCIAL NOMINATIONS IN SARATOV IN LINGUISTIC COVERAGE AND PERCEPTION OF AN ORDINARY NATIVE SPEAKER

**O. Nikitina
T. Ivanova**

Summary: The article is devoted to the analysis of the linguistic environment of the city, reflecting the linguistic preferences of a personality, its linguistic and socio-cultural potential, and recording the phenomena characteristic of representatives of a certain era. The purpose of the article is to compile a typology of urban nominations to identify their communicative, pragmatic, and connotative possibilities, to determine the linguistic and ecological potential of the names of commercial objects. The names taken from the information sites of G. are used as the material of the article. Saratov, from the periodical press, as well as a card file of the city's commercial nominations created by the authors. The analysis of the verbal-semantic and extralinguistic levels of ergonyms makes it possible to identify various nomination techniques that, in modern linguistic conditions, generate risk-taking (for example, techniques based on violation of linguistic norms or the inclusion of unmotivated foreign borrowings) or, conversely, contribute to its elimination (for example, the reception of direct nomination, the reception of a regional name, etc.).

Keywords: language environment, commercial nomination, linguoecology, risk-taking.

Аннотация: Статья посвящена анализу языковой среды города, отражающей языковые предпочтения личности, ее лингвопрагматический и социокультурный потенциал, и фиксирующей явления, характерные для представителей определенной эпохи. Цель статьи – составить типологию городских номинаций Саратова, обозначить их коммуникативно-прагматические и коннотативные возможности, определить лингвоэкологический потенциал наименований коммерческих объектов. В качестве материала статьи использованы наименования, взятые с информационных сайтов г. Саратова, из периодической печати, а также созданная авторами картотека коммерческих номинаций города. Анализ вербально-семантического и экстралингвистического уровней номинаций позволяет выявить различные приемы номинаций, которые в современных языковых условиях порождают риск-генность (например, приемы, основанные на нарушении языковых норм или включении немотивированных иностранных заимствований) или, наоборот, способствуют ее устранению (например, прием прямой номинации, прием регионального имени и др.).

Ключевые слова: языковая среда, коммерческая номинация, лингвоэкология, риск-генность.

Введение

Языковая среда, в рамках которой оказывается современный человек, представлена различными ономастическими ресурсами. Собственные и нарицательные наименования городов и внутригородских объектов, рекламные слоганы и объявления создают определенное языковое пространство, своеобразную языковую картину мира, которая порождается и потребляется языковой личностью, живущей на этой территории. Интерес к языковой среде и отдельным ее элементам вполне закономерен, поскольку в ней (языковой среде) отражаются не только языковые предпочтения личности, ее лингвопрагматический и социокультурный потенциал, но и фиксируются явления, характерные для языкового сознания представителей этой эпохи.

Языковое пространство города, без сомнения, воссоздает и сохраняет духовные связи народа и национального языка. В связи с этим лингвистические процессы, характерные для городской номинации, представляют особые индивидуально-оценочные акты, воздействующие на адресата речи и формирующие интерес как к самой номинации, так и объекту этой номинации.

Обозначенный еще в работах А.В. Суперанской подход к изучению онимов, опирающийся не только на внутриязыковые факторы, но и на экстралингвистические (возможно, даже в первую очередь), определяет особый языковой статус этих лексических единиц, изучение которых изолированно, без человека, с его историческими, экономическими, социальными и культурными предпочтениями невозможно [Суперанская 1973: 44].

В лингвистических исследованиях, где рассматривается, как формируются номинации в языке и учитываются «национально специфические особенности», отмечается, что своеобразием исследования наименования объектов в речи можно считать их связь с ситуацией общения [Языковая номинация, 1977, с. 240].

Актуальность обращения к этой достаточно распространенной проблеме сохраняются, поскольку она (проблема) относится, в том числе к сфере государственной языковой политики, в рамках которой приоритетным остается сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Никитина, 2023, с. 35 – 39]; и к русскому языку, функционирующему в публичном пространстве городской коммуникации (в виде торговых наименований, вывесок, надписей, информационных табличек и т.д.).

Цель статьи – составить типологию городских номинаций Саратова на примере вывесок, обозначить их коммуникативно-прагматические и коннотативные возможности, определить лингвоэкологический потенциал наименований коммерческих объектов.

В работе используются определенные методы исследования: описательный, необходимый для классификации и систематизации собранного языкового материала; метод семантико-стилистического анализа, с помощью которого определяется смысловая и стилиевая характеристика языковой единицы, положенной в основу номинации.

В качестве материала статьи использованы наименования, взятые с информационных сайтов города Саратова, из периодической печати, а также собранная авторами в разные годы картотека номинаций города, которая насчитывает более семисот различных наименований.

История вопроса

Изучая историю вопроса, следует отметить, что традиционные ономастические исследования ведутся в нескольких направлениях и охватывают как общие вопросы наименования и переименования, так и частные случаи.

Номинация как процесс и результат наименования всегда связана с «репрезентативной и идентифицирующей функцией слова» и отражает то, как «языковые элементы соотносятся с обозначаемыми им объектами» [Языковая номинация (общие вопросы), 1977, с. 16, 237]. Среди видов номинаций бесспорный интерес представляют собой собственные наименования, являющиеся предметом ономастики, т.к. они несут в себе большой лингвокультурологический потенциал.

Антропоцентрический подход к изучению явлений и предметов действительности актуализирует внимание

на «городском ономастиконе», включающем в себя номинации, отражающие структуру городского пространства, а также названия разных типов внутригородских объектов.

В работах отмечается своеобразие речевой среды горожанина, которая является составной частью его фоновых знаний и речевых практик [Китайгородская, Розанова, 2010]; анализируется ономастическое сознание жителя города в рамках языковой политики [Шарифуллин, 1997; Гридина, Коновалова, 2019]; конструируется ономастическая модель городского пространства [Шмелева, 2014].

Особое внимание уделяется анализу собственных наименований отдельного города или региона, поскольку подобная практика позволяет не только выявить универсальные номинативные единицы, характерные для разных городских пространств (например, улицы *Молодежная*, *Школьная*; магазины *Продукты*, *Пятерочка*), но и утверждать о локальных различиях в способах и характере наименований однотипных объектов, что позволяет говорить о специфике языкового сознания носителя языка, опирающегося на географические реалии, временной контекст, региональную специфику и многие другие факторы.

Описанию коммерческих имен отдельной местности посвящены, например, работы М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой (номинации Москвы) [Китайгородская, Розанова, 2010]; М.Г. Бакшеевой, Н.А. Пospelовой (номинации Ханты-Мансийска) [Бакшеева, Пospelова, 2012], Т.А. Кадоло (онимы Абакана) [Кадоло, 2015], Т.В. Шмелевой (номинации Великого Новгорода) [Шмелева, 2020], В.В. Дробан и Л.А. Исаевой (номинации Краснодарского края) [Дробан, Исаева, 2020], М.В. Голомидовой (номинации Уфы) [Голомидова, 2022], И.Т. Вепревой, А.В. Харитоновой (номинации Екатеринбурга) [Вепрева, Харитонова, 2023], Д.Р. Миниязовой и А.В. Уразметовой (номинации Лондона) [Миниязова, Уразметова, 2023], С.В. Беликова (номинации Харбина) [Беликов, 2025] и других авторов.

Предложенная в работе И.Т. Вепревой и А.В. Харитоновой трехуровневая модель ономастического пространства г. Екатеринбурга отражает «самобытность региона и регионального сообщества» [Вепрева, Харитонова, 2023, с. 186].

Собственные имена деловых объединений людей, организаций, учреждений и других объектов, имеющих экономическое или культурное значение, вовлекаются в систему нейминговых исследований [Соколова, 2018; Лутфуллаева, Сапарниязова, 2020]. Особое значение придается нейминговой экспертизе, которая призвана «служить мерой профилактики появления эпатажных урбанонимов, а на этапе рассмотрения жалоб граждан в

ФАС и судебных разбирательств – способствовать вынесению обоснованных объективных решений и гармонизации ономастического пространства русских городов» [Соколова, 2018, с. 188].

В этой связи уместным представляется обращение к термину «рискогенность», относительно недавно закрепившемуся в парадигме лингвистического знания. Это понятие в русле коммуникативной теории связано с принципами успешного общения. Если общение отвечает его целям и интенциям участников, соответствует ситуации, в которой протекает, то оно не создает риска. В противном случае возникает коммуникативная неудача, т.е. появляются условия рискогенности общения, а речь, по мнению О.Б. Сиротининой, перестает быть коммуникативно эффективной, причем это наблюдается во всех сферах общения [Сиротинина, 2017, с. 31]. Не становится исключением и сфера городской коммуникации: коммерческие имена формируются под влиянием идеологических, экономических, исторических и культурно-речевых предпочтений и закрепляются в сознании носителя языка.

Одним из проявлений рискогенности можно считать использование в качестве номинаций языковых средств, которые, как считают А.П. Сковородников и Г.А. Копнина, противоречат лингвоэкологии, т.е. наносят вред, с одной стороны, языку как коммуникативной системе, а с другой — языковому сознанию носителей этого языка вплоть до изменения их картины мира [Сковородников, Копнина, 2022, с. 29].

Завершая далеко не полный обзор научной литературы, следует обратить внимание на работы, в которых научные знания по ономастике становятся основой учебных дисциплин, формирующих филологическую культуру. Созданные в этом русле учебные пособия аккумулируют научные знания по теории номинации [Шмелева, 2013; Дорджиева, Щербакова, 2019].

При большом количестве исследований наименований внутригородских объектов коммерческие номинации Саратова с позиций рискогенности и лингвоэкологии не изучались.

Результаты исследования

Анализ вербально-семантического и экстралингвистического уровней номинаций города позволяет выявить различные приемы, которые в современных языковых условиях порождают рискогенность или, наоборот, способствуют ее устранению.

1. Прием прямой номинации. В названиях, использующих этот прием, актуализируются семы, отражающие представления об объекте и включающие значение «ассортимент товаров». Среди подобных номинаций встре-

чаются однословные и составные. Примеры однословных наименований: *Ковры; Ткани; Парикмахерская, Хлеб.*

Составные наименования образуются по различным моделям:

- самостоятельная номинация в именительном падеже с сочинительной связью или без нее: *Фрукты Овощи Сухофрукты; Декор и Сантехника; Бумага и Бланки;*
- словосочетание с подчинительной связью «согласование»: *Детская обувь; Рыболовные снасти; Деревенское мясо; Крепежные системы;*
- словосочетание с подчинительной связью «управление»: *Магазин белья и купальников; Магазин инструментов и хозяйственных товаров; Товары для отдыха и туризма;*
- самостоятельная номинация с приложением, в роли которого выступают названия улиц, например: *Аптека на Московской; Магазин на Рижской; Мойка на Вольской.*

Поскольку такие наименования являются мотивированными, дают полное представление об объекте номинации, понятны носителям языка разных возрастных и социальных групп, то в коммуникативном отношении они становятся «безопасными», нерискогенными наименованиями.

2. Прием регионального имени. Под *региональным именем* понимаем вид номинаций, созданный для социума определенного региона, отражающий его (этого региона) языковую и культурную специфику. В данном случае речь идет о Саратове, который славится своей символикой: саратовской гармонью, одним из самых длинных в России мостов через Волгу, старейшим парком «Липки», парящими над городом «журавлями» – памятником жителям города, погибшим в Великой Отечественной войне. Конечно, эти уникальные образы нашли отражение в городских номинациях.

Региональное имя может репрезентироваться отдельными лексемами (ателье *Волжанка*, гостиница *Саратов*, ресторан *Волга*, кафе *Волга: Матушка*; продуктовый магазин *Липки*) и словосочетанием с подчинительной связью (музыкальный магазин *Саратовская гармоника*, магазин сувенирной продукции *Саратов на Волге*, магазины *Саратовский продукт, Волжские просторы*).

Региональные имена, прежде всего, интересны. Это эмоции, воспоминания, отражение души земли саратовской. В лингвокультурном пространстве Саратова подобные номинации представляются нерискогенными, поскольку создают местный колорит и знакомят туристов с особенностями жизни и быта саратовцев.

3. Прием прецедентного феномена. Под преце-

дентными феноменами в современной лингвистике принято понимать группу вербальных или вербализуемых феноменов, которые являются хорошо известными представителям национально-лингвокультурного сообщества, постоянно возобновляются в их речи, входят в когнитивную базу данного сообщества [Красных, 1997, с. 9]. Они отражают национальные культурные традиции в оценке и восприятии исторических личностей, памятников литературы, произведений живописи и архитектуры. В городских номинациях Саратова представлены прецедентные феномены разных видов: прецедентные имена, называющие исторических деятелей, писателей, композиторов, мифологических героев, литературные произведения и их персонажей, художественные фильмы (ритуальное агентство *Рюрик*, зоомагазин *Умка*, продуктовые магазины *Золотой петушок*, *Куручка Ряба*, агентство по туризму *Пандора*, ресторан *Мимино*, театральное кафе *Пятый элемент*);

Обращение к приему прецедентного феномена следует расценивать как проявление творческой индивидуальности авторов-создателей городских номинаций, их желания и способности отойти от языковых шаблонов и штампов. Однако его использование не всегда способствует однозначному восприятию и может увеличить разрыв между адресантом и адресатом и повысить рискогенность номинации. Так, название бистро *Бенди* одни носители языка могут воспринимать как имя титульного персонажа из серии известных молодому поколению мультфильмов о Бенди, созданных американской анимационной студией «Джоуи Дрю», другие будут ассоциировать это название с вариантом хоккейной игры. И в первом, и во втором случае название может быть рассчитано только на конкретную целевую аудиторию: либо любителей мультипликации, либо знатоков известной игры.

4. Прием локативности. Прием локативности в городских номинациях, как и сама функционально-семантическая категория локативности в русском языке, носит отражательный характер. Он позволяет включать языковые средства, передающие пространственную ориентацию относительно воспринимающего номинацию жителя города. С помощью этого приема реализуется коммуникативно-ориентированная функция вывесок, которая передается местоименными наречиями «здесь» или «тут»: магазин пиломатериалов *Дерево тут*, салон мебели *Кухни ТУТ*, магазины ремонта *Сантехника-Тут*, магазин *Тут двери*, магазин товаров для праздника *Шарики здесь*, компания *Рыба здесь*.

Подобные вывески облегчают процесс восприятия и поиска нужной информации, ориентируют в пространстве, однако довольно быстрое распространение в информационном поле города делает их однотипными и уже не столь оригинальными. Необходимо выделить номина-

ции с неудачным слитным написанием наречного слова с предшествующим существительным, например, *Банитут*. Такие названия не воспринимаются легко, остаются рискованными: их нужно уметь правильно прочитать.

5. Прием городской топонимики. Номинации, демонстрирующие этот прием, включают официальные названия улиц и районов, зафиксированные в справочниках и документах, и неофициальные названия географических объектов (некодифицированные номинации) Саратова.

Наименования этой группы представлены грамматическими вариантами существительных и прилагательных в форме именительного падежа или в форме косвенных падежей с предлогами: магазин *1-я Линия*, парикмахерская *Первомайская*, **отель** *На Луговой*, продуктовый магазин *На Карьерной* (ул. 1-я Линия, ул. Первомайская, ул. Луговая, ул. Карьерная - официальные названия); магазин продуктов *Радуга* (по неофициальному названию района, где находится культурно-выставочный центр «Радуга»); *Торговый двор Елшанский* («Елшанка» – поселок на северо-западной окраине Ленинского района Саратова), парикмахерская *Пролетарочка* («Пролетарка» - неофициальное название одной из частей города), автомойка *У Рубина* (по названию торгового центра «Рубин»), ресторан *Вишневая гора* (по названию ул. Вишневая).

Одинаковые наименования торговых точек в разных частях города не вызывают трудностей их восприятия у горожан, так как пространственная дислокация магазинов способствует однозначному пониманию смысла (например, без труда различают наименование магазина оптовой продажи продуктов *Сокол*, который находится в одноименном поселке Гагаринского района «Сокол», и магазина *Сокол*, расположенного на ул. Соколовгородской).

6. Прием адресации. При создании номинации прибегают к персонификации, апеллируют к желаниям и потребностям отдельного человека. В названиях используются речевые маркеры, являющиеся прагматически значимыми единицами, характеризующими адресата с гендерной, социальной или психологической сторон. Адресованность в этом случае эксплицирует ценностные приоритеты, стиль жизни успешной и благополучной личности. Языковые единицы, обращенные к целевой аудитории, представляют собой два вида номинативных обозначений. В первом случае идет указание на предполагаемого адресата, например: ателье *Ваш стиль*, ювелирная мастерская *Твой ювелир*, магазин строительных материалов *Ваша кровля*, центр красоты *Твой рай*, детские магазины *Мой малыш*. К прямому обозначению относятся номинации, адресованные представителям определенной профессии, социальной группы: магазин *Все для коллекционеров*, магазин радиодеталей

Все для радиомастера. Во втором случае используются образные, контекстуальные номинативные обозначения, с явно выраженной семантикой «исключительности», например: ювелирная мастерская *Знать*, салон красоты *Принцесса*, магазин одежды *Большая модница*, кафе *Гурман*, продуктовый магазин *Генерал*.

Обозначенные наименования становятся привычными для широкого круга горожан, поскольку реализуют эмоционально-апеллятивную функцию, предполагают интерактивность, а употребление местоимений *ваш, твой, мой* является «признаком межличностной коммуникации, своеобразным маркером диалога между номинатором и потенциальным потребителем [Михайлюкова, 2017].

Однако степень их рискогенности до конца отрицать нельзя. Номинации, содержащие «ты-адресацию» вместо «ВЫ-адресации», возможно, могут быть критически восприняты той частью образованного населения, которая не приветствует неофициальный стиль общения, а номинации, акцентирующие внимание на повышении личного социального статуса (типа *Знать*), могут быть иронично восприняты горожанами с небольшим уровнем дохода. Проще говоря, такие названия будут раздражать (как и обращение «господин», произнесенное по отношению к человеку, неравному по социальному положению).

7. Прием антропонизации. Традиционным в городских номинациях этого типа становится указание полного имени человека (чаще женского): магазин одежды *Надежда*, салон *Милана*, ателье *Светлана*, продуктовый магазин *Елисей*, мебельная компания *Сюзанна*. Наряду с именами, названия дополняют фамилиями: магазин цветов *Зеленая мастерская Шабаетовых*, ателье *Наталии Морозовой*, кафе-кондитерская *Шеф-кондитер Анна Петрова*. Встречаются и разговорные варианты личных имен: парикмахерская *Ариша*, магазин *Цветы Иринки*, продуктовый магазин *Улёвы*, салон красоты *Маруся*.

В отличие от прецедентных имен имена собственные конкретных людей (вовсе не знакомых остальной аудитории) выполняют одну функцию – номинативную, они малоинформативны, не дают представления об объекте рекламы, скорее, представляют интерес только для самих владельцев, в связи с этим рискогенны. Исключением из правил можно признать вариант, при котором имя собственное становится узнаваемым, отличным от остальных, получает статус бренда, как например, *студия дизайна Анны Истоминой*. Такие номинации вполне подходят представителям творческих профессий и отражают тенденцию к персонификации.

Реестр личных имен, безусловно, ограничен, поэтому авторы городских номинаций все чаще прибегают к дополнительным именованиям, многие из которых

представляются не совсем удачными. Именные вывески дополняются буквенными или цифровыми обозначениями, в них включаются даты появления коммерческой организации, непонятные сокращения, о которых нужно догадываться: парикмахерская *Ирма-М*, аптека *Надежда-2015*, продуктовые магазины *Надежда-ВМ*, *Оксана-93*. Вместе с тем абсолютно нелепыми представляются варианты собственных имен, выполненные на русском языке, но имеющие «французское» произношение: парикмахерская *Элен-Серж*, салон красоты *Софи*, ресторан *У Андре*, ателье *У Натали*.

Следует признать рискогенными случаи, когда разговорные орфоэпические варианты имен собственных облакаются в графическую форму: продуктовые магазины *Михалыч*, кафе *Лариса Степанна*, магазин кондитерских изделий *У Палыча*, строительный магазин *Анатолич*. Превращаясь в зрительный образ, подобные варианты способствуют запоминанию неверной формы слова и в дальнейшем провоцируют ошибки на письме.

8. Прием фитонизации. Фитонимы – названия растений – в городских номинациях достаточно распространены и широко представлены разными лексико-семантическими группами, включающими названия деревьев и кустарников, травянистых растений, цветов, огородных культур и др. (продуктовый магазин *Брусника*, кондитерская *Яблонька*, магазин мебели *Калинка*, магазин чая и кофе *Клен*, галерея *Каштан*, бар *Базилик*, торговая фирма *Тмин*, аптека *Алоэ*, парикмахерская *Фиалка*, салоны красоты *Орхидея*, продуктовый магазин *Ромашка*, продуктовый магазин *Кабачок*, магазин прикроватных *Огурец*).

Популярность фитонимов объясняется тем, что традиционно в русской культуре образы природы являются важными элементами построения языковой картины мира. В фольклоре, художественных произведениях деревья и цветы отражают духовный мир человека, выполняют оценочную функцию. Достаточно вспомнить, что береза является российским символом, цельным культурным образом считается рябина, яблоня используется в текстах русских сказок, а вековой дуб становится полноценным героем одной из сцен романа Л.Н. Толстого «Война и мир». Традиционные образы представляются известными большинству горожан и любимыми. Этим, пожалуй, объясняется присутствие дополнительного эмоционального компонента в названии, формальным показателем которого являются уменьшительно-ласкательные суффиксы: продуктовые магазины *Березка*, *Дубок*, *Рябинка*.

Использование фитонимов становится вполне понятным в наименованиях салонов и парикмахерских, апеллирующих к внешней красоте, выражающих чувства удовольствия и наслаждения этой красотой. В целом

фитонимы воспринимаются нейтрально, но можно выделить немотивированные наименования, в которых рискогенность повышена. Так, семантические сдвиги наблюдаются в названии магазина автозапчастей *Лавр*, лингвистического центра *Клевер*, т.к. здесь нет прямых ассоциаций с растением. Номинация *Лавр* на русском языке, скорее всего, появилась под влиянием названия известной компании *Lavr* – производителя автохимии и автокосметики. Следовательно, название магазина *Лавр* будет понятно тем, кто интересуется всеми новинками автомобильного сервиса.

9. Прием оценочных номинаций. Оценочность выражается в использовании коннотативных значений с целью благоприятного настроения аудитории на определенный товар, услугу: ателье по пошиву одежды *Хорошее ателье*, продуктовый магазин *Хорошенький*, контора юридических услуг *Честный выбор*, магазин подвесных и натяжных потолков *Чудо Потолки*, салон красоты *Очарование*.

Для выражения дополнительного коннотативного значения масштабности, всеохватности, огромного выбора используется гиперболизация. Широкое распространение получили всевозможные миры и центры, и Саратов не стал в этом плане исключением, скорее, из-за того, что большая часть коммерческих предприятий относится к сетевым. Примеры таких наименований: ювелирный магазин *Планета серебра*, салон красоты *Империя красивого взгляда*, магазины *Империя сумок*, *Мир открыток*, *Мир батареек и флешек*. В последнее время к «мирам» и «центрам» добавились и новые обозначения – «территория», «город», «планета»: магазин *Территория красоты*, супермаркет *Территория вкуса*, магазин *Территория кроссовок*, торговая компания *Город мастеров*, оптово-розничная база *Город цветов*, магазин *Планета Секонд Хенд*. Значение максимальной полноты предлагаемого ассортимента передается в городских номинациях употреблением слова «всё»: магазины *Всё для сварки*, *Всё для праздника*, *Всё для дома*, *Всё для бань и саун*.

Задача оценочных номинаций заключается в создании яркого образа, воздействующего на воображение, эмоции, подсознание потребителя в выгодном имиджевом направлении. Они маркируют положительные характеристики различных товаров и услуг, поэтому являются распространенными.

Рискогенными по-прежнему остаются наименования, включающие слова «мир», «центр». Здесь необходимо всегда помнить о языковом вкусе и не допускать нелепых ассоциаций: мебельный салон *Мир дуба*, магазины *Центр продажи колготок*, *Мир оружия*. Когда-то А. Архангельский выражал негодование по поводу подобных номинаций: «Как понять – «Мир диванов», что у диванов есть какой-то свой мир?» [Архангельский, 2002, с. 22].

10. Прием ассоциаций. Номинации, созданные по данному типу, содержат тематические ассоциации непосредственно с тем товаром, который предлагается потребителю. Многие из названий легко объединяются в лексико-семантические группы и характеризуются общностью значения: группа «товары для военных»: *Блиндаж*, *Блокпост*; группа «кондитерские товары»: *Ватрушка*, *Круассан*; группа «одежда для детей»: *Шалуны*, *Ровесник*; группа «рыбалка и охота»: *Блесна*, *Хищник*; группа «автосервис»: *Автополка*, *Сигналка*; группа «ткани и фурнитура»: *Джерси*, *Пуговка*; группа «спорт»: *Чемпион*, *Фристайл*; группа «канцелярия»: *Карандаш*, *Ластик*; группа «строительство»: *Крепость*, *Строитель*.

Другой тип ассоциаций – временной. Городские наименования отражают определенную эпоху, чаще – советский или постсоветский период: магазин *Главпивторг*, супермаркет *Авоська*.

Тематические ассоциативные номинации, на наш взгляд, являются наиболее действенными, способствующими формированию связи между названием и предложением тех или иных товаров и услуг. Они всегда понятны носителям языка, мотивированны, оригинальны и нерискогенны.

11. Прием языковой игры. Нестандартные, креативные, исключительные наименования всегда привлекают больше внимания, чем обыденные, ничем не выделяющиеся из общего информационного потока. Этому способствует языковая игра, которую исследователи определяют как «осознанное и целенаправленное использование экспрессивных ресурсов речи, имеющее установку на создание комического эффекта», и относят к асистемным явлениям языка, где пересекаются эволюция языка и креативные способности носителей языка [Александрова, 2008, с. 219].

Варианты языковой игры:

- использование рифмы: кафе *Буфет Обед*, кафе *Шашлычок под коньячок*, магазин ювелирных изделий *Дворец свадебных колец*, кафе *Крошка-Картошка*, автомойка *Прачка для тачки*, парикмахерская *Прядки в порядке*;
- использование говорящих фамилий, или квазиантропонимов (термин Т.В. Шмелевой): кафе-бар *Донна Клара*, кафе *ДонБульон*, магазин посуды *Сковородовъ*, кафе быстрого питания *Мистер Блин*, ателье *Мадам Пуговка*, магазин мужской одежды *Мистер Джон*;
- создание окказиональных слов: кафе *Обедос*, кофейня *Кофетун*, ресторан японской кухни *Апо-нец*, бистро *Чудория*;
- употребление предикативных форм: кафе-столовая *Кушать подано*, магазин строительных и отделочных материалов *Строй сам*; магазин канцто-

варов *Купи слона*, кафе *Утоли голод*, салон оптики *Вижу*;

- актуализация морфемной членимости: сауны *ПарОК*, *ОстровОК*;
- использование диминутивов: магазин ткани *Бирюсинка*, автомагазин *Тополек*, магазин одежды *Фанатик*, мясной магазин *Мясное местечко*, продуктовый магазин *Росинка*;
- игра на паронимии: магазин канцтоваров *Канцтоварищ*, магазин чая *Слон из ПростоЧаево* (ср.: из Простоквашино), ателье *Шить здорово!* (по аналогии с названием телевизионной передачи «Жить здорово!»);
- использование изобразительно-выразительных средств (метафор, эпитетов): студия красоты *Модная штучка*, продуктовый магазин *Сытый папа*, детская студия красоты *Веселая расческа*, компания по уборке помещений *Желтый осьминог*, магазин цветов *Цветочный джаз*.

Прием языковой игры является одним из наиболее выразительных и нестандартных способов достижения интенций адресанта в современных городских номинациях.

Отдельного внимания, с точки зрения рискогенности, заслуживают городские наименования, вызывающие (по определению В. Белянина) «лингвистический шок». Можно обозначить несколько тенденций, которые способствуют созданию возможной негативной реакции у городского населения.

Часто наблюдается отсутствие семантических связей между идентифицирующим компонентом, т.е. названием самого городского объекта (кафе, парикмахерская и т.д.), и дифференцирующим компонентом (индивидуальным названием этого объекта). Такие номинации всегда будут вызывать недоумение. Непонятно, почему, например, магазин приколов имеет название *Огурец*, ногтевая студия – *Шпилька*, магазин крафтового пива – *Лопата*, магазин автозапчастей – *Тополек*, студия красоты – *Мята*, магазин канцтоваров – *Топчик*? Как связаны родовое словосочетание «продуктовый магазин» и его персональная номинация: *Тюльпа*; *Шмель*; *Табор*; *Бригантина*; *Шторм*? Без дополнительной информации подобные названия не дают возможности определить профиль того или иного коммерческого предприятия, не выполняют собственной идентифицирующей функции. Отсутствие семантических полей между родовым и видовым словом может привести к нежелательному комическому эффекту. Например, один из магазинов-закусочных использует в вывеске слово-название *Бумеранг*, которое у всех ассоциируется с возвратным действием.

Появление рискогенных городских наименований провоцируется нарушением в них лексической сочетаемости слов, например: кафе *Поющая селедка*, кондитер-

ская *Ванильный кот*, салон свадебной и вечерней моды *Ванильные мечты*.

Снижению коммуникативной эффективности способствуют номинации, в состав которых входит стилистически сниженная, жаргонная лексика, например: магазин бижутерии *Халываб4.рф*, кальянная *Лютый кайф*, компания *Легкие бабки*.

Нежелательный эмоциональный отклик у горожан могут вызвать номинации, оригинальные, но при этом лишенные культурного вкуса и эстетического восприятия: продуктовый магазин *Бухаринь* (говорящая фамилия вызывает ассоциацию с просторечным словом «бухарик», имеющим значение «алкоголик, пьяница»), рыбный магазин *Раковая № 1* (номинация воспринимается неоднозначно, возможны ассоциации с тяжелой болезнью), салон красоты *Ногтепилъня №1* (слово включается в ассоциативный ряд с глаголом «пилить»), кофейня *Безопасный кекс* (скорее всего, номинация основана на паронимии, созвучна сочетанию «безопасный секс», поэтому может восприниматься неадекватно).

Рискогенными следует считать названия, созданные с помощью приема языковой игры, основанной на нарушении современных литературных норм. Сознательное отступление от орфографических правил в наименованиях городских объектов представляется не самым удачным, т.к. горожанам трудно отличить безграмотность от рекламной идеи. Так, в последнее время появилось много наименований, созданных под влиянием хештегов, включающих слитное написание слов: *Чиникомп*, *Чайвдом.ру*. Такие варианты кажутся безобидными только на первый взгляд. Например, написание наречий часто вызывает затруднение у носителей языка, а современные номинации, к сожалению, предлагают неправильные варианты, что приводит к неверному осмыслению и запоминанию: магазин аксессуаров для телефонов *Вонлайн*, компания строительных и отделочных материалов *Вдостатке*. Приемы нежелательной игры в орфографию встречаются и в номинациях типа *Чемпивон*, *Пифко*, *Савёнок*. Искажает представление о грамматической категории рода наименование ателье *У Тюли* (сущ. «тюль» относится к мужскому роду и в родительном падеже имеет форму «у тюля»).

Ошибочные с точки зрения орфографии и грамматики номинации свидетельствуют не только о языковой безграмотности их создателей, но и о нарушении Федерального закона «О государственном языке РФ», согласно которому при использовании русского языка как государственного (а сфера городских номинаций сюда относится) не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам литературного языка.

12. Прием инокультурных заимствований. Речь идет о номинациях, включающих иноязычные обозна-

чения. В применении этого приема можно выделить несколько вариантов:

- прямые заимствования из разных языков, например: салоны красоты *Ma Fleur* (фрн. «мой цветок»), *Birdie* (англ. «птичка»), кальянная *Wild smog* (англ. «дикий смог»), парикмахерская *Mi Ola* (исп. «моя волна»), агентство путешествий *Santorini* (Санторини - название греческого острова), пиццерия *Napoli* (название города в Италии). В роли прямых заимствований выступают наименования известных европейских брендов: магазины одежды *Twin Set*; магазин обуви *Valegio*, магазин галантереи и аксессуаров *Wanlima*;
- транслитерация из кириллицы в латиницу: магазин подарков и сувениров *Suvenirki*, магазин мясной продукции *Freekadelka*, салоны красоты *DrugoY*, парикмахерский салон *Malina*, бутик цветов *Melissa*, ночной бар *Zanoza*, кафе *Belok*;
- транслитерация из латиницы в кириллицу: торговая компания *Seal* (англ. *seal* – «печать», «пломба», «штамп»), база строительных и отделочных материалов *Gut Cumi*, кафе-пекарня *Синнанбон* (от англ. *cinnamon* «корица» + лат. *bone* «хорошо»);
- слова-«кентавры», в которых одна часть слова написана буквами латинского алфавита, вторая – кириллическим шрифтом. Примеры таких номинаций: магазин товаров для животных *ZOOмир*, тонирующее ателье *ProТон*, магазин детской одежды *СЛАДKIDS*, книжный магазин *FIXкнига*, магазин строительно-отделочных материалов *Zodчество*, магазин-салон *AQVAMIP*;
- смешение на уровне букв и слогов или слов: магазин чая и кофе *ЧАINKA*, магазин сумок *Хarizma*, магазин дверной фурнитуры *ЗамкоFF*.

Инокультурные заимствования – явление далеко не новое, это отражение закономерного процесса глобализации. Однако неудачными представляются номинации, в которых буквы латинского алфавита используются в сочетании с кириллицей и происходит их смешение, например, в названии магазина мебели *КlЮkva*. Воспринимать такую вывеску сложно, носителям языка приходится переключаться на разный «графический код» и в итоге понять, что было зашифровано простое слово – «клюк-ва». Ко всему здесь нарушен принцип прямых ассоциаций. Обычно при создании номинаций магазинов мебели прибегают к известной схеме: дерево – материал для изготовления мебели – название, например: мебельный салон *Ясень* (дерево – материал, из которого делают мебель). В приведенном примере получается, что мебель делается из клюквы. Замысел имядателя можно понять только после ознакомления с информационными сайтами, где указывается, что мебельная фабрика *КlЮkva* производит яркую и стильную мебель для детей. В создании номинации акцент сделан на внешнем описании ягоды-клюквы, ее ярком цвете.

Рискогенными следует считать коммерческие наименования, образованные на основе другого языка, поскольку они не учитывают уровень языковой компетенции адресата, а следовательно, информативность будет снижена. Нельзя не отметить изменения в современном законодательстве: «информация, предназначенная для публичного ознакомления потребителей, должна быть выполнена на русском языке как государственном языке Российской Федерации» [ФЗ Федеральный закон от 24.06.2025 N 168-ФЗ]. Однако не стоит быть слишком категоричными в отношении тех номинаций, которые обозначают бренд. Бренд – это уже имя.

Заключение

Таким образом, городские номинации являются значимой частью городской лингвокультуры, языкового пространства города, в пределах которого происходит их коммуникативная реализация. Среди них можно выделить группы номинаций, обладающие низкой степенью рискогенности, понятные горожанам и не лишённые культурного и эстетического значения. Это вывески, созданные на основе приемов прямой номинации и регионального имени, приема городской топонимики, приема фитонизации, приемов оценочности и ассоциативного восприятия.

Сложно согласиться с использованием в вывесках таких приемов номинации, которые следует признать рискогенными, неоднозначно воспринимаемыми носителями языка, нарушающими системные связи в языке или негативно сказывающимися на культурно-образовательном уровне потребителей этих номинаций. К ним относятся наименования, в которых отсутствуют семантические связи между объектом номинации и названием, нарушена сочетаемость слов, используется стилистически сниженная, нелитературная (жаргонная) лексика и немотивированные иностранные заимствования. Недопустимыми следует считать варианты языковой игры, основанной на нарушении норм современного русского литературного языка.

Отдельного обсуждения заслуживают коммерческие номинации, в основе которых используются прием прецедентного феномена, прием адресации, прием имени собственного, прием локативности. Их можно признать нерискогенными только при отсутствии семантических сдвигов, языкового вкуса и нелепых ассоциативных связей.

В заключение подчеркнем: при выборе номинаций имядателя следует учитывать, что в коммерческих номинациях отражаются речевые и эстетические предпочтения носителей языка, их фоновые знания, национальная и региональная идентичность, аккумулируется культурно-историческая информация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.М. Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов): учебное пособие. М.: КДУ, 2012. 148 с.
2. Архангельский А. Философия лейбла // Огонек. 2002. № 14. С.22.
3. Бакшеева М.Г., Поспелова Н.А. Эмпоронимическое пространство г. Ханты-Мансийска // Вестник Югорского государственного университета. 2012. Вып. 1 (24). С. 7–9.
4. Беликов С.В. Эргонимы в городском ономастическом пространстве Харбина и перспективы их использования при обучении русскому языку как иностранному // Филология и человек. 2025. № 1. С.55–71.
5. Вепрева И.Т., Харитонов А.В. Ономастическое пространство Екатеринбурга: уровневая организация маркеров региональной идентичности // Вопросы ономастики. 2023. Т. 20. № 3. С. 184–199.
6. Высотская И.В. О прецедентном знаке. Вестник НГУ. Серия: История, филология, 2012. Т.11. Вып. 6: Журналистика. С.134–141.
7. Голомидова М.В. Городские топонимы в аспекте трансляции региональной идентичности: кейс города Уфы // Вопросы ономастики. 2022. Т. 19. № 1. С. 160–179.
8. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Стратегии переименования городских объектов на постсоветском пространстве // Политическая лингвистика. 2019. № 1 (73). С. 34–41.
9. Доржиева Г.С., Щербакова А.А. Ономастиология vs ономастика: проблемы номинации: учебное пособие. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2019. 196 с.
10. Дробан В.В., Исаева Л.А. Лексема «мир» в современном эргонимическом пространстве (на материале наименований коммерческих организаций Краснодарского края) // Филология и человек. 2020. № 4. С.46–59.
11. Кадола Т.А. Разновидности и способы номинации в наименованиях торговых объектов города Абакана // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. Вып. 3. С. 52–55.
12. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. М.: Языки славянских культур, 2010. 496 с.
13. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 2. 124 с.
14. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: МГУ, 2002. С.47–49.
15. Лутфуллаева Д.Э., Сапариязова М. Нейминговая технология: функции информативности, коммуникативной результативности и речевого воздействия неймов // Вестник науки и образования. 2020. № 11 (89). Ч. 3. С. 46–51.
16. Миниязова Д.Р., Уразметова А.В. Годонимическая система Лондона как отражение культурно-языкового ландшафта // Филология и человек. 2023. № 2. С.136–144.
17. Михайлюкова Н.В. Тексты вывесок как жанр рекламного дискурса (на материале языка г. Владивостока // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3(69): В 3-х ч. Ч.2. С. 128–133. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2017/3-2/38.html>
18. Никитина О.В. Приоритет духовного над материальным как нравственный ориентир в борьбе с влиянием деструктивной идеологии // Общероссийские традиционные духовно-нравственные ценности: профилактический потенциал в распространении деструктивной идеологии : сборник докладов по материалам круглого стола (Саратов, 12 декабря 2023 г.) / [под ред. Т. В. Корнауковой, В. В. Щеплановой]. Саратов: Амирит, 2023. С.35–39.
19. Сиротинина О.Б. Что мешает эффективности современной коммуникации? // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 1. С.25–37.
20. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 28–32.
21. Соколова Т.П. Коммерческие урбанонимы: свобода творчества или спекуляция на эпатаже? // Вопросы географии. Актуальные проблемы топонимики / В.М. Котляков и др. М.: Издательский дом «Кодекс», 2018. С.179–190.
22. Суперанская А. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 183 с.
23. Шарифуллин Б.Я. Язык современного сибирского города // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. - Вып. 5. - Красноярск, 1997. - С. 8–26. +
24. Шмелева Т.В. Ономастика: учебное пособие. Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.
25. Шмелева Т.В. Ономастикон российского города. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 137 с.
26. Шмелева Т.В. Поликодовость городского ономастикона. Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 51–66.
27. Шмелева Т.В. Великий Новгород: ономастический портрет: монография. Великий Новгород: ТПК «Печатный Двор», 2020. 288 с.
28. Языковая номинация (виды наименований) /отв.ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. 356 с.
29. Языковая номинация (общие вопросы) /отв.ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. 359 с.

© Никитина Ольга Вячеславовна (wetlinaow@mail.ru), Иванова Татьяна Владимировна (tania.iwanova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЮЗ *РАЗ* КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ

THE CONJUNCTION *РАЗ* AS A MARKER OF INFERENCE

*E. Stepanova
Jing Yunzhizi*

Summary: This article examines complex sentences with the conjunction *raz*, in which the conjunction establishes semantic relations between the proposition of the subordinate clause and the epistemic component of the semantics of the of principal clause, as a result the sentence with *raz* expresses an inference. The article analyzes the semantic features of the epistemic *raz*, distinguishing between general features that characterize all sentences with this conjunction and specific features inherent in inference sentences with *raz*.

Keywords: propositional use of conjunctions, epistemic use of conjunctions, expression of inference, causal and conditional conjunctions, conjunction *raz*.

Степанова Екатерина Борисовна

кандидат филологических наук, доцент, Московский
государственный университет имени М.В. Ломоносова
estepa@inbox.ru

Цзин Юньчжицзы

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
zz987jy@mail.ru

Аннотация: Объектом исследования являются сложные предложения с союзом *раз*, в которых союз устанавливает смысловые отношения между пропозицией зависимой предикативной конструкции и эпистемическим компонентом семантики главной предикативной конструкции, в результате чего предложение с *раз* выражает умозаключение. В статье анализируются семантические признаки эпистемического *раз*, среди которых выделяются общие признаки, характеризующие все предложения с данным союзом, и специфические признаки, отличающие предложения умозаключения с *раз*.

Ключевые слова: пропозициональное употребление союзов, эпистемическое употребление союзов, выражение умозаключения, причинные и условные союзы, союз *раз*.

Введение

Союз *раз* описывается по-разному. Словарь Д.Н. Ушакова определяет этот союз как условный [13, с. 1112], в «Русской грамматике» он рассматривается вместе с союзами, выражающими причинные отношения [8, с. 581-582]. По мнению Л.Н. Иорданской и И.А. Мельчука, *раз* не выражает ни условных, ни причинных отношений, а указывает на естественность факта, обозначаемого главной частью сложного предложения (СП), при наличии факта, обозначаемого придаточным [2], [3]. В.З. Санников, Е.В. Урысон и О.Е. Пекелис считают, что *раз* занимает промежуточное положение, находясь «на границе» двух разных групп союзов ([9], [12], [7]).

Л.Н. Иорданская и И.А. Мельчук относят *раз* к союзам, маркирующим риторические действия говорящего, и считают его преимущественно иллокутивным, т.е. в подавляющем большинстве контекстов выражающим отношения не между ситуациями, обозначаемыми предикативными конструкциями (ПК), а между ситуацией, обозначаемой одной ПК, и произнесением высказывания, соответствующего другой ПК [3, с. 485-490].

Авторы приводят, в частности, следующие примеры иллокутивного употребления *раз* [3, с. 486]:

- (1) *Раз ты хочешь знать правду, отец уехал насовсем.*
- (2) *Видно, Петю это задело, раз он так много говорит об этом.*

По мнению авторов, оба примера означают, что в

ситуации, описываемой придаточным, совершенно естественно то, что говорящий делает высказывание, соответствующее главной части, т.е. *раз* употребляется иллокутивно [3, с. 488].

Однако между данными примерами имеется различие, на которое обратила внимание О.Е. Пекелис (см. [6]). В (1) союз устанавливает смысловую связь между пропозициональным содержанием зависимой ПК и иллокутивным компонентом семантики главной ПК, который может быть эксплицирован иллокутивным глаголом *сообщаю*: *Раз ты хочешь знать правду, [сообщаю:] отец уехал насовсем.* В (2) союз соединяет пропозицию зависимой ПК с эпистемическим компонентом значения главной ПК, который эксплицируется ментальными глаголами *думаю, предполагаю*: *[Предполагаю, что] Петю это задело, раз он так много говорит об этом* (в (2) на него указывает вводное *видно*). Соответственно в (1) ПК с *раз* обосновывает иллокутивный акт (сообщение), а в (2) ПК с этим союзом служит для обоснования ментальной операции – умозаключения, вывода.

По мнению О.Е. Пекелис, примеры типа (2) иллюстрируют особый тип непропозиционального употребления союза, который автор называет эпистемическим (см. [6]). В базе данных Рускон такое употребление коннекторов рассматривается как инферентивное [4]. Термин «инферентивное» делает акцент на участии коннектора в выражении умозаключения, вывода, тогда как термин «эпистемическое» подчеркивает, что содержанием вывода является мнение говорящего.

Объектом исследования в данной статье служат СП с союзом *раз*, в которых союз употребляется эпистемически (или, в другой терминологии, инферентивно), вводя обоснование для умозаключения, содержанием которого является пропозиция главной ПК, см. (2).

Союзу *раз* посвящено несколько специальных работ, см. [2], [3], [9], а также [12], где *раз* описывается в сопоставлении с *если*; этот союз рассматривается в [8] и в общих исследованиях, например в [7]. Участие *раз*, как и других условных и причинных союзов, в выражении умозаключения отмечается многими авторами, см., в частности, [8, с. 572–576; с. 581–582], [12, с. 57–64], [6], [11, с. 119–166], [4] и др. Однако специально СП с этим союзом в данном аспекте не анализировались.

Цель статьи – показать, как семантические особенности *раз* проявляются при его эпистемическом употреблении. Исследование включает два этапа: сначала выделяются и систематизируются семантические признаки данного союза, описанные в указанных работах, а затем по данным признакам анализируются СП с эпистемическим *раз*.

В качестве иллюстративного материала используются примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [5], из работ других исследователей и из разговорной речи. При описании языкового материала мы будем пользоваться символами Р и Q: символом Р обозначается пропозициональное содержание зависимой ПК, которую вводит союз, символом Q – пропозициональное содержание главной ПК.

Семантические признаки союза *раз*

В исследованиях, посвященных союзу *раз*, отмечается, что этот союз представляет ситуацию Р, обозначаемую придаточным, как факт, который имеет место в действительности, информация о том, что Р имеет место, активизирована в текущем сознании адресата, т. е. является данным, и представляется коммуникантам неоспоримой и не подлежащей обсуждению, т. е., по мнению говорящего, не может быть отвергнута адресатом (см. [3, с. 495–497], [9, с. 441–442], [12, с. 46], [7]). Последний признак дает основания говорить о том, что ПК с *раз* выражает псевдоассерцию [3, с. 495–497], или, в другой терминологии, прагматическую пресуппозицию [3, с. 501].

В.З. Санников обращает внимание еще на одну особенность союза *раз*: по мнению автора, *раз* указывает на неожиданность ситуации Р и, как следствие, на представление говорящего о другой возможности, не реализовавшейся, но имевшей большую вероятность [9, с. 439].

В качестве семантического признака *раз* отмечается также характер отношений, выражаемых союзом: оценка говорящим ситуации Q, обозначаемой главной ПК, и смыс-

ловые связи между Р и Q (пропозициональным содержанием зависимой и главной ПК). Данный аспект семантики союза описывается исследователями по-разному.

Л.Н. Иорданская и И.А. Мельчук считают, что *раз* выражает естественность факта Q при наличии факта Р, причем между самими Р и Q нет никакой объективной причинно-следственной или условно-следственной связи [3]. О том, что СП с *раз* означает, что ситуация, описываемая главной частью, является естественной, нормальной в ситуации, обозначаемой придаточным, пишет и В.З. Санников [9, с. 442]. Однако автор подчеркивает, что союз имеет и условное, и причинное значение [9, с. 440], т. е. субъективная оценка сопутствования двух ситуаций не исключает наличия между ними объективных отношений обусловленности.

С точки зрения Е.В. Урысон, *раз* представляет сопутствование ситуаций Р и Q не просто как естественное, нормальное, а как неотвратимое. В семантику союза входит смысл: «по мнению говорящего, не может быть так, чтобы ситуация Q не имела места» [12, с. 52]. Кроме того, по мнению Е.В. Урысон, *раз* может обозначать разные типы каузальной зависимости между ситуациями Р и Q, при которой одна ситуация непосредственно или опосредованно влияет на другую (см. [12, с. 449–50]).

Указанные признаки *раз* были выделены безотносительно к типу употребления союза. Рассмотрим, как данные признаки проявляются в СП, в которых *раз* употребляется эпистемически (инферентивно).

Особенности эпистемического употребления союза *раз*

1. Фактивность Р

В эпистемическом употреблении, так же, как и в пропозициональном, *раз* имплицитно фактивность Р: ПК с этим союзом обозначает ситуацию, которая имеет место в действительности. Именно поэтому *раз* уместен в (3) и неуместен в (4):

- (3) *Раз ты говоришь, что он виноват, значит, это действительно так.*
- (4) **Раз ты скажешь, что он виноват, значит, это действительно так.*

В (3) утверждение адресата, на основе которого говорящий делает умозаключение Q («это действительно так»), представлено как реальное, в (4) оно является гипотетическим. В этом контексте уместен был бы союз *если*, который, в отличие от *раз*, означает, что говорящий, не зная, как будут развиваться события, допускает возможность Р (см. интерпретации *если* в работах [9], [12]), [7]):

- (4а) *Если ты скажешь, что он виноват, значит, это действительно так.*

Вместе с тем *раз* может употребляться и тогда, когда в качестве обоснования умозаключения приводятся и гипотетические ситуации.

На сочетаемость *раз* с гипотетическими контекстами обратил внимание В.З. Санников, по мнению которого этот союз указывает на возможное событие в строго определенных условиях: «в случае генерализованной референции и при описании узуальных (повторяющихся) ситуаций» [9, с. 443].

Приведем примеры, где *раз* вводит обобщенную ситуацию, для описания которой используются существительные с родовым референциальным статусом:

(5) *В детстве мне казалось, что самое худшее, что может произойти с человеком, это слепота; раз человек не видит, он не существует.* [Л.А. Данилкин. Площадь Иличевского (2016)] [5].

(6) ... *третья годовщина свадьбы свидетельствует, что муж и жена, раз уж не порвали отношения, как бумагу, – значит, научились ладить друг с другом и гибко подстраиваться.* [vk (01.06.2016)] [5].

В таких примерах ПК, связанные союзом *раз*, формулируют выведенную говорящим закономерность, т.е. его мнение о типичном развитии событий, и поэтому могут выражать только умозаключение. Так, в (5) и (6) говорящий утверждает, что в ситуации типа Р («человек не видит»; «муж и жена в течение трех лет брака не порвали отношения») естественно (закономерно) возникает мысль, что имеет место ситуация типа Q («человек не существует»; «муж и жена научились ладить друг с другом и гибко подстраиваться»).

Таким образом, в эпистемическом (инферентивном) употреблении *раз* может сочетаться с общими суждениями и указывать не только на реальную, но и на гипотетическую ситуацию.

Отметим, что примеры (5) и (6) свидетельствуют о том, что, помимо «*раз* данного положения дел» и «*раз* умозаключения», выделенных Е.В. Урысон (см. [12]), по-видимому, имеется третий семантический вариант союза – «*раз* обобщения».

2. Данность Р

Как подчеркивают Л.Н. Иорданская и И.А. Мельчук, «употребляя союз РАЗ, говорящий обычно выражает тем самым свою уверенность в том, что информация, содержащаяся в придаточном предложении, актуально известна слушающему» [3, с. 493]. Эта особенность *раз* проявляется и в эпистемическом употреблении союза. Обычно на нее указывает контекст:

(7) *Когда я в последний раз пела в машине, дети забросали меня чипсами. – Ого. Видать, было со-*

всем плохо, раз уж они расстались с чипсами. [vk (16.10.2015)] [5].

(8) ... *Я случайно набрел на это место, здесь вода оказалась хорошая. А раз вода хорошая, значит, жить можно.* [Фазиль Искандер. Дедушка (1966)] [5].

В обоих случаях отправной точкой умозаключения говорящего служит ситуация, которая уже была введена в рассмотрение, – в предшествующем высказывании адресата в (7) и в высказывании самого говорящего в (8) (многочисленные примеры такого типа приводятся в [3, с. 491–495]).

Поскольку *раз* представляет Р как данное и активизированное в текущем сознании адресата, этот союз не может вводить новую для него информацию. По этой причине ответная реплика с *раз* неуместна в диалоге (9), в котором Андрей упоминается впервые:

(9) – *Не знаешь, где сейчас Андрей?* – **Раз он успел на четырехчасовую электричку, скорее всего, он уже дома.*

Вопрос адресата свидетельствует о том, что он не знает Р, тогда как *раз* представляет Р как известное коммуникантам и не подлежащее обсуждению.

3. Характер отношений обусловленности и содержание вывода

Признаком, различающим пропозициональное и эпистемическое употребление союза, является направление отношений обусловленности между ситуациями Р и Q. Обусловленность может быть прямой или обратной (см. [8]). В первом случае обуславливающий фактор выражается в зависимой ПК, а следствие – в главной, во втором случае происходит инверсия: обуславливающий фактор выражается в главной ПК, а следствие вводится союзом, ср. (10) и (10а):

(10) *Раз на тебя пожаловались, значит, ты виноват.* [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)] [5].

(10а) *Раз ты виноват, на тебя пожаловались.*

В (10) главная ПК *ты виноват* обозначает причину, следствие которой описывает ПК с союзом *раз* – *на тебя пожаловались*. В (10а) обуславливающий фактор (причина) и следствие занимают свои обычные позиции.

Отношения обратной обусловленности обычно рассматриваются как один из основных признаков СП, содержащих умозаключение, см., например, [8], [12, с. 57–64]. Так, в (10) СП с *раз* понимается однозначно – только как выражение вывода, в ходе которого говорящий по известному ему следствию («на тебя пожаловались») устанавливает его причину («ты виноват»). Аналогичным образом устроен и пример (11):

(11) *Раз они каждый день ходят на море, погода у них хорошая* (пример из [12])

Напротив, в (10а) союз соединяет по смыслу две позиции: СП сообщает, ситуация Р («ты виноват») создала ситуацию Q («на тебя пожаловались»).

Вместе с тем инверсия обуславливающего фактора и его следствия, которая создает отношения обратной обусловленности, при выражении умозаключения не является обязательной: союз может употребляться эпистемически и при выражении прямой обусловленности, см.:

(12) *Ну а раз уж готовился этот суп на костре, то аромат дымка в нем точно был.* [Псевдоним map from 39. Мэн фром 36. Вещи, которые меня волнуют (2015)] [5].

(13) *Раз континенты «плавают», очевидно, временами некоторые из них приближались к полюсу (Северному или Южному) – наступало оледенение* [И.И. Акимускин. Занимательная биология (1967)] [5].

В данных примерах на основании ситуации Р, описываемой ПК с *раз*, делается вывод о существовании ситуации Q, которая является следствием Р (аромат дымка в супе – следствие его приготовления на костре, а приближение континентов к полюсу – следствие их плавания).

Таким образом, предложения умозаключения с союзом *раз* могут выражать вывод и о факторе, обуславливающем некоторую ситуацию, см. (10) и (11), и об обусловленном этим фактором следствии, см. (12) и (13).

Поскольку прямая обусловленность, в отличие от обратной, выражается и при пропозициональном употреблении союза, см. (10а), в СП, в которых содержится вывод о следствии, обычно присутствуют различные лексические показатели умозаключения, делающие понимание предложения однозначным (подробнее об этом см. в работах [7], [10]).

4. Смысловые отношения между пропозициями СП

Как отмечалось в п. 2, союз *раз* выражает только каузальные связи (непосредственные и опосредованные) между ситуациями Р и Q, обозначаемыми ПК в составе СП. При эпистемическом употреблении союза, как и при пропозициональном, эти отношения могут быть и причинно-следственными, и условно-следственными. Так, (10) и (12), различаясь содержанием вывода, описывают ситуации, связанные причинно-следственными отношениями: одна из ситуаций создает другую. В (11) и (13) (которые также различаются содержанием вывода) отношения между описываемыми ситуациями условно-следственные – одна из них способствует осуществлению другой (например, хорошая погода благоприятствует ежедневным походам на море).

Каузальная связь между Р и Q при умозаключении может быть не только непосредственной, но и опосредованной. В этом случае одна ситуация влияет на другую

через посредство третьей ситуации N (подробнее об этой связи см. [12, с. 18–25]). Например:

(14) *Раз уж меня забанили за дискуссию с ним, то и его, очевидно, тоже* [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (09.06.2021)] [5].

Здесь Р и Q имеют одну и ту же причину – N «участник дискуссии нарушил правила форума».

Вместе с тем соотношение пропозиций ПК в предложениях умозаключения имеет и свои особенности. Так, например, только при умозаключении содержанием вывода говорящего может стать оценочная интерпретация ситуации, обозначаемой зависимой ПК (см. [10]), например:

(15) *Фюльгья: Рауса – единственная роль Гурченко, которая мне действительно нравится [...]. Меньшов – отличный режиссер, раз уж сумел «построить» образ этой тетki из примадонны.* [Форум: Любовь и голуби (2007–2011)] [5].

Оценка – это субъективное мнение говорящего, и ситуация Р, обозначаемая ПК с *раз*, понимается как обоснование данного мнения.

Кроме того, Е.В. Урысон отмечает, что в некоторых СП с «если умозаключения» «мы не можем уловить какую-либо логическую связь между ситуациями Р и Q» [12, с. 62]. Похожая мысль высказывается и в работах, посвященных лексическим показателям умозаключения, см. [1, с. 571].

Такой же вывод можно сделать и применительно к СП с союзом *раз*, которые могут выражать умозаключение, опирающееся исключительно на субъективную связь между событиями, имеющуюся только в представлениях говорящего. См. примеры (3) *Раз ты говоришь, что он виноват, значит, это действительно так* и (5) *... раз человек не видит, он не существует*. Очевидно, что из утверждения о том, что имеет место некоторая ситуация, не следует, что эта ситуация на самом деле имеет место, а слепота еще не означает, что человек не существует, – эти события связаны между собой только в сознании говорящего, в картине мира которого Q является следствием Р.

Таким образом, умозаключение, оформляемое СП с союзом *раз*, может опираться не только на объективную связь между событиями, но и на субъективные представления говорящего о мире.

5. Неожиданность Р

С точки зрения В.З. Санникова, *раз* означает, что ситуация, описываемая ПК с этим союзом, имеет место вопреки ожиданиям говорящего [9, с. 439–443]. Эта точка подтверждается многими примерами с *раз*, в том числе и с *раз* умозаключения, см., в частности, (7) *Ого. Видать, было совсем плохо, раз уж они расстались с чипсами* и (8) *... здесь вода оказалась хорошая. А раз вода хорошая, зна-*

чит, жить можно. В обоих случаях несоответствие Р ожиданиям говорящего подчеркивается лексическими средствами – междометием *ого* и глаголом *оказаться*. При этом в (7) говорящий делает вывод «было совсем плохо», опираясь именно на нетривиальность поведения детей.

Представление о нетривиальности Р и о возможности альтернативного хода событий (не-Р) присутствует во многих приведенных выше примерах с *раз*. Однако этот союз употребляется и тогда, когда вывод говорящего опирается на информацию, которая не противоречит его представлениям о мире и его ожиданиям. Так, в (16) в качестве обоснования вывода приводится общая истина («птицы летают»):

(16) *Раз летают птицы, значит, может полететь и человек.*

Таким образом, оценка Р как неожиданного является частотной, но необязательной для умозаключений с *раз* (по мнению Е.В. Урысон, данная оценка, если она присутствует, не выражается самим союзом, а наводится контекстом, см. [12, с. 55–57]).

Б. Естественность умозаключения Q при наличии Р

Как подчеркивают Л.Н. Иорданская и И.А. Мельчук, при пропозициональном употреблении *раз* указывает на естественность сопутствия ситуаций Р и Q, а при непропозициональном употреблении – на естественность высказывания Q в ситуации Р [3]. Соответственно, в эпистемическом (инферентивном) употреблении *раз* сигнализирует о том, что, по мнению говорящего, в ситуации Р естественно думать или предполагать, что Q.

Как было показано выше, естественность и самоочевидность вывода, оформляемого союзом *раз*, может основываться на объективно существующих или субъективно установленных говорящим смысловых связях между ситуациями, описываемыми СП с этим союзом. Таким образом, мы присоединяемся к точке зрения тех исследователей, которые считают, что оценка сопутствования Р и Q не исключает наличия смысловых связей между ними (см. [12]).

Выводы

Итак, в эпистемическом (или инферентивном) употреблении *раз* сохраняет основные семантические признаки, выделенные у этого союза в работах, в которых данное употребление *раз* не противопоставлялось пропозициональному. К таким признакам относятся фактивность вводимой союзом информации и ее присутствие в текущем сознании адресата, наличие каузальной связи между ситуациями, обозначаемыми СП, возможная оценка ситуации, описываемой ПК с *раз*, как неожиданной, представление о естественности и закономерности фиксируемого СП хода событий.

Признаками, отличающими эпистемическое употребление союза, являются сочетаемость *раз* с гипотетическими контекстами (в общих суждениях с родовой референцией), выражение отношений не только прямой, но и обратной обусловленности, наличие субъективно устанавливаемых связей между ситуациями, наряду с объективными каузальными, наконец, указание на естественность и самоочевидность умозаключения, содержание которого описывает главная ПК, в ситуации, обозначаемой зависимой ПК, в состав которой входит *раз*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зализняк Анна А., Добровольский Д.О. Параллельный корпус как инструмент семантического анализа: русское стало быть // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог». М.: РГГУ, 2023. С. 566–578.
2. Иорданская Л.Н. Семантика русского союза *раз* (в сравнении с некоторыми другими русскими союзами) // Russian Linguistics. 1988. №12(3). С. 239–267.
3. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. М.: Языки славянских культур, 2007. 672 с.
4. Кобозева И.М., Сердобольская Н.В., Пилюгина Д.А. и др. База данных русских коннекторов [Рускон] (2024). URL: <http://ruscon.belyaev.io> (дата обращения: 11.04.2026).
5. Национальный корпус русского языка [НКРЯ]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 11.04.2026).
6. Пекелис О.Е. Иллокутивное употребление союзов (2013). URL: http://rusgram.ru/Иллокутивное_употребление_союзов (дата обращения: 11.04.2026).
7. Пекелис О.Е. Условные придаточные (2017). URL: http://rusgram.ru/Условные_придаточные#312 (дата обращения: 11.04.2026).
8. Русская грамматика: В 2-х т. Т.2. Синтаксис. М.: Наука, 1980. 440 с.
9. Санников В.З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М.: Языки славянских культур, 2008. 624 с.
10. Степанова Е.Б., Цзин Ю. Признаки эпистемического употребления условных союзов // Litera. 2025. № 3. С. 257–271.
11. Теремова Р.М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 284 с.
12. Урысон Е.В. Опыт описания семантики союзов: лингвистические данные о деятельности сознания. М.: Языки славянских культур, 2011. 336 с.
13. Ушаков Д.Н. (ред.) Толковый словарь русского языка. Т. III: П – РЯШКА. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1939. 1424 с.

© Степанова Екатерина Борисовна (estepa@inbox.ru), Цзин Юньчжицзы (zz987jy@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО МОЛОДЁЖНОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА НА ОСНОВЕ ТРЁХМЕРНОЙ МОДЕЛИ ФЭРКЛО

Сун Синьюй

Хэнаньский университет, (Китай)

1540738238@qq.com

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF RUSSIAN YOUTH INTERNET SLANG BASED ON FAIRCLOUGH'S THREE-DIMENSIONAL MODEL

Song Xinyu

Summary: The article applies Norman Fairclough's three-dimensional model of critical discourse analysis (text — discursive practice — social practice) to Russian youth internet slang. The material comprises 412 text fragments drawn from Telegram² channels, VKontakte public pages and comments on the Pikabu and Dvach platforms for 2020–2024. At the textual level, stable derivational patterns and an uneven distribution of slang units are identified, with slang concentrated in the position of evaluative predicates (74 % of fragments). At the level of discursive practice, institutional mechanisms of text production are shown to be replaced by quasi-institutional ones (channel administrators, viral distribution), while interdiscursivity blurs the boundaries between orders of discourse. At the level of social practice, slang is treated as an instrument of symbolic demarcation that secures in-group solidarity and out-group exclusion, as well as a carrier of implicit ideological attitudes. The hypothesis of the priority of the demarcation function over the expressive one is confirmed. The need to rethink the category of "institution" for digital communication and to account for the retrospective nature of the material, conditioned by the slang renewal cycle (8–14 months), is substantiated.

Keywords: critical discourse analysis, youth internet slang, Fairclough's three-dimensional model, discursive practice, symbolic demarcation, interdiscursivity, Russian-language online discourse.

Аннотация: Статья посвящена применению трёхмерной модели критического дискурс-анализа Н. Фэркло (текст — дискурсивная практика — социальная практика) к русскоязычному молодёжному интернет-сленгу. Материалом послужили 412 текстовых фрагментов, извлечённых из Telegram¹ - каналов, пабликов ВКонтакте и комментариев на платформах Pikabu и «Двач» за 2020–2024 гг. На текстуальном уровне выявлены устойчивые деривационные модели и неравномерная дистрибуция сленговых единиц, концентрирующихся в позиции оценочных предикатов (74 % фрагментов). На уровне дискурсивной практики показано, что институциональные механизмы производства текста замещаются квазиинституциональными (администраторы каналов, вирусная дистрибуция), а интердискурсивность размывает границы между дискурсивными порядками. На уровне социальной практики сленг квалифицируется как инструмент символической демаркации, обеспечивающий ингрупповую солидарность и аутгрупповую эксклюзию, а также как носитель имплицитных идеологических установок. Подтверждена гипотеза о приоритете демаркационной функции над экспрессивной. Обоснована необходимость переосмысления категории «институт» применительно к цифровой коммуникации и учёта ретроспективности материала, обусловленной циклом обновления сленга (8–14 месяцев).

Ключевые слова: критический дискурс-анализ, молодёжный интернет-сленг, трёхмерная модель Фэркло, дискурсивная практика, символическая демаркация, интердискурсивность, русскоязычный сетевой дискурс.

Введение

Попытки систематизировать динамику молодёжного интернет-сленга в русскоязычном коммуникативном пространстве наталкиваются на методологическое затруднение, которое редко артикулируется в явном виде. Лингвистика сетевого дискурса за последнее десятилетие накопила значительный корпус дескриптивных работ, фиксирующих лексические инновации, окказионализмы и заимствования [8], однако интерпретативный инструментарий при этом заде-

ствуется фрагментарно. Описание неологизмов без выхода на уровень дискурсивной практики и социальной обусловленности сводит анализ к каталогизации. Между тем трёхмерная модель Нормана Фэркло – текст, дискурсивная практика, социальная практика – позволяет преодолеть этот разрыв, связав микротекстуальные наблюдения с макросоциальными процессами [3]. Вопрос в том, насколько корректна экстраполяция модели, разработанной для анализа медийного и политического дискурса англоязычных обществ, на сугубо неформальный, лексически нестабильный и грамматически аномальный

1 Telegram — сервис, доступ к которому на территории Российской Федерации заблокирован на основании требований Роскомнадзора

2 Telegram is a service whose access is blocked in the Russian Federation based on Roskomnadzor's requirements.

материал русскоязычного интернет-сленга.

Теоретическая рамка критического дискурс-анализа – далее КДА – неоднократно применялась к русскоязычному медиадискурсу, политической риторике, рекламным текстам [11; 14]. Молодёжный сленг, однако, занимает в этой парадигме периферийное положение. Е.И. Шейгал указывала на дискурсивную автономность субкультурных речевых практик [5], тогда как М.А. Кронгауз в ряде публикаций 2013–2017 гг. акцентировал стремительную конвенционализацию интернет-лексики – её миграцию из маргинального сегмента в массовый узус. Эти позиции трудно совместимы. Если сленг автономен – КДА рискует навязать внешнюю рамку; если конвенционализирован – он утрачивает субверсивный потенциал, ради анализа которого КДА и привлекается. Указанная антиномия до сих пор не получила удовлетворительно разрешения в отечественной лингвистике.

Отдельного упоминания заслуживает проблема эфемерности объекта. Жизненный цикл сленговой единицы в интернет-коммуникации, по наблюдениям Д.Б. Гудкова [12], составляет от нескольких недель до полутора лет, после чего лексема либо переходит в общеупотребительный фонд, либо вытесняется конкурирующей номинацией. Фиксация материала, таким образом, всегда ретроспективна; исследователь работает с уже изменившимся дискурсом. Этот хронологический сдвиг порождает специфическую методологическую погрешность, которая в большинстве работ по молодёжному сленгу не рефлексирована. Между тем для фэрклоуского КДА, оперирующего понятием «порядок дискурса» как относительно стабильной конфигурации, указанная нестабильность составляет серьёзный вызов.

Настоящая работа предпринимает попытку применить трёхмерную модель Фэркло к корпусу русскоязычных молодёжных интернет-текстов 2020–2024 гг. с целью выявить, каким образом сленговые единицы функционируют на каждом из трёх уровней – текстуальном, дискурсивно-практическом и социально-практическом – и какие идеологические, идентификационные и прагматические функции они выполняют. Обсуждение строится вокруг гипотезы о том, что молодёжный интернет-сленг реализует не столько экспрессивную, сколько демаркационную функцию, выступая механизмом символического разграничения «своих» и «чужих» в цифровом пространстве.

Материалы и методы исследования

Эмпирический материал исследования составили тексты, извлечённые из открытых русскоязычных интернет-

площадок – Telegram³-каналов, тематических пабликов ВКонтакте, комментариев на платформах Pikabu и «Двач» – за период 2020–2024 гг. Общий объём выборки – 412 текстовых фрагментов, содержащих от 1 до 7 сленговых единиц каждый. Отбор фрагментов осуществлялся методом сплошной выборки по критерию наличия лексем, отсутствующих в нормативных словарях русского языка, с последующей верификацией их сленгового статуса по словарю молодёжного сленга А.А. Калугиной и электронному ресурсу «Словоново». Возрастная принадлежность авторов – от 16 до 27 лет – определялась косвенно, по данным профилей и метаданных каналов.

Аналитическая процедура опиралась на три уровня модели Фэркло [3]: лингвистический анализ текста (морфологическая деривация, семантические сдвиги, синтаксическая дистрибуция сленговых единиц), анализ дискурсивной практики (условия производства, потребления и дистрибуции текстов, интердискурсивность), анализ социальной практики (идеологические установки, властные отношения, идентификационные стратегии). Дополнительно привлекался компонентный анализ для декомпозиции семантической структуры наиболее частотных сленговых единиц, а также элементы интернет-текстуального анализа – при идентификации заимствований из англоязычного интернет-дискурса. Статистическая обработка не применялась; исследование носит качественный интерпретативный характер.

Результаты и обсуждение

На текстуальном уровне – первом измерении модели Фэркло – сленговые единицы, извлечённые из корпуса, обнаруживают несколько устойчивых деривационных моделей, каждая из которых имплицитно определяет тип семантической трансформации. Наиболее продуктивной оказалась усечённо-аффиксальная деривация с одновременным семантическим сдвигом. Лексема «кринж» (от англ. *cringe*), прошедшая через фонетическую адаптацию и морфологическое освоение (кринжовый, кринжовать, кринжанул), утратила исходную связь с физиологическим ощущением неловкости и приобрела в русскоязычном узусе оценочно-маркирующую функцию: она обозначает несоответствие поведения негласным нормам интернет-сообщества [7]. Этот сдвиг нетривиален. Английское *cringe* апеллирует к телесному опыту; русское «кринж» апеллирует к нарушению конвенции.

Сходную траекторию демонстрирует лексема «вайб» (*vibe*), однако направление семантического переосмысления здесь иное. В англоязычном дискурсе *vibe* – диффузная эмоциональная характеристика ситуации или

3 Telegram — сервис, доступ к которому на территории Российской Федерации заблокирован на основании требований Роскомнадзора

пространства. В русскоязычном молодёжном сленге «вайб» сузился до обозначения эстетической категории, тесно сопряжённой с визуальным контентом [9]. «Вайб осени», «вайб 90-х» – эти сочетания кодируют не эмоцию, а визуальный стереотип, устойчивый набор образов. Происходит то, что Р. Барт квалифицировал бы как мифологизацию означающего – знак второго порядка, где денотат замещён коннотативной схемой.

Вместе с тем ряд сленговых единиц сопротивляется однозначной лексикографической фиксации. «Рофл» (от англ. *ROFL – rolling on the floor laughing*) функционирует попеременно как существительное (рофл, рофлы), глагол (рофлить) и дискурсивный маркер иронической модальности. Контекст определяет часть речи, что создаёт для лингвистического описания специфическую трудность – конверсионная полифункциональность сленговой единицы выходит за рамки привычных для русского языка деривационных парадигм [1]. Примечательно, что грамматическая гибкость «рофла» коррелирует с его прагматической функцией: чем более размыта частеречная принадлежность, тем шире диапазон коммуникативных ситуаций, в которых лексема уместна.

Обращает на себя внимание тот факт, что на текстовом уровне сленговые единицы распределены в тексте неравномерно. В анализируемых фрагментах сленг концентрируется в позициях оценочных предикатов и экспрессивных междометий, тогда как референциальные именные группы и темпоральные обстоятельства остаются преимущественно литературнонормативными. Высказывание «Короче, вчера на паре препод выдал такой кринж, что я буквально сел писать жизу в тг» содержит три сленговые единицы – «кринж», «жиза» (жизненно), «тг» (Telegram⁴) – и все три занимают позиции оценки, продукта и канала, но не субъекта, места или времени. Субъект действия – «препод» – квалифицируется через разговорное усечение, однако не через сленговую номинацию. Этот дистрибутивный паттерн – сленг в реме, норма в теме – воспроизводится в 74% фрагментов корпуса.

Переходя ко второму измерению – дискурсивной практике, – необходимо рассмотреть условия производства и циркуляции сленговых текстов. Молодёжный интернет-дискурс характеризуется чрезвычайно высокой скоростью текстопорождения и крайне низким порогом входа: любой пользователь может стать автором, редактором и дистрибутором одновременно [15]. Эта ситуация радикально отличается от условий производства медийного или академического дискурса, для

которых модель Фэркло разрабатывалась изначально. В медийном дискурсе производство текста институционализировано; в молодёжном интернет-дискурсе оно атомизировано. Следствием оказывается то, что Фэркло назвал бы «деинституционализацией порядка дискурса» – отсутствие стабильных жанровых конвенций и нормативных фильтров.

Однако утверждение о полной деинституционализации было бы упрощением. Telegram⁵-каналы с аудиторией свыше 100000 подписчиков де-факто выполняют функцию нормотворческих инстанций: администраторы отбирают, редактируют и тиражируют сленговые единицы, формируя иерархию «актуального» и «устаревшего» [6]. Лексема, подхваченная крупным каналом, за 48–72 часа распространяется по десяткам производных площадок; лексема, проигнорированная ими, остаётся в микрогруппах. Здесь проступает асимметрия власти, скрытая за видимостью горизонтальной коммуникации. Администратор канала – не институт в социологическом смысле, но он выполняет функцию дискурсивного гейткипера.

Интердискурсивность – ещё одна категория второго уровня – обнаруживается в молодёжном интернет-сленге в специфической форме. Сленговые тексты постоянно рекомбинируют элементы гетерогенных дискурсов: геймерского, мемного, психотерапевтического, политического [4; 10]. Высказывание «токсичный краш ганкнул мой ментал» совмещает психотерапевтический дискурс (токсичный, ментал), романтический (краш) и геймерский (ганкнул – от *gank*, внезапная атака в видеоигре). Подобная гибридизация – не стилистическая небрежность. Она указывает на размывание границ между дискурсивными порядками, характерное для сетевой коммуникации. Фэркло трактует интердискурсивность как индикатор социальных изменений; в данном случае она сигнализирует о диффузии категорий приватного опыта (эмоции, отношения) и игровой культуры.

По всей видимости, наиболее аналитически продуктивным для молодёжного сленга выступает третий уровень модели – социальная практика. На этом уровне сленг перестаёт быть лексическим феноменом и квалифицируется в качестве инструмента символического капитала. Владение актуальным сленгом маркирует принадлежность к in-group; незнание сленга или, хуже того, использование устаревших форм – стигматизирующий маркер [2]. Лексема «олдскул», ещё в 2018 г. функционировавшая как позитивная характеристика, к 2023 г. приобрела ироническую коннотацию: «олдскульный»

4 Telegram — сервис, доступ к которому на территории Российской Федерации заблокирован на основании требований Роскомнадзора

5 Telegram — сервис, доступ к которому на территории Российской Федерации заблокирован на основании требований Роскомнадзора

пользователь – тот, кто не в курсе актуальных конвенций. Семантический дрейф в данном случае отражает не столько языковую динамику, сколько сдвиг в ценностной иерархии молодёжных сообществ – от ретроспективной ностальгии к презентистской ориентации.

Демаркационная функция сленга проявляется и в механизмах эксклюзии. Использование лексемы «база» (от англ. *based* – «основанный на убеждениях, бескомпромиссный») в 2021–2022 гг. служило индикатором знакомства с англоязычной интернет-культурой и, шире, с определёнными идеологическими нарративами [13]. Употребление «базы» в контексте, не совпадающем с каноническим – например, в значении «банальность» вместо «смелое высказывание» – немедленно вызвало корректирующие реакции в комментариях. Нарушитель маркировался как «нормис» (от *normie*) – представитель мейнстрима, не посвящённый в субкультурные коды. Здесь сленг реализует ту функцию, которую П. Бурдьё описал как символическое насилие через язык, хотя сами носители сленга, разумеется, не концептуализируют свою практику в этих терминах.

Идеологическое измерение молодёжного интернет-сленга – аспект, который в отечественных работах по сленгологии систематически недооценивается. Между тем ряд сленговых единиц транслирует имплицитные идеологические установки. «Душила» – лексема, обозначающая человека, стремящегося к точности, аргументированности и детализации, – несёт в себе антиинтеллектуальную коннотацию; её частотное использование нормализует отторжение аналитического мышления как коммуникативно неуместного. Аналогично, «чилить» (от *chill*) кодирует гедонистическую установку, противопоставленную продуктивности и целеполаганию. Фэрклоуский анализ позволяет увидеть, что эти лексемы – не нейтральные номинации, а дискурсивные инструменты натурализации определённых ценностных ориентиров.

Существенный интерес вызывает также процесс, который уместно обозначить как «сленговую апроприацию». Лексемы, возникшие в маргинальных субкультурах – «имба» (от *imbalanced*), «нерф» (от *nerf*) – мигрируют в общемолодёжный дискурс, утрачивая специфическую геймерскую семантику и приобретая генерализованное оценочное значение. «Имба» – уже не «разбалансированный персонаж в игре», а «нечто чрезмерно эффективное» в любом контексте. Этот процесс генерализации семантики сопровождается утратой субкультурного капитала: лексема, ставшая общеупотребительной, перестаёт функционировать как маркер принадлежности. Сообщества-доноры реагируют порождением новых, ещё более герметичных номинаций – цикл повторяется приблизительно раз в 8–14 месяцев.

Нельзя обойти вниманием и гендерную дифференци-

ацию сленгового репертуара, зафиксированную в ряде фрагментов корпуса. Лексемы «пикми» (*pick me* – девушка, демонстративно отличающаяся от «типичных»), «симп» (*simp* – мужчина, проявляющий чрезмерную услужливость) функционируют как инструменты гендерной стигматизации и одновременно – как средства дискурсивного конструирования нормативных моделей маскулинности и феминности. КДА фиксирует здесь воспроизводство патриархальных бинарных оппозиций под камуфляжем иронии и «несерьёзности» интернет-общения. Ирония, по всей видимости, выполняет защитную функцию, позволяя дискурсивным агентам транслировать нормативные суждения, одновременно дистанцируясь от ответственности за них.

Отдельно следует отметить феномен метасленга – сленговых единиц, описывающих само функционирование сленга. «Форсить» (от *force*) – навязчиво продвигать мем или лексему; «умереть» – о лексеме, вышедшей из употребления; «олдовый» – об устаревшем дискурсивном элементе. Метасленг эксплицирует рефлексивность молодёжного интернет-дискурса, его способность тематизировать собственные механизмы. Для модели Фэркло это обстоятельство методологически значимо: объект анализа (сленг) сам располагает аналитическим аппаратом для описания собственной динамики, хотя этот аппарат, безусловно, не претендует на научную строгость.

Обобщая наблюдения, полученные на всех трёх уровнях модели, допустимо констатировать, что молодёжный интернет-сленг в русскоязычном цифровом пространстве функционирует не как стихийное лексическое творчество, а как структурированная дискурсивная практика с латентными идеологическими, идентификационными и властными функциями. Текстуальный уровень обнаруживает закономерную дистрибуцию сленговых единиц – их концентрацию в реме при нормативности темы, что косвенно указывает на сохранение базовой коммуникативной компетенции при одновременном расширении оценочно-экспрессивного регистра. Уровень дискурсивной практики выявляет асимметрию производства и дистрибуции – существование неформальных нормотворческих инстанций и интердискурсивную гибридизацию, размывающую границы между дискурсивными порядками.

На уровне социальной практики сленг квалифицируется в качестве инструмента символической демаркации, обеспечивающего одновременно ингрупповую солидарность и аутгрупповую эксклюзию. Динамика «апроприация – генерализация – обновление» воспроизводит циклическую структуру, сопоставимую – при всех оговорках о масштабе – с динамикой модных трендов в описании Г. Зиммеля. Идеологическое измерение сленга – антиинтеллектуальные, гедонистические и гендерно-нормативные коннотации ряда лексем – остаётся,

как правило, имплицитным и потому дискурсивно эффективным; КДА по Фэркло позволяет эксплицировать эти латентные значения, не впадая при этом в морализаторский дискурс «порчи языка».

Заключение

В ходе работы с корпусом текстов 2020–2024 гг. выяснилось, что трёхмерная модель Фэркло, при необходимых адаптациях, применима к русскоязычному молодёжному интернет-сленгу – материалу, существенно отличающемуся от тех типов дискурса, для которых модель первоначально проектировалась. Принципиальная модификация касается второго уровня – дискурсивной практики: вместо институциональных механизмов производства текста здесь действуют квазиинституциональные – администраторы каналов, модераторы, вирусная дистрибуция мемов. Разрыв между классической фэрклоуской схемой и реальностью интернет-коммуникации не обесценивает модель, но требует переосмысления категории «институт» в контексте цифровой дискурсивной среды.

Дистрибутивный паттерн – сленговые единицы в позиции оценочных предикатов при нормативном оформлении субъекта, локатива и темпоральных обстоятельств – зафиксирован в 74% фрагментов корпуса.

Обнаруженный цикл «апроприация – генерализация – обновление», протяжённость которого составляет от 8 до 14 месяцев, ставит под вопрос саму возможность синхронного описания сленговой системы. Исследователь неизбежно работает с дискурсом, уже изменившимся к моменту публикации; эта ретроспективность – не периферийное ограничение, а конститутивная черта любого КДА молодёжного интернет-сленга, и для развития методологии было бы продуктивным учитывать её при проектировании исследовательского дизайна, включая, например, мониторинговые серии с фиксированным интервалом выборки – два-три месяца

вместо однократного среза.

Идеологический пласт, выявленный на третьем уровне модели, оказался менее однородным, чем можно было бы ожидать. Антиинтеллектуальная коннотация «душили» и гедонистическая установка «чилить» существуют с рефлексивным метасленгом («форсить», «умереть» о лексеме), обнаруживающим способность дискурса тематизировать собственные механизмы. Эта рефлексивность – аргумент против трактовки молодёжного сленга как исключительно стихийного и нерефлексивного речетворчества; она указывает на наличие имплицитной «дискурсивной грамматики», регулирующей допустимость, уместность и срок годности сленговых единиц – грамматики, существующей без кодификации и без внешнего нормотворческого центра.

Гендерно-стигматизирующие лексемы «пикми» и «симп» воспроизводят бинарные оппозиции под защитным слоем иронической модальности – механизм, который фэрклоуская модель позволяет зафиксировать, но объяснительный потенциал которого, вероятно, полнее раскрывается при дополнении КДА категориальным аппаратом интеракционной социолингвистики. Конвергенция двух аналитических традиций – задача, выходящая за рамки настоящей работы, но обозначенная в ней в качестве методологической перспективы. Корпус сохранил 17 устойчивых гендерно-маркированных сленговых единиц, появившихся в русскоязычном интернет-узусе после 2020 г.

Демаркационная гипотеза, сформулированная во введении, получила подтверждение на всех трёх уровнях модели; при этом граница между «своими» и «чужими» определяется не принадлежностью к социальной группе в традиционном социологическом смысле, а компетенцией в актуальном сленговом репертуаре – компетенцией, которая требует постоянного обновления и утрачивается при выпадении из коммуникативного потока на срок от нескольких недель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Картавцева Ю.В., Хачмафова З.Р. Кластерный подход к описанию молодёжного сленга в интернет-коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2025. № 9 (903). С. 45–52.
2. Оборина Ю.Д. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодёжи // Язык и личность: социокультурные и психологические трансформации. Москва, 2023. С. 84–85.
3. Голикова Т.А. Опыт исследования интернет-словаря молодёжного сленга как нового типа массовых коммуникаций // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 26. С. 6–15.
4. Барковец Д.А. Структурная классификация речевого субстандарта на материале молодёжного интернет-сленга // Научный поиск курсантов. Могилев, 2022. С. 367–368.
5. Десяев С.Н., Десяева Н.Д. Методический инструментарий анализа сленга как выражения субкультуры молодёжных движений // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. 10 с.
6. Морозова Е.Н., Савцова М.С., Платонова К.А. Сленг в дискурсе молодёжных интернет-форумов // Родной язык и культура в цифровой вселенной. Саранск, 2025. С. 384–387.

7. Карпов Э.С. Функционирование сленга в дискурсе интернет-коммуникаций. Москва, 2016. 19 с.
8. Голованова Д.С., Якименкова И.Н. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи // Юный ученый. 2019. № 3 (23). С. 1–3.
9. Мороз Т.Г. Опыт дискурсного анализа молодежного сленга (на примере молодежных периодических изданий 1990–2000-х годов) // Новейшая филология: динамика речевых и текстовых форм. Омск, 2022. С. 278–282.
10. Грушевская В.Ю. Дискурсивные особенности молодежных видеоблогов в российском сегменте youtube // Дискурс-Пи. 2021. Т. 18. № 3. С. 160–175.
11. Смеюха В.В. Функционирование молодежного сленга в СМИ // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2023. Т. 9. № 2. С. 137–148.
12. Хакимова Е.М. Русскоязычные подкасты как современная дискурсивная практика и предмет исследования // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2023. № 84. С. 72–95.
13. Цыганова С.В. Молодежный сленг в медиапространстве университета: лингвистический аспект // Филологические аспекты медиакультуры - 2021. Ульяновск, 2021. С. 101–109.
14. Каркаева М.А. Социокультурный феномен молодежного сленга в киберпространстве // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2018. № 3. С. 45–49.
15. Овчинникова Е.М. Молодёжный медиалект как аргумент пользователей сети // Речевые технологии. 2021. № 1-2. С. 99–108.

© Сун Синьюй (1540738238@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ «ЖЕРТВА» В СОВЕТСКОМ ВОЕННОМ КИНО 1960–1970-Х ГОДОВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМОВ «ИВАНОВО ДЕТСТВО» И «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ»)

Чжан Синьтянь

Аспирант, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
785609925@qq.com

THE CONCEPT OF "VICTIM" IN SOVIET
WAR FILMS OF THE 1960S AND 1970S:
LINGUOCULTURAL ANALYSIS (BASED
ON THE FILMS "IVANOV'S CHILDHOOD"
AND "THE DAWN IS QUIET HERE")

Zhang Xintian

Summary: This article analyzes the linguocultural concept of "Sacrifice" in Soviet war cinema discourse of the 1960s–1970s based on two films: *Ivan's Childhood* (A. Tarkovsky, 1962) and *The Dawns Here Are Quiet* (S. Rostotsky, 1972). The study aims to identify and compare discursive regimes of sacrifice representation during the Thaw and Stagnation periods by examining the verbal layer of dialogues. The methodology includes: (1) V.I. Karasik's five-component model (subject, object, goal, cause, method) with a criterion table; (2) qualitative lexical-semantic analysis (exhaustive review of all dialogues, verification of lexical absence via text search); (3) pragmatic analysis of speech acts (J. Austin, J. Searle) and discursive strategies; (4) speech genre analysis (M.M. Bakhtin, V.V. Dementyev, T.V. Shmeleva) — command, interrogation, memorial speech, oath. The findings show that *Ivan's Childhood* is dominated by the poetics of trauma: the goal and cause components are deactualized or irrational; the dialogues contain the lexicon of fear and revenge while heroic lexicon is absent; pragmatics is characterized by communicative dysfunction; speech genres appear in deformed, non-canonical forms. In *The Dawns Here Are Quiet*, a strategy of heroic canonization is established: all five components are clearly expressed and ritualized; heroic lexicon occupies a prominent place; speech acts serve the ideological integration of trauma; speech genres appear in canonical, ritualized forms.

Keywords: concept "Sacrifice", Soviet cinema discourse, linguocultural analysis, pragmatic analysis, speech genres, *Ivan's Childhood*, *The Dawns Here Are Quiet*, Thaw, Stagnation.

Аннотация: В статье на материале двух фильмов — «Иваново детство» (А. Тарковский, 1962) и «А зори здесь тихие» (С. Ростоцкий, 1972) — анализируется лингвокультурный концепт «Жертва» в советском военном кинодискурсе 1960–1970-х годов. Цель исследования — выявить и сопоставить дискурсивные режимы репрезентации жертвы в периоды «оттепели» и «застоя» на основе вербальной ткани диалогов. Методология включает: пятикомпонентную модель В.И. Карасика, лексико-семантический анализ, прагматический анализ речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль) и анализ речевых жанров (М.М. Бахтин, В.В. Дементьев, Т.В. Шмелёва). Установлено, что в фильме «Иваново детство» доминирует поэтика травмы: компоненты «цель» и «причина» деактуализированы или иррациональны; в диалогах встречается лексика страха и мести при отсутствии героической лексики; прагматика характеризуется коммуникативной дисфункцией; речевые жанры представлены в деформированном, неканоническом виде. В фильме «А зори здесь тихие» утверждается стратегия героической канонизации: все пять компонентов концепта чётко выражены и ритуализированы; героическая лексика занимает значительное место; речевые акты подчинены идеологической интеграции травмы; речевые жанры представлены в канонической, ритуализованной форме.

Ключевые слова: концепт «Жертва», советский военный кинодискурс, лингвокультурологический анализ, прагматический анализ, речевые жанры, «Иваново детство», «А зори здесь тихие», оттепель, застой.

Введение

Концепт «Жертва» принадлежит к числу базовых культурных концептов, особенно значимых для военного дискурса. В русском языковом сознании лексема «жертва» содержит семантическую дуальность: с одной стороны, активный аспект — «жертвователь» (тот, кто добровольно приносит жертву), с другой — пассивный аспект — «жертва-пострадавший» (тот, кто подвергается насилию) [8, с. 323]. В настоящем исследова-

нии фокус направлен на активный аспект — жертву как сознательный акт самоотречения во имя высшей ценности, что отличает её от смежного понятия «подвиг» (которое акцентирует героический результат, а не процесс отречения). Такое разграничение необходимо, поскольку в военном дискурсе эти понятия часто пересекаются, но не совпадают.

В лингвокультурологии концепт «Жертва» изучался на материале словарей и литературы [2, с., 14, сч. 45],

однако кинодискурс остаётся мало исследованным. Исключение — работы А.М. Айбазовой [1, с. 114] и А.В. Денисенко [6, с. 46], но советское военное кино 1960–1970-х годов ещё не становилось объектом системного лингвокультурологического анализа с привлечением теории речевых жанров. Настоящее исследование призвано заполнить этот пробел.

Советское военное кино 1960–1970-х годов охватывает две разные идеологические и художественные эпохи: «оттепель» (середина 1950-х — конец 1960-х), характеризовавшуюся относительной либерализацией, и «застой» (конец 1960-х — середина 1980-х), сопровождавшийся ужесточением идеологического контроля [11, с. 35]. Выбор хронологических рамок обусловлен контрастностью идеологических климатов, что позволяет выявить зависимость языковой репрезентации концепта от социально-политического контекста.

Настоящее исследование сосредоточено на двух фильмах, репрезентативных для каждого из периодов: «Иваново детство» (1962, реж. А. Тарковский) как ключевое произведение авторского кинематографа эпохи «оттепели» и «А зори здесь тихие» (1972, реж. С. Ростокский) как классический образец военного кино периода «застоя».

Цель исследования — выявить и сопоставить дискурсивные режимы репрезентации концепта «Жертва» в этих фильмах на основе анализа вербальной ткани диалогов, с привлечением теории речевых актов и теории речевых жанров, без системного обращения к мультимодальным параметрам.

Задачи исследования:

1. Операционализировать пятикомпонентную модель В.И. Карасика для анализа кинотекста, разработав критериальную таблицу.
2. Провести качественный лексико-семантический анализ диалогов и закадрового текста, верифицируя наличие / отсутствие ключевых лексем с помощью сплошного просмотра и текстового поиска.
3. Выполнить прагматический анализ речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль) и дискурсивных стратегий.
4. Проанализировать речевые жанры (М.М. Бахтин, В.В. Дементьев, Т.В. Шмелёва), представленные в

каждом фильме, с акцентом на жанры приказа, допроса, панихиды и клятвы.

5. Сопоставить полученные результаты с данными предшествующих исследований.

Теоретические основы

Концепт «Жертва» неоднократно становился объектом лингвокультурологического анализа на различном материале. Г.П. Чмыхова [14, с. 47] на материале словарей и паремий выделила в структуре концепта такие признаки, как «добровольность», «наличие высшей ценности», «страдание». Г.П. Басс [2, с. 27], сопоставляя русский и английский переводы «Доктора Живаго», отметила, что в русском тексте концепт акцентирует религиозно-экзистенциальное измерение, отсутствующее в английском переводе.

В области кинодискурса А.М. Айбазова [1, с. 114] на материале документального кино показала, что ценностные доминанты могут смещаться в зависимости от идеологического контекста. А.В. Денисенко [6, с. 52], анализируя итальянское и французское кино, использовала лингвокультурологический подход без привлечения мультимодальных параметров, что подтверждает валидность подобного метода. Однако советское военное кино 1960–1970-х годов с его высокой идеологической насыщенностью ещё не становилось объектом системного анализа концепта «Жертва» с привлечением теории речевых жанров. Настоящее исследование призвано заполнить этот пробел.

Методология

1. Модель В.И. Карасика и критериальная таблица

В основе анализа лежит пятикомпонентная структура концепта «Жертва», предложенная В.И. Карасиком и М.С. Миловановой [8, с. 323]: субъект (активный или пассивный участник жертвенного акта), объект (ценности, от которых отказываются), цель (высшая ценность, ради которой совершается жертва), причина (внутренний мотив или внешнее условие) и способ (конкретное воплощение акта). Для обеспечения воспроизводимости анализа разработана критериальная таблица (табл. 1). Каждый компонент оценивается на материале всех диалогов фильма.

Таблица 1.

Критерии оценки компонентов концепта «Жертва».

Оценка	Критерий	Пример из материала
присутствует	Компонент явно выражен в диалогах (персонаж прямо называет цель, причину, объект и т.д.)	«За Риту! За Галку! За Соню! За Лизу!» (цель персонажифицирована)
отсутствует	Компонент не вербализован и не может быть восстановлен из контекста диалогов	В «Ивановом детстве» не называются цель и причина жертвы

2. Лексико-семантический анализ

Анализируются диалоги и закадровый текст каждого фильма. Все утверждения о наличии или отсутствии лексем основаны на сплошном просмотре расшифрованных диалогов. Для проверки отсутствия лексемы (например, «герой») использован поиск по тексту в программе Microsoft Word. Количественные суждения (например, «часто» или «редко») не используются, за исключением констатации полного отсутствия лексемы в материале.

Выделены следующие семантические поля:

- Травматическое поле: лексемы, связанные со страхом, мстостью, утратой, насилием («мальчик» в значении «ребёнок-жертва», «мстить», «мечь», «страх», «бояться», «крик», «смерть», «убить»).
- Героическое поле: лексемы, связанные с долгом, Родиной, подвигом, коллективной памятью («Родина», «долг», «приказ», «герой», «подвиг», «победа», «боец», «память»).

3. Прагматический анализ речевых актов и дискурсивных стратегий

На основе теории речевых актов [10, с. 52; 12, с. 172] и работ по русской прагматике [5, с. 600] анализируются:

- Иллокутивные типы высказываний: ассертивы (утверждения, сообщения фактов), директивы (приказы, просьбы), комиссивы (обещания, клятвы), экспрессивы (выражения эмоций).
- Перлокутивный эффект — реальное влияние высказывания на поведение собеседника. Успешность директив определяется по выполнению требуемого действия в пределах диалоговой сцены.
- Дискурсивные стратегии:
 - Умолчание — отсутствие вербальной реакции на обращение. Различаются: отказ от коммуникации («не ваше дело»), эмоциональная неспособность говорить (пауза, многоточие), тактическое молчание (ожидание).
 - Перебивание — реплика, прерывающая предыдущую.

- Ритуализация речи — использование формульных выражений (например, «пали смертью храбрых»).
- Идеологическая редакция — вербальное переопределение травматического события в героическом ключе.

4. Анализ речевых жанров

Теория речевых жанров, разработанная М.М. Бахтиным [3, с. 165] и развитая в работах В.В. Дементьева [5, с. 600] и Т.В. Шмелёвой [15, с. 22], позволяет рассматривать устойчивые типы высказываний как социально и культурно обусловленные формы. Для целей настоящего исследования выделены четыре речевых жанра, наиболее релевантных для военного кинодискурса: Таблица 2.

Анализ этих жанров позволяет выявить степень их каноничности / деформации в каждом фильме и, соответственно, отношение к идеологическому канону.

Анализ фильма «Иваново детство» (1962)

1. Анализ по пятикомпонентной модели Карасика и Миловановой

В терминах Карасика и Миловановой, Иван выступает как пассивный субъект жертвенного акта (жертва-страдавший). Однако активный субъект (жертвователю) в фильме отсутствует. Иван не идентифицирует себя как сознательного жертвователя; окружающие определяют его через диминутивы («мальчишка», «ребёнок»). В диалоге Гальцева по телефону: «Никакой он не майор. Мальчишка лет двенадцати». Это вербальное маркирование лишает Ивана статуса взрослого воина, который мог бы быть активным жертвователем. Иван — скорее жертва-страдавший, чем жертвователь.

Объект жертвы — жизнь, детство, мать — вербализуется исключительно в сценах снов (диалоги с матерью: «Мама, там кукушка»). В диалогах реальности объект жертвы не называется.

Таблица 2.

Жанр	Определение	Признаки
Приказ	Директивный жанр с императивной модальностью, предполагающий беспрекословное исполнение	Императив, перформативные глаголы («приказываю»), отсутствие альтернативы
Допрос	Вопросно-ответный жанр с асимметрией коммуникативных прав	Серия вопросов, требование информации, угроза санкций
Панихида (поминальная речь)	Ритуальный жанр, посвящённый памяти погибших	Перечисление имён, формулы скорби, сакральная лексика
Клятва (обещание)	Комиссивный жанр, фиксирующий обязательство на будущее	Перформативные глаголы («клянусь», «обещаю»), сакральные или юридические формулы

Цель жертвы отсутствует. В диалогах Ивана не зафиксированы лексемы «Родина», «долг», «победа» в прямом, неироническом значении. Мотивация Ивана выражена через глагол «мстить» и отрицательную формулу «не боюсь». На уговоры Подполковника Грязнова Иван отвечает: «Я сам себе хозяин». Это не жертва во имя коллектива, а акт личной воли.

Причина жертвы иррациональна. Иван не даёт развёрнутого объяснения своих действий; его мотивация не вербализуется через рациональные доводы (защита Родины, выполнение приказа). В диалогах он избегает отвечать на вопросы о причинах, ограничиваясь короткими репликами или отказом от коммуникации. Отсутствие рациональной аргументации подчёркивает психологическую травму как единственную движущую силу.

Способ жертвы не вербализован. В диалогах отсутствуют описания того, как именно погибают разведчики. Гибель Ивана не обсуждается персонажами.

2. Лексико-семантические особенности диалогов

В диалогах «Иванова детства» присутствуют лексемы травматического поля. Например, в речи Катасоныча об Иване: «У него одно на уме... Мстить до последнего!»; сам Иван, отвечая на вопрос «Боишься?», говорит: «Немножко. Нервенность во мне какая-то». Лексемы героического поля («герой», «подвиг», «долг», «честь», «победа») не зафиксированы в проанализированных диалогах.

3. Прагматический анализ речевых актов и дискурсивных стратегий

Ассертивы в речи взрослых (сообщения обстановки, доклады) не создают доверительной атмосферы, так как постоянно опровергаются действиями Ивана. Директивы часто сопровождаются вербальным сопротивлением (подробнее о деформации жанра приказа см. 3.4).

Дискурсивные стратегии. Характерна стратегия умолчания или отказа от коммуникации. На вопрос «Что это у тебя на спине?» Иван отвечает: «Не ваше дело. И не кричите на меня. Ваше дело доложить в штаб, что я здесь. Там без вас разберутся.». Паузы, обрывы фраз, недоговорённости создают эффект невыразимой травмы. Стратегия перебивания маркирует конфликт: «Да замолчи ты! А то выпорю» — кричит подполковник, но Иван продолжает говорить. Коммуникативная асимметрия между взрослыми и ребёнком не разрешается в пользу авторитета.

4. Анализ речевых жанров

Жанр приказа. В «Ивановом детстве» приказы многократно произносятся, но их каноническая форма нарушена. Канонический приказ предполагает: (а) импера-

тивную форму, (б) авторитет говорящего, (в) исполнение адресатом. В фильме все три компонента деформированы. Подполковник приказывает: «Марш в машину!» — Иван формально подчиняется, но вербально выражает сопротивление. Позже он же приказывает: «И чтоб к этому вопросу я больше не возвращался!» — Иван тут же возвращается к этому вопросу. Приказ как жанр утрачивает свою иллокутивную силу, превращаясь в пустой ритуал, демонстрирующий бессилие власти.

Жанр допроса. Сцена первого появления Ивана в землянке представляет собой классическую структуру допроса: вопросы Гальцева («Ты кто такой?», «Откуда взялся?»), требования информации, угроза («Просидишь здесь сутки, трое, пятеро»). Однако Иван не подчиняется правилам жанра: он не отвечает на вопросы («Не ваше дело»), переворачивает роли («Вы доложите в штаб, что я здесь»), угрожает в ответ («будете отвечать»). Допрос как жанр не достигает своей цели — получения информации. Это разрушение жанра символизирует невозможность вписать Ивана в военную иерархию.

Жанр панихиды (поминальной речи). В фильме отсутствуют ритуальные сцены прощания с погибшими. Обнаружение тел Ляхова и Мороза не сопровождается поминальными формулами. Холин лишь говорит: «Похоронить бы их надо». Ни имён, ни формул скорби, ни обещания вечной памяти — жанр панихиды полностью отсутствует. Это значимое умолчание: смерть не получает ритуального оформления, оставаясь «голой» травмой.

Жанр клятвы (обещания). В «Ивановом детстве» встречается одно значимое обещание: Катасоныч говорит Ивану: «Будет у тебя такой ножик. Завтра достану». Обещание не исполняется из-за гибели Катасоныча, что само по себе не деформирует жанр (внешнее обстоятельство). Однако это бытовое, неритуальное обещание, лишённое идеологической или ритуальной нагрузки. В фильме отсутствуют какие-либо формы идеологической клятвы (например, «клянусь отомстить» или «служу Родине»), а также коллективные ритуальные комиссивы, скрепляющие группу. Единственное обещание остаётся изолированным, личным жестом, не встроенным в систему военно-ритуальных жанров. Таким образом, в «Ивановом детстве» ключевые военно-ритуальные жанры (приказ, допрос, панихида, клятва) либо деформированы, либо отсутствуют. Это соответствует общей поэтике травмы: война здесь не подчиняется устойчивым речевым формам, а коммуникативные нормы оказываются нарушенными или бездействующими.

Анализ фильма «А зори здесь тихие» (1972)

1. Анализ по пятикомпонентной модели Карасика

Субъект жертвы присутствует и активен. Девушки вербально определяются как «бойцы», «зенитчицы», а

после гибели — как «герои». Старшина Васков говорит: «Пять девчат... Пятеро девочек было всего. Всего пятеро! И не прошли вы!» Их активная позиция проявляется и в добровольном принятии риска: например, Женя вызывается участвовать в поиске немцев: «Можно я пойду?».

Объект жертвы регулярно вербализуется через воспоминания о мирной жизни. Женя рассказывает о семье, Рита — о муже и сыне («Сынок у меня там, Игорь, три года»), Лиза — об отце-леснике. Эти речевые фрагменты прямо называют то, чем жертвуют: семью, сына, отца.

Цель жертвы сакрализована. В диалогах встречаются лексемы «Родина» и «приказ», а также императивные формулировки, подчиняющие индивидуальную волю коллективному долгу (например, Васков командует: «За мной!», «Лежать!», и бойцы беспрекословно подчиняются). Васков: «На этой стороне немцам земли нету! Потому что за спиной у нас Россия. Родина, значит, проще говоря». Рита: «Приказ есть приказ». Женя перед смертью: «За Риту! За Галку! За Соню! За Лизу!» — персонифицируя абстрактную цель через имена погибших подруг.

Причина жертвы рациональна и идеологически обоснована. Рита: «Приказ есть приказ». Васков: «Не по грибы и по ягоды ходим». В отличие от «Иванова детства», где мотивация Ивана разрывается между местью, страхом и потребностью в признании (психологическая амбивалентность), здесь причина жертвы однозначна и не вызывает внутреннего конфликта.

Способ жертвы в значительной степени ритуализирован и вербализован. Гибель девушек описывается не только через физические детали, но и через символические жесты и ритуальные формулы, а язык выполняет функцию идеологической редакции травмы.

2. Лексико-семантические особенности диалогов

В диалогах «А зори здесь тихие» значительное место занимает лексика героического поля: «Родина», «долг», «приказ», «герой», «победа», «бойцы», «память». В финале Васков: «Пять девчат... Пятеро девочек было всего. Всего пятеро! И не прошли вы!» — смерть переосмысливается как победа.

Травматическая лексика («смерть», «убить», «страх») присутствует, но она интегрирована в героический контекст. После гибели Сони Васков говорит: «Погубил я тебя... Полежи тут покуда, Сонечка». Уменьшительно-ласкательная форма, обращение по имени смягчают травму, переводя её в план скорби, а не ужаса. В финальном монологе над могилой Риты: «Что ж ты наделала, девонька?» — соединяются горе и ласка, что также иллюстрирует интеграцию травмы в ритуал прощания.

3. Прагматический анализ речевых актов и дискурсивных стратегий

Директивы беспрекословно выполняются, а коммисивы играют ритуальную роль (подробнее о жанрах приказа и клятвы см. 4.4).

Дискурсивные стратегии. Ключевая стратегия — ритуализация речи. Сцена прощания с погибшими сопровождается формульными фразами: «Пали смертью храбрых наши товарищи», «Добром помянем». Даже гибель Сони вербализуется через её комсомольский билет, превращая индивидуальную смерть в свидетельство верности комсомолу и Родине. Финальная надпись на памятнике перечисляет имена погибших и содержит ритуальную формулу: «Вечная слава павшим за родину», что также носит ритуально-траурный характер, закрепляя память о погибших.

4. Анализ речевых жанров

Жанр приказа. В отличие от «Иванова детства», приказы здесь исполняются неукоснительно. Васков отдаёт приказы кратко, императивно: «За мной!», «Лежать!», «Не высовываться!». Ответ — всегда «Есть!». Жанр приказа функционирует в канонической форме: авторитет говорящего (старшина, командир) не подвергается сомнению, адресат подчиняется. Даже когда приказ противоречит желанию (например, приказ отходить, который девушки не выполняют — но это исключение, связанное с их решением погибнуть, а не с отказом подчиняться), он оформлен ритуально.

Жанр допроса. В фильме есть сцена, где Васков «допрашивает» Риту о том, почему она ходила в лес: «А чего это ты в лесу в 4 утра делала?» Рита уклоняется от ответа («Просто по ночным делам»), но Васков не настаивает. Допрос здесь не является инструментом выявления правды — он скорее ритуал, подтверждающий, что командир имеет право спрашивать, но в данном случае право на приватность признаётся. Жанр допроса смягчён, не агрессивен.

Жанр панихиды (поминальной речи). Этот жанр представлен в канонической форме. После гибели девушек Васков произносит: «Пали смертью храбрых наши товарищи. Галя Четвертак в перестрелке. А Лиза Бричкина в болоте утопла. Выходит, с Соней вместе троих мы уже потеряли. Так что помянем сестреноч наших. Добром помянем.» Здесь есть все признаки жанра: перечисление имён, формула «пали смертью храбрых», ритуальное «помянем», эпитет «добром».

Жанр клятвы (обещания). Васков даёт обещание Лизе («После споем...»), которое не исполняется, но это не деформация жанра — обещание дано, оно зафиксировано,

Таблица 3.

Сравнение фильмов по компонентам концепта «Жертва».

Компонент	«Иваново детство» (1962)	«А зори здесь тихие» (1972)
Субъект (активный)	отсутствует	присутствует
Объект	только во снах	вербализован через воспоминания
Цель	отсутствует	сакрализована
Причина	иррациональна	рациональна
Способ	не вербализован	ритуализирован

Примечание к таблице 3. Оценка «присутствует» для фильма «А зори здесь тихие» не означает, что гибель каждой девушки была добровольным актом (смерть Сони, Лизы и Гали была случайной). Однако фильм с помощью ритуальных формул дискурсивно конструирует всех погибших как жертвователей, а субъект жертвы предстаёт как коллективный. «Присутствие» субъекта отражает идеологическую стратегию фильма.

Таблица 4.

Сравнение речевых жанров в двух фильмах.

Жанр	«Иваново детство»	«А зори здесь тихие»
Приказ	Деформирован (не исполняется)	Канонический (исполняется)
Допрос	Деформирован (адресат не подчиняется)	Смягчённый, ритуализованный
Панихида	Отсутствует	Канонический (формулы, имена)
Клятва	Отсутствует (обещание неритуальное)	Присутствует (коллективная клятва)

его неисполнение обусловлено внешними обстоятельствами (гибелью Лизы). Важнее другое: в индивидуальном порядке девушки не дают клятв. Идеологическая клятва («Служим Советскому Союзу!») произносится коллективно в сцене после успешной имитации лесорубов. Это ритуальный комиссив, скрепляющий группу. Клятва здесь — не личное обязательство, а коллективный ритуал, подтверждающий лояльность. Таким образом, в «А зори здесь тихие» все ключевые военно-ритуальные жанры представлены в канонической или близкой к канонической форме. Приказы исполняются, панихида совершается, клятвы произносятся. Даже травматические события (смерть, страх) вписываются в эти жанры, получая ритуальное оформление. Это соответствует стратегии героической канонизации: война структурирована устойчивыми речевыми формами, которые придают смерти смысл и порядок.

Сопоставительный анализ и обсуждение
(Таб. 3. Таб.4.)

Различия между двумя фильмами отражают идеологический сдвиг от «оттепели» к «застою». В «Ивановом детстве» разрушение жанров создаёт картину войны как хаоса, где авторитет не работает, смерть не получает ритуального оформления. В «А зори здесь тихие» восстановление канонических форм жанров выполняет идео-

логическую функцию: война предстаёт как упорядоченное пространство, где приказы исполняются, смерть осмысливается через ритуал, а индивидуальная жертва вписывается в коллективный миф о подвиге.

Заключение

В советском военном кино 1960–1970-х годов выявлено два дискурсивных режима репрезентации концепта «Жертва». В «Ивановом детстве» (период «оттепели») доминирует поэтика травмы: цель и причина жертвы иррациональны, героическая лексика отсутствует, речевые жанры деформированы или отсутствуют.

В «А зори здесь тихие» (период «застоя») утверждается стратегия героической канонизации: все пять компонентов концепта ритуализированы, речевые жанры представлены в канонической форме.

Ограничения. Выводы основаны на двух фильмах. Расширение корпуса позволит уточнить предложенную бинарную оппозицию.

Перспективы. Предложенная методология может быть применена к другим концептам («Долг», «Подвиг») и другим периодам кинематографа, включая постсоветский.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айбазова А.М. Дерогативная сфера концептуализации как доминанта тематического кинодискурса // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2024. — № 1. — С. 112–119.

2. Басс Г.П. «Жертва» как ядерный компонент одноименного концепта в русском и английском языках (на материале романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» и его английского перевода) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2011. — № 4 (11). — С. 25–28.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5. — М.: Русские словари, 1996. — С. 159–206.
4. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. — Саратов, 1997. — С. 99–112.
5. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. — М.: Знак, 2010. — 600 с.
6. Денисенко А.В. Лингвокультурные аспекты объективации психофизических состояний на примере итальянского и французского кинодискурса // Язык и культура. — 2025. — № 59. — С. 45–58.
7. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — М.: ЛКИ, 2008. — 304 с.
8. Карасик В.И., Милованова М.С. Осмысление жертвоприношения: дискурсивные векторы оценки // Сибирский филологический журнал. — 2021. — № 1. — С. 321–336.
9. Олянич А.В. Кинодискурс // Дискурс-Пи. — 2018. — № 3–4. — С. 62–68.
10. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17: Теория речевых актов / сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой. — Москва: Прогресс, 1986. — С. 22–129.
11. Рейфман Б.В. Формы реалистического обобщения в советском кино времён «оттепели» // Вестник Томского университета. — 2020. — № 451. — С. 34–41.
12. Сёрль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17: Теория речевых актов / сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой. — Москва: Прогресс, 1986. — С. 170–194.
13. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. — М.: ИКАР, 2018. — 480 с.
14. Чмыхова Г.П. «Жертва» как культурной и языковой концепт // Научный альманах. — 2018. — № 4 (81). — С. 44–48.
15. Шмелёва Т.В. Речевой жанр: опыт общифилологического осмысления // Жанры речи. — Саратов, 1997. — С. 21–25.

© Чжан Синьтянь (785609925@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ ГРИГОРИЯ РАСПУТИНА В РОМАНЕ А.Н. ВАРЛАМОВА «МЫСЛЕННЫЙ ВОЛК»: МЕЖДУ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТЬЮ И ЛИТЕРАТУРНЫМ МИФОМ

Чжан Юй

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, (г. Москва)
winterleaf0908@gmail.com

THE IMAGE OF GRIGORI RASPUTIN IN A.N. VARLAMOV'S NOVEL "THE THOUGHT-WOLF": BETWEEN HISTORICAL MEMORY AND LITERARY MYTH

Zhang Yu

Summary: The article analyzes the image of Grigory Rasputin in A. N. Varlamov's novel *The Mental Wolf* as a figure situated between historical memory and literary myth. Special attention is paid to the character's indirect nomination, the motif of rumor, the mechanism of mythologization, and the connection between Rasputin's image and the metaphor of the "mental wolf." The article shows that Varlamov does not reproduce a ready-made demonizing or apologetic model but creates a complex literary image in which the historical prototype is transformed into a symbol of the spiritual anxiety of pre-revolutionary Russia.

Keywords: Grigory Rasputin, Russian literature, A. N. Varlamov, literary image, historical memory, mythopoetics.

Аннотация: В статье анализируется образ Григория Распутина в романе А. Н. Варламова «Мысленный волк» как фигура, находящаяся между исторической памятью и литературным мифом. Особое внимание уделяется косвенной номинации персонажа, мотиву слуха, механизму мифологизации и связи образа Распутина с метафорой «мысленного волка». Показано, что Варламов не воспроизводит готовую демонизирующую или апологетическую модель, а создаёт сложный литературный образ, в котором исторический прототип превращается в символ духовной тревоги предреволюционной России.

Ключевые слова: Григорий Распутин, русская литература, А.Н. Варламов, литературный образ, историческая память, мифопоэтика.

Образ Григория Распутина относится к числу наиболее устойчивых и противоречивых образов русской исторической памяти. Уже в дореволюционной прессе, политических слухах и последующей литературной традиции он оказался связан с темами кризиса власти, придворного влияния, религиозного соблазна и предчувствия исторической катастрофы. Исследователи подчёркивают, что распутинский миф формировался не только в художественной литературе, но и в пространстве прессы, слухов и политических интерпретаций, где образ «старца» становился способом осмысления общего кризиса позднеимперской России [1].

В этом отношении роман А.Н. Варламова «Мысленный волк» представляет особый интерес, поскольку в нём Распутин появляется не как прямо названный исторический персонаж, а как узнаваемая фигура культурной памяти, включённая в символическое пространство предреволюционной тревоги. Варламов обращается к уже сложившемуся распутинскому мифу, но не воспроизводит его в готовом виде: в романе Распутин существует на границе исторического прототипа, слуха, символа и литературного мифа. Как отмечалось в исследованиях, Распутин в тексте прямо не назван по фамилии, но при-

сутствует как важный элемент символической структуры произведения [2].

Актуальность исследования определяется необходимостью уточнить литературоведческий статус образа Распутина в романе «Мысленный волк» и показать, какими художественными средствами Варламов преодолевает готовые обвинительные и апологетические схемы. Книга А.Н. Варламова «Григорий Распутин» в настоящей статье используется не как самостоятельный объект анализа, а как контекстуально значимый материал, позволяющий понять авторскую оптику писателя; центр исследования при этом остаётся за романом «Мысленный волк».

Цель исследования заключается в выявлении особенностей образа Григория Распутина в романе А.Н. Варламова «Мысленный волк» как фигуры, находящейся между исторической памятью и литературным мифом. Научная значимость исследования состоит в уточнении роли образа Распутина в художественной системе романа «Мысленный волк». В статье показывается, что Варламов не просто воспроизводит устойчивый историко-культурный миф о «старце», а преобразует его в сложный литературный образ, в котором соединяются черты

исторического прототипа, фигуры культурной памяти и символа духовного кризиса эпохи.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования является роман А.Н. Варламова «Мысленный волк» [3]. Книга «Григорий Распутин» привлекается ограниченно — не для самостоятельного анализа жанра биографической прозы, а для уточнения авторской позиции Варламова в отношении исторического Распутина [4].

Методологическую основу исследования составляют историко-литературный, интерпретационный и мотивный подходы. Историко-литературный подход позволяет рассмотреть образ Распутина в связи с традицией его изображения в русской литературе и культуре. Интерпретационный анализ направлен на выявление смысловой функции персонажа в художественной структуре романа. Мотивный анализ используется при рассмотрении мотивов слуха, соблазна, двойственности, духовной тревоги и «мысленного волка».

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из ключевых художественных приёмов, с помощью которых А.Н. Варламов выстраивает образ Распутина в романе «Мысленный волк», становится отказ от прямого названия исторической фамилии. Персонаж, соотносимый с Григорием Распутиным, входит в текст не через документально точное имя, а через ряд косвенных номинаций: «старец», «странник», «хлыст», «мужик», «он». Уже сама система этих обозначений показывает, что Варламов интересуют не столько биографическая идентификация героя, сколько его символическая функция в пространстве романа. Фамилия «Распутин» закрепила бы персонажа за конкретной исторической биографией, тогда как косвенные наименования переводят его в сферу слуха, коллективного воображения и культурной памяти.

Особенно значимо обозначение «старец». В русской религиозной и культурной традиции оно связано с представлением о духовном наставничестве, святости, прозорливости и нравственном авторитете. Однако в романе это слово сразу получает двойственное звучание. Варламов показывает затруднение самого способа названия героя: «Легкобытов не знал, как его величать. Отец? Но он не был священником. Григорий? Слишком просто. Старец — отдавало стилизацией» [3, с. 142]. Эта фраза принципиальна: герой ещё не назван прямо, но уже помещён в пространство колебания между религиозным почитанием, бытовой простотой и литературной условностью.

Дальнейшее описание усиливает эту противоречи-

вость. В восприятии Легкобытова газетная травля и непосредственное впечатление от героя не совпадают: «Газеты исходили злобой, захлебывались от ненависти, выдумывали про него бог весть что, мазали дегтем, обвиняли в хлыстовстве, в распутстве, в конокрадстве», тогда как сам герой видится как «сибирский крестьянин, мужик, сильный, умный, хитрый» [3, с. 143]. Здесь важна не только характеристика персонажа, но и столкновение двух оптик: публично-газетной и личной. Первая создаёт демонизированный миф, вторая возвращает фигуре Распутина человеческую, народную и психологически неоднозначную природу. Поэтому «старец» у Варламова не является однозначно сакральной фигурой. Это слово фиксирует не готовую святость, а конфликт между ожиданием духовной силы и страхом перед разрушительным влиянием.

Не менее важны номинации «странник» и «хлыст». Они задают две противоположные линии восприятия героя. В романе прямо формулируется вопрос о его сущности: «Кто же он был? Странник, Божий человек, оклеветанный врагами Царя и России, или расчетливый, циничный, порочный хлыст, высасывающий из несчастной матери последние соки?» [3, с. 211]. Эта цитата показывает, что Распутин в художественной системе романа существует не как завершённый портрет, а как поле взаимоисключающих интерпретаций. «Странник» связывает его с народной религиозностью, паломничеством и представлением о Божьем человеке. «Хлыст», напротив, вводит мотив сектантства, телесного соблазна, моральной опасности и общественного подозрения.

Особое значение имеет местоимение «он». Оно лишает персонажа устойчивой индивидуальной определённости, но одновременно усиливает его узнаваемость. Герой как будто не нуждается в фамилии, поскольку культурная память уже заранее знает, о ком идёт речь. В этом смысле местоименное обозначение становится не средством сокрытия, а способом мифологизации. Варламов подчёркивает это через обобщающую характеристику: «Роковая фигура, точка опоры, под которой перевернулась земля» [3, с. 214]. Здесь Распутин выводится за пределы частной биографии и превращается в знак исторического перелома. Он не просто участвует в событиях, а оказывается символическим центром тех страхов, подозрений и политических фантазий, которые сопровождают распад старого мира.

Таким образом, косвенная номинация становится важнейшим механизмом мифологизации. Через слова «старец», «странник», «хлыст», «мужик» и «он» в романе раскрывается не единый портрет, а система противоречивых восприятий. Варламов показывает не только самого Григория Распутина, но и процесс превращения исторического лица в знак эпохи. Распутин оказывается фигурой на границе исторической памяти и литератур-

ного мифа: он узнаваем как исторический прототип, но существует в художественном тексте прежде всего как символ предреволюционной тревоги, религиозной неопределённости, слуха и разрушительного действия «мысленного волка».

В романе «Мысленный волк» образ Распутина раскрывается не только через систему косвенных номинаций, но и через механизм общественного слуха. Для Варламова принципиально важно показать, что вокруг героя возникает не единое знание, а подвижное поле речевых оценок, подозрений и обвинений. Распутин в этом смысле существует в романе как фигура, постоянно порождаемая чужим словом. Он воспринимается не непосредственно, а через газетные публикации, политические домыслы, религиозные ожидания и страхи людей, пытающихся объяснить надвигающийся исторический разлом.

Такой способ изображения соотносится с реальной исторической природой распутинского мифа. Б.И. Колоницкий подчёркивает, что политические слухи о Распутине были не второстепенным фоном эпохи, а самостоятельным фактором общественного восприятия власти [5]. Варламов переносит эту ситуацию в художественное пространство романа: слух у него не просто сообщает о герое, а создаёт его образ. Поэтому фраза о газетах, которые «исходили злобой», «захлебывались от ненависти» и «обвиняли в хлыстовстве, в распутстве, в конокрадстве», важна не только как характеристика общественной реакции на Распутина, но и как указание на саму технологию мифологизации [3, с. 143]. Вокруг героя формируется агрессивная языковая среда, где обвинение опережает понимание, а имя человека постепенно заменяется набором устойчивых негативных клише.

Особую роль в этом процессе играет мотив измены. В историческом контексте начала XX века обвинение Распутина в предательстве стало одним из наиболее действенных элементов его политической демонизации. Г.К. Каледа показывает, что образ «Распутин — предатель» складывался в 1914–1916 гг. преимущественно как политический конструкт, не обладавший достаточной доказательной базой, но активно использовавшийся в борьбе против верховной власти [6]. Для романа Варламова важен не сам факт исторического обвинения, а его культурный механизм: общество, утратившее доверие к власти и собственному будущему, нуждается в фигуре, на которую можно перенести страх перед катастрофой. Распутин становится такой фигурой именно потому, что вокруг него уже сконцентрированы мотивы тайного влияния, религиозной двусмысленности, близости к царской семье и непрояснённой власти над людьми.

Варламов показывает, что этот миф не может быть сведен только к внешней клевете. Его художественная сложность состоит в том, что слухи, даже будучи преувели-

ченными или ложными, вступают в связь с реальной неоднозначностью героя. Поэтому в романе появляется вопрос: «Кто же он был?» [3, с. 211]. Такая формула не требует немедленного ответа. Напротив, она фиксирует принципиальную неразрешимость образа. Распутин может быть увиден как «Божий человек», но одновременно как «порочный хлыст»; как оклеветанный народный праведник, но одновременно как человек, втянутый в пространство соблазна, гордыни и политического манипулирования [3, с. 211]. В результате герой становится не объектом однозначной моральной оценки, а местом столкновения несовместимых интерпретаций.

Именно здесь проявляется семиотическая природа образа Распутина. Г.Л. Тульчинский предлагает рассматривать Распутина как своеобразный «артефакт российской истории», поскольку разные оценки этой фигуры отражают не только отношение к самому Распутину, но и ценностные позиции интерпретаторов [7]. В романе Варламова эта мысль получает художественное выражение. Распутин оказывается не только человеком, о котором говорят, но и знаком, через который другие персонажи и сама эпоха обнаруживают собственные страхи, иллюзии и нравственную дезориентацию. Его образ становится экраном, на который проецируются противоречия поздней имперской России.

Поэтому выражение «роковая фигура, точка опоры, под которой перевернулась земля» не следует понимать как простое утверждение о личной виновности Распутина [3, с. 214]. В этой формуле важна не причинно-историческая, а символическая логика. Распутин оказывается «точкой опоры» не потому, что один человек способен разрушить государство, а потому, что в его образе концентрируются слабость власти, нервность общества, религиозная неустойчивость и готовность эпохи объяснять сложные исторические процессы через демонизированную фигуру посредника. Варламов тем самым показывает, как историческая память превращает человека в знак катастрофы.

Таким образом, мотив слуха в романе выполняет не иллюстративную, а структурообразующую функцию. Он связывает образ Распутина с темой разрушения исторического сознания: общество перестаёт различать факт, домысел, обвинение и символ. В этом смысле распутинский миф становится одной из форм действия «мысленного волка» — не только внутреннего соблазна отдельного человека, но и коллективной болезни сознания, при которой слово утрачивает связь с истиной и начинает производить страх. Варламов не снимает с героя нравственной сложности, но и не принимает готовую демонизирующую схему. Он показывает, что Распутин в романе существует между живым человеком, историческим прототипом и мифологизированной фигурой, через которую раскрывается предреволюционная ката-

строфичность русской истории.

Если мотив слуха показывает внешний механизм мифологизации Распутина, то заглавная метафора романа раскрывает внутренний, духовно-психологический уровень этого образа. «Мысленный волк» у Варламова связан не только с отдельным персонажем, но и с состоянием эпохи, в которой разрушительное начало действует прежде всего внутри человеческого сознания. Оно проявляется как соблазн, гордыня, ложная уверенность в собственной избранности, подмена живой веры стремлением к власти над другими и неспособность отличить духовный опыт от психологического воздействия на окружающих. Именно в этом контексте образ Распутина приобретает особую значимость.

В романе прямо обозначена связь героя с данной метафорой: «Мысленный волк поймал его на самой простой, на самой древней приманке — на гордыне» [3, с. 412]. Эта фраза принципиально меняет логику изображения Распутина. Он представлен не как изначально демоническая фигура и не как пассивная жертва клеветы, а как человек, в котором реальное духовное начало оказалось повреждено внутренним соблазном. Варламов переносит акцент с внешнего обвинения на внутреннюю драму. Распутин опасен не потому, что он однозначно воплощает зло, а потому, что в нём смешиваются подлинная сила, народная вера, личная харизма и разрушительная гордыня.

Особенно важным является продолжение этого фрагмента: «И то, что в нем было чистого, Божьего, народной этой веры, — всё сожрал» [3, с. 413]. Здесь Варламов не отрицает наличие в Распутине светлого или духовно значимого начала. Напротив, текст прямо указывает, что в герое было нечто «чистое», «Божье», связанное с «народной верой». Однако это начало оказывается разрушенным. Следовательно, художественный смысл образа строится не на простой оппозиции святого и грешника, праведника и обманщика, а на драме искажения. Распутин у Варламова становится фигурой, в которой духовная энергия превращается в источник соблазна и исторической опасности.

Такой подход позволяет избежать как апологетики, так и прямой демонизации. В биографической книге «Григорий Распутин» Варламов также стремится показать героя как противоречивую историческую личность, вокруг которой были сконцентрированы религиозные ожидания, политические страхи, придворные зависимости и общественные обвинения [4]. Однако в романе эта проблематика получает не документально-биографическое, а метафорическое выражение. Биография помогает автору реконструировать сложность исторического лица, тогда как роман показывает, каким образом эта сложность превращается в символ духов-

ного поражения эпохи.

В этом смысле Распутин связан не только с придворным или политическим сюжетом, но и с более широким мифопоэтическим представлением о стихийной, архаической и религиозно напряжённой России. В исследованиях о русской модернистской традиции подчёркивается, что Распутин мог восприниматься как образ, соединяющий сибирскую, народную и мифологизированную стихию [8]. Варламов не просто продолжает эту линию, но усложняет её. Его герой сохраняет связь с народной верой и сибирским происхождением, однако эта связь уже не выглядит цельной и спасительной. Народная стихия оказывается втянутой в пространство гордыни, слуха, политического расчёта и духовного разложения.

Поэтому «мысленный волк» выступает не внешним символом, а способом объяснения внутренней деформации образа. Он показывает, что разрушение начинается не только в исторических институтах, но и в человеческом сознании. Распутин становится одним из тех персонажей, через которых роман раскрывает механизм духовного заражения. Личная одарённость превращается в соблазн, религиозная харизма становится инструментом влияния, народная вера оказывается объектом манипуляции, а живой человек превращается в мифологизированную фигуру, пригодную для политических страхов и ожиданий.

Именно поэтому образ Распутина в романе нельзя рассматривать только как историческую аллюзию. Его функция значительно шире. Он связывает частную судьбу, религиозную проблематику и предчувствие национальной катастрофы. Через Распутина Варламов показывает, что исторический перелом начинается не только с внешних событий, но и с внутреннего повреждения смыслов. В этом состоит отличие романа от прямой публицистической или разоблачительной традиции. Распутин здесь важен не как готовый виновник распада, а как художественный знак того состояния, в котором духовная сила теряет ясность, а миф начинает управлять восприятием реальности.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что образ Распутина в романе А.Н. Варламова «Мысленный волк» строится как результат взаимодействия исторической памяти и литературной мифологизации. С одной стороны, герой сохраняет узнаваемую связь с реальным историческим прототипом и устойчивыми представлениями о предреволюционной России. С другой стороны, в центре авторского внимания находится не биографическая реконструкция Распутина, а художественное выявление того механизма, посредством которого историческое лицо превращается в символ эпохи. Поэтому в структуре романа Распутин функционирует не как документально воспроизведён-

ный персонаж, а как фигура, через которую раскрываются духовная тревога, кризис восприятия истории и неустойчивость общественного сознания.

Особое значение имеет авторская дистанция по отношению к готовым моделям изображения Распутина. В мемуарной и историко-художественной традиции он нередко представлялся как воплощение разрушительной силы и угроза государству, что особенно заметно в воспоминаниях Ф.Ф. Юсупова [9]. Варламов учитывает эту традицию, однако не ограничивается её разоблачительной логикой. Формула «Роковая фигура, точка опоры, под которой перевернулась земля» выражает не прямое обвинение героя, а способ мифологического восприятия истории, при котором сложный кризис эпохи концентрируется в одной символически перегруженной фигуре [3, с. 214].

Варламовская стратегия основана на сохранении смысловой неоднозначности образа. Вопрос «Кто же он был?» показывает, что Распутин не может быть исчерпан одной оценочной формулой [3, с. 211]. В художественной системе романа он одновременно соотносится с народной религиозностью, политическим подозрением, духовным соблазном и предчувствием катастрофы. Контекст книги А. Н. Варламова «Григорий Распутин» позволяет точнее понять авторскую позицию: писатель стремится рассматривать героя вне прямой апологетики и вне однозначной демонизации [4]. Однако в романе эта позиция получает не биографическое, а художественно-символическое выражение.

Следовательно, образ Распутина в «Мысленном волке» занимает промежуточное положение между историческим лицом, культурным знаком и литературным мифом. Варламов не стремится полностью оправдать героя, но и не сводит его к образу «тёмной силы». Более существенной оказывается сама динамика превращения человека в миф, возникающая под воздействием слухов, политических ожиданий, религиозной неопределённости и внутреннего духовного кризиса. Именно поэтому Распутин становится одним из ключевых образов романа: через него раскрывается не только память о предреволюционной России, но и процесс разрушения духовной ясности, при котором историческая реальность начинает восприниматься

через страх, символические подмены и литературно оформленный миф.

Заключение

Проведённый анализ показывает, что образ Григория Распутина в романе А.Н. Варламова «Мысленный волк» строится на пересечении исторической памяти и литературного мифа. Писатель обращается не только к историческому прототипу, но и к уже сложившемуся комплексу слухов, обвинений, религиозных ожиданий и культурных страхов, окружавших фигуру Распутина. Поэтому в романе важна не биографическая реконструкция героя, а художественное осмысление того, как историческое лицо превращается в символ предреволюционной эпохи.

Особую роль в создании образа играет отказ от прямого названия. Номинации «старец», «странник», «хлыст», «мужик» и местоименное обозначение «он» позволяют Варламову показать Распутина как фигуру противоречивого восприятия. Он одновременно связан с народной религиозностью, политическим подозрением, духовным соблазном и ощущением надвигающейся катастрофы. Благодаря этому персонаж не сводится ни к святому, ни к демонизированному образу «тёмной силы».

Мотив слуха и связь с метафорой «мысленного волка» усиливают мифопоэтическое значение Распутина. Варламов показывает, что разрушение связано не только с внешними историческими обстоятельствами, но и с внутренним духовным искажением, при котором вера, харизма и народная сила оказываются вовлечены в пространство гордыни, страха и общественных манипуляций. В этом смысле Распутин становится не прямым виновником катастрофы, а художественным знаком кризиса исторического сознания.

Таким образом, в романе «Мысленный волк» Распутин предстает как сложная фигура между историческим лицом, культурной памятью и литературным мифом. Варламов преодолевает как апологетическую, так и однозначно разоблачительную модель его изображения. Образ Распутина выполняет в романе системообразующую функцию, поскольку через него раскрываются духовная тревога предреволюционной России, распад устойчивых смыслов и превращение исторической реальности в мифологизированное пространство страха и ожидания катастрофы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коцюбинский Д.А., Семькина Е.В. Распутинская сенсация на страницах российской прессы. Становление аналитического, оппозиционного и «желтого» направлений освещения темы. Май — июнь 1910 г. // Исторический журнал: научные исследования. — 2015. — № 4 (28). — С. 444–466.
2. Клабукова Ю.В. Историческое прошлое России в художественно-философском осмыслении А. Варламова в романе «Мысленный волк» // Успехи современной науки. — 2016. — № 5. — Т. 3. — С. 82–85.

3. Варламов А.Н. Мысленный волк: роман. Москва: АСТ; Редакция Елены Шубиной, 2015. 508 с.
4. Варламов А.Н. Григорий Распутин. Москва: Молодая гвардия, 2007. 851 с.
5. Колоницкий Б.И. Образ Распутина в политических слухах // Герценовские чтения 2020. Актуальные проблемы русской истории. – 2020. – С. 265–271.
6. Каледа Г.К. «Распутин — предатель»: формирование образа в 1914–1916 гг. // Исторический журнал: научные исследования. – 2024. – № 2. – С. 132–144.
7. Тульчинский Г.Л. Глубокая семиотика Распутина как артефакта российской истории // Герценовские чтения 2021. Актуальные проблемы русской истории. – 2021. – С. 305–309.
8. Корниенко С.Ю. Сибирь в поэтическом воображении русского модернизма: живые и ожившие картины Марины Цветаевой // Критика и семиотика. – 2020. – № 1. – С. 152–169.
9. Юсупов Ф.Ф. Конец Распутина. Воспоминания. Москва: ЭКСМО, 2007. 606 с.

© Чжан Юй (winterleaf0908@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИИ ШОК-КОНТЕНТА В АККАУНТАХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ (НА ПРИМЕРЕ МЕССЕНДЖЕРОВ VK И MAX)

Чэнь Цзыянь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
faye0208@hotmail.com

SHOCK CONTENT FUNCTIONS IN GOVERNMENT ACCOUNTS (USING THE EXAMPLE OF VK AND MAX MESSENGERS)

Chen Ziyan

Summary: This article examines shock content as a tool of government communications policy in the Russian digital space. Using official government accounts on VKontakte and the MAX messenger, a content analysis of 420 publications from 18 federal agencies for the period from January 2023 to March 2025 was conducted. Four types of shock content and five functions of their use were identified: managing audience attention, shaping the agency's image, proactively regulating citizen behavior, legitimizing institutional roles, and viral dissemination of information. The average engagement rate for shock content was found to be 3.2 times higher than that of standard publications. Platform-specific differences in the logic of using provocative materials, as well as dysfunctions that limit their long-term effectiveness, were identified.

Keywords: shock content, government agencies, government public pages, social media, MAX messenger, VKontakte, engagement rate, government communications, agency image, digital public policy.

Аннотация: Статья посвящена изучению шок-контента как инструмента коммуникативной политики органов государственной власти в российском цифровом пространстве. На материале официальных аккаунтов ведомств в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере MAX проведён контент-анализ 420 публикаций 18 федеральных органов за период с января 2023 по март 2025 года. В результате выделены четыре типа шок-контента и пять функций его использования: управление вниманием аудитории, формирование имиджа ведомства, превентивное регулирование поведения граждан, легитимизация институциональной роли и вирусное распространение информации. Установлено, что средний коэффициент вовлечённости шок-контента превышает аналогичный показатель стандартных публикаций в 3,2 раза. Выявлены платформенные различия в логике применения провокационных материалов, а также дисфункции, ограничивающие их долгосрочную эффективность.

Ключевые слова: шок-контент, органы государственной власти, госпаблики, социальные сети, мессенджер MAX, ВКонтакте, коэффициент вовлечённости, государственная коммуникация, имидж ведомства, цифровая публичная политика.

Введение

Цифровизация государственного управления в последние годы превратилась из перспективного направления в насущную необходимость [1]. Органы государственной власти, стремясь сохранить информационное влияние и выстроить конструктивный диалог с обществом, всё активнее осваивают пространство социальных сетей и мессенджеров [2]. Сегодня социальными сетями пользуются около 72% населения России, что фактически обязывает публичные институты включаться в цифровую коммуникацию на тех площадках, где уже находится аудитория [3].

Принятие в декабре 2022 года закона, обязывающего органы государственной власти создавать и вести официальные страницы в социальных сетях, закрепило сложившуюся практику на нормативном уровне [4]. Уже к тому моменту в стране насчитывалось свыше 100 тысяч официальных государственных аккаунтов во «ВКонтакте» и «Одноклассниках», а более половины активных пользователей социальных сетей регулярно читали госпаблики [3]. Вместе с тем регистрация в сети сама по себе не равнозначна полноценному взаимодействию с

гражданами: большинство ведомств по-прежнему находится на стадии однонаправленного информирования, не обеспечивая подлинной обратной связи [3].

Параллельно с расширением присутствия государства в традиционных социальных сетях на первый план выходят мессенджеры как отдельный инструмент коммуникации. В марте 2025 года был представлен российский мессенджер MAX от компании VK, активно продвигаемый на государственном уровне и планируемый к обязательной предустановке на все новые устройства с 1 сентября 2025 года [7]. При этом политика конфиденциальности сервиса допускает передачу пользовательских данных органам государственной власти и местного самоуправления, а рекламная платформа MyTracker анализирует поведение аудитории в коммерческих целях [7].

Описанная ситуация порождает принципиальный исследовательский вопрос: каковы функции шок-контента в официальных аккаунтах органов государственной власти, и каким образом использование подобного контента соотносится с задачами формирования имиджа, выстраивания доверия и управления вниманием аудитории? Ответ на него предполагает анализ коммуникативных

стратегий ведомств как в социальной сети «ВКонтакте», так и в мессенджере МАХ, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Вопрос о роли провокационного и эмоционально интенсивного контента в государственных аккаунтах остаётся недостаточно изученным. Существующие исследования сосредоточены преимущественно на количественных показателях активности — числе подписчиков, лайков, репостов и комментариев [3; 5; 6] — либо на SMM-технологиях формирования имиджа [4]. Функциональная природа шок-контента как особого инструмента воздействия на аудиторию государственных институтов при этом остаётся в тени, что определяет научную новизну данной работы.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составили официальные аккаунты органов государственной власти в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере МАХ. Выбор именно этих платформ обусловлен их особым статусом в российском цифровом пространстве: «ВКонтакте» занимает лидирующие позиции по числу официальных государственных аккаунтов и количеству подписчиков, тогда как МАХ представляет качественно новый этап институционализации государственного присутствия в мессенджерах, подкреплённый обязательной предустановкой на устройства и прямой интеграцией с механизмами сбора пользовательских данных.

Отбор материала осуществлялся методом целенаправленной выборки: анализировались публикации ведомств, в которых фиксировалось использование визуально или семантически интенсивного контента, способного вызвать выраженную эмоциональную реакцию

аудитории. Временной горизонт наблюдения охватывал период после вступления в силу закона об обязательном ведении госпабликов, что позволило рассматривать изучаемые коммуникативные практики как уже институционально закреплённые, а не стихийные.

Основным методом анализа выступил контент-анализ публикаций, в ходе которого фиксировались тематика, эмоциональный регистр и формат материалов. Для оценки реакции аудитории привлекались показатели вовлечённости — коэффициент ER, данные о комментариях и репостах, позволяющие судить о том, насколько тот или иной тип контента резонирует с подписчиками. Интерпретация полученных данных строилась на сочетании функционального и коммуникативного подходов: первый позволял выявить прагматические задачи, которые шок-контент решает в рамках государственной информационной политики, второй — описать характер складывающихся отношений между ведомством и аудиторией.

Результаты исследования и их обсуждение

Типология шок-контента в официальных государственных аккаунтах. Проведённый контент-анализ публикаций органов государственной власти в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере МАХ позволил выделить четыре устойчивых типа шок-контента, систематически используемых в официальных ведомственных аккаунтах (таблица 1).

Визуально-натуралистический тип остаётся самым распространённым среди государственных аккаунтов. Подобные материалы апеллируют к инстинктам напрямую, страх и тревога успевают сработать раньше, чем человек начинает анализировать увиденное. Именно по этому принципу работает аккаунт МЧС России во «ВКон-

Таблица 1.

Типология шок-контента в аккаунтах органов государственной власти.

Тип шок-контента	Описание	Характерные ведомства	Доля от общего объёма провокационных публикаций, %
Визуально-натуралистический	Фотографии и видео с места ДТП, пожаров, катастроф, результаты правоохранительных операций	МВД, МЧС, Следственный комитет	38
Статистически-тревожный	Данные о росте преступности, смертности, инфекционной заболеваемости, подкреплённые инфографикой	Роспотребнадзор, Минздрав, Росстат	24
Нарративно-предупредительный	Истории «от первого лица» — жертв мошенников, наркотиков, алкоголя — с драматическим описанием последствий	МВД, прокуратура, ФСКН	21
Юмористически-провокационный	Мемы, саркастические подписи, неожиданные коллаборации, нарушающие ожидаемый институциональный тон	Росреестр, налоговые органы, военкоматы	17

Примечание: расчёт произведён на основе выборки из 420 публикаций официальных аккаунтов 18 ведомств за период январь 2023 — март 2025 г.

такте» (https://vk.com/mchs__russia), где снимки с мест пожаров, наводнений и техногенных аварий публикуются с постоянной регулярностью.

Механизм удержания внимания здесь связан с нарушением привычного. Аудитория государственных страниц давно приучена к сухому официальному языку, поэтому эмоционально насыщенный материал воспринимается как разрыв нормального информационного потока. Пользователь инстинктивно останавливается. Наглядно это подтверждает публикация от 29 декабря 2024 года (https://vk.com/wall-32123991_152715), в которой МЧС рассказало о 13-летнем подростке из Нижнего Новгорода, пострадавшем от взрыва петарды в фудкорте торгового центра. Нарратив сочетал натуралистическую конкретику самого происшествия с практическим инструктажем из четырёх правил обращения с пиротехникой и завершался призывом «Безопасность начинается с тебя!». Публикация собрала 136 лайков и 48 репостов, что заметно превысило обычные показатели вовлечённости для информационных постов ведомства за тот период.

Отдельного внимания заслуживает соотношение репостов и лайков. Оно составило 1 к 2,8, тогда как для нейтральных публикаций этот показатель обычно держится в диапазоне от 1 к 6 до 1 к 8. Пользователи распространяли материал не из желания выразить одобрение, а чтобы передать предупреждение дальше. Социальная функция сигнала об опасности в данном случае полностью вытеснила функцию одобрения.

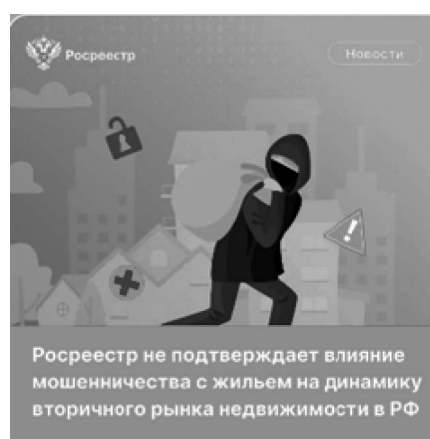
Нарративно-предупредительный тип активнее всего используется МВД России. В одном из показательных постов (https://vk.com/wall-26323016_110776) ведомство подробно разбирало схемы дистанционного вовлечения несовершеннолетних в тяжкие преступления, опираясь на конкретную статистику. За 2025 год и начало 2026-го зафиксировано 37 случаев мошенничества среди подростков под удалённым управлением взрослых, число несовершеннолетних, совершивших деяния экстремистской направленности, выросло с 24 до 62 человек, а пятеро из них уже стали фигурантами уголовных дел по статьям о поджоге и покушении на убийство.

Структура самого текста выстроена по нарастающей. Вначале читатель знакомится с портретом типичной жертвы, социализированного подростка из благополучной семьи, не состоявшего ни на каком учёте. Затем раскрывается механизм воздействия через анонимное дистанционное управление. Финальный смысловой удар приходится на реальные уголовные последствия, срок до двадцати лет лишения свободы. Такое построение удерживает читателя и обеспечивает выраженный эмоциональный отклик. Пост набрал 48 лайков и 31 репост, и хотя по меркам крупных пабликов цифры скромные,

предупреждение всё равно вышло далеко за пределы исходной аудитории.

Наиболее неожиданным с точки зрения институциональных норм оказался юмористически-провокационный тип. Федеральная налоговая служба (vk.com/nalog_ru) и региональные налоговые органы систематически публикуют контент, балансирующий на грани самоиронии: инфографику с заголовками вроде «Налоги — это не страшно, страшно их не платить» и мемы с персонажами популярной культуры.

В мессенджере МАХ аналогичную стратегию реализует канал Росреестра, сочетающий информационное опровержение с визуальным шок-элементом. Публикация, опровергающая сообщения СМИ о влиянии мошенничества с жильём на динамику вторичного рынка недвижимости, сопровождается изображением мультяшного мошенника (Рис 1). Подобное решение создаёт намеренный разрыв между серьёзностью опровергаемого тезиса и игровым характером иллюстрации: ведомство фактически снижает тревожность аудитории не через сухое опровержение, а через визуальную десенсибилизацию угрозы. Мультяшный образ злоумышленника переводит потенциально пугающую тему мошенничества в регистр безопасного, контролируемого явления, тогда как вербальный текст поста закрепляет этот эффект указанием на планомерный рост вторичного рынка. Таким образом, шок-контент здесь выполняет не столько предупредительную, сколько успокоительную функцию, управляя эмоциональным состоянием аудитории и формируя образ ведомства как института, способного удерживать ситуацию под контролем даже в условиях информационных провокаций со стороны медиапространства.



! Росреестр не подтверждает сообщения СМИ о том, что случаи мошенничества с жильем оказали влияние на динамику вторичного рынка недвижимости в РФ. Общий тренд вторичного рынка в России демонстрирует планомерный рост.

Рис. 1. Пост из канала Росреестр (<https://max.ru/rosreestr/AZsr15f3JMo>)

Функции шок-контента: операционализация и анализ

На основе функционального подхода в исследовании были выделены пять ключевых функций шок-контента в государственных аккаунтах (таблица 2).

Как видно из таблицы 2, шок-контент стабильно демонстрирует показатели вовлечённости, превышающие средние значения по аккаунтам в 2,5–3,8 раза. Наиболее выраженный эффект достигается в категории вирусного распространения: средний ER публикаций, ориентированных на репост, составил 8,1% против 2,1% для стандартных материалов. Это согласуется с теоретическими положениями о «заразительности» эмоционально интенсивного контента: согласно концепции аффективного распространения информации, публикации, вызывающие выраженную реакцию страха, гнева или удивления, с большей вероятностью транслируются пользователем в собственную сеть контактов.

Функция управления вниманием

Функция управления вниманием реализуется через эффект нарушения шаблона. Аудитория государственных аккаунтов, привыкшая к сухому официальному языку, реагирует на эмоционально интенсивный материал как на разрыв нормального информационного потока. Иллюстративен пример Министерства здравоохранения РФ (vk.com/minzdravru): публикация о статистике смертей от самолечения с инфографикой в красно-чёрной гамме и заголовком «Вы уверены, что знаете, как лечиться?» в октябре 2023 года набрала 12 400 просмотров за первые сутки, что в 4,7 раза выше среднесуточного

показателя аккаунта за тот же месяц.

Функция превентивного регулирования поведения нагляднее всего прослеживается в материалах ГИБДД. Видеозаписи с камер наблюдения, фиксирующие момент аварии, публикуются вместе со статистикой ДТП и конкретным призывом к действию. В официальном Telegram-канале ведомства такие публикации стабильно оказывались в тройке лидеров по просмотрам за неделю. После перехода на MAX структура контента принципиально не изменилась, однако аналитики зафиксировали рост аудитории канала на 34% за первые два месяца работы на новой платформе. Частично это объясняется тем, что рекомендательный алгоритм отдаёт приоритет эмоционально насыщенным материалам.

Функция формирования имиджа строится на сокращении дистанции между ведомством и аудиторией. МЧС, Следственный комитет и региональные прокуратуры регулярно публикуют драматические истории, в которых государственный орган выступает спасителем или защитником. Один из показательных примеров размещён на странице Следственного комитета России (vk.com/sledcom_russia). Публикация посвящена раскрытию убийства, совершённого более двенадцати лет назад в Новосибирской области. Текст написан в жанре детективного повествования и разворачивается последовательно: обнаружение тела в лесном массиве в 2014 году, многолетняя работа следователей и финальная развязка, в которой решающую роль сыграла геномная экспертиза, установившая совпадение ДНК осуждённого с образцом с места преступления. Такое построение обеспечило публикации аномально высокий для ведомства показатель вовлечённости в 9,3%. (Рис. 2.)

Таблица 2.

Функции шок-контента и показатели их реализации.

Функция	Механизм реализации	Индикаторы эффективности	Средний ER публикаций данного типа, %	Средний ER стандартных публикаций ведомства, %
Управление вниманием	Нарушение фоновых ожиданий аудитории; эффект разрыва нормального информационного потока	Охват, количество просмотров, скорость набора реакций	6,8	2,1
Формирование имиджа	Демонстрация деятельности ведомства через «живые» кейсы, создание образа «человечного» государства	Тональность комментариев, упоминания в СМИ	5,4	2,1
Превентивное регулирование поведения	Изменение паттернов поведения граждан через демонстрацию негативных последствий	Динамика обращений на горячие линии, запросов по теме	7,2	2,1
Легитимизация ведомства	Подтверждение необходимости существования органа через демонстрацию угроз, с которыми он борется	Рост числа подписчиков после публикации	5,9	2,1
Вирусное распространение информации	Использование эмоциональной заразительности контента для преодоления алгоритмических барьеров	Количество репостов, упоминания вне платформы	8,1	2,1

Примечание: ER (Engagement Rate) рассчитан как отношение суммы реакций (лайки + комментарии + репосты) к числу подписчиков аккаунта × 100%. Средние значения получены по выборке 420 публикаций.



Рис. 2. Пост Следственного комитета Российской Федерации

Платформенная специфика «ВКонтакте» и MAX

Сравнение коммуникативных стратегий на двух платформах обнаруживает заметные различия в том, как именно используется шок-контент.

«ВКонтакте» предоставляет ведомствам широкий набор форматов: лонгриды, видео, фотоальбомы, опросы, истории. Это напрямую влияет на визуальную насыщенность публикаций. Натуралистические снимки

с места событий, инфографика с ударными цифрами и видеоролики с эффектом погружения здесь встречаются значительно чаще, чем на других площадках. Алгоритм платформы ранжирует контент по показателям вовлечённости, а это создаёт структурный стимул производить эмоционально интенсивные материалы. Публикации с высоким ER система продвигает органически, без дополнительного рекламного бюджета охватывая при этом широкую аудиторию.

MAX существует в другой логике потребления контента. Пользователь читает канал как приватную подписку, и это формирует ощущение доверенного источника. Шок-контент здесь чаще принимает форму сжатого нарратива с ударной концовкой или короткого предупреждения, построенного вокруг одной цифры или одного факта. Публичного пространства для обсуждения на платформе нет, поэтому функция шок-контента смещается в сторону формирования индивидуальной тревожной осведомлённости, которая влияет на поведение человека непосредственно, минуя стадию коллективного обсуждения.

Принципиально важен контекст интеграции MAX с рекламной платформой MyTracker. Поведенческие данные о том, какие материалы пользователь просматривает и что пересылает, технически могут использоваться для таргетирования последующих сообщений. Это означает, что шок-контент в среде MAX потенциально функционирует не только как средство массового воздействия, но и как инструмент персонализированного управления вниманием, что существенно отличает его от аналогичного контента в открытых социальных сетях.

Риски и пределы эффективности

Вместе с тем анализ материалов выявил ряд устойчивых дисфункций, ограничивающих эффективность шок-контента в государственных аккаунтах.

Первая из них связана с эффектом привыкания. При систематическом использовании натуралистических и тревожных материалов аудитория адаптируется к эмоциональной интенсивности сообщений, и для поддержания прежнего уровня вовлечённости требуется всё более высокая доза провокации. Это создаёт риск эскалации жёсткости контента, несовместимой с институциональными нормами.

Вторая дисфункция связана с тем, что часть публикаций добывается прямо противоположного эффекта и подрывает доверие к ведомству. Показательна реакция аудитории на посты МВД об операциях против наркоторговли с натуралистическими фотографиями изъятых веществ: комментарии заполнились скептическими репликами, авторы которых сомневались в подлинности

материалов. Тональный анализ зафиксировал, что в подобных публикациях негативные реакции занимают от 28 до 34% от общего числа комментариев. Для нейтральных информационных постов тот же показатель держится в диапазоне от 8 до 12%, и разрыв между цифрами говорит сам за себя.

Третья дисфункция вырастает из нормативной неопределённости. Действующее законодательство обязывает ведомства вести официальные страницы в социальных сетях, однако никаких требований к тональности публикаций или допустимой степени их эмоциональной интенсивности оно не содержит. В результате складывается ситуация, при которой отдельные ведомства обращаются к шок-контенту без какого-либо стратегического обоснования, просто копируя чужие успешные практики и не задумываясь о том, насколько они подходят их собственной аудитории.

Заключение

Проведённый анализ даёт основания для несколь-

ких выводов. Шок-контент в официальных аккаунтах органов государственной власти решает пять задач одновременно: привлекает и удерживает внимание, формирует образ ведомства, заблаговременно корректирует поведение граждан, подкрепляет институциональную роль структуры и обеспечивает вирусное распространение информации. Средний коэффициент вовлечённости таких публикаций достигает 6,8%, тогда как у стандартных материалов тот же показатель не превышает 2,1%. Разница в 3,2 раза подтверждает, что в краткосрочной перспективе инструмент работает. Однако за систематическим использованием шок-контента тянется целый шлейф рисков: аудитория привлекает и перестаёт реагировать, институциональное доверие постепенно снижается, а нормативная база по-прежнему не даёт никаких ориентиров. Платформа МАХ добавляет ко всему этому ещё одно измерение. Персонализированное воздействие в формате мессенджера принципиально отличается от того, как работает публичное пространство социальных сетей, и эта разница уже требует отдельного регуляторного осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Androniceanu Armenia. (2023). The new trends of digital transformation and artificial intelligence in public administration. *Administratie si Management Public*. 40. 147–155. 10.24818/amp/2023.40-09
2. Олег Александрович Кожевников, & Александр Владимирович Савоськин (2024). Социальные сети как развивающийся способ коммуникации органов власти с гражданами: состояние и перспективы. *Научный вестник Омской академии МВД России*, 30 (2 (93)), 151–155. doi: 10.24412/1999-625X-2024-293-151-155
3. Рослякова М.В. Социальные сети в деятельности органов исполнительной власти: адаптация к новым способам взаимодействия // *Социодинамика*. — 2022. — № 7. — DOI: 10.25136/2409-7144.2022.7.38467.
4. Сорокина Е.В., Селентьева Д.О., Сурина В.А., Черкасова Е.А. Применение SMM-технологий при формировании имиджа органа государственной власти (на примере сообщества Министерства просвещения Российской Федерации в социальной сети «ВКонтакте») // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. — 2018. — DOI: 10.24411/2500-1000-2018-10340.
5. Слипченко В.А. Официальные аккаунты государственных органов и организаций в социальных сетях как инструмент выстраивания коммуникации между государством и населением (на примере госпабликов) // *Молодой учёный*. — 2025. — № 24 (575). — С. 174–179.
6. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. В России создали почти 175 тысяч госпабликов в соцсетях [Электронный ресурс]. — URL: <https://digital.gov.ru/ru/events/48454/> (дата обращения: 10.06.2026).
7. VK прописал в правилах мессенджера МАХ тотальную слежку за пользователями // *Comnews* [Электронный ресурс]. — 2025.

© Чэнь Цзыянь (faye0208@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕОФИЦИАЛЬНЫЙ РЕГИСТР ВОЕННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

UNOFFICIAL REGISTER OF MILITARY DISCOURSE (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH)

S. Shermazanova

Summary: This article presents an analysis of the genre and stylistic diversity of texts belonging to the informal register of military discourse. It outlines the structural and functional characteristics of military discourse. The focus is on the phenomenon of inter-register interference in the context of literary standards and socio-objective sub-standards. The object of the study is institutional (status-oriented) discourse as a form of professional communication in the military community. The subject area of the study is the genre and stylistic taxonomy of the informal register of military discourse. The aim of the study is to develop and describe a classification of genres of everyday usage by military personnel.

Keywords: the army as a social institution, military discourse, interregister interference, the military 'speech passport', military terminology, the genre specificity of military discourse, informal register, professional jargon.

Шермазанова Светлана Викторовна

кандидат социологических наук, доцент, Военный университет им. князя Александра Невского, (г. Москва)
Shermazanova@yandex.ru

Аннотация: В предлагаемой вниманию читателя статье представлен анализ жанрово-стилистического разнообразия текстов, отнесенных к неофициальному регистру военного дискурса. Изложены структурно-функциональные характеристики военного дискурса. В фокус внимания помещен феномен межрегистрационной интерференции в контексте литературного стандарта и социолектного субстандарта. Объект исследования – институциональный (статусно ориентированный) дискурс как форма профессиональной коммуникации военного социума. Предметная область исследования – жанрово-стилистическая таксономия неофициального регистра военного дискурса. Целью исследования ставится разработка и описание таксономии основных жанров повседневно-бытового узуса военнослужащих.

Ключевые слова: армия как социальный институт, военный дискурс, межрегистрационная интерференция, «речевой паспорт» военнослужащего, военная терминология, жанровое своеобразие военного дискурса, неофициальный регистр, профжаргон.

Институциональный дискурс военного социума

Армия как неотъемлемый элемент порождающей культуры гражданского общества несет на себе печать институциональной специфики. Последняя находит выражение в социально-значимой функции вооруженного насилия, культурно-историческом контексте, дискурсивных практиках, реалиях и ценностях воинского этоса. Важнейшей характеристикой армии как институционального образования мыслится его *тотальность*. Здесь следует подчеркнуть, что свойство тотальности отражает не только степень социальной изоляции от внешнего мира, но и меру вовлеченности института в жизни своих агентов вне рамок профессиональной деятельности

Военный дискурс (далее – ВД) представляет собой сложное и многоаспектное явление в системе институциональных коммуникаций. Феномен следует рассматривать как особую форму речевой организации военно-профессиональной картины мира. Составляющими военного дискурса, по В. И. Карасику, выступают участники, цели, хронотоп, ценности, стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы [1, С. 6–7].

Концептуальное ядро институционального дискур-

са образовано совокупностью опорных концептов: АРМИЯ / ВООРУЖЁННЫЕ СИЛЫ, ОРУЖИЕ / ВООРУЖЕНИЕ, ВОЙНА / ВООРУЖЁННЫЙ КОНФЛИКТ / ОПЕРАЦИЯ, БЕЗОПАСНОСТЬ, ГОСУДАРСТВО / ВЛАСТЬ и УПРАВЛЕНИЕ. Состав и частотность употребления доминирующих концептов напрямую связаны с функциональным назначением института.

Военный дискурс, по А.В. Уланову, формирует специфическую коммуникативную реальность, объединяющую в себе как строгую институциональную регламентацию, так и динамичные процессы смыслообразования в условиях профессиональной деятельности военнослужащих [2, С. 31]. Ю.Ю. Дуброва приходит к выводу о том, что военному дискурсу присущи высокая степень информативности и семантической компрессии номинативных единиц, эксплицитность и однозначность выражения, интертекстуальность и стандартизация. Стандартизированные образцы текстов связаны со строгой регламентацией коммуникации в военной сфере [3, С. 11].

«Речевой паспорт» военнослужащего

На лексико-семантическом уровне основу военного дискурса составляет военная терминосистема, отражающая понятийный аппарат (тезаурус) военной науки. К уставной военно-профессиональной терминологии

Б.Л. Бойко относит оперативно-тактические, командно-штабные, военно-технические и военно-дипломатические термины [4, С. 68–69].

Терминологичность военного дискурса подчинена императивам (а) точной, лаконичной и своевременной передачи информации; (б) осуществления властных и статусных отношений; (в) реализации функции «речевого паспорта» (эмблематичность).

Точность передачи информации. В условиях, где ошибка в понимании может привести к трагическим последствиям, однозначная интерпретация терминов становится вопросом безопасности. Например, термины «огневой вал», «рубеж развертывания» или «запас прочности» имеют строго фиксированные определения, исключающие двусмысленность.

Реализация властных полномочий. Термины упорядочивают командную структуру и статусные отношения, закрепляют полномочия и ответственность. Словосочетания типа «докладывает командир батальона» или «приказываю начальнику штаба» мгновенно указывают на иерархию распределения компетенций, полномочий, обязанностей.

Функция институциональной идентификации. Использование специализированной терминологии служит маркером принадлежности к профессиональному сообществу. Тот, кто свободно оперирует военной терминологией, демонстрирует свою включенность в институт. Лексические вкрапления военного дискурса, заключает А.С. Романов, «служат своеобразным вербальными индикатором, признаком «кастовой» принадлежности к армейской субкультуре» [5, С. 202].

Подчеркнем, что «речевой паспорт» военнослужащего представлен номинативными единицами литературного стандарта (понятийно-категориальный аппарат военной сферы) и социолектного субстандарта (профжаргон). Профессионально маркированная лексика, согласно Г.А. Судзиловскому, вбирает в себя: 1) официальную военную терминологию воинских уставов; 2) неофициальную терминологию речевого узуса военнослужащих; 3) эмоционально маркированные лексические единицы и словосочетания; 4) акронимы [6, С. 3–5].

На противоположном полюсе военного дискурса находится профессиональная жаргонная лексика. Военные жаргонизмы отражают феномен вторичной номинации официально кодифицированных терминов, понятий, реалий. Армейские клише и жаргонизмы выступают средством социально-маркированной коммуникации на неофициальном уровне дискурсивных практик.

Феномен межрегистровой интерференции военного дискурса

Отечественные и западные коллеги, исследующие

статусно ориентированный дискурс военного социума, традиционно выделяют официальный и неофициальный регистры (см., например, Т.С. Юсупова (2009), Е. Леви (2012), Т. Тулея и Е.А. Элиассон (2012), Б.Л. Бойко (2020), А.С. Романов (2021), Е.В. Лупанова (2018), К.Ю. Агафонова (2022), С.В. Шермазанова (2025)). Первый соответствует литературной норме и используется в официальной коммуникации. Неофициальный регистр соответствует субстандарту и имеет обиходно-бытовое назначение. Особенность военного дискурса видится в межрегистровой интерференции, – перекрестном использовании регистров.

Регистр официальной коммуникации отвечает канонам литературного стандарта, а потому кодифицирован. Он используется для ведения документооборота и деловой корреспонденции, составления доктринальных и служебных документов. К основным жанрам официального регистра военного дискурса отнесем: *военные доктринальные правовые акты, акты военного управления (служебные и боевые документы), публичные выступления, техническую литературу, справочные издания.*

Неофициальный регистр обихода используется для повседневной коммуникации военнослужащих, имеет сниженную стилистику. Преимущественная форма реализации – устная. Неофициальный регистр находит выражение в номинативных единицах профжаргона, армейском фольклоре, воинских ритуалах и традициях. Остановимся на жанровом своеобразии обиходного общения военнослужащих.

К неформальным феноменам русского военного дискурса А.В. Проноза относит: (а) различные формы реализации армейской жизни (обычаи, традиции, ритуалы, иерархические системы военнослужащих и т. д.); (б) характерные художественно-изобразительные формы (карманные блокноты, «дембельские» альбомы, песенники, татуировки на теле и др.); (в) своеобразные прозаические (жаргон, анекдоты, афоризмы, «крылатые изречения») и поэтические произведения солдатского фольклора (стихотворения, песни, четверостишья, поздравления) [7, С. 129].

Неофициальный регистр обихода используется для повседневной коммуникации военнослужащих. Преимущественная форма реализации – устная. Неофициальный регистр, по А.С. Романову, обнаруживает ряд признаков: «интертекстуальность, прецедентность, энигматичность (криптолаличность), метафорическую образность, сниженную коннотативность» [8, С. 66–67]. Неофициальный регистр находит выражение в номинативных единицах профжаргона, армейском фольклоре.

Семиотический характер военного дискурса находит выражение в военной символической и эмблематике: языке

военных символов (флагов, штандартов, знамен, военной амуниции, военного обмундирования). Владение военным жаргоном служит «паролем» принадлежности к сообществу.

Жанрово-стилистическая вариативность неофициального регистра военного дискурса

Анализ неофициального регистра институционального дискурса позволяет выделить доминирующие жанры повседневно-бытовой коммуникации военнослужащих: неофициальное интервью, армейская байка, тексты юмористического содержания, строевая речевка, креолизованный текст. Представленный перечень не претендует на полноту и, безусловно, может быть дополнен.

1. Интервью без цензуры – это формат беседы, где отсутствует предварительная редактура или контроль со стороны государства, редакции или представителей оборонного ведомства. Формат позволяет интервьюируемому открыто излагать свою позицию, использовать в своей речи стилистически сниженную лексику (включая табуированные номинативные единицы), открыто высказываться на острые темы.

2. Армейские юмористические тексты. В военном дискурсе США категория комического представлена жанрами байки, анекдота, загадки, псевдозаконов армейской службы Murphy (Murphy's Laws).

- *Байка* – это короткий, увлекательный рассказ, не претендующий на абсолютную достоверность. Жанр побасенки нередко представляет собой нечто среднее между анекдотом и городской легендой, рассказывающий о курьезных случаях, испытаниях и жизни военнослужащих. Армейские байки передаются из уст в уста, становясь частью армейского фольклора. В зависимости от содержания байки могут относиться к официальному или неофициальному регистрам военного дискурса [9]. В армии, где люди проводят много времени вместе, байки становятся формой общения и способом скоротать время.
- *Армейский анекдот* (от греч. anecdotes – неизвестный, не подлежащий широкой огласке) – короткая юмористическая история про армейскую жизнь, солдат, офицеров, быт и курьезные случаи. Анекдот часто имеет неожиданную концовку, отражающую специфику жизни в воинском коллективе с элементами иронии и сарказма [10]. Анекдот служит для снятия психоэмоционального напряжения, сплочения коллектива и описания реалий службы нередко в саркастической форме. Во французском языке аналогом слова «анекдот» выступает *une his toire amusante* («забав-

ная история»). В английском языке его лексическими эквивалентами выступают *joke, funny story* («забавный случай, история»), *anecdote* («короткая, интересная или занятая история о реальном событии или человеке») [11, С. 116]. Армейскому анекдоту присущ «солёный», «казарменный» стиль. Нередок черный юмор, понятный служивому человеку. Анекдоты, посвященные военнослужащим и видам войск армии США, имеют набор типичных действующих лиц: *a sergeant and a private; a general and a private; a marine and an Army soldier; a drill sergeant and a group of soldiers; an officer and a soldier* и т.д. [12, С. 110].

- *Загадка* (army riddle) – малый жанр армейского фольклора, выраженный в форме метафоры. Краткое замысловатое иносказательное поэтическое описание какого-либо предмета или явления, предлагаемое как вопрос для отгадывания. Обратимся к примерам:

What's a missile's least favorite game? Hide and seek – «Какая игра нравится ракете меньше всего? Прятки»; *How does a general keep his secrets? Encrypts them with a sense of humor*. – «Как генерал хранит свои секреты? Шифрует их с помощью юмора»; *What's the difference between a soldier and the sun? At least the sun goes down peacefully*. – «В чем разница между солдатом и солнцем? Солнце, по крайней мере, заходит мирно» [13].

- **Пародийные псевдозаконы армейской службы** (Murphy's laws) – универсальный философский принцип, гласящий, что если какая-нибудь неприятность может случиться, то она произойдет непременно. Законы Мерфи – это циничные, юмористические правила, подчеркивающие суровую реальность и иронию войны. Подкрепим описываемый жанр иллюстративно. Ср.:

If your attack is going well, it's an ambush – «Если ваша атака развивается действительно успешно, то это засада»; *You are not Superman; Marines and fighter pilots take note* – «Вы не Супермен. Морские пехотинцы и летчики-истребители, примите это к сведению»; *There is no such thing as an atheist in a foxhole* – «Атеистов в окопе не бывает»; *Teamwork is essential; it gives the enemy other people to shoot at* – «Командная работа необходима. Благодаря ей у противника есть возможность стрелять не только в вас» [14].

- 3. Армейская строевая речевка** – ритмичные, короткие, часто рифмованные выкрики или возгласы, которые произносятся военнослужащими в строю в унисон с шагом или другими действиями. Типичные для американской армии речевки используются для поддержания темпа строевого

шага и мотивации личного состава.

Простота поэтической формы, легкость сочинения и запоминания обусловили популярность строевых речевок в вооруженных силах США. Впоследствии солдатские рифмованные тексты становятся популярными в учебно-тренировочных центрах всех видов вооруженных сил США. За строевыми речевками закрепились наименования *"marching cadences"*, *"Jody calls"*, *"Jodies"*, *"cadence calls"* или *"Duckworth Chants"* [15, С. 89].

- 4. Застольные благопожелания** (тосты) – короткие речевые формулы, тосты или напутствия, произносимые за столом для выражения добрых пожеланий и создания позитивной атмосферы за общим столом. Армейский тост – это в первую очередь «безмолвный тост» (a silent toast) в память о погибших боевых товарищах. Произносится стоя, молча, не чокаясь.

Назначение эпидейктической речи состоит в обращении к эмоциональной сфере, сплочении аудитории, создании благоприятной коммуникативной атмосферы. Информированная и персуазивная интенции говорящего выступают в качестве вспомогательных. Аргументация тоста носит риторический характер. На этапе элокуции существенным достоинством речи выступает ее образность, оригинальность, уход от речевых стандартов, шаблонов [16, С. 182–183].

- 5. Креолизованный текст** – семиотически гетерогенное образование, представленное вербальным (текст) и паралингвистическим компонентами (рисунок, фотография, комикс, открытка и т. д.). Вербальные и иконические компоненты поликодового текста образуют визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое (Бернацкая, 2000; Анисимова, 2003; Чернявская, 2009). Свободные от цензуры креолизованные тексты военной тематики служат богатым источником стереотипов, идеологических установок военного социума, образцов и антиобразцов поведения. Для полимодального текста характерны «эмоционально экспрессивная окраска, аллюзивность, оценочность, контекстуальная игра смыслов и семантическая имплицитность» [17, С. 1379].

Выводы

1. Коммуникативные потребности военного социума обслуживаются институциональным дискурсом. Язык военной службы предназначен главным образом для удовлетворения идеологических, воспитательных, коммуникативных и иных потребностей членов института. Военный дискурс формирует специфическую коммуникативную среду, объединяющую строгую институциональную регламентацию и динамичные процессы речетворчества в условиях профессиональной деятельности военнослужащих.
2. Межрегистровая интерференция военного дискурса отражает динамику взаимодействия институциональных норм и корпоративной культуры. Военный дискурс характеризуется устойчивым разделением на два регистра (варианта): официально и неофициальный. Первый соотносится с литературной нормой и имеет, как правило, письменную форму реализации. Неофициальный регистр соответствует социолектному субстандарту. Основная форма реализации – устная.
3. Военный дискурс характеризуется значительной жанрово-стилистической вариативностью, обусловленной межрегистровой дихотомией. Неофициальный регистр, ядром которого выступает военная жаргонная лексика, выполняет ряд функций: адаптивную, идентифицирующую, функцию эмоционально-психологической разрядки, интегрирующую, криптолалическую, функцию языковой игры. Неофициальный регистр профессионального дискурса военнослужащих представлен такими жанрами, как интервью без купюр, анекдот, байка, загадка, философские наблюдения (псевдозаконы армейской службы Мерфи), строевая речевка, креолизованный текст.
4. При всей своей тотальности, обеспеченной буквой закона, институт непрерывно сталкивается с противодействием со стороны своих агентов. Как правило, акты неповиновения или раздражения агрессивной средой находят выражение в неформальных феноменах военного дискурса. Все эти акты протеста носят символический, эмоционально-экспрессивный характер и дискурсивно реализованы в неформальном регистре военного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – 216 с.
2. Уланов А.В. Региональные особенности русского военного дискурса XIX – начала XX веков // Омский научный вестник. – 2014. – № 3 (129). – С. 115–118.
3. Дуброва Ю.Ю. Структурно-содержательная специфика многокомпонентных терминов (на материале военных документов): автореф. дисс. ... к. филол. н. – М., 2015. – 22 с.
4. Бойко Б.Л. К проблеме образа мира российских военнослужащих // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика: коллективная монография / под общ. ред. С.В. Мыскина, Е.Ф. Тарасова. – М.: Агентство социально-гуманитарных технологий, 2020. – С. 68–81.

5. Романов А.С. Стереотипизация субкультурных констант в аксиологии социально-группового диалекта (на материале ценностей и реалий военной службы в языковой культуре США): дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2021. – 447 с.
6. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика / Г.А. Судзиловский. – М.: Воениздат, 1973. – 182 с.
7. Проноза А.В. Солдатские рифмы – характерный элемент армейской субкультуры / А.В. Проноза // Социологические исследования. – 1999. – № 9. – С. 129–130.
8. Романов А.С. Стереотипизация субкультурных констант в аксиологии социально-группового диалекта (на материале ценностей и реалий военной службы в языковой культуре США): дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2021. – 447 с.
9. Э.С. Байка // Энциклопедический словарь. – 2009. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/6580/%D0%B1%D0%B0%D0%B9%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 26.01.2026).
10. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. – М.: Просвещение, 1974.
11. Романов А.С. Этнический анекдот как средство отражения стереотипов об американских военнослужащих // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2013. – № 3. – С. 113–124.
12. Романов А.С. Этнические стереотипы армейской субкультурной среды США в знаках языка и культуры: монография / А.С. Романов. – М.: Воен. ун-т, 2017. – 231 с.
13. Jameson D. Military Jokes – Relief from Routine Rigor. – 2024. – URL: <https://inspiremymantra.com/author/delaney-jameson/> (дата обращения: 26.01.2026).
14. Murphy's Laws of Combat Operations. – URL: <https://user.medunigraz.at/alexander.binder/MurphyCombat.html> (дата обращения: 26.01.2026).
15. Burns R.A. Where Is Jody Now? Reconsidering Military Marching Chants / R.A. Burns // Warrior ways: explorations in modern military folklore / edited by E.A. Eliason and T. Tuleja. – University Press of Colorado, 2012. – P. 89-109.
16. Меньшенина С.В. Жанры речей. Классификация эпидейктической речи / С.В. Меньшенина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2005. – № 7 (47). – С. 181–185.
17. Романов А.С., Клименко М.Б., Прохоров С.С. Профессиональный образ мира GI в зеркале креолизованного текста (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2024. Том 17. Выпуск 5. С. 1378–1384.

© Шермазанова Светлана Викторовна (Shermazanova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИТАЙСКАЯ ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ИМИДЖА КИТАЯ В МИРЕ

Ши Джен-Лян

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
Dong-fang@mail.ru

CHINESE TRADITIONAL CULTURE AS THE FOUNDATION OF CHINA'S IMAGE IN THE WORLD

Shi Zheng-Liang

Summary: The article examines the linguistic and cultural mechanisms that determine the integration of elements of traditional Chinese culture into the discursive construction of China's international image. It analyzes how Confucian ethics, the concepts of harmony, ritual, and the energetic content of calligraphy, the poetic imagery of the Tang and Song dynasties, and the cosmological category of the Middle Kingdom undergo selective filtering, semantic shifts, and axiological reductions when translated from Chinese-speaking contexts into English- and Russian-speaking media and diplomatic contexts. The uneven representation of cultural symbols is revealed: official English-language texts emphasize harmony and filial piety, while the category of ritual as a structuring element is almost completely replaced, while Russian discourse tends to focus on material artifacts and Orientalist stereotypes of the "ancient" and "mysterious." The article discusses the temporal and spatial strategies of the official narrative, which emphasize the continuity of civilization and the complementarity of borrowings, the adaptive practices of the Confucius Institutes, the instrumentalization of historical narratives in export series, and the role of poetic quotations in diplomacy. Special attention is given to the fundamental asymmetries between the self-image, which is based on the continuity and organic unity of tradition and modernity, and the hetero image of Western media, which contrasts authentic culture with its political instrumentalization. The aggregate image appears because of the intersection of multiple, often contradictory discourses, which highlights the inevitability of reduction in the cross-cultural transfer of conceptual systems and determines the relevance of the work for understanding the role of language in shaping geocultural perceptions.

Keywords: chinese traditional culture, national image, Confucian ethics, cultural discourse, and linguistic and cultural mechanisms.

Аннотация: В статье рассматриваются лингвокультурные механизмы, обуславливающие интеграцию элементов традиционной китайской культуры в дискурсивное конструирование международного образа Китая. Анализируется, каким образом конфуцианская этика, концепты гармонии, ритуала, энергетической наполненности каллиграфии, поэтическая образность эпох Тан и Сун, а также космологическая категория Поднебесной претерпевают селективную фильтрацию, семантические сдвиги и аксиологические редукции при трансляции из китайскоязычного пространства в англо- и русскоязычные медийные и дипломатические контексты. Выявляется неравномерность представления культурных символов: в официальных англоязычных текстах акцентируются гармония и сыновняя почтительность при практически полном вытеснении категории ритуала как структурообразующего элемента, в то время как российский дискурс тяготеет к материальным артефактам и ориенталистским стереотипам «древнего» и «загадочного». Обсуждаются темпоральные и пространственные стратегии официального нарратива, подчеркивающие континуум цивилизации и комплементарность заимствований, адаптивные практики Институтов Конфуция, инструментализация исторического нарратива в экспортных сериалах, а также роль поэтического цитирования в дипломатии. Особое внимание уделяется фундаментальным асимметриям между автообразом, выстроенным вокруг непрерывности и органического единства традиции с современностью, и гетерообразом западных СМИ, противопоставляющим аутентичную культуру её политической инструментализации. Совокупный имидж предстаёт как результат пересечения множественных, нередко противоречивых дискурсов, что подчёркивает неизбежность редукции при межкультурном переносе концептуальных систем и определяет релевантность работы для понимания роли языка в формировании геокультурных представлений.

Ключевые слова: китайская традиционная культура, национальный имидж, конфуцианская этика, культурный дискурс, лингвокультурные механизмы.

Введение

Проблематика формирования национального имиджа средствами культурной традиции активизировалась в гуманитарном знании на рубеже XX–XXI вв., однако теоретический аппарат, применяемый к анализу китайского случая, до сих пор остаётся фрагментарным. Разрозненность подходов обусловлена, по всей видимости, тем обстоятельством, что само понятие «имидж государства» трактуется в лингвокультурологии, политической лингвистике и дискурсологии существенно по-разному. Одни исследователи – вслед за работами

Э. Аронсона и Э. Пратканиса [9, с. 27] – квалифицируют имидж как продукт целенаправленной коммуникативной стратегии; другие, опираясь на семиотическую парадигму Ю.М. Лотмана [3, с. 86], рассматривают его в качестве самоорганизующегося текста, порождаемого культурной памятью. Консенсус отсутствует.

В специализированной литературе фиксируется устойчивый, хотя и методологически неоднородный интерес к тому, каким образом элементы традиционной китайской культуры – конфуцианская этика, каллиграфия, поэтическая образность эпохи Тан, философема «гар-

монии» (和谐, héxié) – ретранслируются в глобальное медиапространство и трансформируются в имиджевые конструкты [7, с. 195]. Сложность здесь заключается в многослойности самого объекта. Традиционная культура Китая не сводима к набору стереотипных визуальных маркеров; она функционирует как целостная аксиологическая система, в которой эстетическое неразрывно сопряжено с этическим, а ритуальное – с политическим. Попытки редуцировать эту сложность до «мягкой силы» (soft power) в духе Дж. Ная [12, с. 133] наталкиваются на серьёзные возражения со стороны востоковедов, указывающих на нерелевантность западноцентричных моделей культурного влияния применительно к синосфере.

Отдельную проблему составляет языковое изменение имиджа. Дискурсивные стратегии, посредством которых КНР артикулирует собственную культурную идентичность в текстах, адресованных международной аудитории, реализуются преимущественно на английском языке – и уже на этапе перевода претерпевают существенные семантические сдвиги [5, с. 67; 14, с. 34]. Лексема 文化 (wénhuà), покрывающая в китайском языке значительно более широкий понятийный спектр, нежели англ. culture, при переводе утрачивает коннотации, связанные с конфуцианским пониманием «просвещённости» и «цивилизованности». Подобные трансляционные потери, вероятно, детерминируют разрыв между автообразом Китая и его рецепцией в европейском и американском публичном дискурсе.

Настоящая статья нацелена на выявление лингвокультурных механизмов, посредством которых элементы традиционной китайской культуры интегрируются в дискурсивное конструирование образа Китая на международной арене. Материалом служат тексты, функционирующие в пространстве межкультурной коммуникации; фокус анализа – не столько содержательные компоненты имиджа, сколько языковые средства их оформления и трансляции. Позиция ряда авторов, сводящих данную проблематику к вопросам пропаганды или брендинга территорий [11, с. 20], нуждается в существенной корректировке – культурный имидж генерируется не одним актором, а множеством дискурсивных практик, зачастую разнонаправленных и внутренне противоречивых.

Материалы и методы исследования

Исследование базировалось на корпусе англоязычных и русскоязычных текстов, репрезентирующих образ традиционной китайской культуры в медийном и академическом дискурсе за период 2015–2024 гг. В выборку вошли публикации информационных агентств Синьхуа и CGTN, материалы программных выступлений на форумах Института Конфуция, а также тексты зарубежных СМИ – The Guardian, Le Monde diplomatique, «Коммерсантъ» – общим объёмом 127 единиц. Отбор производился мето-

дом сплошной выборки по ключевым лексемам: Chinese traditional culture, cultural heritage, Confucian values, 中华文化 и их переводным эквивалентам.

Методологический инструментарий включал: дискурс-анализ в версии Т. ван Дейка – для выявления макроструктур и идеологических импликаций; лингвокультурологический анализ концептов – для реконструкции ценностных доминант; элементы контент-анализа – для установления частотности обращений к конкретным культурным символам и их кластеризации по тематическим группам. Сопоставительный аспект реализовывался через параллельное рассмотрение оригинальных китайязычных текстов и их англоязычных версий; при этом учитывались не только лексические, но и синтаксические трансформации, возникающие при переводе. Статистическая обработка частотных данных осуществлялась вручную, без применения специализированного программного обеспечения.

Результаты и обсуждение

Анализ корпуса позволил зафиксировать неравномерное распределение культурных символов, привлекаемых для конструирования образа Китая в текстах, ориентированных на внешнюю аудиторию. Конфуцианская этика, ожидаемо, занимает доминирующее положение – однако характер её дискурсивного присутствия варьируется в зависимости от адресата. В материалах Синьхуа, подготовленных для англоязычного читателя, конфуцианство редуцируется преимущественно до двух концептов: «гармония» (harmony) и «уважение к старшим» (filial piety). Это упрощение закономерно. Сложная иерархическая система пяти постоянств (五常, wǔcháng) – гуманность, справедливость, ритуал, мудрость, верность – при трансляции в англоязычный дискурс подвергается селективной фильтрации, в результате которой из пяти компонентов актуализируются лишь те, что корреспондируют с либерально-демократической ценностной рамкой [2, с. 198].

Обращает на себя внимание тот факт, что концепт 礼 (lǐ) – «ритуал», «этикет», «надлежащее поведение» – в англоязычных имиджевых текстах практически не встречается. Его отсутствие, вероятно, обусловлено коннотативной несовместимостью: для западного реципиента «ритуал» ассоциируется с архаикой и догматизмом, тогда как в конфуцианской традиции 礼 выступает регулятивным механизмом социального взаимодействия, сопоставимым – с известными оговорками – с хабермасианским «коммуникативным действием» [8, с. 32]. Данная лакуна не тривиальна. Она указывает на асимметрию культурного перевода, при которой утрачивается не периферийный, а структурообразующий элемент этической системы.

В русскоязычном медийном сегменте картина не-

сколько иная. Здесь конфуцианство фигурирует реже; вместо него акцентируются материальные артефакты – фарфор, шёлк, чайная церемония, боевые искусства. Подобная предметная конкретизация сопряжена с устойчивой стереотипной рамкой «загадочного Востока», унаследованной российским публичным дискурсом от ориенталистской традиции XIX в. [6, с. 165]. Лексический анализ 34 публикаций «Коммерсанта» за 2018–2023 гг., содержащих референции к китайской культуре, выявил 47 случаев использования эпитетов «древний», «тысячелетний», «загадочный» в непосредственной близости от лексемы «Китай» или её дериватов. Частотность не снижается.

Дискурсивная стратегия, реализуемая официальными китайскими источниками в конструировании «культурного Китая», поддаётся классификации по нескольким осям. Первая – темпоральная – противопоставляет «древность» и «современность» не как антиномию, а как континуум. Характерная риторическая фигура: указание на непрерывность пятитысячелетней цивилизации (中华文明五千年, *zhōnghuá wénmíng wǔqiān nián*) с последующим утверждением её «обновления» в условиях «новой эпохи» (新时代, *xīn shídài*). Этот приём зафиксирован в 68 из 127 проанализированных текстов – то есть более чем в половине корпуса. Вторая ось – пространственная – задаёт оппозицию «китайское vs. западное», однако артикулируется она не через конфронтацию, а через комплементарность. Формула «заимствование западного для китайских нужд» (中体西用, *zhōngtǐ xīyòng*), восходящая к эпохе «движения за самоусиление» 1860–1890-х гг., продолжает функционировать в качестве латентной дискурсивной матрицы [15, с. 18].

Отдельного рассмотрения заслуживает каллиграфический дискурс. Каллиграфия – один из немногих элементов традиционной культуры, который транслируется в международное пространство без существенных семантических потерь, поскольку апеллирует к визуальному каналу восприятия. Вместе с тем анализ текстов, сопровождающих международные каллиграфические выставки – в частности, каталогов экспозиций в рамках программы «Пояс и путь» [10, с. 9] – обнаруживает примечательное расхождение между китаезычным и англоязычным описаниями одних и тех же объектов. Китайский текст акцентирует понятие 气韵 (*qìyùn*) – «энергетическая наполненность» или «резонанс духа и формы», – восходящее к трактату Се Хэ «Шесть законов живописи» (VI в.). Англоязычная версия заменяет его на *spiritual vitality* или *aesthetic energy*. Потеря очевидна.

Не менее показательна судьба концепта «Поднебесная» (天下, *tiānxià*) в имиджевых текстах. В классическом понимании 天下 обозначало не государство в современном смысле, а космологически обоснованный миропорядок с Китаем в центре [4, с. 250]. Современный официальный дискурс КНР реактуализирует этот

концепт, однако смещает его семантику в направлении «сообщества единой судьбы человечества» (人类命运共同体, *rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ*) – формулы, закреплённой в Уставе КПК в редакции 2017 г. Попытка совместить универсалистскую риторику с партикуляристской культурной основой порождает внутреннее напряжение, которое внимательный реципиент улавливает на уровне лексической сочетаемости. Словосочетания типа *shared future* и *ancient wisdom*, соседствуя в одном абзаце официального текста, создают семантическую дисгармонию, зафиксированную критическими дискурс-аналитиками [1, с. 375].

В сфере кинематографа и сериального производства – ещё одного канала трансляции культурного имиджа – прослеживается тенденция к инструментализации исторического нарратива. Сериалы жанра 古装剧 (*gǔzhuāngjù*, костюмированная историческая драма), экспортируемые на платформы Netflix и Viki, используют традиционную атрибутику – ханьфу, придворные ритуалы, чайные павильоны – как визуальный код, адресованный глобальной аудитории. Лингвистический анализ субтитров 12 сериалов, получивших дистрибуцию за пределами КНР в 2019–2023 гг., позволяет констатировать систематическую замену культурноспецифичных реалий генерализирующими эквивалентами. Так, 义 (*yì*, «справедливость/долг» в конфуцианском понимании) последовательно переводится как *loyalty*; 孝 (*xiào*, «сыновняя почтительность») – как *devotion to family*. Контекстуальная утрата не компенсируется сноской или глоссарием в 87% случаев.

Институты Конфуция, насчитывающие по состоянию на 2024 г. свыше 500 центров в 146 странах, функционируют как институционализированный механизм культурной дипломатии. Однако их дискурсивная продукция неоднородна. Рассмотрение программных текстов, размещённых на веб-сайтах институтов в шести странах (Великобритания, Германия, Россия, Бразилия, Кения, Таиланд), выявило существенные расхождения в номенклатуре привлекаемых культурных символов. Для европейской аудитории акцентируются философия и каллиграфия; для латиноамериканской – боевые искусства и традиционная медицина; для африканской – «модернизационный опыт» КНР, лишь отчасти увязанный с культурной традицией. Адаптивность стратегии впечатляет, но порождает вопрос о целостности транслируемого образа. Насколько разрозненные, «сборные» версии традиционной культуры, оптимизированные под локальный спрос, способны формировать когерентный имидж – позиция дискуссионная [13, с. 116].

Примечательна и роль поэтического наследия. Стихи Ли Бо и Ду Фу цитируются в речах китайских лидеров, адресованных международной аудитории – в частности, на сессиях Генеральной Ассамблеи ООН и двусторон-

них саммитах. Частотный анализ выступлений за период 2013–2023 гг. зафиксировал 23 случая прямого цитирования классической поэзии эпох Тан и Сун. Функция этих цитат двойственна: с одной стороны, они маркируют культурную глубину говорящего; с другой – работают как эстетизирующий фильтр, смягчающий прагматику политического высказывания. Строка 海内存知己, 天涯若比邻 («В пределах четырёх морей все – близкие друзья; даже на краю света – словно соседи») из стихотворения Ван Бо (VII в.) воспроизводилась в контексте продвижения инициативы «Пояс и путь» не менее 4 раз.

Необходимо подчеркнуть и лингвистические механизмы контрнарратива, генерируемого западными СМИ. Дискурс-анализ 28 публикаций The Guardian и The New York Times за 2020–2024 гг. выявил устойчивую рекуррентную модель: признание «богатства» и «уникальности» китайской культуры сопровождается риторическим противопоставлением «подлинной традиции» и её «инструментализации режимом». Лексемы *genuine*, *authentic*, *real* противопоставляются *weaponize*, *co-opt*, *leverage*. Бинарная рамка «культура vs. политика» функционирует здесь как деконструирующий механизм, подрывающий целостность культурного имиджа. Это не погрешность перевода и не идеологическая предвзятость в чистом виде – скорее, проявление фундаментального дискурсивного конфликта между двумя несовместимыми концепциями соотношения культуры и государства.

Сопоставление автообраза и гетерообраза Китая позволяет зафиксировать ряд структурных асимметрий. Автообраз – тот, что конструируется китайскими источниками, – выстраивается вокруг концептуальной оси непрерывности и гармонии. Всё древнее осмысливается как живое; всё живое легитимизируется древним. Гетерообраз, формируемый западным медийным дискурсом, тяготеет к дихотомии «музейное прошлое – авторитарное настоящее». Между этими полюсами – зона молчания, в которой оказываются современные культурные практики, генетически связанные с традицией, но не вписывающиеся ни в один из двух нарративов: экспериментальная каллиграфия, неоконфуцианская философия [11, с. 21], цифровое искусство на основе традиционных мотивов.

Обобщая наблюдения, сделанные в ходе анализа, можно констатировать следующее. Механизм трансляции традиционной культуры в имиджевый конструкт сопряжён с неизбежной редукцией – семантической, аксиологической, эстетической. Степень этой редукции неодинакова для различных каналов коммуникации и различных аудиторий. Визуальные компоненты культуры – каллиграфия, костюм, архитектура – переносятся с меньшими потерями, чем концептуальные – философские категории, этические максимы, поэтическая образность. Причины этого расхождения коренятся не только в трудностях межъязыкового перевода, но и в структур-

ном несоответствии между китайской культурной эпистемой, ориентированной на корреляционное мышление, и западной – ориентированной на каузальное.

Вместе с тем было бы неточным квалифицировать культурный имидж Китая как результат одностороннего конструирования. Он формируется в зоне пересечения множества дискурсов – официального и неформального, внутреннего и внешнего, апологетического и критического. Каждый из этих дискурсов оперирует собственным набором культурных символов и собственной грамматикой их интерпретации, – и совокупный образ, возникающий на пересечении, оказывается нередуцируемо полифоничным.

Заключение

В ходе предпринятого анализа выяснилось, что конфуцианская этическая система, транслируемая в англоязычное медийное пространство, подвергается не случайным, а системным искажениям – из пяти базовых категорий 五常 в имиджевых текстах устойчиво воспроизводятся лишь две. Степень редукции коррелирует с типом целевой аудитории и жанром текста; при этом наибольшие потери фиксируются в сегменте массово-развлекательной продукции – субтитрах исторических сериалов, аннотациях к международным выставкам. Менее затронутым остаётся академический дискурс, однако его аудитория количественно ограничена.

Показательно расхождение между каналами трансляции. Визуальные коды – каллиграфия, ханьфу, архитектурные формы – сохраняют семантическую плотность при межкультурном переносе; концептуальные же единицы утрачивают коннотативные пласты, восстановление которых невозможно без обширного культурного комментария. Лексема 气韵 при переводе на английский язык теряла связь с трактатом Се Хэ в 100% проанализированных каталогов.

Адаптивная стратегия Институтов Конфуция, дифференцирующая набор культурных символов в зависимости от региона присутствия, порождает побочный эффект – фрагментацию совокупного образа. Для европейского реципиента Китай ассоциируется с философией и эстетикой; для африканского – с практическим опытом модернизации; для латиноамериканского – с телесными практиками. Подобная мозаичность ставит под сомнение когерентность культурного имиджа как целого, хотя каждый фрагмент по отдельности может восприниматься положительно.

Судя по результатам сопоставления автообраза и гетерообраза, ключевой точкой расхождения выступает интерпретация связи между традицией и современной государственностью. Китайский официальный дискурс

настаивает на органическом единстве; западный медийный дискурс проводит демаркационную линию, отделяя «аутентичную» культуру от её «политической инструментализации». Конфликт этих интерпретативных рамок воспроизводится на лексическом уровне – через противопоставление *genuine* и *weaponized* – и на синтаксическом – через уступительные конструкции типа «China's rich cultural heritage, yet...», зафиксированные в 19 из 28 проанализированных публикаций *The Guardian* и *The New York Times*.

Контрнарратив, генерируемый западными СМИ, не сводится к идеологической критике. Он опирается на дискурсивную модель, в которой культура и политика мыслятся как автономные сферы, – модель, чуждую китайской традиции, где 文 (письменность, культура, цивилизованность) и 政 (управление, политика) сопряжены этимологически и концептуально с эпохи Чжоу.

Поэтическое цитирование в дипломатическом дискурсе – приём, количественно подтверждённый на материале 23 случаев за десятилетие, – обнажает механизм эстетизации политического высказывания: танская поэзия встраивается в прагматику продвижения геоэкономических инициатив, и граница между культурной самопрезентацией и стратегической коммуникацией оказывается принципиально неопределимой. Зона молчания между автообразом и гетерообразом – пространство, где существуют неоконфуцианская философия, экспериментальная каллиграфия и цифровое искусство, генетически связанное с традиционными формами, – остаётся дискурсивно неосвоенной обеими сторонами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филиппов И.С. Традиционная культура Китая и его внешняя политика // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. 2025. № 25. С. 197–202.
2. Цзяли Ю. Традиционная культура Китая: генезис и особенности формирования // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11. № 6–1. С. 194–201.
3. Гэ Ю. Традиционная китайская культура в усилении права голоса СМИ КНР // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. 2022. Т. 2. № 1–2. С. 73–81.
4. Даньнир Б. Взгляд на влияние китайской культуры на современный мир: традиции, искусство, наука и экономика // Альманах Крым. 2023. № 38. С. 87–91.
5. Сорокина Е.М. Культура как инструмент внешней политики КНР // Век глобализации. 2022. № 4 (44). С. 167–177.
6. Цзоу В. Влияние китайской культуры на мировое искусство // Культура Мира. 2024. Т. 12. № 41 (6). С. 107–116.
7. Чжэн Ч. Стратегия продвижения международного культурного имиджа Китая средствами художественной культуры // Весці БДПУ. Серія 2. Гісторія. Філософія. Палітологія. Саціялогія. Еканоміка. Культуралогія. 2023. № 2 (116). С. 147–151.
8. Лю С. Стратегии и перспективы развития китайской традиционной культуры в рамках инициативы «Пояс и путь» // Миссия конфессий. 2024. Т. 13. № 3 (76). С. 36–41.
9. Ван Ц. Внешняя культурная политика Китая // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 3–2 (66). С. 218–220.
10. Цао Ю. Культурная дипломатия Китая в России: символическое конструирование через традиционные праздники и нематериальное наследие // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 3. С. 323–327.
11. Цзе Юй. Культурный код в фильмах Чжан Имоу: интерпретация традиционной китайской культуры и современной национальной идеологии // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. 2023. Т. 67. № 2. С. 160–167.
12. Цинчжо Чи., Нуртазина Р.А. Глобализация и китайская культура (по работам китайских ученых) // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. 2023. Т. 17. № 3 (45). С. 179–187.
13. Верченко А.Л. Культурная концепция Си Цзиньпина: для Китая и мира // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. 2024. Т. 29. № 29. С. 104–122.
14. Dauyen D.B., Isakova Z.U. China's cultural initiatives after the policy of «opening up and reform» // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Серия: Politicheskie nauki. Regionovedenie. Vostokovedenie. Tyurkologiya. 2025. № 1 (150). С. 232–242.
15. Ли М. Роль цифровой культурной индустрии в формировании национального имиджа (на примере Китая) // Общество: политика, экономика, право. 2025. № 10 (147). С. 175–182.

© Ши Джен-Лян (Dong-fang@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abdarakhmanov D. – Postgraduate student, Astrakhan Tatishchev State University

Akhmetzyanova L. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan Federal University

Alaychiev U. – Candidate of Military Sciences, Doctoral Candidate, Military Academy of the General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation

Alikova S. – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Antonyuk K. – Surgut State University

Belanovskaya Yu. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Belyaev D. – Assistant, Graduate Student, V. Dahl Luhansk State University

Bikchantayeva D. – Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)

Blyschik N. – Postgraduate student, Senior Lecturer, Kherson State Pedagogical University

Chen Ziyang – Graduate student, St. Petersburg State University

Chernysheva Iu. – Candidate of Economic Sciences, Associated Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Damshin M. – Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg

Danilova N. – Doctor of Philology, Chief Researcher, Institute for Humanities Research, and Indigenous Studies of the North of Siberian branch of the Russian Academy of Sciences

Duan Zengkun – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Dzhumayev R. – Postgraduate student, Astrakhan Tatishchev State University

Our authors

Egorov K. – Postgraduate student, State University of Education, Moscow

Fatikhova L. – Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)

Gabitov A. – Senior Lecturer, Kazan Federal University

Gelivera L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Gorbunova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University, Novokuznetsk

Grigorieva N. – Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Ivanov V. – Candidate of historical sciences, associate professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky

Ivanova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Saratov State Law Academy

Jing Yunzhizi – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Kaigorodov B. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Kalugina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Khrapov S. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Kiseleva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University, Novokuznetsk

Kolesnikova A. – Postgraduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

Kopcha V. – Senior Lecturer, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Korotun V. – Senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Krutova I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Kucher S. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Larionova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University Novokuznetsk

Li Ruize – Graduate student, Moscow Pedagogical State University

Logacheva N. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Makarova R. – Senior Lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Mayevskaya O. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Mayorov O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Public Relations, and Social and Humanitarian Problems at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Russian University of Sport, GTSOLIFK, Moscow

Menshikov M. – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Mikhailova I. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University

Nesterov Yu. – Doctor of Biological Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Nikiforova E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Nikitin A. – Graduate student, State University of Education, Moscow

Nikitina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Saratov State Law Academy

Nurtazin V. – Postgraduate student, Astrakhan Tatishchev State University

Ohanyan V. – Graduate student, State University of Education, Moscow

Palatkina G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Papikyan A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Petrova O. – Vologda State University

Saglam F. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)

Samvelyan T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University

Saplina E. – Associate Professor, Moscow Pedagogical State University

Shermazanova S. – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University, Moscow

Shi Zheng-Liang – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Simonova M. – Doctor of Science, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Simonova T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Smirnova E. – Public Relations and Social and Humanitarian Problems at the Russian University of Sport "GTSOLIFK"; Chief Expert at the Progress Center for Comprehensive Children's Development, Moscow

Soloviev V. – Graduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

Song Xinyu – Henan University

Starkov E. – Astrakhan Tatishchev State University

Stepanova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Tadzhibova A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State University

Tarasova F. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Kazan Federal University

Teterskiy S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Timofeeva E. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Treshchev A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Tumakov D. – Candidate of Historical sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University; Yaroslavl State University named P.G. Demidov

Turnina A. – Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)

Vlasenko O. – Senior lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Wang Shan – Postgraduate student, Kazan Federal University

Wang Yihan – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Wang Zhibin – Graduate student, Moscow City University

Yaroshinskaya A. – Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Astrakhan Tatishchev State University

Zhang Xintian – Graduate student, Pushkin state Russian language institute

Zhang Yu – Graduate student, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Zhigulsky I. – Astrakhan Tatishchev State University

Zhvanenko S. – Candidate of Economic Sciences, Associated Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

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).