

ISSN 2223–2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№5 2026 (МАЙ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

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.

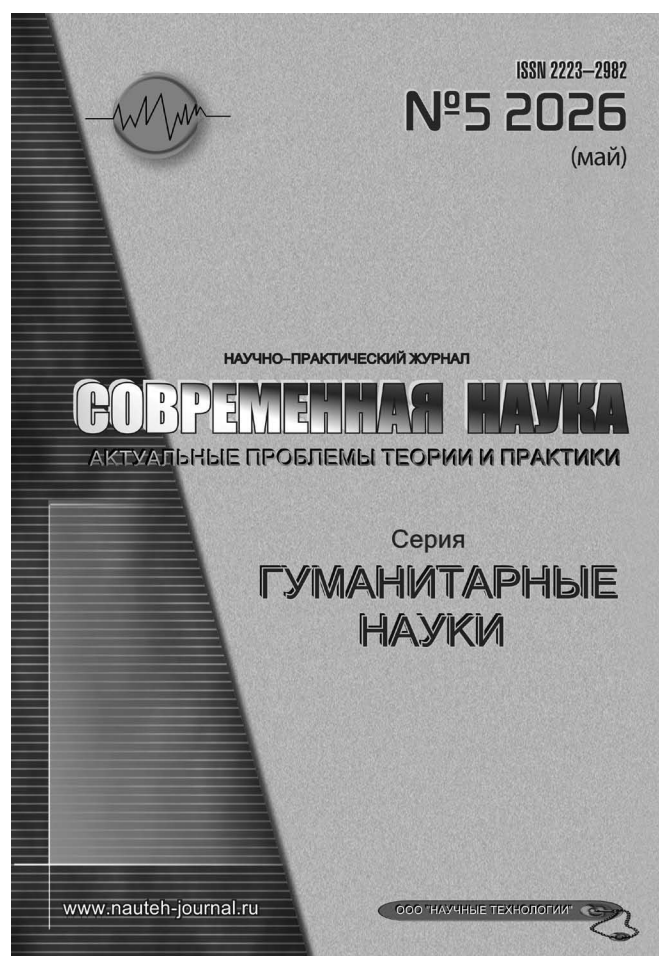
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки №5 (май) 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 14.05.2026 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

История

Амбарян С.С. – Проблема грамотности американского населения на страницах советской периодической печати

Ambaryan S. – The problem of literacy of the American population on pages of the soviet periodical press 8

Борисюк А.А. – Московские монастыри в первые годы советской власти

Borisyuk A. – Moscow monasteries in the early years of soviet power 13

Волков Н.В. – Языковая реформа и формирование национального канона как инструменты кемалистской политики памяти

Volkov N. – Language reform and the formation of the national canon as instruments of the Kemalist memory policy. 17

Волков Н.В. – От социальной амнезии к «встрече с прошлым»: эволюция дискурса памяти в Турции

Volkov N. – From social amnesia to "meeting the past": the evolution of the discourse of memory in Turkey. 21

Горбачев А.О. – Материально-техническая база университетов Урала в 1960-е гг.: вызовы и проблемы

Gorbachev A. – The material and technical base of Ural universities in the 1960s: challenges and difficulties 26

Демидов М.В. – Подготовка железных дорог СССР к выполнению массовых перевозок в предвоенный период

Demidov M. – Preparing USSR railways for mass transportation in the pre-war period. 32

Зубарев П.А. – Отражение состояния медико-санитарной службы Белого движения на Юге России и в Сибири в материалах воспоминаний современников

Zubarev P. – Reflection of the state of the medical and sanitary service of the White Movement in Southern Russia and Siberia in the memoirs of contemporaries 37

Козлов Ф.А. – Историко-политические предпосылки и процесс трансформации «народного альянса» в народную партию Испании

Kozlov F. – Historical and political prerequisites and the process of transformation of the "people's alliance" into the people's party of Spain. 43

Красиков А.Н. – Преподавательская корпорация уездных духовных училищ Вологодской епархии 1814–1851 гг.: опыт социального портрета

Krasikov A. – The teaching corporation at county theological schools of the Vologda diocese, 1814-1851: social portrait 48

Лобов А.В. – Политическое фальшивомонетничество в контексте революционного движения в царской России (1861–1917 гг.)

Lobov A. – Political counterfeiting in the context of the revolutionary movement in tsarist Russia (1861–1917) 53

Поспелов Д.В. – Проблемы интерпретации картографических источников (портоланов, карт, лоций) чёрного моря в античное и средневековое время

Pospelov D. – Problems of interpretation of cartographic sources (portolans, maps, sailing directions) of the black sea in ancient and medieval times 58

Фазлиахметов И.Э. – Особенность обеспечения пограничной безопасности Российской Империи иррегулярными войсками Оренбургского края на бессарабском участке в 20-30-е гг. XIX в.

Fazliakhmetov I. – Feature of ensuring border security of the Russian Empire by irregular troops of the Orenburg region on the Bessarabia section in the 1820s–1830s 64

Фазлиахметов И.Э. – Российско-австрийский участок границы в системе пограничной безопасности Российской империи в 1820–1830-е гг. и роль иррегулярных войск Оренбургского края в его охране

Fazliahmetov I. – The Russian-Austrian border section in the system of border security of the Russian empire in the 1820s–1830s and the role of the irregular troops of the Orenburg region in its protection 68

Шевельков А.И. – Документальная история подготовки и принятия партийно-государственных решений по развитию сельского хозяйства нечерноземной зоны РСФСР

Shevelkov A. – A documentary history of the preparation and adoption of party-state decisions on the development of agriculture in the non-chernozem zone of the RSFSR 74

Педагогика

Вэй Цзяци, Ненарокова М.Р. – Оптимизация процесса обучения китайской грамматике с помощью искусственного интеллекта (на примере адаптивной обучающей платформы)

Wei Jiaqi, Nenarokova M. – Optimization of the process of teaching Chinese grammar using artificial intelligence (on the example of an adaptive learning platform) 79

Гаев М.А. – Реализация педагогического потенциала нейрочувствительной методики в профессиональной подготовке студентов

Gaev M. – Implementing the pedagogical potential of neurocognitive methodology in the professional training of students 84

Горелик П.Л., Русакова М.М., Маврина Н.В. – Интеграция онлайн-переводчика google translate в обучение иностранному языку в медицинском вузе

Gorelik P., Rusakova M., Mavrina N. – Integration of google translate into foreign language teaching at a medical university 89

Грибкова Ж.Б. – Педагогическая модель формирования личностно-профессионального развития педагога СПО на основе интегративного подхода

Gribkova Zh. – Pedagogical model of personal and professional development of a secondary school teacher based on an integrative approach 93

Ду Бэньюй – Основные понятия базовой лексики и применение их в деловой письменной речи на китайском и русском языках

Du Benyui – Basic concepts of basic vocabulary and use in business writing in Chinese and Russian 101

Зенченко И.П. – Деятельностный подход как основа формирования физической культуры будущих учителей в процессе профессионального физкультурного образования

Zenchenkov I. – Activity approach as the basis for the formation of physical culture of future teachers in the process of professional physical culture education 106

Карташова А.П. – Мотивационные и когнитивные аспекты учебной деятельности студентов-инженеров первого курса

Kartashova A. – Motivational and Cognitive Aspects of the Academic Activity of First-Year Engineering Students 112

Кудашова Н.Н. – Педагогическая практика как важнейшая составляющая в подготовке будущего педагога

Kudashova N. – Pedagogical practice as the most important component in the training of future teacher 117

Куржакова Т.А., Костюк А.В. – Предикторы дислексии у детей старшего дошкольного возраста и их влияние на психоэмоциональное развитие (на примере исследований в Свердловской области)

Kurzhakova T., Kostyuk A. – Predictors of dyslexia in older preschool children and their impact on psychoemotional development (using the example of research in the Sverdlovsk region) 123

Левицкая И.А. – Теоретический анализ содержания понятия "социальная ответственность педагога": сущность, структура, границы понятия

Levitskaya I. – Theoretical analysis of the content of the concept of "social responsibility of a teacher": essence, structure, boundaries of the concept. 131

Москаленко О.В. – Технология становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации
Moskalenko O. – Technology of formation and development of professional i-concept of cadets of military educational organizations higher education national guard army Russian Federation.....137

Мэн Вэй – Трансформация методической системы обучения русскому языку в вузах КНР в условиях цифровизации: возможности и риски применения ИИ
Meng Wei – Transformation of the methodological system of teaching the Russian language in Chinese universities in the context of digitalization: opportunities and risks of ai application 143

Нижегородцева Е.А. – Теоретико-методологический анализ педагогических моделей формирования профессиональной субъектности
Nizhegorodtseva E. – Theoretical and methodological analysis of pedagogical models for the formation of professional subjectivity 147

Сат А.Б., Макоева Ф.С. – Возможности интеграционных процессов традиционной и электронной среды обучения в РКИ
Sat A., Makoyeva F. – Opportunities for integrating traditional and electronic learning environments in RKI 152

Хадизова М.И. – Понятие педагогических условий и их роль в этнокультурном воспитании студентов
Khadizova M. – The concept of pedagogical conditions and their role in the ethnocultural education of students 155

Хомутова И.В. – Традиционные ценности в системе профилактики экстремизма: преемственность духовно-нравственного воспитания в школе и вузе
Khomutova I. – Traditional values in the system of extremism prevention: continuity of spiritual and moral education in school and university 163

Шуклин К.В. – Формирование аналитической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях корпоративного обучения
Shuklin K. – Formation of analytical competence of additional education teachers in the conditions of corporate training 169

Ян Тао – Специфика развития предпринимательского мышления у студентов в условиях китайской образовательной среды
Yang Tao – The specificity of developing entrepreneurial thinking in students in the Chinese educational environment 174

ФИЛОЛОГИЯ

Бунеева О.Д. – Интерпретации образа Питера Пэна в русской литературе
Buneeva O. – Interpretations of the image of Piter Pan in Russian literature 178

Бурдина С.В., Сун Бицзюнь – Русская «деревенская проза» и китайская «проза почвенничества» («проза родной земли»)
Burdina S., Song Bijun – Russian "village prose" and Chinese "soil literature" ("native land prose") 183

Ван Инчэнь – Стратегии монетизации кратких видео и лайвкоммерции на китайских платформах и их воздействие на структуру рекламного рынка и поведение потребителей
Wang Yingchen – Strategies for monetization of short videos and live commerce on chinese platforms and their impact on the structure of the advertising market and consumer behavior 188

Ву Цюн – Конструирование национального образа и механизмы формирования общественного мнения в освещении «тайваньского вопроса» в китайских и российских СМИ
Wu Qiong – Construction of the national image and mechanisms of public opinion formation in Chinese and Russian media coverage of the Taiwan question.....193

Гасанов А.Г. – Влияние мультимодальности новостного контента на понимание и запоминание информации у носителей русского и английского языков

Gasanov A. – Influence of the multimodality of news content on understanding and memorization of information among native speakers of Russian and English languages 198

Дорджиева Д.В., Морозова А.С., Дертынова Е.Б., Навашева В.А. – Сравнительная характеристика спелеонимов США и Великобритании

Dorzhieva D., Morozova A., Dertynova E., Navasheva V. – Comparative characteristics of speleonyms of the USA and Great Britain 204

Захарова А.И. – Остров как образ-символ памяти: поэтика стихотворного воплощения

Zakharova A. – The island as a figure-symbol of memory: the poetics of poetic embodiment. ...209

Лазарцева А.А. – Фразеологизмы с колоративным компонентом как выражение реалий в сингапурском варианте английского языка: на материале медиатекстов

Lazartseva A. – Phraseological units with colorative component as markers of cultural realities in singapore English: based on media texts 214

Ли Юньчжо – Лингвокультурные особенности и специфика перевода общественно-политических эвфемизмов в русском и китайском языках

Li Yunzhuo – Linguistic and cultural features and specificity of translation of socio-political euphemisms in Russian and Chinese.....220

Ли Шу – От базовых кодов к городской идентичности: эргонимика Санкт-Петербурга

Li Shu – From basic codes to urban identity: the ergonymy of Saint Petersburg 225

Лопаткина Е.А. – Отечественная военная фотожурналистика в годы великой отечественной войны: трансформация функций и репрезентации

Lopatkina E. – Domestic war photojournalism during the great patriotic war: transformation of functions and representation. 231

Сюткина Н.П., Шустова С.В., Файзиева Г.В., Касьянова Л.Ю. – Семантический синкретизм в ситуации эмотивной каузативности

Siutkina N., Shustova S., Fayzieva G., Kasyanova L. – Semantic syncretism in the situation of emotive causativeness.....235

Фадеев А.Б. – Теоретические основы коннотативного анализа российских журналистских текстов

Fadeev A. – Theoretical foundations of connotative analysis of Russian journalistic texts 240

Фань Юйвэнь – Эволюция речевого жанра разговора взрослого и ребенка: сопоставительный анализ прагмалингвистических характеристик рассказов Л.Н. Толстого и современных рассказов для детей (на примере сборника Ю.Н. Кузнецовой «Дом П»)

Fan Yuwen – The evolution of the speech genre of adult-child dialogue: a comparative pragmalinguistic analysis of the stories of Leo Tolstoy and contemporary children's literature (based on the collection by Yulia Kuznetsova "House P") 245

Хань Сюэ – Семантическая эволюция предложных единиц с предлогом «под» в русском языке: от пространства к функциональному доминированию

Han Xue – Semantic evolution of prepositional units with the preposition "pod" in the Russian language: from spatial to functional dominance.....251

Чернобров А.А., Яковлева С.Р. – Дискурсивные стратегии конструирования образа мигранта в англоязычных медиа и их рецепция: опыт сопоставительного анализа

Chernobrov A., Yakovleva S. – Discursive strategies of constructing the migrant image in English-language media and their reception: a contrastive analysis.....258

Чжун И – Особенности осмысления смуты в «Видениях Евфимия Чакольского» и его реализация через повествовательную организацию текста

Zhong Yi – The interpretation of the time of troubles in "The Visions of Evfimy Of Chakola" and its narrative organization 262

Чудинова Ю.В., Шатохина Г.Н., Ахмедова А.М. – Художественное пространство и психологизм в новелле Андре Моруа «Танатос Палас Отель» <i>Chudinova Yu., Shatokhina Ga., Akhmedova A. – Artistic</i> <i>space and psychology in the novel by Andre Mauroy</i> <i>"Thanatos Palace Hotel": linguistic and stylistic</i> <i>aspect</i>	269
--	-----

Информация	
Наши авторы. Our Authors.....	272
Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале	274

ПРОБЛЕМА ГРАМОТНОСТИ АМЕРИКАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ НА СТРАНИЦАХ СОВЕТСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

Амбарян Сусанна Самвеловна

Аспирант, ФГБОУ ВО Армавирский

государственный педагогический университет;

Учитель, МБОУ-СОШ №15 имени Тамбиева Владимира

Григорьевича, г. Армавир

Susanna.A.16@yandex.ru

THE PROBLEM OF LITERACY OF THE AMERICAN POPULATION ON PAGES OF THE SOVIET PERIODICAL PRESS

S. Ambaryan

Summary: The article is devoted to highlighting the problem of literacy of the US population during the existence of the USSR. The disclosure of the topic is carried out through the prism of the Soviet periodical press. The paper analyzes the articles of Soviet magazines and newspapers on a given problem. The sources for writing the work were the publications of the following periodicals: magazines: Rovesnik, Foreign Literature: Izvestia newspaper, Pravda newspaper. Purpose of the work: description the literacy status of the American population based on the material of Soviet periodicals. In this regard, the main objectives of the study were: to find the necessary information from primary sources (Soviet newspapers, magazines), to form a generalized image of the level of literacy and enlightenment of the "average American", to identify the reasons for the formation of just such a portrait of the US population, and to formulate conclusions on the issues under study. Special historical methods were used during the study. such as: diachronic, which made it possible to show the change in the historical canvas from the initial period of the USSR's existence to the era of its decline: a historical and genetic method, thanks to which it became possible to consider the problem of research in its chronological sequence and causality. The work also involved general scientific research methods: analysis, synthesis. Special attention was paid to the following issues when writing the article: How was the generalized image of the "average American" presented? The sources of information supported the portrait that had been formed of the reasons for the current situation in the field of education in the United States called the Soviet media.

Keywords: soviet periodical press, American society, education, reader's literacy, American enlightenment, "average American".

Аннотация: Статья посвящена освещению проблемы грамотности населения США в период существования СССР. Раскрытие темы осуществляется через призму советской периодической печати. В работе проводится анализ статей советских журналов и газет по заданной проблеме. Источниками для написания работы послужили издания следующей периодической печати: журналы: «Ровесник», «Иностранная литература»; газета «Известия», газета «Правда». Цель работы: описание положения грамотности американского населения на основе материала советских периодических изданий. В связи с этим, основными задачами исследования послужили: поиск необходимой информации из первоисточников (советских газет, журналов), формирование обобщенного образа уровня грамотности и просвещенности «среднего американца», выявление причин становления именно такого портрета населения США, формулировка выводов по изучаемой проблематике. В ходе исследования применялись специальные исторические методы, такие как: диахронный, позволивший показать изменение исторического полотна с начального периода существования СССР до эпохи его заката; историко-генетический метод, благодаря которому стало возможным рассматривать проблему исследования в ее хронологической последовательности и причинной обусловленности. В работе были задействованы также общенаучные методы исследования: анализ, синтез. Особое внимание при написании статьи уделялось следующим проблемам: как был представлен обобщенный образ «среднего американца», какими источниками информации подкреплялся сформировавшийся портрет, какие причины сложившейся ситуации в области просвещения США называли советские СМИ.

Ключевые слова: советская периодическая печать, американское общество, образование, читательская грамотность, американское просвещение, «средний американец».

Введение

Советская периодическая печать издала немало работ по проблеме состояния грамотности в капиталистическом обществе. Особенно ярко эта тема раскрывалась через сравнительный анализ советского и буржуазного мира. Образование стран капиталистического толка на страницах периодических издания Советского Союза представлялось как поверхностное,

лишенное фундамента, узкоспециализированное, чему сопутствовала слабая педагогическая база Соединенных Штатов, политика властей США. Проблематика исследования входит в число обсуждаемых тем как в повседневной жизни, так и в научных кругах. Современное постиндустриальное общество нуждается в крепкой научной базе, достойной подготовке квалифицированных кадров. Актуальность настоящего исследования диктуется усиленным вниманием к проблеме образования в

России и мире.

Материалы и методы

Для написания настоящей работы были проанализированы издания советской периодической печати: журналы и газеты. В частности, были использованы статьи журналов: «Ровесник», «Иностранная литература», а также газет: «Известия», «Правда».

Цель и задачи исследования обусловили выбор применяемых методов исследования. Так, в ходе работы были применены диахронный исторический метод. Выбор этого метода продиктован его возможностью осуществить показ изучаемой проблемы в хронологическом ряде от начального периода существования СССР до эпохи его заката. Примененный историко-генетический метод, позволил рассматривать исторические факты не только в их хронологической последовательности, но и их причинной обусловленности. В работе были задействованы также общенаучные методы исследования: анализ, синтез.

Литературный обзор

Источниками настоящего исследования, исходя из его цели, являлись периодические издания Советского Союза по проблеме грамотности населения США в период существования Советского государства. Основными освещаемыми проблемами этих изданий являлись: проблема общей читательской грамотности населения Соединенных Штатов, вопрос массовой дискриминации в образовательной сфере страны, тема образовательной политики государства.

На протяжении всей истории существования СССР – от 1920-х до начала 1990-х – в советской периодике существовало устойчивое представление о скудности читательской базы «среднего» американца, его малограмотности и узко направленности его знаний.

Те редкие случаи появления советских граждан на чужой земле иногда оставляли свой след на страницах повременных изданий СССР. Вот, например, какой образ «среднего американца» предстает на страницах «Правды» 1936 года. «Это простой, чрезвычайно демократический человек. Он умеет работать и работает много. Он любит свою жену и своих детей, слушает радио, часто ходит в кино и очень мало читает. Кроме того, он очень уважает деньги» [8, с. 4].

Схожую картину дают выдержки из «Американского дневника» Бориса Полевого, посетившего во время визита в США в 1955 году Лиона Фейхтвангера. Автор, ссылаясь на слова немецкого писателя, пишет следующее: «Да, американцы – хороший народ, но вот хороших чита-

телей среди них мало, а хороших зрителей и того меньше» [14, с. 224].

Причем качество читаемого американцами контента также оставляло желать лучшего. А причина тому видится в сути капиталистического мира, так как там «произведения литературы и искусства переводятся на язык доллара: какой доход они могут дать. По требованию дельцов от литературы писатели создают произведения, потворствующие самым низменным вкусам» [4, с. 3]. Формирование вкусовых литературных предпочтений привело к тому, что ««произведения», отображающие садизм, эротику, мистику, имеют широкое распространение» [4, с. 3].

В 1962 «Известия» публикуют следующее сообщение ТАСС: «преподаватель Колумбийского университета Гинзберг заявил, выступая перед двумя подкомиссиями палаты представителей по вопросам образования, что около 10 миллионов взрослых американцев не могут читать и писать по-английски или малограмотны» [1, с. 3]. А в 1967 году всё то же ТАСС сообщает: «Президент США Л. Джонсон направил вчера конгрессу «Послание об образовании и здравоохранении в Америке». В нем содержатся признания крупнейших недостатков в системе образования и здравоохранения в США.

«По крайней мере три миллиона взрослых американцев не умеют ни писать, ни читать. 13 миллионов взрослых граждан имеют образование ниже восьми классов; три из десяти школьников не заканчивают среднего образования; только двое из десяти наших юношей и девушек получают образование в колледжах... Расовая дискриминация в области образования все еще существует во многих районах Севера и Юга, Запада и Востока», говорится в послании» [15, с. 2].

С «открытием» Советского Союза странам Западного мира сюда стали приезжать все больше представителей деятелей культуры, науки Соединенных Штатов и других капиталистических стран. Воспоминания об одном из таких визитов наглядно демонстрируют общую образованность населения США. Так, визит американских коллег поверг в недоумение одного советского писателя. Дело происходило в Ленинграде на Пискаревском кладбище. Делегация американцев, пожелавшая посетить это место, была крайне удивлена, найдя представителей советской молодежи осведомленной историей Второй Мировой войны. Американцы не смогли сдержать изумление: ««Откуда так много людей в вашей стране знают обо всем этом?» - подобный вопрос, очевидно, мог задать только американец. Весьма американский вопрос. Не секрет ведь – американцы сами не раз говорили нам: в США правдивая история борьбы с фашизмом находится за семью печатями» [7, с. 277].

Ужасающая статистика безграмотности американского общества приводится в периодических изданиях СССР даже в 1980-х. Например, в очередном номере «Известий» за 1985 год находим: «По данным министерства образования, в настоящее время 26 миллионов говорящих по-английски американцев не умеют ни читать, ни писать. Эти люди не могут прочитать объявление в магазине, написать адрес на конверте, заполнить анкету при найме на работу, прочитать инструкцию на упаковке лекарства. Еще 46 миллионов американцев не могут читать бегло, делать правильные выводы из прочитанного» [16, с. 5].

Что же служит причиной такой поражающей статистики? Какое заключение видим в советской периодике? «Известия» за 1950 год констатируют: «Раздувая военные бюджеты, ассигнуя все новые миллиарды на гонку вооружений, правящие круги Соединенных Штатов Америки и маршаллизованных стран отпускают все меньше средств на социальные нужды населения, в том числе на просвещение. В бюджетах стран капитала затраты на образование составляют ничтожный процент. В США, например, на образование в текущем году затрачивается в 75 раз меньше средств, чем на подготовку к войне» [9, с. 1].

Таковой видится первая причина отставания просвещения США. Но есть и не менее важное тому основание. Вот, что находим на страницах очередных «Известий». «Дебра Уилсон окончила среднюю школу в Нью-Йорке, но не научилась читать. «Меня переводили из класса в класс», пожимает она плечами. То же самое произошло и с другой жительницей Нью-Йорка Евой Джексон <...> В Нью-Йорке, как и во многих других американских городах, не редкость средние школы, которые можно окончить, так и не научившись читать и писать. Как правило, они расположены в бедных районах. Преподают там учителя, которым мало платят и которые не очень много знают. Местные же власти не считают нужным вмешиваться в деятельность этих школ» [16, с. 5].

Качество образования в США, кажется, зависело не только от географического пространства, в котором находилось учебное заведение, но и от особенностей самих учащихся. Речь идет о расовой дискриминации в Соединенных Штатах, в связи с которой представители негроидной расы не могли получать образование наравне с «белыми». Об этом пишут многие издания СССР. Вот только очень немногие из них. На страницах «Известий» за 1948 год находим информацию о положении негритянского школьного образования в США. «Особенно тяжелым является положение негритянских школ на юге, где сконцентрирована подавляющая часть негритянского населения США <...> В штате Миссисипи средняя заработная плата преподавателей-негров едва достигает 30 процентов зарплаты белых учителей. Школы для

негритянских детей чрезвычайно плохо оборудованы. Во многих городах южных штатов негритянские школы вообще не имеют постоянных помещений и вынуждены ютиться в церквях и других зданиях, совершенно непригодных для школьных занятий» [17, с. 4].

«Я послал своего сына учиться в Россию, чтобы избежать его от издевательств и оскорблений в Америке. До тех пор, пока я не попал в Россию, я не мог отделиться от чувства горечи, которую испытывает каждый негр, живущий в Америке», - вспоминает негритянский певец Поль Робсон в своем интервью [10, с. 196].

В середине 1950-х – 1960-х годов в США постепенно стали проводиться реформы в отношении вопроса сегрегации: «... за последние годы в Мемфисе, во всех местах общественного пользования – на городском транспорте, в школах, библиотеках, парках, на спортивных площадках – началась отмена сегрегации», - вспоминает Рассел Б. Шугармон в интервью [5, с. 2]. Принятый в США в 1964 году «Закон о гражданских правах» должен был немедленно искоренить расовые неравноправия, однако в советских периодических изданиях и в более поздние годы рисовалась ужасающая картина расовых бесчинств. Вот, например, лишь немногие из них: «Закон об интеграции школ, то есть о совместном обучении детей с разным цветом кожи, был принят в США 12 лет назад. Но и сегодня, как пишет журнал «Ньюсуик», на юге страны лишь 10 процентов негритянских детей допущено в школы, где учатся белые. Во всех крупных городах Севера также сохраняется сегрегированная школьная система» [13, с. 5]. «Недавно в штате Калифорния двое белых юнцов и девушка застрелили из охотничьего ружья негра», - в издании «Известий» за 1980 г. [18, с. 5]. «Ночью неизвестные лица взломали дверь церкви, где священник негр, и устроили в ней разгром», - пишут «Известия» в 1983 году [11, с. 5]. Или ещё в 1985 году все те же «Известия» пишут: «... в Филадельфии, где были заживо сожжены представители негритянской секты «Мув» («Движение»), на дом которых с полицейского вертолета сбросили бомбу» [12, с. 5]. Еще в 1962 советский журнал «Ровесник» публикует результаты социологического опроса, проведенные одним из американских журналов. Вот, какой портрет молодого «среднего» американца дает издание: «Треть учащихся колледжей и средних школ и половина рабочей молодежи сказали, что они не прочитали ни одной книги в течение четырех месяцев, предшествовавших опросу» [2, с. 3].

Какие изменения наблюдались в сфере просвещения Соединенных Штатов в периодике Советского Союза в период заката его существования? Вот, что публикуют страницы «Известий» в 1985 году: «за последние два года ассигнования на нужды просвещения были урезаны на 35 процентов <...> Ну, а неудовлетворенная нужда в знаниях? Она оборачивается страшным бедствием для

тех, кто, едва вступив в самостоятельную жизнь, оказывается на ее обочине. Это касается более 34 миллионов американцев, которые не умеют читать <...> Особенно это касается представителей национальных меньшинств США. Например, в некоторых районах одного из крупнейших городов Америки Лос-Анджелеса уровень безработицы среди юношей и девушек с темным цветом кожи достигает 70 процентов» [3, с. 4].

Вот уже в 1988 году находим в «Известиях» такую статистику:

«— Как ни парадоксально, из каждых десяти книг, выпущенных в США, четыре возвращаются в издательство. Это сорок процентов. А у нас в стране «остатков» практически нет.

— Может быть, потому что наш народ самый читающий в мире?

— Не только поэтому. Исследования показывают: лишь половина населения США вообще покупает книги. Однако статистика свидетельствует, что число читающих американцев увеличивается. Книга выдерживает конкуренцию с телевидением, кино и видеопродукцией.

— Почему же при увеличении интереса к чтению так много книг не находят своего покупателя?

— Во-первых, высокая цена. Карманные издания стоят сейчас около пяти долларов, литература массового спроса в переплете 2040 долларов, научная и искусствоведческая около 100 долларов. Во-вторых, американцы, в отличие от нас, не считают, что книги должны раскупаться с колес. Там можно купить издания и двадцатилетней давности. А если книга не понравилась, можно сдать ее обратно в магазин. В целом из 22.500 американских издательств ежегодно полторы тысячи разоряются», — так рассказывает о своих впечатлениях В.П. Карцев, пробовавший в США около месяца [6, с. 3]. Как видно из источников, существенных изменений в периодике по вопросам просвещения в Соединенных Штатах не наблюдается. Всё сводится к тому, что статистика показывает некое увеличение читательской активности американского общества, однако ликвидация безграмотности идёт медленными темпами, виной чему остается попустительское отношение капиталистических империалистических властей США.

Результаты

Анализ советских повременных изданий показал, что основными проблемами в сфере образования и просве-

щения США были:

1. Наличие большого числа граждан Соединенных Штатов, не умеющих читать, писать либо осознавать смысл прочитанного
2. Несмотря на официальное искоренение дискриминаций в сфере образования темнокожего населения, последнее продолжало испытывать неравный доступ к получению знаний (в некоторых районах даже оставалось отдельное обучение)
3. Власти Соединенных Штатов направляли на нужды образования несоразмерный процент бюджетных ассигнований, особенно в сравнении с военными расходами.

Диахронный анализ изучаемой проблемы показал, что кардинального изменения картина грамотности американского населения в период существования Советского Союза не претерпела.

Обсуждение

Результаты исследования показывают положение сферы просвещения и образования США через анализ советских периодических изданий. Данные изыскания дополняют общую картину интерпретации советского взгляда на американскую систему образования, подкрепляя мнения историков о том, что периодические издания формировали такие характерные черты американского образования как: поверхностность, отсутствие крепкого научного фундамента, фрагментарность.

Заключение

Вооружаясь данными проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. Во-первых, страницы советской периодики характеризуют американскую систему образования как скудную в отношении качества и количества полученных учащимися знаний на выходе из учебного заведения (некоторые из них на выходе из школ даже не умели читать и писать). Во-вторых, советские издания видят причину отсталости американского населения по уровню грамотности в том, что власти США не применяют должных мер по его улучшению, а вместо этого тратят все более крупные части бюджета на милитаристские нужды. В-третьих, даже спустя десятилетия после принятия ряда официальных мер по ликвидации расовой дискриминации темнокожего населения советские журналисты находили сведения о продолжавшемся неравенстве темнокожего и «белого» населения США.

ЛИТЕРАТУРА

1. 10 Миллионов неграмотных // Известия. - 1962. - 17 февраля. - С. 3
2. Васильев О., Ярошевский Б. Юность... Какая она // Ровесник. - 1962. - №2. - С.2-4

3. Великий Д. Бастуют учителя // Известия. - 1985. - № 21. - С. 4
4. Вронский Б. Долларовые мистерии // Известия. - 1953. - № 138. - С. 3
5. Грегори Н. Мемфис – мой дом // Америка. - 1956. - № 86. - С. 2–6.
6. Закирова Н. Советский дублёр американского издателя // Известия. - 1988. - № 216. - С. 3.
7. Зорина И. Общий язык и язык общения // Иностранная литература. - 1983. - № 6. - С. 175–182.
8. Ильф И., Петров Е. Американское встречи // Правда. - 1936. - № 5. - С. 4.
9. Капитализм – враг культуры и просвещения масс // Известия. - 1950. - 8 сентября. - С. 1.
10. Кармов У. Заметки о литературной жизни в США // Интернациональная литература. - 1940. - № 2. - С. 194–197.
11. Корявин Блеск карнавала и тени ненависти // Известия. - 1983. - № 274. - С. 5.
12. Корявин Л. Только для белых // Известия. - 1985. - № 212. - С. 5.
13. Накоряков В. Желтый дьявол у классной доски // Известия. - 1966. - № 224. - С. 4.
14. Полевой Б. Поездка к Лиону Фейхтвангеру // Иностранная литература. - 1956. - № 3. - С. 222–225.
15. Послания и признания // Известия. - 1967. - 1 марта. - С. 2.
16. Солдатов В. Два доллара на учёбу // Известия. - 1985. - № 6. - С. 5.
17. Цырлин Л. Кризис системы образования в США // Известия. - 1948. - № 222. - С. 4.
18. Черепанов А. Не дожидаясь темноты // Известия. - 1980. - № 269. - С. 5.

© Амбарян Сусанна Самвеловна (Susanna.A.16@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОСКОВСКИЕ МОНАСТЫРИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Борисюк Андрей Анатольевич

Кандидат исторических наук,
Научный сотрудник Православного
Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета
Andreyborisyuk@yandex.ru

MOSCOW MONASTERIES IN THE EARLY YEARS OF SOVIET POWER

A. Borisyuk

Summary: The article analyzes the history of Orthodox monasteries in Moscow during the early years of the Soviet regime. It provides information about the process of their liquidation, including the stages and specifics of this process. The article shows that in the first years after the revolution, Moscow monasteries were officially closed, and Soviet institutions were established on their grounds. However, many monastery churches remained open, and they were taken over by registered communities. Although these churches were officially designated as parish churches, they continued to serve as spiritual centers for monastics. The article analyzes the conditions of the monastic communities in the preserved churches. It describes the changes that occurred by the mid-1920s. Statistical data is provided.

Keywords: history of the Russian Orthodox Church, persecution of faith, first years of Soviet power, Patriarch Tikhon, history of Moscow, Moscow monasteries.

Аннотация: В статье анализируется история существования православных монастырей на территории Москвы в первые годы советской власти. Приводятся сведения о процессе их ликвидации, в том числе об этапах и специфике этого процесса. Показывается, что уже в первые годы после революции многие московские монастыри были официально ликвидированы, на их территории разместились советские учреждения, но некоторые монастырские храмы остались открытыми. Их брали под свою ответственность специально зарегистрированные общины. Формально эти храмы становились приходскими, но по факту оставались духовными центрами монашествующих. В рамках статьи анализируются условия существования монашеских общин при сохранившихся храмах. Дается характеристика изменений, произошедших к середине 20-х годов. Приводятся статистические сведения.

Ключевые слова: история Русской Православной Церкви, гонения на веру, первые годы советской власти, Патриарх Тихон, история Москвы, Московские монастыри.

В Первые годы советской власти Русская Православная Церковь сталкивается с гонениями. Начинается процесс закрытия храмов и монастырей, разворачиваются репрессии против священства и верующих. История гонений на Русскую Церковь сегодня является в значительной степени изученной, между тем до сих пор в ней остаются почти неисследованные эпизоды. Среди них – региональная специфика деятельности Церкви в условиях начала гонений. В рамках данной статьи частично восполняется этот пробел – исследуется деятельность православных монастырей на территории города Москвы. Приводятся сведения о московских монастырях накануне и после революции, выявляются изменение условий их существования, анализируется процесс их ликвидации. Хронологическими рамками работы охватывают период с 1917 по 1925 гг., что соответствует годам патриаршества святителя Тихона – первого Патриарха советской эпохи.

К 1917 году на территории Москвы находилось 25 монастырей – 15 мужских и 10 женских [16, с. 69–70]. Число монашествующих составляло около 2,6 тыс. чел. [21, с. 50]. Москва в те времена была не просто мегаполисом, но и одним из крупнейших духовных центров страны.

Московские монастыри вели активную духовно-

просветительскую и благотворительную деятельность. Главным материальным ресурсом для обеспечения этой деятельности были доходы от монастырских хозяйств, а также от монастырской недвижимости. Так, например, Покровскому монастырю в 1917 г. принадлежало 11 доходных домов, в которых располагалось 28 магазинов, 4 склада и 68 квартир, кроме того, монастырь имел 68 земельных участков, сдаваемых в аренду [7, л. 10 - 13]. Доход от арендаторов монастырской земли, зданий и квартир монастыря составил более половины от общей суммы монастырского дохода [2, л. 6 об. - 11 об.]. Собственность московских монастырей находилась как в Москве, так и за пределами города. Например, Алексеевскому женскому монастырю принадлежали луга в Дмитровском уезде, который монастырь сдавал в аренду. Кроме того, перед революцией монастырь получал доход с 12 участков земли на территории Москвы, а также от сдачи квартир (располагавшихся на улицах Мещанская и Остоженка) 62 квартирантам [5, л. 106 об. – 116]. Московский ставропигиальный Донской монастырь сдавал в аренду 84 владения [4, л. 4]. Московский Симон-ов ставропигиальный монастырь сдавал в аренду не только 116 участков земли, и принадлежащие ему дома, но и огромную лесную дачу площадью 130 десятин, сад при монастыре и даже озеро: «Тростниковое озеро в Рузском уезде, при селе Онуфриево, арендуемое дворя-

нином Н.М. Пыльцовым за годовую плату 225 [рублей в год]» [3, л. 27 – 32]. Московские монастыри были почти независимы от пожертвований и опирались в первую очередь именно на результаты собственной хозяйственной деятельности.

После революции ситуация радикальным образом меняется. Одним из главных законодательных актов в борьбе советской власти против Церкви становится декрет об отделении Церкви от Государства и школы от Церкви. В соответствии с этим декретом Церковь лишалась права владения каким бы то ни было имуществом. Таким образом всего одним законодательным актом в пользу государства была изъята не только вся доходная недвижимость, но и здания храмов. Так была создана юридическая база для полной ликвидации всех монастырей на территории России в целом и на территории Москвы в частности.

Появление этого декрета было встречено активными протестами. 11 (24) марта 1918 года Патриарх всероссийский Тихон (Беллавин) организует специальную делегацию представителей московских общин верующих для отстаивания имущественных прав Церкви перед представителями власти [1, т. 9, л. 4]. Помощь в борьбе за Храмы оказывают и церковно-общественные организации, в том числе одна из крупнейших на тот момент – Совет объединенных приходов. В частности, Совет начинает собирать копии письменных протестов прихожан московских храмов против действий властей [10, л. 20 об.]. Одновременно на территории Москвы были проведены крупномасштабные крестные ходы, имеющие своей задачей показать, что верующие представляют собой силу, с которой необходимо считаться. Как говорил сам патриарх впоследствии, во время допроса, эти крестные ходы «не имели своей целью поднятие мятежа, а являлись лишь демонстрацией силы и единения верующих, стоящих на страже Церкви» [20, с. 213]. Что именно сыграло ключевую роль не ясно, но так или иначе советская власть не решается на немедленное и полное изъятие церковной собственности. То есть та юридическая база, которая уже была создана, пока не была в полной мере использована.

24 августа 1918 г. вступает в силу инструкция, принятая Наркоматом юстиции «О порядке проведения в жизнь Декрета об отделении церкви от государства и школы от церкви», согласно которой здания храмов могут быть переданы в аренду группам верующих в составе не менее 20 человек в случае заключения ими специального договора с местными органами советской власти [18, с. 161]. Высшее церковное руководство призывает верующих заключать такие договоры [1, т. 10, л. 15]. Таким образом формируется механизм дальнейшего легального пользования храмами. Изначально имелись в виду прежде всего приходские храмы – то есть наиболее

массовый тип храмов, но в целом механизм становится универсальным. Вокруг монастырских храмов, точно так же, как и вокруг приходских, формировались общины верующих, которые обязывались их содержать под свою ответственность. Это позволяло монастырским храмам оставаться открытыми. Характерно, что число желающих подписаться под свою ответственность за защиту храмов как правило решительно превышало минимальные 20 человек. Так, например, Община храмов Богоявленского монастыря собирает 300 подписей, [6, л. 19] а община московского Даниловского монастыря более 1100 подписей [13, л. 3 об.].

Помимо зданий храмов на территории монастырей имела жилая недвижимость, в которой проживали монахи, а также хозяйственные сооружения. Чтобы сохранить их, монахи оформляют предусмотренные советским законодательством жилтоварищества и трудовые артели [9, л. 42 об. – 43]. Но в вопросе регистрации этих объединений советская власть была не склонна идти навстречу верующим. Уже в 1918 году начинается масштабное изъятие жилой и хозяйственной монастырской недвижимости.

Так, например, уже в 1918 году территория и постройки Новоспасского монастыря были переданы под концлагерь. Как свидетельствует монастырская документация: «В сентябре месяце сего года монастырь занят под арестованных, братия монастыря выселена за ограду обители», [15, л. 31] хотя 1 из 5 монастырских храмов (в честь святителя Николая) удаётся на время (до 1925 года) спасти от закрытия. Его берет на своё содержание община. Храм имел отдельный вход со стороны улицы и был зарегистрирован как приходской [17, с. 432]. Возникает драматичная и вместе с тем весьма наглядная иллюстрация переживаемого периода. Верующие приходят на службы в бывший монастырский храм, находящийся теперь на территории концлагеря.

В первые же годы советской власти концлагеря были организованы также на территории Иоанновского женского и Спасо-Андроникова мужского монастырей. Монахи изгнаны. Но и здесь верующим до середины 1920-х годов удаётся сохранить доступ как минимум к некоторым монастырским храмам [17, с. 363, 754].

Другой наглядной иллюстрацией является история Покровского монастыря. Его постройки и территория уже в 1918 году были переданы для размещения частей Красной армии. Монахам «в качестве жеста доброй воли» оставили три сырых полуподвальных помещения [8, л. 27]. Вместе с тем вокруг храмов монастыря формируются приходские общины, которые берут их на содержание под свою ответственность. Это позволяет до конца 1920-х годов спасти их от закрытия.

Похожая картина, наблюдается и на территории других монастырей. Процесс их закрытия был постепенным. Сначала изымались (в пользу различных советских учреждений) жилые и хозяйственные постройки. При этом монахи полностью, или почти полностью изгонялись. Но монастырские храмы как правило закрывались не сразу.

С 1918 по 1921 год на территории Москвы были полностью закрыты храмы только 2 из 25 монастырей – Чудова и Вознесенского (оба на территории Кремля). Храмы остальных 23 монастырей регистрируются в качестве приходских и содержаться усилиями общин верующих.

К весне 1925 г. продолжали действовать часть храмов 16 московских монастырей – Богоявленского, Высокопетровского, Данилова, Донского, Златоустовского, Знаменского, Никольского единоверческого, Покровского, Симонова, Сретенского, Зачатьевского, Новодевичьего, Иоанно-Предтечинского, Никитского, Алексеевского, Скорбященского [17, с. 26- 693].

Бывшие монастырские храмы оставались духовными центрами монашествующих, но теперь монахи были вынуждены искать место для жительства на частных квартирах, в жилтовариществах и вообще везде, где для этого представится возможность. Ради продолжения существования они были вынуждены искать светскую работу и лишь монастырские храмы оставались центрами их притяжения. То есть монастырская система была разрушена, хотя храмы ещё продолжали существовать. В сложившихся условиях монашеские общины оказываются в состоянии крайней нужды. Как уже было отмечено, монастырские хозяйства были ликвидированы, а именно они в первую очередь обеспечивали монахам условия для существования. Так, например документация Московского Покровского монастыря за 1918 год свидетельствует: «Братия терпит крайний недостаток в питании, пищи варится только одна капуста с водою, хлеб получаем по карточкам 4-й категории, такого питания совершенно недостаточно и потому мы все голодные <...> средства, получаемые из братской кружки, все расходуются на пищу, но их недостаточно, а на одежду обувь и прочие нужды совершенно нет средств, все мы обносились, а дороговизна неимоверная» [8, л. 27, 28]. Подобная картина уже в 1918 году наблюдается и в общинах других монастырей. Лишившись дохода от монастырских хозяйств, теперь монашеские общины содержались за счёт пожертвований, собранных в бывших монастырских храмах. Но эти суммы были минимальны. В условиях голода, принявшего особенно тяжелые формы в начале 1920-х годов, рассчитывать на щедрое пожертвование было невозможно. Для того чтобы выжить, монахам приходилось искать светскую работу, причём зачастую тяжёлую и низкооплачиваемую – могильщики

на кладбищах, сторожа, работники сельскохозяйственных предприятий и так далее [12, л. 2 об. – 56 об.]. Одновременно монахи служили в приходских храмах (там, где были готовы их принять сверх имеющегося штата). Так, например, в хоре приходского храма в честь Успения Пресвятой Богородицы в Кожевниках работали певчими более десяти монашествующих священнослужителей [14, л. 33].

Итак, жизнь московских монашествующих радикально поменялась. Но несмотря на все трудности, они продолжали нести своё служение. Как уже было отмечено выше, к 1925 году продолжали действовать храмы на территории 16 московских монастырей. Вокруг них продолжали концентрироваться сотни монашествующих.

Одним из крупнейших духовных центров Москвы рассматриваемого периода становится Донской монастырь – место жительства Святейшего Патриарха Тихона. Вокруг монастыря сформировалась многочисленная община. В монастырских храмах служило более 25 монашествующих священнослужителей [11, л. 15–16 об.]. Одна из крупнейших общин сформировалась также вокруг храмов Данилова монастыря. Здесь также продолжали служить не менее 25 монашествующих священнослужителей [13, л. 146–146 об.]. Впрочем, духовная жизнь поддерживалась и на территории других обителей.

Оценивая в целом судьбу московских монастырей в первые годы советской власти, видим, что их разгром осуществлялся поэтапно. В первую очередь изымались жилые помещения и хозяйственные постройки. Затем постепенно началась ликвидация храмов, но в течение первых 7 лет советской власти значительная часть монастырских храмов ещё оставалась открытыми. Эти храмы становятся центрами концентрации монашествующих. Во второй половине 1920-х годов – начале 1930-х годов начинается уже тотальная ликвидация всего того, что ещё оставалось от монастырей. Бывшие монастырские храмы закрываются, передаются по нужды советских учреждений, или сносятся. Монашеские общины уходят в подполье, но этот процесс требует отдельного рассмотрения. Непосредственно в первые годы советской власти – как минимум до 1925 года наблюдается промежуточный этап. Монастырские храмы основной части монастырей ещё оставались открыты. Общины ещё имеют к ним доступ.

Таким образом середину 20-х годов можно охарактеризовать как время контрастов. В этот период Москва позиционировалась как столица атеистического государства, но вместе с тем, на её территории ещё действовало множество православных храмов, в том числе на территории погромленных, но до конца не уничтоженных монастырей.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЦА ФСБ Д. Н-1780.
2. ЦГА М. Ф. 203. Оп. 746. Д. 1821.
3. ЦГА М. Ф. 420. Оп. 1. Д. 1089.
4. ЦГА М. Ф. 421. Оп. 1. Д. 7717.
5. ЦГА М. Ф. 1175. Оп. 1. Д. 310.
6. ЦГА М. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 90.
7. ЦГА М. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 92.
8. ЦГА М. Ф. 1183. Оп. 1. Д. 8.
9. ЦГА М. Ф. 1183. Оп. 1. Д. 15.
10. ЦГА М. Ф. 2303. Оп. 1. Д. 44.
11. ЦГА М. Ф. Р-1215. Оп. 3. Д. 26.
12. ЦГА М. Ф. Р-1215. Оп. 3. Д. 27.
13. ЦГА М. Ф. Р-1215. Оп. 3. Д. 30.
14. ЦГА М. Ф. Р-1215. Оп. 3. Д. 111.
15. ЦГА МО. Ф. 66. Оп. 3. Д. 960.
16. Александровский М.И. Указатель московских церквей. М., 1915.
17. Вострышев М.И., Шокарев С.Ю. Москва православная. Все храмы и часовни. М., 2012.
18. Гидулянов П.В. Отделение церкви от государства в СССР. М., 1926.
19. Соловьёв И.В. Церковно-приходская жизнь Москвы в начале 1920-х годов // Церковь и время. 2010. № 1 (50).
20. Следственное дело патриарха Тихона. Сборник документов по материалам ЦА ФСБ / гл. ред.: прот. Владимир Воробьев. М., 2000.
21. Статистический ежегодник г. Москвы и Московской губернии. Выпуск второй. Статистические данные по г. Москве за 1914–1925 гг. М., 1927.

© Борисюк Андрей Анатольевич (Andreyborisyuk@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ РЕФОРМА И ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КАНОНА КАК ИНСТРУМЕНТЫ КЕМАЛИСТСКОЙ ПОЛИТИКИ ПАМЯТИ

LANGUAGE REFORM AND THE FORMATION OF THE NATIONAL CANON AS INSTRUMENTS OF THE KEMALIST MEMORY POLICY

N. Volkov

Summary: The article is devoted to the analysis of the Turkish language Revolution as a key tool for the formation of national identity and cultural policy of the Republic of Turkey. The preconditions of language reform dating back to the Tanzimat period are considered, as well as the processes of transition from the Ottoman language to the standardized Turkish language. The article analyzes the relationship between language, literature, and national identity, also the formation of a "national literary canon" as an instrument of cultural unification.

Keywords: Republic of Turkey, language reform, Turkish language, national canon, cultural policy.

Волков Николай Викторович

Российский государственный
гуманитарный университет
kolya426@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу Турецкой языковой революции как ключевого инструмента формирования национальной идентичности и культурной политики Турецкой Республики. Рассматриваются предпосылки языковой реформы, восходящие к периоду Танзимата, а также процессы перехода от османского языка к стандартизированному турецкому языку. В статье анализируется взаимосвязь языка, литературы и национальной идентичности, а также формирование «национального литературного канона» как инструмента культурной унификации.

Ключевые слова: Турецкая Республика, языковая реформа, турецкий язык, национальный канон, культурная политика.

После распада Османской империи и провозглашения республики были проведены реформы и революции с целью создания новой нации и национальной культуры. Одной из важнейших культурных революций в Турецкой Республике стала Турецкая языковая революция. В процессе формирования национальной идентичности в новообразованном турецком государстве ставилась цель привить новым поколениям историческое сознание и национальную идентичность через турецкую литературу [1]. В этом процессе язык играет активную и важную роль. В процессе формирования наций неизбежным стало формирование «канона» в литературе для создания общего языка, общей культуры и общего сознания. «Национальный канон», сформировавшийся в период Второй конституционной монархии в Турции, продолжил свое существование и после республики [2]. Турецкий язык, являющийся определяющим элементом турецкой идентичности, способствовал передаче турецкой культуры будущим поколениям, а языковая революция обеспечила национальное единство. Языковую революцию следует рассматривать не только как техническое изменение и развитие, но и как основу турецкой культурной революции. Новое турецкое государство было создано на основе чистого турецкого языка. Большинство турецких слов, предложенных в качестве замены в ходе языковой революции, были

словами, которые турецкий народ использовал и знал, но которые редко встречались в письменном языке. Конечно, в руководствах были и вновь созданные слова. В результате проделанной работы словарный запас разговорного языка был предложен в качестве новых слов через эти руководства и вошел в литературный язык [3].

Начиная с XVIII века, с формированием национальных идентичностей, язык становится элементом, подчеркивающим отличительную особенность наций. Это происходит потому, что национальный язык отражает национальную культуру и различия, а также обеспечивает их передачу будущим поколениям. По этой причине общий язык рассматривается как доказательство существования нации и национального единства.

После распада Османской империи руководители Республики проводят ряд реформ с целью создания новой нации и национальной культуры. Одной из важнейших культурных революций в Турецкой Республике является Реформа турецкого языка. Именно эта реформа привела к успеху такие преобразования, как изменение алфавита и упрощение языка, которые были в повестке дня со времен Танзимата и рассматривались как начало движения к вестернизации. Однако были и негативные оценки необходимости Языковой реформы для строительства нации в Турции. Но политическая власть, стремящаяся обе-

спечить порядок для всего населения, обязана создать общий язык для политической, социальной, экономической и культурной жизни. Язык, обеспечивающий общую коммуникацию, считается необходимым для стандартизации в коммуникативном и политическом плане при построении современного государства [4].

В процессе формирования наций, когда государство стремится создать общий язык, общую культуру и общее сознание, литература становится одним из ключевых инструментов. Неизбежно возникает понятие «канона» в литературе, поскольку вновь образованному государству необходимо передать свое прошлое новым поколениям для обеспечения своего существования. Национальная культурная связь, объединяющая людей разного этнического происхождения в единую нацию и формирующая общую идентичность, играет решающую роль. Язык и литература являются наиболее эффективными элементами национальной культуры. В этом процессе наблюдается, как темы авторов и поэтов, входящих в формирующийся «национальный канон», смещаются от индивидуального к общественному, а язык и стиль письма эволюционируют в сторону более чистого и простого турецкого языка. Безусловно, языковая реформа оказала значительное влияние на эти изменения. В процессе создания нации были предприняты реформы, направленные на формирование новой национальной памяти. Языковая реформа способствовала становлению Республики. Естественно, что все изменения и развитие в новой социальной структуре турецкого государства отражаются и в языке. Социальные и политические изменения того периода побудили писателей и поэтов к этой трансформации. Интеллигенция того времени активно поощрялась в этом направлении. Ататюрк в своем обращении к турецкой нации подчеркнул необходимость реформы алфавита и ее скорейшего освоения: «Друзья, наш прекрасный, благозвучный, богатый язык проявит себя в новых турецких буквах. Мы должны освободиться от знаков, которые веками держали наши умы в железных рамках, которые мы не понимали и не могли понять, и понять их. (...) Новые турецкие буквы следует освоить быстро. Обучите им каждого гражданина, женщину, мужчину, носильщика, лодочника. Считайте это патриотическим долгом» [5]. Как было видно, Ататюрк считал изучение нового алфавита гражданским долгом. Литературные произведения турецкой нации, которая займет свое место в цивилизованном мире благодаря своей письменности, также будут написаны с использованием этого нового письма.

Конечно, одного лишь изменения знаков будет недостаточно. Ведь очевидно, что в период до эпохи Республики язык интеллигенции и управленцев отделился от языка народа. Турецкий лингвист и диалектолог Зейнап Коркмаз, высказывая свое мнение о необходимости языковой революции, охарактеризовала османский язык

следующим образом: «Видно, что османский язык не был языком, вышедшим из лона тюркского народа и из собственных источников тюркского языка. Напротив, он был искусственным, смешанным языком, который отделил народ от интеллигенции, препятствовал естественному развитию тюркского языка и заблокировал его течение на пути к становлению полноценным языком культуры. Именно с этими особенностями османский язык, занявший место тюркского, достиг периода Танзимата» [6]. На этапе становления национального государства предполагалось использовать народный тюркский язык, чистый тюркский язык, и прежде всего установить связь между письменным и разговорным языками. Языковая революция должна была объединить народный язык, государственный язык и язык интеллигенции. Языковая независимость, являющаяся символом национальной независимости, могла быть достигнута только путем освобождения тюркского языка от влияния иностранных языков, и предполагалось, что тюркский язык обретет свою самобытность, питаясь из собственных источников.

В 1851 году Ахмет Джевдет-паша впервые обратил внимание на неспособность арабского алфавита адекватно передавать звуки турецкого языка и подчеркнул необходимость найти решение этой проблемы. Вскоре после этого, в 1862 году, Муниф-паша, основатель Османского научного общества, высказал мнение о сложности арабского алфавита и его непригодности для типографской системы. Отмечается, что дискуссии об алфавите продолжались и в период Второй конституционной монархии, при этом некоторые интеллектуалы настаивали на переходе к латинскому алфавиту [7]. Как видно, изменение алфавита было давней темой обсуждений на османских землях.

Несмотря на различные усилия и инициативы по развитию и улучшению системы письма в разные периоды до принятия латинского алфавита в 1928 году, значительных успехов достигнуто не было. Предложения, такие как написание арабских букв с огласовками или раздельное написание букв, были частью реформаторских работ. Интеллектуалы периода Танзимата, считавшие необходимым упорядочить арабский алфавит, не одобряли переход к латинскому алфавиту. Такие деятели, как Намык Кемаль и Али Суави, не поддерживали отказ от арабского алфавита [8]. По их мнению, отказ от арабского алфавита, который, как считалось, обеспечивал единство мусульманских элементов различных этнических групп в Османской империи, также привел бы к отдалению от исламской культурной среды. Зафиксировано, что после принятия латинских букв в Азербайджане в 1922 году в Турции вновь начались дискуссии о буквах, и использование латинских букв также было включено в повестку дня Измирского экономического конгресса, состоявшегося в Измире в 1923 году. Предложение о

принятии латинских букв, внесенное азербайджанским поэтом Али Назми и двумя его друзьями, было представлено Конгрессу, но это предложение было встречено с неодобрением председателем Конгресса Казымом Карабекиром. Система письма на арабских буквах, использовавшаяся с момента основания Османского государства до его падения, наконец, была отменена в результате алфавитной революции 1928 года, и вместо арабских букв стал использоваться латинский алфавит, адаптированный к фонетическим особенностям турецкого языка.

Имперская структура Османской империи уступила место реформаторской национально-государственной модели с основанием Республики. За этим последовала работа по изменению системы звуковых знаков турецкого языка и созданию общего языка, очищенного от арабского и персидского влияния, простого и понятного, истинно турецкого.

В 1929 году, с отменой уроков арабского и персидского языков во всех школах, подведомственных Министерству образования, была заложена основа для изменений в проекте реформирования турецкого языка. Таким образом, каждый турецкий гражданин, вынужденный изучать арабскую письменность и арабский язык для изучения своего родного языка, освобождался от этой необходимости.

Дискуссии и исследования, касающиеся языка, имеют долгую историю. Хотя такие работы, как упрощение и реформа алфавита, обрели форму с приходом Республики, языковые исследования в Турции начались в XIX веке. Период Танзимата — это процесс, в котором языковые дискуссии стали заметными, и предвестник последующих работ. В период обновления, начавшийся с провозглашения Танзиматского эдикта в 1839 году и продолжавшийся до первых лет Республики, доминировало понимание упрощения турецкого языка. В этот период также наблюдается тенденция к образованию новых слов из существующего словарного запаса для обозначения новых элементов в языке. Новые слова, созданные путем словообразования или объединения в период обновления, отличаются от слов периода Республики. В этот период доминирующим подходом было образование слов не из турецких корней, а из существующих слов языка с помощью турецких суффиксов. Новые слова образовывались путем добавления суффиксов к арабским, персидским, французским и греческим словам, помимо турецких.

После языковой реформы 1928 года процесс неизбежно ускорился. Так, в статье «Иностранные слова будут исключены из нашего языка», опубликованной в газете «Акшам» в 1929 году, отмечается, что второй президент Турции Исмет Инёню в своей речи избегал арабских слов, предпочитая исконно турецкие, такие как «ahenk»

(гармония), «muhit» (окружение), «terkip» (объединение). В этот период, когда Турецкое лингвистическое общество ещё не было создано, работы, проводимые Советом по образованию и воспитанию Дарюльфуна (первого османского университета в Стамбуле) и языковыми комиссиями, привели к тому, что было заявлено о завершении словаря в течение года, что указывает на важность и срочность вопроса [9].

Ататюрк, стремясь приблизить письменный язык к разговорному, очистить язык от иностранных элементов и тем самым национализировать его в Турецкой Республике, основанной на принципе независимости, в 1932 году сделал первый шаг, учредив Общество по изучению турецкого языка. В том же году на съезде турецкого языка была определена программа работы, которая должна была привести к радикальным изменениям в языке. Языковая политика Турецкой Республики как национального государства заключалась в очищении турецкого языка от сильного арабского и персидского влияния, которое он приобрёл в прошлом, как в лексическом, так и в концептуальном плане, и тем самым поддержать другие культурные революции. Благодаря исконно турецкому языку турецкая нация не только отличалась от других мусульман, но и соответствовала светской структуре западной цивилизации.

Таким образом, была достигнута цель Языковой революции, проведенной в новообразованной Турецкой Республике для точной и эффективной передачи прошлого нации и будущим поколениям. Через турецкую литературу, написанную на турецком языке, вернувшись к своим корням, прививается историческое и национальное самосознание для формирования национальной идентичности. На этом этапе эффективным становится «канон национальной литературы», на который также влияет политическая власть. Необходимо рассмотреть процесс формирования этой структуры, корни которой уходят в Танзимат, ее характеры и цели.

Структура, развивающаяся в турецкой литературе на основе национализма, получила названия революционного, национального, народного и националистического канона. Исследователь Стамбульского университета Элиф Баки, утверждая прямую связь идеологии национального образования с культурной политикой Республики, отмечает: «Культурная политика является одним из наиболее эффективных инструментов превращения общинного общества в национальное. С этой точки зрения, усилия по созданию надэтнической идентичности, такие как языковая революция, языковые съезды, связанные с ними конгрессы по истории Турции и другие инициативы, рассматриваемые в контексте культурной политики, также проявляются в стремлении к канонизации, наблюдаемом в учебниках литературы для старших классов». Таким образом, он оценивает языковую рево-

люцию и развитие турецкого языка, реализованное через языковые съезды, как попытку канонизации. Он также указывает, что национальная идентичность, которую пытались создать с помощью языковой революции, имела тенденцию полностью отрицать османскую культуру; и что считалось возможным вновь обрести свою истинную сущность, то есть тюркскость, которая, как утверждалось, была утрачена из-за таких факторов, как ислам, чтобы адаптироваться к западной цивилизации [10].

Национальное государство, созданное с провозглашением Республики, формировалось с целью вестернизации. В рамках усилий по созданию единой идентичности Языковая революция рассматривается как попытка соответствовать западной цивилизации. Отказ от арабского алфавита и замена арабских и персидских слов их турецкими эквивалентами оцениваются как движение по отходу от османской культуры, поскольку национализм в новой Турции, в отличие от османского, носит характер защиты традиций и верований турок. Ататюрк, принявший идею тюркизма из числа идейных течений, возникших с целью спасения Османской империи от распада, видел в этом течении объединяющий фактор для радикальных изменений, которые он собирался провести в языке и других областях.

Как и в других примерах по всему миру, радикальные изменения в языке, осуществленные в Турции, имеют большое значение для полной независимости, формирования национального сознания и возвращения к истокам. Те, кто критикует так называемый «синтетический турецкий язык», который, как утверждается, возник в результате усилий по очищению турецкого языка, за ослабление нашей способности к рассуждению, не учитывают, что на протяжении веков разговорный и письменный турецкий язык развивались на разных основах.

Те, кто связывает отчуждение между интеллигенцией и народом с этим тяжелым, вычурным, искусственным письменным языком, со времен Танзимата прилагали усилия к упрощению литературного языка, особенно в газетах, чтобы разговорный язык, развивающийся естественным образом, стал письменным. Целью усилий по тюркизации в процессе языковой революции было установление связи между письменным и разговорным языком, сближение языка народа с языком интеллигенции и государства. Разделение в языке было прекращено путем замены заимствованных слов в письменном языке словами из народного языка, из исконно турецкого.

После провозглашения Республики изменились темы и словарный запас писателей и поэтов. Литературные круги, поддерживающие формирование национального государства, создавали свои произведения на основе этой культуры и идеологии, используя новые слова Республики. Поскольку османский язык, используемый определённым классом, не обращался к народу, возник разрыв в общении. Писатели и поэты национального канона стремились преодолеть этот разрыв, создавая произведения с целью упрощения языка. Свидетельства показывают, что некоторые слова, такие как «avuntu» (утешение), «buyrultu» (указ), «bezgi» (усталость), которые можно было бы умножить, существовали в естественном потоке языка ещё до Языковой революции. Возможность проследить следы новых слов в газетах и других произведениях того периода важна для определения времени их появления и распространённости в языке. По этой причине необходимо полностью раскрыть словарный запас писателей и поэтов национального канона, поскольку считается, что литературный язык того периода формировался в соответствии с политической ситуацией как по тематике, так и по языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Özyürek E., Introduction: The Politics of Public Memory in Turkey [in:] The Politics of Public Memory in Turkey, ed. E. Özyürek, Syracuse–New York 2007, p. 1–16.
2. Taşkın Yüksel "Muhafazakar Bir Proje Olarak Türk-İslam Sentezi", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Muhafazakarlık, Cilt 5, İstanbul: İletişim, 2003, s. 571-606.
3. Chudziak M. "Neo-Ottoman Memory of "New Turkey"" Balcanica Posnaniensia. Acta et studia, vol. 31, no. 1, Adam Mickiewicz University, 2024, p. 277-297.
4. Taşdemir A. Harf Devrimi ve Halk Mecmuası. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, (2006).
5. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi (1997). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III. Ankara., s.272-274.
6. Коркмаз З. (1972). «Революция турецкого языка с точки зрения «естественного развития» и «революции» в языке». Журнал тюркологии, том 4, № 1, с. 97–114.
7. Yılmaz Mehmet Yalçın (2013). Türk Dil Planlaması Bağlamında Türk Dil Kurumu (1932–1951). Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. c. 10, s.323-343
8. Ülkütaşır Mehmet Şakir (1991). Atatürk ve Harf Devrimi. Ankara: TDK Yay., s. 17-22.
9. Akşam gazetesi (1929). "Ankara'da Mühim Bir İçtima Dilimizden Yabancı Kelimeler Atılacak". 19.02.1929.
10. Baki Elif (2010). Ulusun İnşası ve Resmi Edebiyat Kanonu. İstanbul: Libra Yayıncılık, s. 187.

© Волков Николай Викторович (kolya426@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТ СОЦИАЛЬНОЙ АМНЕЗИИ К «ВСТРЕЧЕ С ПРОШЛЫМ»: ЭВОЛЮЦИЯ ДИСКУРСА ПАМЯТИ В ТУРЦИИ

Волков Николай Викторович

Российский государственный
гуманитарный университет
kolya426@mail.ru

FROM SOCIAL AMNESIA TO "MEETING THE PAST": THE EVOLUTION OF THE DISCOURSE OF MEMORY IN TURKEY

N. Volkov

Summary: The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation and development of the policy of memory and research of collective memory in the Republic of Turkey in the late XX – early XXI century. The development of research in Turkey is caused by both global processes and internal socio-political transformations. Special attention is paid to the role of Kemalist ideology in the formation of official historical memory and the mechanisms of social amnesia.

Keywords: Turkey, memory policy, collective memory, national identity, Kemalism.

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей формирования и развития политики памяти и исследований коллективной памяти в Турецкой Республике в конце XX – начале XXI века. Развитие исследований в Турции обусловлено как глобальными процессами, так и внутренними социально-политическими трансформациями. Особое внимание уделяется роли кемалистской идеологии в формировании официальной исторической памяти и механизмам социальной амнезии.

Ключевые слова: Турция, политика памяти, коллективная память, национальная идентичность, кемализм.

Обращение к памяти в Турции связано с глобальными процессами в конце XX в. С 1980-х гг. память стала объектом общемирового интереса в результате так называемого «кризиса истории» в качестве объективной и универсальной науки о прошлом. Рост популярности устной истории, радикальные общественные движения и процессы деколонизации по всему миру, развитие постколониальных исследований, рост мультикультурализма и внимания к проблематике национальной идентичности с окончанием Холодной войны способствовали закреплению памяти как нового и важного предмета исследований, в том числе и в Турции. Академики, журналисты и активисты начали пересматривать официальную интерпретацию исторических событий, как османского периода, так и республиканского.

Это также связано и с политическим контекстом внутри самой Турции в конце XX в. Коллективная память в Турции в значительной степени формировалась с акцентом на позитивные моменты в истории, такие как Война за независимость, построение новой республики, реформы Ататюрка и модернизация, но игнорировала или преуменьшала такие сложные темы, как курдский вопрос, проблемы меньшинств, неравенство и др. Идеология кемализма, несмотря на доминирование в общественной мысли в течение десятилетий, не смогла разрешить все сложности и противоречия, накопившиеся в турецком обществе. В конце 1980-х гг. турецкая политика была охвачена «войной культур», которая была вызвана подъемом сепаратистского курдского движения, отвергшего однородную турецкую идентичность и пе-

решедшего к насильственным действиям, исламистских группировок, которые включали критиков официальной политики секуляризма, а также алевитов, которые осуждали пропаганду государством ислама суннитского толка [1]. Эта «война культур» привела к тому, что определение турецкой культуры и суть турецкой национальной идентичности были поставлены под сомнение. Также на это повлияло появление новых государств, как на Балканах, веками «мирно» существовавших в составе Османской Империи, так и на Южном Кавказе, в частности — Армении, отношения с которой изначально строились вокруг вопроса о признании Геноцида 1915 года [2]. Этот период в Турции ознаменовался ростом интереса к вопросам коллективной памяти, исторической травмы, идентичности и началом процесса пересмотра национальных исторических нарративов. Рост общественного интереса к памяти принял различные формы: растущий интерес к генеалогии; проведение различных памятных мероприятий и открытие новых музеев; всплеск интереса к мемуарам, историческим романам и фильмам; а также повышение внимания к мультикультурному наследию Османской империи, особенно среди консервативных слоев турецкого общества, акцентирующих внимание на исламе. Но стоит отметить, что исследования памяти в Турции не приобрели широкого распространения сразу. В 1990-е гг., на начальном этапе, вопросы памяти ещё оставались на периферии официальных исторических исследований, а дискуссии на острые и политизированные темы слабо освещались ввиду табуированности и (само)цензуры. Интерес к изучению памяти как коллективного явления возник в конце XX в., на фоне глобаль-

ных геополитических изменений: окончание Холодной войны, распад Советского Союза, демократизация Восточной Европы, а также бурное развитие глобализационных процессов и рост международной интеграции. Зарубежные исследования памяти развивались в этот период стремительно, но локально: настоящий «бум» исследований памяти произошел в Восточной Европе на фоне демократизации и необходимости конструирования новых национальных историй и «памятей» в новых политических условиях.

Что касается российских исследований памяти, то ряд экспертов утверждают, что они и по сей день носят «догоняющий характер», хотя и вносят определенный вклад в общую теорию дисциплины [3]. Это связано с тем, что большинство исследований российских ученых исходит из разработок западных ученых и исследует конкретные проблемы изучения памяти в России, без разработки новой теоретической концепции [4]. Одновременно, интерес российских исследователей направлен на соседние постсоветские страны и их коллективную память. При анализе политики памяти Турецкой Республики российские исследователи обращаются к трудам турецких исследователей и используют их в своих работах.

Учитывая вышеперечисленные факторы, не удивительно, что российских исследований коллективной памяти и политики памяти Турецкой Республики совсем немного. Интерес к исследованию политики памяти в Турецкой Республике имеет в основном внешнеполитический аспект, что связано с динамичными российско-турецкими отношениями и их активным развитием с начала XXI в. Одновременно, политика памяти Турции привлекательна российским ученым как пример инструментализации памяти государством современного национализма, особенно в контексте кемалистских реформ. Также, значимой темой для российской науки является религиозный фактор, как религия воздействует на переосмысление прошлого, какие формы принимает политика памяти в условиях усиления значимости религии для властных элит и общества. Этот опыт может быть актуален для изучения влияния ислама и в политике постсоветских государств. Среди других актуальных проблем политики памяти Турецкой Республики место этнических меньшинств в официальном историческом нарративе, предлагаемом властными элитами и способы инструментализации исторических травм.

В статье В.В. Цибенко «Столетие формирования парадигмы исторического сознания в Турецкой Республике: основные акторы и базовые сюжеты» анализируются основные сюжеты национального мифотворчества и их реализация на протяжении столетней истории Республики [5]. Автор анализирует такие сюжеты, как Война за Независимость, миф об исходе из Эргенекона, завоевание Стамбула и концепции «16 великих турецких го-

сударств». Кроме того, в статье делается вывод, что в турецком обществе общегосударственную парадигму политики памяти реализуют следующие акторы: индивидуальные — в лице национального лидера, к которым относят Ататюрка и Р.Т. Эрдогана; коллективные государственные (Турецкое Историческое Общество) и негосударственные структуры (Турецкие очаги). Также В.В. Цибенко делает вывод, что официальная историческая память Турции характеризуется композитностью, включает взаимодополняющие и противоречивые элементы, что, с одной стороны, обуславливает его гибкость и адаптивность к разным задачам политики памяти, но с другой — приводит к конфликтам и социальным «дебатам» касательно трактовки прошлого и траектории развития общества.

С течением времени в турецкой литературе стала активно исследоваться альтернативная коллективная память, которая подрывает официальный исторический канон, особенно в контексте социальной справедливости и спорных исторических событий. В турецком обществе такой поворот к памяти приобрел название «geçmişle yüzleşme» (можно перевести как «встреча с прошлым» или «столкновение с прошлым») [6]. «Встреча с прошлым» как явление современной турецкой общественной дискуссии приобрела широкую популярность с приходом к власти Партии Справедливости и Развития (ПСР). Этнические и религиозные меньшинства, такие как исламисты, курды, армяне, алевиты, стали заявлять об альтернативной версии прошлого, которая оспаривала кемалистский исторический нарратив, в основе которого был миф о едином гомогенизированном национальном государстве. Турецкий исследователь Онур Бакинер объясняет рост интереса турецкого общества к прошлому существующим запросом на правду и справедливость касательно исторических событий, отмечая ослабление идеологического контроля кемализма над историческим нарративом и появление возможности оспаривать точность и действительность официальной историографии [7]. Но это не значит, что критические представления о памяти, появившиеся с 2000-х гг., заменили старые. В современной Турции сосуществуют различные варианты альтернативной памяти, и чаще всего, наиболее полярные из них вызывают дискуссии и провоцируют «войны памяти».

Исследования социальной памяти выявляют периоды стабильности и переломные моменты, и изучают как коллективы рассказывают о прошлом, увековечивают память, празднуют и оплакивают события прошлого. К числу наиболее болезненных исторических сюжетов относятся: Геноцид армян 1915 г., «Война за Независимость» (1919-1923), создание Турецкой республики в 1923 г., обмен населением между Грецией и Турцией в 1923 г., нападения на евреев во Фракии в 1934 г., массовая резня алевитов/курдов в Дерсиме в 1930-х гг.,

призыв солдат-немусульман в трудовые батальоны во время Второй Мировой Войны, налог на богатство 1942-1943 гг., погромы немусульман в Стамбуле 6-7 сентября 1955 г., военные перевороты 1960, 1971 и 1980 гг., массовые убийства алевитов в Мараше в 1978 г., конфликт между РПК и турецким государством с 1984 г. и убийство армянского журналиста Гранта Динка в 2007 г.

Стоит отметить, что исследования памяти в Турции основываются на уже устоявшихся западных теоретических концепциях, но терминологический аппарат не систематизирован. Например, различные авторы в своих трудах применяют синонимичные слов «bellek» и «hafiza» для понятия «память», «siyaset» и «politika» для «политики», для «нации» применяются «millet», «ulus» и «uyruk», и так далее.

Исследователи памяти характеризуют турецкое общество как классический пример социальной амнезии [8]. Стоит отметить, что хотя в исследованиях феномена социальной забывчивости еще ведутся дискуссии касательно терминологического аппарата, наиболее популярным делением можно считать «забывание — забвение — амнезия» [9]. Под социальной амнезией понимается забвение обществом определенных исторических фактов и явлений, а также отторжение или уход из социальной и культурной памяти достоверной социальной оценки значимости этих исторических явлений и фактов [10]. Основной причиной социальной амнезии можно считать разрывы социокультурной преемственности в результате революционных или модернизационных процессов в обществе, которые сопровождаются идеологической поддержкой и обоснованием новых явлений за счет и на фоне обесценивания старых социально-политических порядков. Действительно, в стремлении создать модернизированную западную республику Мустафа Кемаль Ататюрк отрекся от культурного и исторического наследия Османской империи. Стремление создать единую национальную идентичность из полиэтнического и поликультурного населения Анатолии привело к системному игнорированию этнических и религиозных меньшинств. Тому же способствовала и реформа письменности, так как Турция лишилась доступа к информации, написанной на арабском алфавите, а государственная историография санкционировала перевод только тех работ, которые согласовались с официальным историческим нарративом. Другой механизм забвения связан с перемещением населения из сельской местности в города, что способствовало забвению прежнего уклада жизни. Турецкий историк Аише Хюр считает, что механизмы отрицания и забвения, применяемые государством к меньшинствам, были неотъемлемой частью турецкой гражданской национальной идентичности [11].

Мустафа Кемаль Ататюрк бесспорно является от-

цом турецкой нации, его фигура неразрывно связана с историей ранней Турецкой Республики. И справедливо сказать, что не зная его историю и наследие трудно понять процессы, происходящие в современной Турции. Несмотря на огромное количество литературы, посвященной фигуре Ататюрка, его победам и реформам, в большинстве своем они имеют позитивистский характер, направленный на подкрепление безусловно существующего культа личности [12]. Критического анализа личности Ататюрка, его жизни и последствий реформ не проводилось из-за монополии государства на историографию, которую осуществляло Турецкое Историческое Общество (Türk Tarih Kurumu) с 1931 г. Другой причиной можно считать знаменитую 159 статью уголовного кодекса Турции (сейчас это 301 статья), которая запрещала оскорбление Турции, турецкой нации или турецких правительственных институтов [13]. Самоцензура исследователей для избежания общественного или политического давления долгое время препятствовала развитию дискуссий на тему личности Ататюрка и политики Республики по отношению к меньшинствам.

Социальные изменения после 1980 года значительно повысили интерес к недавнему прошлому страны. Военный переворот 12 сентября 1980 года нанес обществу неизлечимые раны. Политическое давление, наряду с влиянием глобализации, выдвинуло на первый план поиски культурной и субъективной идентичности. Новые медиа расширили возможности коммуникации. Турецкое общество начало обсуждать недавнюю историю, особенно переходный период от Османской империи к Республике и проект основания Республики. Новый интерес к недавней истории привел к переоценке забытых или намеренно забытых травматических событий, особенно тех, что касались христиан, евреев, курдов и алевитов.

Сегодня турецкое общество состоит из различных групп с разными политическими и культурными позициями и, следовательно, с разными нарративами о прошлых событиях, то есть с разной памятью.

Исследования памяти позволяют переосмыслить историю через призму индивидуального опыта. В Турции школьная программа по истории зачастую обходит стороной многие события недавнего прошлого, пережитые обществом. В то же время, события, включенные в национальный нарратив, интерпретируются различными группами и индивидами по-разному. Существуют расхождения и противоречия между тем, что люди узнают дома и на местном уровне, и тем, что преподносится в публичном пространстве. Различные страхи и опасения могут приводить к замалчиванию и непередаче семейного опыта, связанного с прошлым. Все это нарушает связь общества с прошлым, влияет на процессы интерпретации и передачи жизненного опыта, порождая вну-

тренне раздробленных, переживающих интенсивные внутренние конфликты субъектов.

В Турции академические исследования в области изучения памяти, связанные с устной историей, начались лишь в 1990-х годах. Курсы по этой тематике в университетах открываются благодаря усилиям ученых из разных дисциплин. Примечательно, что большинство исследователей в этой области — женщины, получившие образование вне исторической науки (например, в антропологии, социологии, литературоведении, фольклористике, гендерных исследованиях, культурологии). Специалист по устной истории и фольклорист Арзу Озтюркмен сыграла ведущую роль в развитии устной истории своими исследованиями и курсами в Босфорском университете. Конференция Международной ассоциации устной истории (ИОНА), способствовавшая признанию устной истории в Турции, прошла в Стамбуле в 2000 году по инициативе Озтюркмен [14].

Среди тем, исследуемых социальными учеными, использующими метод устной истории в Турции, — гендерные вопросы, поколение Республики, меньшинства, государство и насилие, социальные травмы, локальная история, урбанизация и бедность, миграция и классовые отношения, а также этническая/религиозная идентичность.

Исследования устной истории, начавшиеся в Турции в 1990-х годах, в 2000-х годах распространились и на область исследований памяти. Исследования социолога Мельте Ахиска, организованные ею конференции и лекции в Босфорском университете сыграли значительную роль в формировании концептуальной основы темы памяти. Ахиска критически подняла вопрос о дисциплине и методологии истории, которые практически не обсуждались в контексте памяти в Турции. По мнению Ахиски, за тем фактом, что архивы в Республиканской

Турции не имеют большого значения, стоит глубокое неприятие прошлого [15].

Антрополог Эсра Озюрек внесла вклад в область исследований памяти, изучая, как символы, связанные с Республикой и османской историей, использовались и потреблялись различными общественными и политическими движениями [16]. Преподаватель Принстонского университета Яэль Наварро-Яшин исследовала центральное место мифологии Ататюрка в общественной памяти, сосредоточившись на ее роли в популярной культуре [17]. Современные исследования в области памяти, помимо устной истории, охватывают такие темы, как литература, автобиография, СМИ, пространство, архитектура, культурное наследие, памятники и формы увековечивания.

Растущий интерес к прошлому и идентичности в Турции с 1980-х годов стимулировал производство и потребление таких произведений, как мемуары, автобиографические романы, документальные фильмы и телевизионные сериалы. Общественные организации и ученые также начали разрабатывать проекты в области устной истории и исследований памяти. Работы, написанные в основном молодыми учеными, свидетельствуют о быстром развитии исследований памяти как новой междисциплинарной области в Турции и проведении оригинальных местных исследований. Для поддержки этих исследований необходимо создание междисциплинарных программ, исследовательских проектов и архивов устной истории в университетах, развитие более критической перспективы на кафедрах истории, а также совместная работа ученых с представителями гражданского общества и сферы культурного наследия над проектами. Это крайне важно для более здорового и свободного исследования недавнего прошлого Турции и формирования демократического общества, способного противостоять своему прошлому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудин Б.М. Функционирование политической системы Турецкой Республики на рубеже 80-90-х годов XX века // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2009. № 2–1., С. 1–15
2. Маркедонов С.М. Процесс нормализации армяно-турецких отношений: проблемы, вызовы, перспективы // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2012. № 7 (87), С. 245–256.
3. Нелина Л.П. Подходы к определению концептов memory studies в российской историографии // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2020. № 3 (23). С. 45–52.
4. Васильев А.Г. «Освое время» memory studies: российский след // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 1 (6). С. 34–42.
5. Цибенко В.В. Столетие формирования парадигмы исторического сознания в Турецкой Республике: основные акторы и базовые сюжеты // Ближний и Постсоветский Восток. 2023. № 4 (4). С. 45–60.
6. Sancar M. Geçmişle Hesaplaşma: Unutma Kültüründen Hatırlama Kültürüne. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
7. Bakiner O. (2013). Is Turkey coming to terms with its past? Politics of memory and majoritarian conservatism // Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity. Vol. 41, no. 5. P. 691–708.
8. Evren S. Collective Amnesia as a Project: Notes on the 9th Istanbul Biennial // Springerin. 2006.

9. Поцелуев С.П. Социальная забывчивость как символический ресурс национальной мобилизации (концептуальный аспект) // Полит. наука. 2020. № 2. С.42-65.
10. Живой А.С. Сущность и следствия социальной амнезии // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 11. С.301-307.
11. Hur A. "Forgetting" as a Constituent Element of our National Identity // In the collection: From the Burden of The Past to Societal Peace and Democracy. Coming to Terms with The Past: Why? When? How? / ed. by Heinrich Boll Stiftung. Istanbul: Heinrich Boll Stiftung Dernegi Turkiye Temsilciligi, 2007. P. 37-40.
12. Эйсенстат Х. История и историография: политика и память в Турецкой Республике // Contemporary European History. 2003. Т. 12. С. 93–105.
13. TCK, Madde 301 - Türk Milletini, Türkiye Cumhuriyeti Devletini, Devletin Kurum ve Organlarını Aşağılama Suçu. URL: <https://barandogan.av.tr/blog/mevzuat/tck-madde-301-turk-milletini-turkiye-cumhuriyeti-devletini-devletin-kurum-ve-organlarini-asagilama-sucu.html>
14. Türkiye'de Hafıza Çalışmaları - Leyla Neyzi. Hafıza Merkezi URL: <https://hakikatadalethafiza.org/turkiyede-hafiza-calismalari-leyla-neyzi>
15. Ahıska M. Occidentalism and Registers of Truth: The Politics of Archives in Turkey. New Perspectives on Turkey. 2006; 34: 9-29.
16. Özyürek E. Nostalgia for the Modern: State Secularism and Everyday Politics in Turkey. Durham: Duke University Press, 2006. New Perspectives on Turkey. 2007; 36: 165-169.
17. Navaro-Yashin Y. 2002. Faces of the State: Secularism and Public Life in Turkey. Princeton, NJ: Princeton University Press, 247 pages, New Perspectives on Turkey. 2002; 27: 159-164.

© Волков Николай Викторович (kolya426@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА УНИВЕРСИТЕТОВ УРАЛА В 1960-Е ГГ.: ВЫЗОВЫ И ПРОБЛЕМЫ

Горбачев Антон Олегович

Аспирант, Уральский федеральный университет
им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург
gorbachyov.anton@mail.ru

THE MATERIAL AND TECHNICAL BASE OF URAL UNIVERSITIES IN THE 1960S: CHALLENGES AND DIFFICULTIES

A. Gorbachev

Summary: The author raises the issue of satisfaction with the material and technical base at the Perm State University and the Ural State University. After analyzing both published sources and archival materials that have been introduced into scientific circulation for the first time, the author concludes that regional university centers were in dire need of new academic buildings, dormitories for students, and residential buildings for faculty members in order to function properly. The situation was further complicated by the rapid growth of the student and faculty population and the lack of capital construction planning at the national level. These factors hindered the development of the universities. It was only through the streamlining of university planning and funding, as well as the initiative and professionalism of their leaders, that these problems were partially resolved by the end of the 1960s.

Keywords: universities, higher education, material and technical base, Ural State University, Perm State University.

Аннотация: В статье исследуется состояние материально-технической базы в Пермском и Уральском государственных университетах. Проанализировав как опубликованные источники, так и впервые вводимые в научный оборот архивные материалы, автор приходит к выводу о том, что для нормально-го функционирования региональные университетские центры чрезвычайно нуждались в новых учебных корпусах, общежитиях для студентов, жилых домах для профессорско-преподавательского состава. Ситуация осложнялась опережающим ростом контингента студентов и преподавателей, и отсутствием планирования капитального строительства на республиканском уровне. Эти обстоятельства тормозили развитие университетов. И только в результате упорядочивания планирования и финансирования капитального строительства университетов, инициативы и профессионализма их руководителей, к концу 1960-х гг. удалось частично решить обозначенные проблемы.

Ключевые слова: университеты, высшее образование, материально-техническая база, Уральский государственный университет, Пермский государственный университет.

В современной России университеты являются ключевыми учебными заведениями в системе высшего образования. Они занимаются подготовкой специалистов гуманитарного, естественнонаучного и инженерного направлений. Статус университета является приоритетным, многие вузы либо его получили, либо активно борются за него. Такое высокое положение объясняется тем, что еще начиная с XIX века, университеты там, где они появлялись, становились научными, методическими и кадровыми центрами. В этом отношении советские университеты стали продолжателями заложенных традиций. Но не всегда в то время они были обеспечены достойной материально-технической базой. Особенно тяжелой ситуация была в 1960-е гг., когда существующая еще с довоенных лет инфраструктура не могла в силу своей ограниченности и изношенности обеспечивать нормальное развитие высших учебных заведений.

На сегодняшний день существует ряд исследований, в которых рассматривается данный вопрос. Исследователи проанализировали материально-техническую базу университетов и иных высших учебных заведений в Кузбассе [17], Алтайском крае [9; 10], Сибири, Дальнем Востоке [8]. Во всех региональных университетах в 1960-е гг. наблюдались проблемы с недостатком учебных помеще-

ний, общежитий для размещения все увеличивающегося контингента студентов, а также остро стоял вопрос с обеспечением жильем профессорско-преподавательского состава. Отдельно хотелось отметить диссертационное исследование Т.В. Молчановой, которое посвящено проблемам быта ленинградского студенчества во время реформирования системы высшей школы в 1950–1960-е гг. [11]. Автор пришла к выводу, что проживание в общежитии определяло особенности жизнедеятельности того или иного студента. На уровень организации быта влияло местоположение (насколько далеко было добираться до места учебы) и его благоустроенность.

Таким образом, поставленная проблема не нашла должного отражения в литературе применительно к университетам Уральского региона. В статье проведен анализ по имеющимся источникам состояния материально-технической базы двух на тот момент учебных заведений, имеющих такой статус. Это Пермский государственный университет и Уральский государственный университет (оба – им. А.М. Горького). Уральский университет в начале 1960-х гг. располагался в 3-х зданиях школьного типа, расположенных в разных районах города (Октябрьском, Верх-Исетском, Ленинском). Площадь всех учебных помещений составляла 7907 м², что

было совершенно недостаточно для ведения учебной и научной работы на уровне требований, предъявляемых тогда к университетскому образованию. Указанные здания, как отмечалось в отчете за 1959–1960 учебный год были малопригодны для деятельности в них естественных факультетов, и при организации новых лабораторий в связи с постоянно растущими требованиями, предъявляемыми к подготовке специалистов с университетским образованием. Поэтому руководству вуза приходилось проводить большие пристройки и переделки в аудиториях. Например, для организации занятий на химическом, физико-математическом, биологическом факультетах заставлял ректорат заниматься перегородкой коридорных пространств, использовать подсобные помещения для организации дополнительного аудиторного фонда [15, л. 3].

Осенью 1959 г. было введено в эксплуатацию студенческое общежитие на 400 мест (Чапаева, 16) что позволило в учебном здании по ул. 8 марта 62 освободить под аудитории 2 этажа. В аудиториях 5 и 6 этажа были размещены кабинеты и аудитории вновь организованного факультета журналистики, а также часть лабораторий естественных факультетов. Поэтому гуманитарные факультеты по-прежнему оставались весьма в стесненных условиях. Большие трудности в их работе, в том числе и с развертыванием работы экономического факультета в 1960 г. серьезно ощущались во время всего учебного года [15, л. 3].

Большие сложности с учебными помещениями испытывал химический факультет университета, который был расположен в отдельном, совершенно не приспособленном для него здании (бывшее реальное училище, располагавшееся по адресу ул. Ленина 13-б). Весь факультет занимал площадь 1300 кв. метров на каждого студента приходилось всего около 4 кв. метров. Недостаток рабочей площади отрицательно отражался на учебной и научной работе факультета. Помещения под студенческую практику по площади также были не достаточны, в связи с этим не представлялось возможным оснастить их более или менее современной аппаратурой. На факультете отсутствовали помещения для выполнения дипломных работ и для научной работы профессорско-преподавательского состава факультета. Все эти работы приходилось втискивать в помещения общих практикумов [15, л. 5].

Острую нужду в рабочих площадях испытывал физико-математический и биологический факультеты. Прежде всего, не было больших аудиторий, в которых можно было читать лекции для потоков, это приводило к тому, что потоки дробились, что в свою очередь приводило к увеличению нагрузки на преподавателей. Из-за недостатка аудиторий ряд лекционных курсов приходилось читать в помещениях лабораторий. В отчете отмечалось,

что все аудиторные помещения эксплуатировались в две смены. Вечером в них занимались студенты дневного отделения, а также студенты вечернего отделения и слушатели курсов по подготовке к вступительным экзаменам в университет [15, л. 6].

Ректорат университета видел выход из ситуации в строительстве 4-этажной пристройки к главному зданию (Куйбышева 48-а) площадью в 8000 кв. метров. В ней предполагалось разместить все естественные факультеты с их лабораториями, часть общеуниверситетских кафедр, тем самым улучшив условия гуманитарных факультетов. Планировалось освободить 3-й учебный корпус (Ленина 13-б), где размещался химический факультет. Это здание должно было использоваться под студенческое общежитие, таким образом, ректорат хотел обеспечить жильем нуждающихся студентов [15, л. 7]. Их жилищно-бытовые условия в это время оставались неудовлетворительными. Несмотря на ввод в эксплуатацию нового общежития в октябре 1959 г. на 400 мест, в нем проживало до 500 студентов. Всего в общежитиях университета проживало около 800 студентов, значительная часть, а именно около 500 студентов, проживали на частных квартирах [15, л. 8].

Тяжелыми являлись и жилищно-бытовые условия профессорско-преподавательского состава. В предоставлении жилой площади крайне нуждались 70 преподавателей университета. 16 семей преподавателей с давних пор жили в студенческих общежитиях и выселить их оттуда было некуда. 45 технических сотрудников университета с их семьями проживали в старых каркасно-засыпных бараках, аварийное состояние которых было документально зафиксировано еще в 1958 г. [15, л. 8]. Но соответствующих мер по переселению людей из аварийного жилья не было принято.

Горсовет Свердловска в силу ограниченности возможностей не обеспечивал должного улучшения существовавшего в университете напряженного положения с жильем. В 1959 г. во вновь построенных домах университет получил из городского фонда 1 квартиру, в 1960 г. было принято решение предоставить еще 100 кв. метров, т.е. 2–3 квартиры. В этих условиях университет не имел возможности пригласить научных работников высокой квалификации из других городов, хотя этого настоятельно требовало развитие вуза. Более того, университет ежегодно терял часть преподавателей, плохо обеспеченных жильем. Они переходили в другие вузы, и, в связи с этим Уральский государственный университет обращался с просьбой в Министерство высшего и средне-специального образования РСФСР с тем, чтобы оно вышло с ходатайством в Совет министров РСФСР с выделением Свердловскому горсовету целевым назначением средств на строительство 80-квартирного жилого дома для университета [15, л. 9]. Отметим, что жилой

дом для сотрудников университета (ул. Фурманова, 46) будет построен и сдан только в 1971 г. [1, с. 137]. Таким образом, следует отметить, что к началу 1960-х гг. в университете быстрый рост числа студентов и научных квалифицированных кадров университета резко опережал рост его материальной базы.

Серьезные усилия по решению проблем, связанных с материально-техническим развитием, пришлось приложить ректорату Уральского университета. Ректоры С.В. Карпачев (1956–1963 гг.), Б.П. Колесников (1963–1968 гг.), В.А. Кузнецов (1968–1976 гг.) старались заручиться поддержкой, как региональных партийных властей, так и в самом Министерстве высшего и среднего специального образования РСФСР, которому, непосредственно были подчинены университеты Урала. Выступая на пленуме Свердловского обкома КПСС 17 марта 1962 г. с докладом «Первые итоги перестройки работы Уральского государственного университета», С.В. Карпачев особо подчеркнул нехватку учебных и рабочих помещений, отметив при этом, что при личной поддержке первого секретаря Свердловского обкома КПСС Андрея Павловича Кириленко, министерство разрешило вести проектирование большой пристройки к главному зданию университета [7, л. 115].

Но спустя год проблемы, связанные с расширением учебных и жилых помещений, только усугубились. Летом 1963 г. С.В. Карпачев по собственному заявлению в связи с ухудшившимся состоянием здоровья был вынужден уйти с руководящего поста. Новым ректором был назначен Б.П. Колесников. Спустя 1,5 месяца после своего назначения он был вынужден написать письмо на имя министра высшего и среднего специального образования РСФСР В.Н. Столетова от 23 октября 1963 г. В нем главной причиной трудностей и недостатков в работе Уральского университета он обозначил огромную диспропорцию между очень высокими, нарастающими от года к году темпами роста контингента студентов (с 944 человек в 1948 г. на одном очном отделении до 8076 – на 15 октября 1963 г.), а соответственно и профессорско-преподавательского состава, и состоянием материальной базы, прежде всего помещений для студенческих общежитий, аудиторий, лабораторий. Ректор писал: «Уральский университет существует 43 года и за это время для него не построено ни одного специального здания; все его 8 факультетов и специальные лаборатории размещаются в бывших школьных помещениях, не приспособленных для вуза. В этих зданиях для учебных и лабораторных занятий, научно-исследовательской работы, используются сейчас все закоулки и коридоры, частично даже бытовые комнаты. Дальнейшие “перегораживания” и “выгораживания” уже невозможны и недопустимы по санитарно-гигиеническим соображениям. Имевшиеся резервы на этом пути исчерпаны» [7, л. 115]. Кроме того,

критическое положение складывалось с общежитиями для студентов. В имеющихся двух зданиях на 700 мест проживало около 1000 студентов и аспирантов: на 1 человека в них приходилось 2,7–2,9 м². Не менее тяжелое положение сложилось с жильем для профессорско-преподавательского состава. Более 200 сотрудников университета остро нуждались в предоставлении жилплощади или улучшении жилищных условий [7, л. 73].

Не добившись принципиального решения вопроса, ректорат и партком университета составили докладную записку, адресованную заместителю председателя Совета Министров РСФСР В.И. Кочемасову от 19 июня 1964 г. Изложив те же самые соображения, что и в письме на имя В.Н. Столетова, посетовав на то, что Министерством высшего и среднего образования РСФСР этот вопрос до сих пор надлежащим образом не рассмотрен, они изложили свое видение развития материально-технической базы университета и запросили выделение дополнительных ассигнований. Требования были следующими: выделение ассигнований во втором полугодии 1964 г. на строительство студенческого общежития на 501 место с завершением строительства в 1965 г.; выделение средств для начала строительства в 1-м квартале 1965 г. пристройки на 5500 кв. метров полезной площади к главному корпусу университета; на 1965 г. необходимо было предусмотреть строительство типового школьного здания на 900 мест для размещения гуманитарных факультетов университета; увеличить ассигнования на капитальный ремонт в 1965 г. до 100 тыс. руб.; включить в 5-летний план 1966–1970 гг. проектирование и строительство университетского городка в г. Свердловске на контингент в 13–15 тыс. студентов [6, л. 1–3].

Ответ на данную докладную записку был отправлен уже Госпланом РСФСР 19 июля 1964 г. Выполняя поручение Совета Министров РСФСР от 26 июня 1964 г. №14833–290 «О мерах помощи по укреплению материально-технической базы Уральского государственного университета» сообщал следующее. Предполагалось увеличить университету в 1965 г. ассигнования на капитальный ремонт до 65 тыс. руб., выделить 450 тыс. руб. на начало строительства общежития для студентов на 515 мест и пристройки к главному учебному корпусу площадью 5,3 тыс. кв. метров. В 1966–1970 гг. Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР планировало выделить Уральскому университету на окончание строительства общежития и пристройки 1,2 млн. руб. [6, л. 4].

Советские органы власти, в частности Совет Министров РСФСР прекрасно были осведомлены о тех трудностях, которые испытывали университеты Урала. Это наглядно видно по справке, подготовленной правительством РСФСР «О перспективах развития высшего

технического, экономического и университетского образования в РСФСР» [5, л. 1], составленной в 1965 г. В ней отмечалось, что за годы семилетки (1959–1965 гг.) контингент студентов вузов Сибири, Дальнего Востока, Урала и Поволжья увеличивался быстрее, чем в вузах Северо-Запада и Центра, в результате чего доля первых повысилась, а доля последних несколько снизилась. Но при этом учебно-материальная база вузов, расположенных в указанных районах (Сибири, Дальнего Востока, Урала), была особенно недостаточна и не могла обеспечить дальнейшее расширение подготовки специалистов в необходимых размерах. Так, в вузах Урала на одного студента-очника приходилось всего 7,3 кв. метра площади учебных зданий, общежитиями были обеспечены лишь 30–40% студентов [5, л. 2–3].

В документе при этом критиковались планирующие органы, которые при составлении планов на 1966–1970 гг. не учли того обстоятельства, что университетам, как и другим вузам Урала и других районов, где резко вырос контингент студентов, требуется более быстрое развитие. Так, на расширение учебных площадей Министерству намечалось выделить 172 млн. руб., или 34,4 млн. руб. в среднем на год. За предыдущие 7 лет на эти цели выделялось более 270 млн. руб. или 38,6 млн. руб. в год. Следовательно, среднегодовые ассигнования на строительство в 1966–1970 гг. планировались на 11% меньше по сравнению с 1959–1965 гг. [5, л. 7]. За 1959–1965 гг. на строительство общежитий университетам РСФСР выделялось около 62 млн рублей, или 8,8 млн рублей в среднем в год. Среднегодовые капиталовложения на 1966–1970 гг. составляли 5,3 млн или на 40% меньше [5, л. 9].

Таким образом, можно отметить, что Министерство высшего и средне-специального образования РСФСР, Совет Министров РСФСР, очень активно включались в дискуссии с планирующими органами, в частности Госпланом РСФСР. У них присутствовало понимание необходимости ускоренного развития материально-технической базы университетов. И несмотря на определенные трудности, связанные с распределением финансовых ресурсов, все-таки удалось достичь определенных положительных результатов. В частности, в Уральском университете к концу 1960-х гг. в строй были введены общежитие (1967 г.), пристройка к корпусу по ул. Белинского, 71 (1969 г.), а в 1970 г. был возведен новый девятиэтажный корпус на ул. Куйбышева, 48.

Сходная ситуация сложилась и в Пермском университете. К началу 1960-х гг., в связи с увеличением числа факультетов и увеличении численности обучавшихся на них студентов (в 1960–1961 учебном году на дневном отделении числилось 2542 человека, на заочном – 2409, на вечернем – 754), достаточно острой была проблема

с университетскими помещениями. Расширялось преподавание новых специальностей по радиофизике и электронике, вычислительной математике, химии, метеорологии, механизации учета и вычислительных работ, романо-германских языков и литературе, что требовало создания новых соответствующих лабораторий и кабинетов [3, л. 11]. В главном корпусе университета располагались полностью или частично восемь факультетов (за исключением геологического, географического и большей части химического, т.е. 8 из 11) и основные управления и службы [13, с. 157].

Чуть лучше была ситуация с жилищно-бытовыми условиями преподавательского состава. Еще в 1954 г. был сдан в эксплуатацию Дом научных работников на Комсомольском проспекте. Проектом предусматривалось наличие 35 квартир, в 1955 г. когда дом был полностью достроен, дополнительно было сдано еще 36 квартир, общей жилой площадью – 4 352 кв. метра [2]. Первыми жильцами дома стали проректоры, деканы, заведующие кафедрами и ведущие профессора, всего – 38 человек. Остальные квартиры были распределены между руководителями и сотрудниками Медицинского института, Политехнического института, работниками обкома.

Правда, вскоре, многие трех-четырёхкомнатные квартиры были превращены в коммуналки, в них заселяли по 2–3 семьи. Однако, жильцы дома сталкивались с различными жилищно-бытовыми проблемами, самыми частыми жалобами были жалобы на холод, протекание крыши, отсутствие горячей воды. Данная ситуация часто обсуждалась на партийных собраниях, что приводило к возмущению рядовых сотрудников, которые по их словам в отличие от профессуры проживали в гораздо худших условиях: «залитая водой кухня», «разобранные полы, плесень на стенах» – одни из описаний условий жизни рядового преподавательского состава [13, с. 161–165]. В целом положение с жильем научных работников университета оставалось неудовлетворительным. Часть преподавательского состава была расселена в студенческом общежитии №1, где из 65 комнат 45 отведены преподавателя. Ввиду отсутствия квартир университет испытывал большие затруднения с размещением вновь приглашенных на работу научных работников. Пермский горсовет выделял слишком ограниченное количество квартир для преподавательского состава [3, л. 130].

«В 1960/61 учебном году в университете было 6 общежитий, из которых 2 – барачного типа. Весной их заливало водой, и жителям приходилось шагать по кирпичам, уложенным в коридорах» – вспоминал Н.Ф. Лебедев, проректор по учебной работе университета с декабря 1961 по октябрь 1966 г. [12, с. 47]. В общежитиях проживало 1302 студента. В среднем на одного приходилось 3,5 кв. метра жилой площади. Ситуация с предоставле-

нием жилья иногородним студентам была напряженной. В связи с увеличением количества студентов в предстоящем 1961–1962 учебном году не все нуждающиеся студенты получили бы места в общежитии. Мало того, ректоратом было намечено из проживавших в предыдущем 1960–1961 учебном году 200 человек лишиться проживания в общежитии, т.к. для студентов нового приема совершенно не было резерва [3, л. 128]. Начатое строительство нового общежития на 620 мест, по плану должно было войти в эксплуатацию не ранее сентября 1962 г. В строительстве общежития принимали участие студенты. С вводом нового общежития жилищная проблема студентов по заверению ректората должна была быть решена [3, л. 128].

Следует сказать, что на первом этапе накопившиеся проблемы с недостатком учебных и жилых помещений достаточно быстро и успешно решал Пермский университет. Огромная заслуга в этом ректоров университета профессора В.Ф. Тиунова (1951–1961 гг.) и профессора Ф.С. Горового (1961–1970 гг.). Отдельно следует отметить В.Ф. Тиунова, который благодаря своим усилиям и связям (до занятия должности ректора занимал пост первого заместителя председателя Молотовского облисполкома, а в 1958–1962 гг. был депутатом Верховного Совета СССР [13, с.160]) сумел добиться начала строительства пятиэтажного общежития № 8 на 632 места, которое было введено в строй в конце 1962 г. Два нижних этажа здания передавались филологическому и экономическому факультетам, что позволило, пусть и на короткое время, отказаться от организации занятий в три смены и перейти на двухсменный график. Правда, с увеличением после этого набора студентов, вскоре вновь пришлось перейти на трехсменный график обучения.

В преддверии полувекового юбилея в 1966 г. университет получил новый корпус, первая его очередь была сдана в 1965 г., вторая – в 1967 г. С вводом в эксплуатацию нового учебного корпуса университет получил 145 аудиторий, лабораторий, кабинетов, актов зал на 600 мест, библиотеку, площадь которой составила 1200 квадратных метров [4, л. 5]. Изначально в нем предполагалось разместить физический (в правом крыле) и химический (в левом крыле) факультеты, которые и распределили еще до сдачи здания в эксплуатацию все помещения между кафедрами. Однако в самый последний момент ректорат со всеми управлениями и службами решил занять помещения центральной части корпуса, превратив его тем самым в первый корпус. Факультетам не без конфликтов пришлось заново делить площади между кафедрами, в результате обделенными оказались металлофизики и кафедра физической химии, которым пришлось остаться на прежних местах [13, с.165].

В целом, анализируя развитие материально-техни-

ческой базы университетов Урала в 1960-е гг. следует отметить следующее. В начале 1960-х гг. Пермский и Уральский университеты столкнулись с резким увеличением контингентов студентов, имеющиеся учебные и жилые площади были не достаточны для организации качественного процесса обучения и воспитания. В связи с этим учебным заведениям пришлось существенно сокращать или оставлять на прежнем уровне набор абитуриентов, в то время как народное хозяйство региона требовало увеличения выпуска специалистов. Поиск выхода из ситуации был различным: от решения вопросов с помощью имевшихся связей руководства университетов (Пермский университет), до настойчивых справок и докладных записок в адрес областных и республиканских партийных и государственных органов власти. Следует иметь в виду и то обстоятельство, что зачастую органы Госплана не всегда учитывали реальные потребности высших учебных заведений.

Это приводило к тому, что ухудшалось качество образовательного процесса. Во-первых, создавалась серьезная нагрузка была на аудиторный фонд высших учебных заведений. Зачастую университетам приходилось организовывать учебный процесс в две, а то и в три смены. Во-вторых, огромная преподавательская нагрузка формировалась у преподавателей университетов, что в свою очередь сказывалось на уровне проводимых лекций и семинаров. В-третьих, нерешенность жилищного вопроса для профессорско-преподавательского состава вела к тому, что ведущие ученые ненадолго задерживались в вузах, и покидали место работы, тем самым ослаблялся научный потенциал университетов Урала.

Тем не менее, начиная со второй половины 1960-х гг. начался постепенный ввод новых учебных корпусов, общежитий, что способствовало укреплению материально-технической базы университетов. Введение в строй новых учебных площадей позволило Пермскому университету уже к 1969 г. нарастить и существенно увеличить численность студентов обучающихся в вузе. Их количество составило более чем 10 тыс. человек [13, с. 165]. В Уральском университете наоборот, длительный период нерешенных вопросов с расширением учебной и жилой площади привел к сокращению на протяжении нескольких лет приема студентов на первый курс. В итоге в 1970 г. численность студентов университета упала до 6333 человек [16, л. 64]. Из этого следует, что развитие материально-технической базы университетов Урала было актуальной задачей, как для их руководства, так и в целом для развития высшего образования в регионе. От успешного решения данного вопроса зависело обеспечение высококвалифицированными кадрами народного хозяйства страны, в которых так сильно нуждались главным образом новые бурно развивающиеся отрасли промышленности, науки и техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугров К.Д., Сафронов А.А. Уральский федеральный университет: 100 лет истории. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. 272 с.
2. Гайсин О.Д. Дом ученых (жилой), Комсомольский пр., 49 [Электронный ресурс] // URL: [https://web.archive.org/web/20160603145359/http://metragi.ru/progulki-po-permi/pamyatniki-arhitekturyi/dom-uchenyix-\(zhiloi\),-komsomolskij-pr.,-49.html](https://web.archive.org/web/20160603145359/http://metragi.ru/progulki-po-permi/pamyatniki-arhitekturyi/dom-uchenyix-(zhiloi),-komsomolskij-pr.,-49.html) (Дата обращения: 18.11. 2025)
3. Государственный архив Пермского края. Ф. Р-180. Оп. 12. Т. 1. Д. 555.
4. Государственный архив Пермского края. Ф. Р-180. Оп. 12. Т. 2. Д. 2765.
5. Государственный Архив Российской Федерации. Ф. А 605. Оп. 1. Д. 2595.
6. Государственный архив Свердловской области. Ф. 2110. Оп. 2. Д. 24.
7. Государственный архив Свердловской области. Ф. 2110. Оп. 2. Д. 26.
8. Зыкин В.А. Развитие университетского образования в Сибири и на Дальнем Востоке (1966–1975 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Москва, 1992. 23 с.
9. Коробкова Н.П., Козлов В.А. Становление и развитие высшего образования в Алтайском крае (1941–1991 гг.): перипетии советского тренда // Известия Алтайского государственного университета. 2017. № 5 (97). С. 69–74.
10. Малиновский В.В. Становление и развитие системы высшего образования Алтайского края в советский период (30–80-е гг. XX в.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Барнаул, 2019. 26 с.
11. Молчанова Т.В. Быт ленинградского студенчества в условиях реформирования высшей школы в 1950–1960-е гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Санкт-Петербург, 2018. 18 с.
12. Пермский университет в воспоминаниях современников / сост. В.И. Костицын. Вып. 4: Живые голоса. Пермь: Издательство Пермского университета, 1996. 188 с.
13. Пермский университет. Первые сто лет. Т. 1: Узлы университетской истории. Пермь: Издательство Пермского университета, 2018. 218 с.
14. Петрик В.В. Развитие высшей школы Сибири в конце 1950-х – начале 1990-х гг.: автореф. дис. ... док. ист. наук: 07.00.02. Кемерово, 2009. 53 с.
15. Центр Документации Общественных Организаций Свердловской Области. Ф. 4. Оп. 60. Д. 198.
16. Центр Документации Общественных Организаций Свердловской Области. Ф. 161. Оп. 55. Д. 60.
17. Щурова Л.В. Формирование и развитие высшей школы в Кузбассе (1931–1991 гг.): автореф. дис. ... ист. наук: 07.00.02. Кемерово, 2007. 25 с.

© Горбачев Антон Олегович (gorbachev.anton@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДГОТОВКА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ СССР К ВЫПОЛНЕНИЮ МАССОВЫХ ПЕРЕВОЗОК В ПРЕДВОЕННЫЙ ПЕРИОД

PREPARING USSR RAILWAYS FOR MASS TRANSPORTATION IN THE PRE-WAR PERIOD

M. Demidov

Summary: This article examines key issues in the history of preparing railway transport during the incorporation of Western Belarus, Western Ukraine, the Baltics, Bessarabia, and Bukovina into the USSR, as well as the development of their transportation networks. Based on historical sources, this article examines the measures taken to prepare transport for mobilization and the accompanying reconstruction of the railway network in the pre-war years, aimed at increasing throughput and freight capacity. The state of the USSR's transport infrastructure during the initial period of the Great Patriotic War is analyzed. A conclusion is reached regarding the railways' ability to support mass troop transportation in accordance with the pre-war mobilization plan.

Keywords: USSR railways, mobilization preparation, railway planning, military communications agencies, historiography.

Демидов Михаил Викторович

аспирант, Челябинский
государственный институт культуры
spb_voso@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемных вопросов истории подготовки железнодорожного транспорта в период вхождения в состав СССР территорий Западной Белоруссии, Западной Украины, Прибалтики, Бессарабии и Буковины, а также освоения их транспортной сети. На основе исторических источников в статье рассмотрены мероприятия по мобилизационной подготовке транспорта и сопутствующей реконструкции сети железных дорог в предвоенные годы, нацеленные на повышение пропускной и провозной способности. Проанализировано состояние транспортной инфраструктуры СССР в начальный период Великой Отечественной войны. Сделан вывод о способности железных дорог обеспечить массовые воинские перевозки в соответствии с мобилизационным планом предвоенных лет.

Ключевые слова: железные дороги СССР, мобилизационная подготовка, железнодорожное планирование, органы военных сообщений, историография.

Введение

К концу 1930-х годов развитие железнодорожной сети превратилось в один из наиболее острых вопросов, от которого зависели и экономический рост СССР, и мобильность Рабоче-крестьянской Красной армии. Именно по железной дороге осуществлялась переброска войск из внутренних районов к театрам военных действий и их дальнейшее снабжение. Транспорт обеспечивал бесперебойную работу промышленности, а с началом войны принял на себя дополнительную нагрузку по эвакуации гражданского населения и целых предприятий в восточные регионы, а также доставку раненых в тыловые госпитали.

Устойчивое функционирование такой масштабной отрасли требовало подготовленных кадров, технически исправного подвижного состава и достаточного путевого развития станций и узлов. Без этих условий рассчитывать на успешное выполнение перевозок в обстановке крупномасштабного военного конфликта не приходилось. На создание таких условий и была направлена работа по мобилизационной подготовке транспорта в предвоенное десятилетие.

Из всех видов транспорта железнодорожный с само-

го начала наилучшим образом соответствовал потребностям страны с её обширной территорией [1]. Свое ключевое положение в транспортной инфраструктуре он сохраняет до сих пор.

Историография проблемы

Вопрос о степени готовности железных дорог СССР к войне продолжает оставаться дискуссионным в научной литературе. В работах, опубликованных непосредственно в военные и первые послевоенные годы, акцент делался прежде всего на количественных показателях роста и на том факте, что транспортная система в целом справилась с возложенными на неё задачами [1; 2]. Позднее начал ставиться вопрос о цене достигнутого успеха и о структурных диспропорциях, накопившихся в развитии сети [3]. Современные исследователи, опираясь на вводимые в научный оборот архивные материалы, переносят внимание на системные просчёты военнотранспортного планирования, особенно отчётливо проявившиеся в зоне новой государственной границы [4; 5]. В данной статье предпринята попытка комплексно проанализировать противоречивый процесс подготовки железнодорожной сети к выполнению массовых воинских перевозок.

Методология и источниковая база

Исследование построено на принципах историзма, системности и объективности. Проблемно-хронологический метод позволил проследить модернизацию дорог в неразрывной связи с менявшейся геополитической ситуацией, а сравнительно-статистический – сопоставить плановые и фактические показатели строительства. Источниковую базу работы составляют законодательные акты, делопроизводственная документация военного и транспортного ведомств, статистические отчёты, а также научные труды.

Модернизация железнодорожной сети СССР в 1930-е гг.: достижения и пределы роста

По окончании Первой мировой и Гражданской войн советское правительство приступило к реализации комплекса мер, направленных на обновление транспортной инфраструктуры. Результаты этой политики выразились в значительном росте грузооборота. Если в 1926 году среднесуточная погрузка лишь достигла уровня 1913 года, то к 1937 году она превысила 100 тыс. вагонов, то есть увеличилась более чем в три с половиной раза. Однако индустриальный рывок 1930-х годов означал, что даже такими темпами транспорт уже не мог в полной мере удовлетворять запросы экономики, и его состояние начинало сдерживать развитие всего народного хозяйства [2].

В рамках модернизации были капитально перестроены важнейшие узлы и введены в эксплуатацию свыше 30 сортировочных станций с механизированными и немеханизированными горками. Перерабатывающая способность крупнейших из них достигла 5–6 тыс. вагонов в сутки. Большие средства направлялись и на укрепление ремонтной базы, в том числе развёртывание сети вагоноремонтных пунктов позволило сократить простой подвижного состава и повысить коэффициент его использования. Важным этапом стало начало электрификации дорог, так, к 1941 году протяжённость электрифицированных линий достигла 3 тыс. километров [2]. Одновременно внедрялись более совершенные методы управления перевозками – общесетевой график движения, единый план формирования поездов, маршрутизация вагонопотоков. Всё это, как отмечено в издании Центрального управления военных сообщений, обеспечило переход к значительно более эффективному планированию пропускной способности [6].

Итогом трёх довоенных пятилеток стал выход железнодорожного транспорта на лидирующие позиции среди отраслей народного хозяйства. В 1940 году его грузооборот превысил уровень 1920 года в 36 раз [7]. Параллельно шла унификация параметров воинских эшелонов, так, их длину довели до 120 условных осей, а весовую норму до 900 тонн. Для сравнения, в 1913 году этот показатель не превышал 550 тонн. Разница свиде-

тельствует о качественном скачке в возможностях оперативной переброски войск [8].

Транспортный кризис новой западной границы (1939–1940 гг.)

Ситуация образом изменилась после территориального расширения СССР в 1939–1940 годах. Вхождение в его состав Западной Белоруссии, Западной Украины, Прибалтики, Бессарабии и Буковины отодвинуло границу на запад на 300–350 километров. На старых рубежах страна обладала превосходством над потенциальным противником по пропускной способности в 2,5 раза и по выгрузочной – в 3 раза. На вновь присоединённых территориях подобного путевого развития не существовало [3]. Положение усугублялось технической разнотипностью путей.

Так, в Литве из 2175 км общей протяжённости сети 1700 км приходилось на европейскую колею и 475 км на узкую. В Латвии ситуация была ещё более сложной, так как дороги имели четыре типа колеи 1524 мм, 1435 мм, 750 мм и 600 мм. Сеть Эстонии к 1938 году насчитывала 1466 км, из которых 792 км составляла широкая колея российского стандарта и 674 км узкая. Подобная разница делала организацию массовых воинских перевозок задачей исключительной трудности. Стратегически важные направления, от которых зависело развёртывание войск, оказались наименее подготовленными в техническом отношении.

Не добавляла эффективности и картина польского железнодорожного строительства второй половины 1930-х годов. Активное возведение новых линий и реконструкция существующих велись в основном на западе страны. Восточные воеводства – будущие Западная Белоруссия и Западная Украина – довольствовались наследством Российской и Австро-Венгерской империй. К концу 1920-х широкую колею здесь полностью заменили европейской, а на ряде восточных направлений демонтировали даже вторые пути, перебрасывая материалы на строительство магистралей в глубине страны. Это ослабление восточной сети обернулось в 1941 году дополнительным преимуществом для вермахта [5].

Стремление задействовать имевшийся на присоединённых дорогах подвижной состав 2264 паровоза и 120 тыс. вагонов серьёзно замедлило темпы перешивки линий на колею 1524 мм. Между пропускной способностью дорог на прежней границе и дорог, подходивших к ней с востока, образовался значительный разрыв. Участки на новой территории отличались слабым путевым развитием, малыми длинами и весами поездов, отсутствием воинских погрузочно-выгрузочных устройств и несоответствием габаритам, принятым в СССР. К началу войны сопредельные государства имели в приграничной полосе сеть с пропускной способностью до 988 пар поездов в сутки, что почти вдвое выше, чем у советской стороны.

Перенос выгрузочных районов ближе к новой границе, предусмотренный мобилизационным планом Генерального штаба, не получил адекватного транспортного обеспечения.

Опыт Советско-Финляндской войны как проверка мобилизационных планов

Первым масштабным вооружённым конфликтом, вскрывшим слабые места системы воинских перевозок, стала Советско-Финляндская война 1939–1940 годов. За весь период боевых действий в интересах РККА было подано 148 080 вагонов. Наиболее напряжённым выдался январь 1940 года, когда среднесуточный подвоз достиг 1605 вагонов.

Пропускная способность Петрозаводско-Мурманского направления оказалась недостаточной, и командованию пришлось срочно разворачивать сеть военно-автомобильных дорог, а также организовывать подвоз по Беломорскому бассейну. Менее чем за месяц построили 400-километровую магистраль Обозерская – Сорокская. Тем не менее эти меры лишь частично покрывали потребности фронта. Главной проблемой стало отсутствие на указанном направлении утверждённого воинского графика. Перевозки выполнялись по нормальным расписаниям мирного времени, например пассажирские поезда частично снимали, а вместо них диспетчерскими распоряжениями вводили дополнительные расписания для грузовых и воинских эшелонов. Работая в таких условиях, органы ВОСО не располагали точными графиками движения и потому не могли ни полноценно маршрутизировать перевозки, ни разрабатывать детальных планов. Приходилось ограничиваться фрагментарными, разрозненными решениями. А.В. Гаврилов, опираясь на документы, выделяет три основные причины неудовлетворительной работы транспорта – это недостаточная подготовленность самих дорог к массовым воинским перевозкам в военное время; расхождение между плановыми сроками готовности частей, установленными Генштабом, и их фактической готовностью, доходившее до 10 суток; слабая обученность войск погрузочно-выгрузочным операциям [4].

Анализ итогов Советско-финляндской кампании заставил военные советы приграничных округов обратиться к наркому обороны с просьбами об усилении железнодорожной сети на западных рубежах. В январе 1941 года Военный совет Западного особого военного округа в своём докладе указывал, что, если запланированное на этот год строительство не будет выполнено, округ в военное время останется без всех видов довольствия, а сосредоточение его частей будет отставать от германского.

Планы железнодорожного строительства 1941 г. и их реализация в приграничных округах

В 1940 году нарком путей сообщения Л.М. Каганович представил руководству СССР проект строительных работ на 1941 год. Документ отражал явную недооценку военной угрозы, и на увеличение пропускной способности приграничных дорог предполагалось направить лишь 10% от реальной потребности в средствах. Параллельно Генеральный штаб РККА утвердил комплексный план развития инфраструктуры, охватывавший северо-западное, западное и восточное стратегические направления. Программа на 1941–1942 годы носила беспрецедентный характер, в том числе планировалась прокладка более 3,2 тыс. км новых путей, строительство свыше 4,2 тыс. км вторых путей, усиление ещё 12 577 км существующих линий, реконструкция 92 узловых станций в станции снабжения и создание 190 погрузочно-выгрузочных мест. Общая стоимость работ оценивалась почти в 14 млрд рублей, из которых на 1941 год приходилось 7 276,1 млн.

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) и СНК СССР на модернизацию и усиление пропускной способности приграничных округов в 1941 году было реально выделено 2 181,6 млн рублей. Соотношение запланированных и фактически отпущенных средств отражено в таблице 1.

Принятый правительством план предусматривал на 1941 год постройку 1070 км новых линий и 1926 км вторых путей. Основные объёмы работ сосредотачивались в Киевском и Западном особых военных округах, так как именно там проходили кратчайшие пути к границам вероятного противника. Если бы запланированные мероприятия удалось реализовать, пропускная способность западных направлений должна была вырасти до показателей, приведённых в таблице 2.

На практике динамика выполнения плана оказалась крайне низкой. К маю 1941 года годовое задание было выполнено по Ленинградскому округу на 16,2%, по Прибалтийскому, Западному и Киевскому особым округам на 9,2%, по Одесскому на 17,1%. Из пятнадцати новых строек к работам не приступили на шести. Главная причина заключалась в том, что казна отпустила только треть от запрошенной суммы. К этому добавлялись нехватка механизации, перебои в материально-техническом обеспечении, высокая текучесть кадров и слабая организация управления на стройках.

На фоне обострения международной обстановки и растущей угрозы со стороны Германии советское руководство предприняло шаги к ускорению работ. 14 февраля 1941 года ЦК ВКП(б) и СНК СССР приняли постановление № 309-146сс, ориентированное на форсированную модернизацию западных магистралей. Документ ставил задачу довести график движения на Брест-Литовском направлении до 30 пар поездов в 1941 году с перспективой роста до 48 пар в 1942-м, а на Белостокском – до 36 пар. План включал и строительство новых стратеги-

Таблица 1.

Объём капиталовложений на реконструкцию железных дорог на 1941 год [5].

№ п/п	Объекты строительства	Планировалось НКПС, млн рублей	Планировалось НКО, млн рублей	Отпущено правительством, млн рублей
1	Строительство новых линий	135	2345	262,3
2	Строительство вторых путей	264,6	1882	1126,2
3	Усиление железнодорожной сети	373,7	2722	711,5
4	Устройство связи ВОСО	–	9,5	3
5	Развитие станций под станции снабжения	–	55,2	25
6	Постройка и реконструкция выгрузочных мест	–	111,4	43,8
7	Строительство и реконструкция продовольственных пунктов	6	7,9	4,3
8	Строительство и реконструкция изоляционно-пропускных пунктов	19,9	72	5,5
	Всего	799,2	7205,0 (100%)	2181,6 (30%)

Таблица 2.

Сравнительная пропускная способность железных дорог на западных границах СССР до и после модернизации, в парах поездов [5].

№ п/п	Военные округа	До 1941 г.	С окончанием строительства на 1941 год	Подводящая сеть со стороны сопредельных стран
1	Архангельский и Ленинградский	77	88	127
2	Прибалтийский особый	87	216	192
3	Западный особый	120	166	216
4	Киевский особый	132	266	363
5	Одесский	28	96	91
	Всего	444	832	988

ческих линий Лепель – Крулевщина и Тимковичи – Барановичи. Местным органам власти предписывалось мобилизовать на оборонные стройки НКПС 128 тыс. человек. Однако жёсткие сроки наталкивались на всё те же трудности с комплектованием и снабжением строительных организаций.

Дополнительно НКПС перебросил с Дальнего Востока в Киевский особый округ три из пяти железнодорожных бригад Особого корпуса – 1-ю, 4-ю и 5-ю. Оставшиеся на востоке 3-я и 7-я бригады продолжали строительные работы на своих участках; 8-я и 2-я бригады, находившиеся в подчинении УпВОСО НКО, обслуживали линии на Дальнем Востоке и в Монголии. К 20 августа 1940 года из 11 030 км дорог, подлежащих перешивке на западных рубежах, было выполнено 6 629 км, а до конца года намечалось довести эту цифру до 7 594 км [4].

Заключение

Проведённый анализ позволяет утверждать, что в 1930-е – 1940-е годы советское руководство уделяло серьёзное внимание транспортному обеспечению вооружённых сил. Вместе с тем накопившиеся диспропорции – резкий контраст между возможностями старой

границы и новой приграничной сети, хроническое недофинансирование и срыв плановых заданий 1941 года, а также уроки Советско-финляндской войны, которые не были учтены в полной мере, указывают на то, что к июню 1941 года транспортная система ещё не достигла уровня готовности, которого требовала крупномасштабная война. Слабое путевое развитие приграничных районов не позволило сразу и в полном объёме обеспечить переброску грузов к театру боевых действий. Тем не менее накопленный в предвоенные годы мобилизационный опыт и высокая адаптивность системы НКПС в целом позволили решить ключевые задачи по доставке и снабжению Красной армии в годы Великой Отечественной войны.

Подготовка страны к возможному вооружённому конфликту немыслима без заблаговременного создания развитой транспортной инфраструктуры, которая должна возводиться при тесной координации военного ведомства и органов путей сообщения. Именно от готовности железных дорог к массовым перевозкам во многом зависят и мобилизация экономики, и развёртывание вооружённых сил, а следовательно, и стратегический успех в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хачатуров Т. Железнодорожный транспорт в Великой Отечественной войне. — М.: ОГИЗ, Госполитиздат, 1943. — 96 с.
2. Образцов В. Советский железнодорожный транспорт в Отечественной войне. — М.: Военное издательство, 1945. — 80 с.
3. Ковалев И.В. Транспорт в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.). — М.: Наука, 1981. — 480 с.
4. Гаврилов А.В. Штрихи к истории ВОСО: служба военных сообщений в событиях и документах (1868–2018). — Саратов: КУБиК, 2017. — 340 с.
5. Стальными дорогами испытаний и побед. Кн. 1. Железнодорожные войска и специальные формирования НКПС в первом периоде Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / М.А. Левин [и др.]; под ред. О.И. Косенкова. — СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. — 624 с.
6. Военные сообщения за 50 лет / под ред. С.В. Хвощева, А.В. Добрякова. — М.: Воениздат, 1967. — 352 с.
7. Вознесенский Н. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. — М.: Госполитиздат, 1948. — 192 с.
8. Эшелон за эшелоном / под ред. А.С. Клемина. — М.: Воениздат, 1981. — 304 с.

© Демидов Михаил Викторович (spb_voso@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ МЕДИКО-САНИТАРНОЙ СЛУЖБЫ БЕЛОГО ДВИЖЕНИЯ НА ЮГЕ РОССИИ И В СИБИРИ В МАТЕРИАЛАХ ВОСПОМИНАНИЙ СОВРЕМЕННОКОВ

Зубарев Петр Александрович

Ассистент, Российский университет транспорта
zubarev-petr@mail.ru

REFLECTION OF THE STATE OF THE MEDICAL AND SANITARY SERVICE OF THE WHITE MOVEMENT IN SOUTHERN RUSSIA AND SIBERIA IN THE MEMOIRS OF CONTEMPORARIES

P. Zubarev

Summary: This work is a study of the activities of the medical and sanitary service of the White Movement, based on the analysis of existing scientific papers and archival materials, as well as on the memories of direct participants in the events. This study presents valuable testimonies from medical professionals, officers, and generals of the White Movement, revealing the realities of their work. Special attention is paid to the problems faced by the medical and sanitary service in providing assistance to the wounded and sick in Southern Russia and Siberia. It was found that these difficulties were of a general nature, regardless of the specific region. The analysis of the collected sources made it possible to compare official departmental reports with personal records and memories of participants in those events.

Keywords: medical and sanitary service, the Civil War in Russia, AFSR, epidemics, typhus, hospitals.

Аннотация: Данная работа представляет собой исследование деятельности медико-санитарной службы Белого движения, основанное на анализе существующих научных работ и архивных материалов, а также на воспоминаниях непосредственных участников событий. В данном исследовании представлены ценные свидетельства медицинских работников, офицеров и генералов Белого движения, раскрывающие реалии их работы. Особое внимание уделено проблемам, с которыми сталкивалась медико-санитарная служба при оказании помощи раненым и больным на Юге России и в Сибири. Было установлено, что эти трудности носили общий характер, независимо от конкретного региона. Анализ собранных источников позволил провести сопоставление официальных ведомственных отчетов с личными записями и воспоминаниями участников тех событий.

Ключевые слова: медико-санитарная служба, Гражданская война в России, ВСЮР, эпидемии, тиф, лазареты.

Гражданская война в России 1917–1922 гг. является одним из наиболее тяжелых периодов отечественной истории, характеризующимся массовыми разрушениями инфраструктуры, большими потерями среди мирного населения и военнослужащих, именно в этот период произошла крупнейшая вспышка эпидемии тифа в мировой истории. В этот сложный исторический этап медико-санитарная служба стала одним из важнейших элементов системы жизнеобеспечения государства, выполняя роль стабилизирующего фактора общества. В условиях острого дефицита медицинских кадров, медикаментов и оборудования деятельность медико-санитарных служб была направлена на спасение жизней военнослужащих и мирного населения, борьбу с эпидемиями, поддержание минимально приемлемого уровня санитарно-гигиенических условий. Госпитали, больницы, лазареты, врачи, фельдшеры, сестры милосердия работали в крайне тяжелых условиях, проявляя самоотверженность и героизм. При рассмотрении данного аспекта необходимо учитывать ситуацию с тем, как вели работу медико-санитарной службы личный состав

Белых армий, степень отношения к раненым и больным со стороны мирного населения.

Одной из задач данного исследования является сравнение состояния медико-санитарной службы Белого движения в правительственных отчетах и мемуарах участников тех событий.

В данной статье будут рассмотрены оценки деятельности медико-санитарных служб Белых армий Юга России и Сибири.

Ледяной поход стал первым серьезным испытанием для медико-санитарной службы Добровольческой армии. Тяжелые условия перехода требовали особых усилий со стороны медицинских работников. Бои февраля-марта 1918 г. выявили определенные недостатки в организационном плане. Определенные выводы можно сделать по сохранившимся мемуарам участников тех боев, которые прямо или косвенно встречались с санитарной службой.

В условиях тяжелого перехода отмечались сложности в деле транспортировки больных и раненых, оказания помощи и обогрева. А.Р. Трушнович писал: «Люди шли, и обледеневшие шинели их звенели. Раненые лежали на подводах, как в ледяных гробах, и молились о смерти» [11]. Аналогичная ситуация наблюдалась и позднее: «... температура упала до 20 градусов ниже нуля. Солдаты обледенели. Раненых, лежавших на телегах, вечером освобождали от ледяной коры штыками» [11]. Еще один участник, Р.Б. Гуль писал в своих мемуарах о дефиците врачей и сестер милосердия, о неудовлетворительной организации перевязок ран, в связи с чем бинты не меняли неделями. При этом автор отмечал отсутствие жесткой дисциплины среди некоторых сестер милосердия, что выражалось в невыполнении ими своих прямых обязанностей.

Неудовлетворительная организация лазаретов в этом походе также нашла отражение в мемуарах генерала А.И. Деникина: «не было надлежащей санитарной организации и почти не было ни инструментов, ни медикаментов, ни перевязочного материала и антисептических средств. Раненые испытывали невероятные страдания, умирали от заражения крови и от невозможности производить операции — даже легко раненые... Из лазарета шел стон и просьбы о помощи; там создавалась острая атмосфера враждебности» [5]. Однако стоит отметить, что в столь тяжелых условиях похода обеспечить более приемлемые условия было крайне затруднительно. Становление медико-санитарной службы находилось в зачаточном состоянии, что также не позволяло обеспечить надлежащую помощь.

Одним из объектов критики в мемуарах стало распределение имевшихся ресурсов. А.Р. Трушнович отмечал, что в начале 1918 г. в Ростове-на-Дону располагались больницы, клиники, склады и персонал, достаточные запасы обмундирования (что было особенно важно в условиях выписки и профилактики эпидемических заболеваний), но медико-санитарная служба армии находилась в плачевном состоянии. По мнению автора мемуаров, лишь самоотверженность русских женщин спасала раненых от полного отсутствия помощи. Критике подвергались генералы Л.Г. Корнилов и М.В. Алексеев, которые, придерживаясь устаревших представлений о законности и долге, избегали принудительных мер, таких как реквизиции и мобилизация медицинских работников [11]. Большевики же, заняв Ростов-на-Дону, оперативно конфисковали все нужные им ресурсы и установили контроль над населением города.

Весной 1918 г., после возвращения Ростова-на-Дону и Новочеркасска под контроль Добровольческой армии, были развернуты лазареты для больных и раненых чинов. Согласно мемуарам Р.Б. Гуля, несмотря на царивший восторг и восхваление в газетах, состояние медицин-

ских учреждений выглядело удручающе. Отмечалась нехватка белья и перебои с поставками продовольствия. Первоначальные попытки получить поддержку среди местного населения не дали практически никакого результата: «В Ростове пущен лист сбора пожертвований в пользу "героев", от ростовского купечества собрано... 470 рублей, а раненых прибыло всего тысячи две» [4].

Однако определенную роль в деле ухудшения ситуации в лазаретах и госпиталях играли и некоторые пациенты. Так, генерал Д.Н. Чернойоров в своих воспоминаниях писал, что весной 1918 г. «по мере формирования казаков отправляли в Новочеркасску; при оставлении этого помещения они брали, вероятно, «на память» не только матрасы и подушки, но и сетчатые кровати!» [7]. По мере освобождения помещения распределителя оказался большой дефицит в инвентаре. Таким образом, отмечалась недостаточная степень учета имущества лазаретов. Впоследствии, при расширении госпитальной сети, общественные организации столкнулись с дефицитом белья и кроватей. Отчасти его можно было избежать при более тщательном контроле по отношению к выздоравливающим.

В январе — апреле 1919 г. на медико-санитарную службу ВСЮР одновременно были возложены масштабные задачи по лечению раненых и предотвращению распространения эпидемии сыпного тифа. В Ростове-на-Дону и Новочеркасске в срочном порядке была развернута сеть лазаретов, распределительные эвакуопункты оказались перегружены. Стрелок Самурского полка 3-й Дроздовской дивизии Добровольческой армии, чье имя не удалось установить, описал в своем дневнике свое лечение в Ростове-на-Дону в указанный период. Благодаря его записям можно проанализировать степень организации эвакуации раненых и состояние нескольких ростовских лазаретов.

Так, в ходе эвакуации со станции Ясиноватой в Ростов-на-Дону через Харцызск сообщалось, что раненых и больных везли в продуваемых теплушках, в которых не всегда были санитары [7]. «...к нам заглянул, наконец, фельдшер. Мы, естественно, набросились на него с упреками и требовали применения к нам элементарных условий присмотра, если не ухода. От фельдшера попахивало спиртом. Он отговаривался тем, что в дивизионном лазарете не осталось санитаров, все заболели, якобы. Не захотели нас перевести ни в теплый вагон, ни на вокзал. Посылая проклятия всем и вся, дрожали мы от холода до рассвета». Однако при отправке в Ростов-на-Дону для раненых выделили пассажирский вагон II класса и двух сестер милосердия. Перед отправкой в лазарет раненых отправляли в баню, выдавали свежее белье и чай.

Отмечалось, что ростовские лазареты были организованы на скорую руку, отопления не имелось, питание

оказалось скудным. «Лазарет № 5 существует всего несколько дней и совершенно не оборудован. Помещение раньше занималось, очевидно, каким-нибудь кинотеатром или чем-либо в этом роде. Лежу в проходной палате (бывшем зрительном зале), которая приспособлена более чем на 100 кроватей. Кучно, шумно и неприветливо» [7]. Таким образом, отмечались недостатки в деле распределения больных и раненых, что приводило к распространению сыпного тифа, дополнительной нагрузке на госпитальную сеть и увеличению количества летальных случаев. В связи со слухами о лучшем состоянии лазаретов Новочеркасска некоторые раненые изъявляли желание о переводе в столицу Донского казачества, либо в лечении на дому. Отмечались случаи дефицита медикаментов, в том числе коллодиума (использовавшегося как кожный клей).

Таким образом, практически на всех этапах эвакуации и лечения отмечались тяжелые условия. Однако именно в этот период в Ростове-на-Дону и Новочеркасске начинают проводить мобилизацию медицинских работников и реквизиции белья, одежды и столовых принадлежностей.

Даже после двух месяцев активной деятельности работа в лазаретах не была налажена. Условия в бывших учебных заведениях, переоборудованных под госпитали, были антисанитарными и не соответствовали потребностям больных. В Петровском реальном училище, где находилось около 600 пациентов, медицинскую помощь оказывала всего одна женщина-врач. Пациенты страдали от духоты и зловония, а полы были грязными и замусоренными. В Екатерининской женской гимназии, где число больных превышало тысячу, многие лежали прямо на полу, и врачебный надзор был недостаточным. В Торговой школе, с примерно 1500 пациентами, ситуация оказалась особенно критической: врач не обладал информацией о количестве больных и их состоянии, избегал обход палат. Это привело к самому высокому проценту смертности именно здесь. Аналогично, в бывшем 134-м хирургическом госпитале, где содержалось 800 человек, большинство лежало на грязном полу. Санитарный надзор полностью отсутствовал, а медицинская помощь также была возложена на одного врача.

Подобное состояние дело было отражено как в воспоминаниях, так и в официальных совещаниях в апреле 1919 г. [2]. Впоследствии эта проблема оказалась частично решенной путем более тщательного распределения больных и постепенного спада эпидемии сыпного тифа.

Имелись и примеры хорошего отношения к раненым и больным. Один из добровольцев положительно вспоминал о киевском «Еврейском госпитале имени Самуила Борисовича и Сары Борисовны Бабушкиных», где отмечалось хорошее оснащение медицинского учреждения

и налаженное питание [9]. Ввиду фактического отсутствия единой системы организации оказания медицинской помощи и нерегулярного снабжения некоторые полки обзаводились собственными лазаретами и санитарными поездами, отличавшимися лучшими условиями для раненых и больных [9]. Сестра милосердия Т.А. Варнек, служившая на санитарном поезде «Единая, Неделимая Россия» (состоявшего при 3-м конном корпусе генерала А.Г. Шкуро), писала в своем дневнике, что в поезде имелись хорошо оснащенные операционные и хирург. Это позволяло оперировать раненых еще до отправки в лазареты, у поезда имелась своя летучка, на которой в тыл отправляли пациентов, способных выдержать транспортировку.

По мнению некоторых участников Белого движения, одной из причин тяжелого положения в некоторых лазаретах могла быть нерациональная кадровая политика. Так, согласно воспоминаниям сестры милосердия З.С. Мокиевской-Зубок, в 1919 г. одним из лазаретов Екатеринодара была произведена замена старшего доктора, не способного поддерживать дисциплину на должном уровне.

Негативным фактором в деле медико-санитарной службы осенью 1919 г. являлась неспособность укомплектовать теплой одеждой выписывавшихся из лазаретов и команд выздоравливающих. Генерал Д.Н. Черныяров писал, что 12 ноября он встретил 14 человек, у которых «вместо сапог на ногах были «деревяшки», все были в штанах, имевших вид лохмотьев, некоторые имели драную шинель, другие – такую же гимнастерку! Все просили меня «одеть» их ввиду мороза» [7]. При замечании начальник эвакуационного пункта выразил удивление по поводу выписки пациента из лазарета без одежды. Он отметил, что ранее неоднократно давал указания по этому поводу, и пообещал в ближайшие дни обеспечить поставку необходимых комплектов. Остальные заявили об отсутствии у них какой-либо одежды.

Спустя 3 дня начальник эвакуационного пункта доложил генералу Д.Н. Черныярову о получении обмундирования, однако при проверке один из офицеров доложил, что ««Мы не взяли предложенного нам обмундирования, так как оно оказалось собственными вещами солдат, умерших от сыпного тифа, при этом эти вещи были лишь дезинфицированы, так как остались кровавые пятна от раздавленных вшей!» [7]. При этом генерал Д.Н. Черныяров заявлял, что лично видел на одном из ростовских складов массу белья, летнего и зимнего обмундирования, сапог, укороченных полушубков, фуфаяк и различного снаряжения. Однако неспособность грамотно распределить обмундирование фактически сводила на нет лечение в госпиталях и лазаретах ВСЮР, приводя порой к подобным абсурдным ситуациям. Кризис тылового обеспечения не позволял обеспечить лазареты и выздо-

равливающих не только медикаментами, но и бельем.

Наиболее драматичные события, связанные с медико-санитарной службой, описываются в период января — марта 1920 г. Развал системы управления в условиях отступления, железнодорожного сообщения и логистики не могли не затронуть и медико-санитарную службу. Донской казак-фельдшер М.В. Любовин писал, что из Ростова-на-Дону прибывали железнодорожные составы, состоящие из 20–25 вагонов. В каждом вагоне обнаруживались тела погибших: замерзшие раненые и больные, представляющие как казацкие формирования (донские, кубанские, терские), так и солдат Добровольческой армии. Количество таких замерзших бойцов Добровольческой армии в каждом вагоне составляло 20–25 человек [8]. Изначально предпринимались попытки информировать о прибытии таких составов, для захоронения были задействованы 50 пленных красноармейцев. Из-за сильного промерзания земля стала чрезвычайно твердой, что затрудняло процесс захоронения, а число непогребенных тел продолжало увеличиваться.

Для размещения раненых и больных был выделен станционный магазин, где на соломе, при редком отоплении, наблюдалась крайне высокая степень зашвilenности. Раненые и больные отказывались от транспортировки в неотапливаемых вагонах, опасаясь гибели от холода в случае остановки поезда. Тела умерших складировались пленными красноармейцами за зданием, где их заносило снегом. Ежедневная смертность среди больных составляла около 40 человек, при этом ощущалась острая нехватка медикаментов. Дополнительно прибывали повозки с ранеными и убитыми, эвакуированными до занятия населенных пунктов красными, и в каждой такой повозке, как правило, находились один-два умерших от переохлаждения.

В своих воспоминания М.В. Любовин затронул систему питания в военно-санитарных поездах. При своевременной подготовке еды на станциях, раненых и больных кормили сытно и качественно: подавали наваристый мясной суп, сладкий чай и по полбулки хлеба. Еду разносили в больших емкостях и разливали в котелки. Тем, у кого не было своей посуды, помогали другие, одалживая свои котелки после еды, обеспечивая всех полноценным питанием [8].

В чистых санитарных вагонах перевязочные пациенты получали должный уход. Во время остановок на станциях (обычно 2–3 часа) им делали необходимые перевязки. Основная масса умерших приходилась на выздоравливающих, но сильно истощенных тифозных больных, которым требовалось не обильное, а постепенное и щадящее питание. Данные ошибки могли быть прямым следствием острого дефицита врачей, которые могли контролировать данный процесс.

Об эвакуационном кризисе зимы 1919–1920 гг. писал и генерал Д.Н. Черномыртов. Согласно его воспоминаниям, из-за переполненности лазаретов, поезда, перевозившие больных, сами стали импровизированными госпиталиями. Однако, из-за нехватки врачей и отсутствия питания, условия для больных были крайне тяжелыми. Благотворительные организации взяли на себя обеспечение питанием, а городские власти организовали медицинскую помощь. К сожалению, эти меры оказались недостаточными. Без должного врачебного ухода и в условиях холодных, неотапливаемых вагонов, многие больные не могли вынести такие условия и продолжали умирать [7].

Эпидемия тифа оказывала разрушительное воздействие как на армейские части, так и на гражданское население. Значительное количество больных тифом было эвакуировано в Минеральные Воды. В воспоминаниях А.Р. Трушновича говорилось о том, что перевозка больных осуществлялась без надлежащего медицинского сопровождения, а тела умерших по двое суток могли находиться в вагонах. Благоприятным фактором является зимний период и отсутствие отопления. Особо отмечалось халатное отношение к захоронениям умерших от тифа. Наблюдались случаи выгрузки тел из проходящих эшелонов на станциях или непосредственно на железнодорожных путях. В Екатеринодаре ходили сведения о захоронении жертв тифа в братских могилах с использованием снега в качестве укрытия. Сообщалось, что в дневное время, под воздействием солнечного тепла, некоторые из этих лиц, находящиеся в состоянии анабиоза, выбирались из могил. Проведенная проверка силами двух офицеров подтвердила достоверность этих тревожных сообщений. Таким образом, кризис медико-санитарной службы в условиях отступления только увеличивался, а бездействие в отношении организации лечения и захоронения тел создавало предпосылку к еще большему ухудшению ситуации.

Подтверждением этих слов могут служить воспоминания М.В. Любова, который писал, что возникла большая трудность с захоронением мертвых, поскольку никто не хотел брать на себя эту обязанность [8]. В итоге накопилось около семи вагонов, доверху набитых телами. В холодное время года это было терпимо, но с наступлением тепла сладковато-приторный запах трупов распространялся по всей станции, вынуждая коменданта Армавира, поневоле, отдавать распоряжения о захоронении. Это было большое зло, с которым приходилось бороться.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство подобных проблем были вызваны не столько отступлением, сколько халатностью и некомпетентностью станционных начальников. По словам М.В. Любова «А больные этой войны – раненые, раздраженные, недо-

вольные, оставленные в иных случаях на произвол судьбы и во многих случаях столкнувшиеся с бессердечным грабежом наших военачальников. Как ни прискорбно писать, но это был просто срам: приходилось мне бегать по станциям, просить, уговаривать, грозить, а они, в свою очередь, запугивали меня – но нет, не на того нарывались!» [8]. Несмотря на предпринимаемые попытки медицинского персонала поддерживать уход за пациентами, это было практически невозможно в условиях равнодушия со стороны ряда чиновников.

Тяжелая ситуация описывалась не только в условиях эвакуации железнодорожным транспортом. В январе 1920 г. под Ставрополем эвакуация раненых осуществлялась в условиях дезорганизации, вызванной паникой. Легкораненые самостоятельно покидали зону боевых действий. Тяжелораненые транспортировались на телегах в экстренном порядке с целью выхода из окружения. Это привело к высокой летальности и тяжелым увечьям [7].

Но даже в таких тяжелых условиях медицинские работники продолжали самоотверженно исполнять свой долг. По воспоминаниям белогвардейца Сергея Вакара, при общении с земским врачом он узнал, что «больница полна больных, требующих забот и ухода. Их надо лечить и кормить. Кроме того, с фронта прибывают все новые и новые раненые, нуждающиеся в перевязках и срочных операциях, их тоже нельзя не принять. Мы, все доктора и прочий медицинский персонал, и служащие до последней поломойки включительно, считаемся отпущенными со службы и жалования больше не получаем, но бросить тяжело больных невозможно, и на последние остатки больничной кассы мы их как-то еще кормим» [10]. Согласно воспоминаниям сестры милосердия З.С. Мокиевской-Зубок, врачи 26-го Полевого запасного госпиталя, несмотря на все сложности и приказы об оставлении тяжелораненых, сумели эвакуировать не только персонал медицинского учреждения, но и пациентов [6].

При рассмотрении положения организации медико-санитарного дела в Сибири весьма красноречивую информацию оставил в своих мемуарах генерал А.П. Будберг. В них он делал акцент не только на недостатки в деле организации, но и в равнодушии со стороны ряда военачальников, общественных деятелей и местного населения.

По его мнению, несмотря на многочисленные жалобы на недостаточный уход и плохое состояние белья, наблюдается полное отсутствие желающих работать санитарями или сиделками, хотя имелось значительное количество трудоспособных и безработных людей.

Схожую точку зрения можно обнаружить в мемуарах генерала армии США У. Грейвса, ставшего свидетелем

того, как 5–6 тыс. больных тифом солдат армии А.В. Колчака были брошены умирать в товарных вагонах без еды, воды и медицинской помощи. И всего в двадцати минутах ходьбы, офицеры и горожане беззаботно веселились и танцевали в одном из парков Омска [3]. Этот разительный контраст между страданиями на фронте и безразличием тыла произвел на генерала большое впечатление.

Аналогично, не существовало добровольных инициатив по стирке и ремонту белья, что могло несколько улучшить положение медико-санитарной службы. А.П. Будберг столкнулся с конкретным примером: начальник санитарно-эвакуационной части объяснил отсутствие подстилок для раненых на двуколках невозможностью приобрести солому по установленной предельной цене. Эта бюрократическая преграда привела к тому, что раненых перевозили в ненадлежащих условиях. В другом случае генерал описывал ситуацию, когда ночью раненые ехали без теплой одежды и страдали от холода, поскольку ответственное лицо не захотело выдавать одеяла и шинели из-за позднего прибытия эшелонов.

Командование Сибирской армии заявляло о критической нехватке медикаментов и перевязочных средств, возложив на тыловые службы ответственность за гибель раненых. Однако последующая проверка установила, что в непосредственной близости от полевой аптеки находился состав из шестнадцати вагонов с медицинскими грузами. Выяснилось также, что штаб армии был заблаговременно проинформирован о прибытии этого эшелона. Таким образом, ресурсы, направляемые на фронт, не всегда прибывали из-за системного хаоса, самоуправства и отсутствия должного контроля. Как уже описывалось ранее, похожая ситуация наблюдалась на Юге России с обмундированием.

После осмотра нескольких госпиталей и санитарных поездов А.П. Будберг пришел к выводу, что состояние медицинских учреждений в первую очередь зависело от медицинских работников и их руководства. Там, где руководство проявляло компетентность, энергию и добросовестность, царили чистота, порядок, качественное питание и уход, даже при ограниченных ресурсах. Напротив, в учреждениях, где врачи занимались преимущественно частной практикой, отличались недобросовестностью, а персонал занимался торговлей и спекуляцией, царили грязь и беспорядок.

Неудовлетворительно А.П. Будберг оценивал и деятельность армейских санитарных инспекторов. В качестве примера приводилась ситуация в одном из полевых госпиталей, расположенных неподалеку от армейского штаба, находившихся в критическом состоянии. Больные и раненые находились в пакгаузах, уборка в них не проводилась. Значительная часть пациентов была больна ти-

фом [1]. Раненые лежали на голых, колючих досках. Один врач и две медсестры работали на пределе своих возможностей. Питание оценивалось как неприемлемое.

Лазарет располагался недалеко от штаба армии, в котором находился и санитарный инспектор, однако ничего для улучшения положения пациентов сделано не было. В штабе же находились врачи, фельдшеры, рядом располагалось чистое здание элеватора, солома и т.д.

Отмечалась и показная деятельность некоторых чиновников. Так, после возвращения А.В. Колчака с фронта, его поезд доставил 270 раненых. Санитарные чиновники организовали показательную встречу, убедив Верховного правителя передать все обязанности по приему раненых общественным и городским организациям. А.П. Будберг отмечал их суетливую демонстрацию рвения, ведь это был их первый опыт встречи такого поезда [1]. В спешке и неумении они роняли раненых с носилок и перекармливали их молоком, что вызывало опасения за их здоровье.

Таким образом, А.П. Будберг подводил итог, что «Нам не под силу тягаться с больницами американского Красного Креста и с санитарными поездами чехословаков, но мы можем и обязаны добиться, чтобы в лечебных

заведениях было чисто, чтобы у больных были койки и чистое белье, чтобы больных кормили, и чтобы за ними был надлежащий санитарный и медицинский уход» [1]. Подобное состояние дел не могло не отражаться и на моральном духе людей, поддерживавших Белое дело.

При рассмотрении мемуаров, прямо или косвенно затрагивавших деятельность медико-санитарных служб Белого движения на Юге России и в Сибири можно проследить схожие тенденции в их развитии. Объектами критики участников Белого движения и интервенции являлись отсутствие централизации управления и халатность ряда руководящих членов, что в большом количестве случаев приводило к дефициту медикаментов, неспособностью организовать лечение и питание пациентов, обеспечить их бельем и одеждой. Наблюдался контраст в состоянии полковых лазаретов, санитарных поездов и лазаретов, созданных в срочном порядке. Однако к концу 1919 г. даже в полковых медицинских учреждениях наблюдался кризис. В конце 1919 начале 1920 г. не удавалось организовать даже захоронения тел умерших от ран и болезней, что свидетельствовало о полном параличе медико-санитарных служб в условиях отступления. Однако большинство медицинских работников даже в столь тяжелых условиях продолжали исполнять свой долг до конца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будберг А.П. Дневник белогвардейца. [Электронный ресурс] URL: <https://militera.lib.ru/db/budberg/03.html> (дата обращения: 15.04.2026).
2. ГА РФ. Ф. Р5881. Оп. 1. Д. 731. Л. 82.
3. Грейвс У. Американская интервенция в Сибири. 1918–1920: воспоминания командующего экспедиционным корпусом. – М.: Центрполиграф, 2018. 287 с.
4. Гуль Р. Ледяной поход (С Корниловым). М.: МП "Либрис", 1991. 71 с.
5. Деникин А.И. Очерки русской смуты. Т. 2: Борьба генерала Корнилова: август 1917 – апрель 1918. М., Айрис-Пресс, 2017. 576 с.
6. Добровольцы: сборник воспоминаний / [сост., вступ. ст., примеч. Т. Есиной]. – М.: Русский путь, 2014. 365 с.
7. Лукьяшко Е.П., Валуискова О.В., Енина И.А., Кононыхина С.Д. и др. (сост.) Дон в годы революции и Гражданской войны. 1917–1920. Сборник документов. Т. 2: май 1918 – март 1920. Ростов н/Д: Альтаир, 2020. 624 с.
8. Любовин М.В. (1900–1995). Воспоминания донского казака / [подгот. и ред.-комментатор Е.Н. Егорова]. – М.: Екатеринбургский мужской монастырь; Брюссель: Ассоц. Св. Троицы Московского Патриархата, 2014. 210 с.
9. Посадский А.В. Медицина Белого Юга в Гражданской войне: структуры, решения, повседневность // Новейшая история России. 2020. Т. 10. № 2. С. 315–329.
10. Русское прошлое. Книга 10. Ист.-док альманах / гл. ред. А.В. Терещук. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 368 с.
11. Трушнович А.Р. Воспоминания корниловца (1914–1934). М. Франкфурт: Посев, 2004. 336 с.

© Зубарев Петр Александрович (zubarev-petr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРОЦЕСС ТРАНСФОРМАЦИИ «НАРОДНОГО АЛЬЯНСА» В НАРОДНУЮ ПАРТИЮ ИСПАНИИ

Козлов Федор Андреевич

Дипломатическая академия
Московский государственный институт
международных отношений МИД России
fed2014@yandex.ru

HISTORICAL AND POLITICAL PREREQUISITES AND THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE "PEOPLE'S ALLIANCE" INTO THE PEOPLE'S PARTY OF SPAIN

F. Kozlov

Summary: The article examines the historical and political conditions and driving forces behind the transformation of the Spanish People's Alliance (Alianza Popular) into the People's Party (Partido Popular) in 1989. The evolution of the party from a federation of former Francoist elites to the leading centre-right force in Spain is traced. Particular attention is paid to the role of European integration, the crisis of the Union of the Democratic Centre, and intra-party conflicts in shaping the prerequisites for refoundation. It is demonstrated that the success of the transformation ensured a full rotation of power and the completion of Spain's democratic transition.

Keywords: Spain, democratic transition, People's Alliance, People's Party, Manuel Fraga, José María Aznar, centre-right.

Аннотация: Статья посвящена анализу историко-политических условий и движущих сил трансформации испанского «Народного альянса» (Alianza Popular) в Народную партию (Partido Popular) в 1989 г. Прослежена эволюция партии от федерации бывших франкистских элит к ведущей правоцентристской силе страны. Особое внимание уделено роли европейской интеграции, кризиса Союза демократического центра и внутрипартийных конфликтов в формировании предпосылок рефундации. Показано, что успех преобразования обеспечил полноценную ротацию власти и завершение демократического транзита Испании.

Ключевые слова: Испания, демократический транзит, Народный альянс, Народная партия, Мануэль Фрага, Хосе Мария Аснар, правоцентризм.

Рефундация Alianza Popular (далее — AP) в Partido Popular (далее — PP) 20 января 1989 г. остаётся одним из наименее изученных в русскоязычной историографии эпизодов демократического транзита Испании. Между тем перед нами — редкий в западно-европейской политике случай: главная консервативная партия государства выросла непосредственно из элит авторитарного режима и прошла болезненный путь модернизации ради электоральной конкурентоспособности [1]. Зачем испанским правым понадобилось менять не просто лидера, а саму «вывеску» — название, устав, идеологическую платформу? Ответ далеко не очевиден, и простая ссылка на «смену поколений» его не исчерпывает.

Цель настоящей статьи — выявить совокупность историко-политических предпосылок, обусловивших трансформацию AP→PP, и проследить механизмы, посредством которых партия сумела преодолеть ассоциацию с франкистским прошлым. Хронологические рамки работы охватывают период с 1976 г. (создание AP) по 1996 г. (первая электоральная победа PP), хотя основное внимание сосредоточено на кризисном десятилетии

1979–1989 гг.

Источниковую базу составили электоральная статистика Испании, программные документы AP/PP, а также русскоязычные и зарубежные исследования последних лет [2; 3; 4]. Методологически статья опирается на сравнительно-исторический подход и концепцию «партий-преемников» (successor parties), разработанную применительно к посттранзитным обществам.

Мануэль Фрага Ирибарне (1922–2012) — министр информации и туризма при Франко, затем посол в Великобритании — к середине 1970-х гг. накопил, пожалуй, самый противоречивый политический капитал среди деятелей позднего франкизма [5]. С одной стороны, закон о печати 1966 г., принятый при его участии, частично ослабил цензурные ограничения. С другой — пост министра внутренних дел в первом правительстве при Хуане Карлосе I (декабрь 1975 — июль 1976) связал его имя с расстрелом демонстрации в Витории 3 марта 1976 г., унёсшим жизни пяти человек [6]. Фрага рассчитывал возглавить кабинет, однако король в июле 1976 г. назначил премьером Адольфо Суареса — эта неудача и под-

толкнула Фрагу к организационному строительству.

9 октября 1976 г. AP была зарегистрирована как федерация семи политических ассоциаций, руководители которых в прессе получили прозвище «*siete magníficos*» — «великолепная семёрка». Шестеро из них ранее занимали министерские посты при Франко: сам Фрага, Федерико Сильва Муньос (связанный с католическими кругами), технократ Лауреано Лопес Родо (близкий к *Opus Dei*), идеолог Гонсало Фернандес де ла Мора, Крус Мартинес Эстеруэлас и Лисинио де ла Фуэнте. Седьмой — Энрике Томас де Карранса — единственный, кто не являлся экс-министром [3]. Учредительный съезд прошёл 5–7 марта 1977 г. в Мадриде; 4 мая того же года партия была официально зарегистрирована.

Какую идеологию предложила AP? Учредительный манифест декларировал защиту «единства отечества, монархии, свободного предпринимательства и общественного порядка». Фрага позиционировал организацию как «цивилизованные правые» (*derecha civilizada*) [7]. Проблема состояла в том, что само понятие «альянс» вместо «партия» восходило к франкистскому табу на многопартийность, а откровенно ностальгическая риторика ряда основателей — Фернандес де ла Мора позднее признавал, что AP объединяло лишь «чувство обиды» (*resentimiento*), — отпугивала умеренного избирателя.

На первых демократических выборах 15 июня 1977 г. AP получила 8,34% голосов (1 526 671) и 16 мест в Конгрессе депутатов — при том, что Фрага прогнозировал 30–40 мандатов [3; 8]. Для сравнения: центристский Союз демократического центра (UCD) Суареса взял 165 мандатов, ИСПП — 118. Результат оказался разочаровавшим, но именно он обнажил структурную слабость: ассоциация с авторитарным режимом ограничивала электоральный потенциал партии узким сегментом правого фланга.

Выборы 1 марта 1979 г. усугубили ситуацию. «Демократическая коалиция» (*Coalición Democrática*), в которую AP вошла совместно с мелкими партиями, набрала всего 6,10% (1 094 438 голосов) — потеря полумиллиона избирателей и шести мандатов. Фрага подал в отставку, но на III съезде в декабре 1979 г. вернулся уже в роли председателя; генеральным секретарём стал молодой идеолог Хорхе Верстринге [3].

Коренной перелом произошёл благодаря коллапсу UCD. Отставка Суареса в январе 1981 г., попытка государственного переворота 23 февраля 1981 г. и последовавшие расколы уничтожили центристскую партию буквально за два года [9]. Социал-демократическое крыло (Франсиско Фернандес Ордоньес) перешло к социалистам, Суарес основал собственный *Centro Democrático*

y Social (CDS), христианские демократы во главе с Оскаром Альсагой создали Народную демократическую партию (PDP), а либералы — свою структуру. Часть деятелей UCD (Мигель Эрреро де Миньон, Марселино Ореха, Пио Кабанильяс) примкнула к AP [10]. UCD формально прекратила существование 18 февраля 1983 г.

На выборах 28 октября 1982 г. коалиция AP–PDP совершила десятикратный рывок: 5 408 959 голосов (25,70%), 106 мест [8]. UCD обрушилась со 168 до 11 мандатов. ИСПП Фелипе Гонсалеса получила абсолютное большинство (202 места, 48,1%), но AP закрепились как главная оппозиционная сила. Впрочем, рост был обусловлен не столько собственной привлекательностью AP, сколько исчезновением UCD: партия «подобрала» осколки, а не расширила электоральную базу.

Это подтвердили выборы 22 июня 1986 г. Расширенная *Coalición Popular* (AP + PDP + Либеральная партия) набрала примерно 5 247 677 голосов (~26%) и 105 мандатов — практически тот же показатель, что и в 1982 г. [3]. ИСПП вновь победила с абсолютным большинством (184 места). Попытка создать альтернативный центристский проект — «Операция Рока» каталонского политика Микеля Роки — потерпела крах: 0,96% голосов, ноль мандатов. Стагнация обнажила «электоральный потолок» AP на уровне ~26%, о котором мы полагаем необходимым сказать подробнее.

Природа этого «потолка» коренилась не в программных дефицитах, а в идентификационном барьере: для значительной части испанского среднего класса голосование за AP означало символическое одобрение франкизма. «Серая зона» избирателей — тех, кто мировоззренчески был ближе к правому центру, нежели к социалистам, — предпочитала воздержание или голосование за CDS. Это объясняет, почему ни расширение коалиции, ни привлечение отдельных деятелей UCD не давали прироста голосов.

После выборов 1986 г. кризис стремительно углубился. PDP вышла из коалиции — минус 21 депутат. В сентябре Фрага уволил генерального секретаря Верстринге. 17 ноября скоропостижно скончался вице-председатель Хосе Мария Руис Гальярдон. Провальные результаты на региональных выборах в Стране Басков довершили обвал: в декабре 1986 г. Фрага ушёл с поста председателя [3; 11].

VIII съезд AP (февраль 1987) впервые провёл конкурентные выборы лидера. Победил малоизвестный на национальном уровне Антонио Эрнандес Манча — президент андалусийского отделения, сенатор, обошедший Эрреро де Миньона [3]. На наш взгляд, его избрание отразило отчаянное стремление партийного аппарата разорвать ассоциацию с поколением основателей, не

меня при этом организационной структуры — своего рода «заплата» без ремонта фундамента.

Руководство Манчи обернулось катастрофой. 26 марта 1987 г. он инициировал вотум недоверия Гонсалесу — шаг, абсурдный уже потому, что Манча, будучи сенатором, не являлся депутатом Конгресса и использовал процедуру исключительно для получения парламентской трибуны [12]. Ни одна партия его не поддержала. Дебаты с опытным Гонсалесом обернулись публичным провалом. На муниципальных выборах июня 1987 г. AP показала слабые результаты, а CDS Суареса вплотную приблизилась к позициям «обгона» (*sorpasso*). Фрага фактически вернулся к оперативному управлению; Манча снял кандидатуру перед IX съездом.

Почему «мягкое обновление» не сработало? Ответ, как представляется, в том, что проблема AP была не персональной, а институциональной. Смена лидера без смены бренда, идеологического словаря и партийной культуры не могла убедить центристского избирателя. Для реальной трансформации требовался разрыв — и организационный, и символический.

20–22 января 1989 г. в Мадриде состоялся IX съезд AP, получивший название «Congreso de la Refundación». Были приняты три стратегических решения [1; 3].

Во-первых, переименование: Alianza Popular стала Partido Popular. Выбор слова «партия» (*partido*) вместо «альянс» имел глубокий символический смысл — во франкистской Испании само понятие «политическая партия» находилось под запретом, поэтому в 1976 г. создатели сознательно избегали этого термина. К 1989 г. ограничение утратило актуальность, а название «Народная партия» отсылало к традиции Европейской народной партии (ЕНП) [1].

Во-вторых, интеграция союзных сил: Либеральная партия и значительная часть христианско-демократического движения вошли в состав PP, образовав «общий дом» (*casa común*) для консерваторов, либералов и христианских демократов. Структурно это означало переход от рыхлой коалиции к единой партии с внутренними течениями.

В-третьих, возвращение Фраги как переходного председателя. Генеральным секретарём был назначен Франсиско Альварес-Каскос, первым вице-президентом по автономным вопросам — Хосе Мария Аснар, с июля 1987 г., возглавлявший правительство Кастилии и Леона. 4 сентября 1989 г. Аснар получил статус кандидата PP в премьер-министры [13].

Аснар (род. 1953) воплощал принципиально иной тип правого лидера. Юрист по образованию, инспектор

государственных финансов, он не имел прямых связей с франкистским истеблишментом — хотя этот тезис требует оговорок: в молодости Аснар состоял в студенческой организации Frente de Estudiantes Sindicalistas [14]. Тем не менее его поколенческая дистанция от основателей AP была очевидна и имела электоральное значение.

На выборах 29 октября 1989 г. — первых под именем PP — партия набрала 5 285 972 голоса (25,79%), 107 мест. Формально — тот же «потолок» в ~26%. Прорыв произошёл позже: в 1993 г. — 34,76% (141 мандат), а в 1996 г. — 38,85% (156 мандатов) с формированием правительства [8]. На наш взгляд, задержка между рефундацией и электоральным прорывом объясняется тем, что ребрендинг нуждался в «обкатке» — избиратель должен был убедиться в устойчивости нового курса.

Процесс европейской интеграции Испании стал мощным фактором партийной модернизации. Заявка на вступление в ЕЭС была подана 28 июля 1977 г. правительством Суареса, Договор о присоединении подписан 12 июня 1985 г., членство вступило в силу 1 января 1986 г. [2]. AP последовательно поддерживала европейское членство — уже предвыборный манифест 1977 г. декларировал близость к философии «народных и консервативных партий Европы». Однако партия критиковала конкретные переговорные позиции ИСПП, особенно в отношении аграрного сектора.

Референдум о НАТО 12 марта 1986 г. обнажил стратегическую слабость AP. Испания вступила в альянс 30 мая 1982 г. при правительстве Кальво-Сотело. ИСПП шла на выборы 1982 г. под лозунгом «OTAN, de entrada no», однако к 1984 г. Гонсалес изменил позицию. На референдуме 56,85% проголосовавших поддержали сохранение членства при трёх условиях (неинтеграция в военную структуру, запрет ядерного оружия, сокращение военного присутствия США) [2; 15]. AP, убеждённый сторонник НАТО, заняла парадоксальную позицию активного воздержания — формально из-за несогласия с условиями, реально — чтобы не усиливать позиции Гонсалеса [3]. Историк Давид Руис охарактеризовал эту стратегию как «жалкую» (*repesa*); она окончательно подорвала претензии Фраги на премьерский пост.

Европейская народная партия (ЕНП) выступила прямым агентом трансформации. До рефундации депутаты AP в Европарламенте входили в группу «Европейских демократов» (ED) вместе с британскими консерваторами, а не в группу ЕНП — это отражало более правый, менее христианско-демократический профиль партии. Переход к ЕНП стал центральным элементом обновления. Аснар позднее писал, что название «Partido Popular» было выбрано, чтобы сделать видимым «примирение с историческим наследием европейской традиции, воплощённой в ХДС и Европейской народной партии» [1].

Вильфрид Мартенс, председатель ЕНП и экс-премьер Бельгии, лично консультировал процесс рефундации. В 1989 г. РР перешла в группу ЕНП, а в 1991 г. стала полноправным членом [1; 11].

Нельзя обойти вниманием и хронологическое совпадение: рефундация РР в январе 1989 г. предшествовала падению Берлинской стены. Исчезновение антикоммунизма как организующего принципа европейской правой политики открыло пространство для прагматичного, проевропейского консерватизма. Полная интеграция Испании в военную структуру НАТО была осуществлена только в 1996 г. — правительством Аснара, что символически замкнуло цикл, начатый провалом на референдуме 1986 г. [2].

До 1989 г. правый фланг не мог предложить альтернативу ИСПП, что создавало риск формирования «полупартийной» системы с перманентным доминированием социалистов. 14-летнее правление ИСПП (1982–1996) само по себе порождало давление, вынуждавшее правых модернизироваться [4; 11]. Стратегия АР 1982 г. — позиционирование как единственной консервативной альтернативы — не приносила результата: только отказ от франкистского наследия в пользу европейского центризма позволил преодолеть «потолок» в 26%.

Испанский опыт вписывается в более широкий паттерн трансформации правых партий в странах «третьей волны демократизации». В Португалии после революции 1974 г. не возникли прямые «партии-наследники» авторитарного режима — PSD и CDS были созданы заново. В Греции «Новая демократия» Караманлиса с самого начала представляла демократических консерваторов. Во всех трёх южноевропейских случаях демократические правые реорганизовались как экономически либеральные движения и пришли к власти легитимным путём: Каваку Силва в Португалии (1985), Мицотакис в Греции (1990), Аснар в Испании (1996) [5].

АР/РР частично вписывается в концепцию «партий-преемников»: она была создана бывшими чиновниками режима, но не являлась прямым продолжением Национального движения, а представляла новое образование реформистских элементов старой элиты. Исследователь М.А. дель Рио-Морильяс характеризует начальную АР

(1976–1979) как выражение «постфашистского национал-популистского крайне правого» направления, впоследствии эволюционировавшего в «национал-консервативную» партию [7]. Подобная траектория — редкость: большинство партий авторитарного наследия либо остаются маргинальными, либо растворяются в новых структурах. АР/РР выбрала третий путь — глубокую трансформацию с сохранением организационной преемственности.

Приход РР к власти в 1996 г. стал, мы полагаем, подлинным завершением транзитного цикла, начатого в 1975 г. Впервые, партия, генетически связанная с авторитарным режимом, получила мандат на управление через демократические выборы. Для страны, где правые силы прочно ассоциировались с диктатурой, это имело колоссальное символическое значение — и подтвердило тезис Х. Линца и А. Степана о том, что демократический транзит завершается не принятием конституции, а достижением полноценной ротации власти [5].

Трансформация АР→РР не была одномоментным актом, а представляла собой растянутый на тринадцать лет процесс, обусловленный взаимодействием внутрипартийных, электоральных и международных факторов. «Электоральный потолок» в ~26% оказался структурным: его природа коренилась в ассоциации партии с авторитарным прошлым, что делало АР неприемлемой для значительной части центристского электората.

Европейская интеграция выполнила двойную функцию: институциональную — вхождение в ЕНП потребовало идеологической модернизации — и легитимационную: членство в ЕЭС и НАТО задавало рамку, в которой демократический консерватизм стал не только допустимым, но и необходимым. Прямое вовлечение В. Мартенса и ЕНП в рефундацию свидетельствует о транснациональном характере партийной трансформации.

Опыт АР/РР сохраняет актуальность для анализа процессов в транзитных обществах, где правые партии с авторитарным наследием стремятся обрести демократическую легитимность. Европейский «якорный» механизм (EU anchoring), применённый в случае Испании, остаётся моделью, хотя вопрос о его воспроизводимости за пределами Европы, на наш взгляд, остаётся дискуссионным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aznar J.M. From Alianza Popular to Partido Popular: The History of a Refoundation // The EPP's Way to Number 1. — Springer, 2025. — P. 35–52.
2. Аникеева Н.Е. Очерки политической истории Испании (1982–2018): учебное пособие. — М.: МГИМО-Университет, 2019. — 138 с.
3. Орлов А.А. Тенденции эволюции партийной системы Испании в постфранкистский период // Современная Европа. — 2022. — № 2 (109). — С. 117–131.
4. Хенкин С.М. Партийно-политическая система Испании: время испытаний // Полития. — 2020. — № 2. — С. 182–191.
5. Linz J.J., Stepan A. Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe. — Baltimore: Johns

- Hopkins University Press, 1996. — 479 p.
6. Хенкин С.М. Испания. Современное нестабильное общество. — М.: Аспект Пресс, 2023. — 383 с.
 7. Del Río Morillas M.Á. De Alianza Popular al Partido Popular: Orígenes y articulación de la derecha española (1976–1989) // *Tiempo Devorado: Revista de Historia Actual*. — 2024. — Vol. 9, No. 2. — P. 1–28.
 8. Баранов А.В. Тенденции преодоления кризиса Народной партии Испании (2018–2022 гг.) в контексте электоральных процессов // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения*. — 2023. — Т. 28, № 3. — С. 104–114.
 9. Орлов А.А. Национализм в истории Каталонии: прошлое и настоящее. — М.: МГИМО-Университет, 2020. — 550 с.
 10. Испания в новой национальной и международной реальности / Отв. ред. П.П. Яковлев, А.А. Куракина-Дамир. — М.: ИЛА РАН, 2020. — 225 с.
 11. Хенкин С.М. Левое правительство и правая оппозиция в Испании: неустойчивое равновесие // *Iberoamérica*. — 2024. — № 1. — С. 71–91.
 12. Montero J.R. Los fracasos políticos y electorales de la derecha española: Alianza Popular, 1976–1987 // *La transición democrática española* / Eds. J.F. Tezanos, R. Cotarelo, A. de Blas. — Madrid: Sistema, 1989. — P. 495–542.
 13. Баранов А.В. Политические партии Испании на региональных и муниципальных выборах 28 мая 2023 г. // *Социально-политические исследования*. — 2023. — № 4 (21). — С. 50–66.
 14. Верников В.Л. Парламентские выборы в Испании: социалисты вернулись во власть, и теперь — надолго // *Научно-аналитический вестник Института Европы РАН*. — 2019. — № 3. — С. 34–41.
 15. Попов И.В. Итоги парламентских выборов в Испании // *Научно-аналитический вестник Института Европы РАН*. — 2023. — № 3 (35). — С. 25–31.

© Козлов Федор Андреевич (fed2014@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ КОРПОРАЦИЯ УЕЗДНЫХ ДУХОВНЫХ УЧИЛИЩ ВОЛОГОДСКОЙ ЕПАРХИИ 1814–1851 ГГ.: ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПОРТРЕТА

THE TEACHING CORPORATION AT COUNTY THEOLOGICAL SCHOOLS OF THE VOLOGDA DIOCESE, 1814-1851: SOCIAL PORTRAIT

A. Krasikov

Summary: The reform of the primary education system for clergy's children, carried out in the years of 1808-1814, led to the establishment of the county theological schools' system which took the main part in the four-leveled system of theological education. The creation of educational institutions' network required the involvement of a significant number of teachers with both seminary and academic backgrounds. This article attempts to create a collective portrait of theological schools' teachers in the Vologda Diocese during the first period of such schools' existence from 1814 to 1851. The main sources of the research are the teachers' list records which are stored in both central and regional archives.

Keywords: theological school, social portrait, list records, teaching corporation.

Красиков Алексей Николаевич

Проректор по научно-методической работе,
старший преподаватель,
Вологодская духовная семинария;
Аспирант, Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет, г. Вологда
Istorik-vologda@yandex.ru

Аннотация: Реформирование системы начального образования детей духовенства, осуществленное в 1808–1814 гг., привело к складыванию системы уездных духовных училищ – основного звена четырехступенчатой системы духовного образования. Создание сети образовательных учреждений потребовало привлечения значительного числа педагогов как с семинарским, так и с академическим образованием. В настоящей статье предпринимается попытка создания коллективного портрета преподавателей духовных училищ Вологодской епархии на протяжении первого периода их существования с 1814 по 1851 гг. Основным источником исследования являются послужные списки педагогов, хранящиеся в центральных и региональных архивах.

Ключевые слова: духовное училище, социальный портрет, послужные списки, преподавательская корпорация.

В результате преобразований императора Александра I в России произошла кардинальная трансформация системы народного образования, коснувшаяся всех его уровней и форм. Начавшаяся с преобразования светской школы, реформа постепенно распространилась и на учебные заведения духовного ведомства. При этом базовые принципы реформы народного образования были в значительной степени перенесены и на подготовку «духовного юношества». В частности, в духовном образовании введена четкая иерархичность в управлении образованием, основанная на деятельности духовно-учебных округов (аналогичных университетским округам в народном образовании), преемственность образовательных программ в учебных заведениях различного уровня, единство подходов к формированию содержания образования и педагогических кадров. В результате можно утверждать, что существовавшая ранее автономно система духовного образования в значительной степени стала сближаться со светской школой. Пожалуй, единственным принципиальным отличием духовных учебных заведений оставалось максимально раннее начало подготовки к профессиональной деятельности. Уже на начальных этапах обучения дети священнослужителей осваивали ряд дисциплин, нацеленных на дальнейшее приобретение

статуса пономаря, псаломщика, диакона, иерея. Данное обстоятельство в значительной мере повлияло на процесс формирования педагогических кадров духовной школы, который не мог быть осуществлен по общепринятым для народного образования стандартам. К преподаванию в духовных семинариях и училищах требовалось привлечь лиц со специальным (богословским) образованием.

В настоящей статье предпринимается попытка составления коллективного социального портрета преподавателей уездных духовных училищ в период с 1814 по 1851 гг. В системе духовного образования Православной Российской Церкви, сформировавшейся в результате реформы 1808–1814 гг., уездные духовные училища стали второй ступенью из четырех существовавших на тот момент. Учениками уездных духовных училищ становились выпускники приходских училищ, которые после окончания уездного училища могли поступать в семинарию. Курс состоял из двух отделений с обучением по 2 года в каждом и включал такие предметы, как «Святая история», «Катехизис», «Устав», «Славянская грамматика», «Российская грамматика», «Греческий язык», «Латинский язык», «Арифметика», «География», «Церковное пение». Хронологические рамки исследования опреде-

ляются основными этапами реформирования системы духовного образования в России. Нижняя хронологическая грань – 1814 г. – время введения в действие Устава духовных училищ, определившего основные параметры их функционирования. Верхняя граница – 1851 г. – время реформирования духовного образования путем слияния уездных и приходских училищ в шестилетнее духовное училище, которое просуществовало в таком формате вплоть до реформы 1867 г. В качестве территориального объекта исследования избрана Вологодская епархия – одна из крупнейших по территории на Европейской части России.

Основным источником данного исследования являются послужные списки педагогов духовных училищ, содержащие в себе объективную и разноплановую информацию о преподавательской корпорации. Государство и Церковь внимательно относились к правилам составления и учета послужных списков, которые неоднократно менялись на протяжении рассматриваемого периода. В современном источниковедении послужные списки считаются источником с «достаточно высоким уровнем достоверности», что позволяет говорить о возможности их использования как объективного источника [4].

Однако применение послужных списков в современной отечественной историографии чаще происходит при изучении военнослужащих и представителей высшего звена государственного аппарата. Использование данного типа документов для исследования рядового состава, в том числе и преподавательского, практически не встречается [5].

Исследование преподавательской корпорации духовных училищ первой половины XIX в. в отечественной историографии предпринимается впервые. В качестве практически единственного примера следует назвать статью С.Ю. Акишина и священника А.И. Загайнова, посвященную отражению биографий преподавателей духовных училищ в воспоминаниях выпускников [3]. Работы по реконструкции учительской корпорации духовных семинарий стали появляться лишь в последние годы [8].

Исследование преподавательской корпорации духовных училищ основано на применении просопографического метода или метода «коллективной биографии», который предполагает описание однородной по некоторым параметрам группы людей на основании данных о сопоставимых параметрах их биографий (происхождение, образование, карьерные траектории) [1]. Сформовавшийся преимущественно в западной исторической и социологической науке, данный метод сегодня набирает популярность при исследовании различных сословий и социальных групп и позволяет нам получить «коллективный портрет» на основе составления базы данных [15].

Устав 1814 г. не определял четких требований к педагогам духовных училищ, в нем указывается лишь то, что кандидаты должны предъявлять аттестат от семинарского правления «в доказательство своих познаний»; аналогичным образом лица, имеющие светское образование, предоставляли свидетельство от «Правительства народного просвещения». При этом Устав предполагал значительную конкуренцию при замещении преподавательских должностей: руководству духовных училищ предлагалось направлять в семинарские правления две кандидатуры на каждую педагогическую должность, а семинарским правлениям разрешалось предлагать своих более достойных кандидатов на вакансии. Однако на практике такая конкуренция отсутствовала.

Преподавательская корпорация четырех духовных училищ Вологодской епархии в 1815 г. насчитывала 16 человек. При этом только один ректор и один инспектор училищ совмещали административные задачи с преподаванием – ректор Устюжского духовного училища преподавал латинский язык, всеобщую и российскую географию в высшем отделении, а инспектор Вологодского духовного училища иерей Михаил Васильевский преподавал греческий язык, Священную историю, Катеизис и арифметику в высшем отделении. Все без исключения педагоги были выходцами из духовного сословия. Абсолютное большинство преподавателей окончили в разные годы различные классы Вологодской духовной семинарии, единственным исключением здесь был учитель Устюжского духовного училища Дмитрий Степанович Казаринов, окончивший еще дореформенное училище в Великом Устюге.

Обращает на себя внимание и возрастной состав учителей уездных училищ. По состоянию на 1815 г. средний возраст педагогов составил 28 лет, самому младшему – 22, а старейшему – 44 года. Данная ситуация была обусловлена необходимостью привлечь к преподаванию в новообразованных школах значительное количество педагогов, многие из которых являлись недавними студентами семинарии. Опыт семинарского преподавания имела примерно треть педагогов. В некоторых случаях этот опыт мог быть минимальным: например, учитель Сольвычегодского училища Александр Шергин успел потрудиться в семинарии всего 6 месяцев, после чего был утвержден в должности учителя уездного училища. Крайне редко встречается среди педагогов духовных училищ раннего периода опыт преподавания в светских учебных заведениях; пожалуй, единственный такой пример – преподаватель младшего отделения Сольвычегодского духовного училища священник Андрей Белов. Еще до рукоположения в священник сан он с 1793 по 1795 г. преподавал в Вологодской гимназии, а с 1795 по 1798 г. служил в Сольвычегодском народном училище учителем 1-го и 2-го классов.

Большинство педагогов духовной школы этого времени – миряне. Только 5 из 16 преподавателей были рукоположены в священный сан [2, Л. 33–40, 76–81, 106–113]. Здесь, скорее всего, следует усматривать определенное следствие дефицита священнических вакансий, когда выпускники семинарии, не нашедшие себе подходящих мест, принимали решение о построении педагогической карьеры, но многие в перспективе все равно становились священнослужителями.

Несколько выделяется из общей картины ситуация с педагогическим составом Устюжского духовного училища. Существование в Великом Устюге духовного училища до реформы 1814 г. позволило привлечь к работе те кадры, которые уже имелись в городе к моменту реформы. В итоге весь штат Устюжского уездного духовного училища по состоянию на 1815 г. был укомплектован преподавателями дореформенной школы.

Весьма примечательной фигурой среди первого состава преподавателей духовных училищ Вологодской епархии являлся иеромонах Фавст. К сожалению, полную его биографию нам восстановить не удалось, практически единственным доступным источником о нем являются послужные списки, которые содержат весьма лапидарную информацию. Уроженец Вологодской губернии (сын дьячка), он окончил Вологодскую духовную семинарию, а затем, в 1798 г. – Александро-Невскую академию, после чего был направлен преподавателем в Могилевскую духовную семинарию, где и принял монашество. В 1804 г. он был определен в число соборных монахов Киево-Печерской лавры, а уже в 1811 г. вернулся на родину и вошел в число преподавателей Вологодской семинарии. Завершением его карьеры стала должность учителя высшего отделения Тотемского духовного училища, исполняя которую он и скончался в 1817 г. [2, Л. 78]

Пополнение преподавательского состава духовных училищ в первые годы их функционирования происходило исключительно из числа выпускников Вологодской духовной семинарии. Замечательный пример виден в документах Вологодского духовного училища, куда в 1817 г. поступил на службу Николай Святогоров. Поступив в семинарию еще до реформы, он застал преобразование духовной школы и окончил ее уже по нормам нового устава. При этом он был «сеньором семинарии», то есть первым по успеваемости и нравственности учеником [9, Л. 39 об. – 41].

Открытие новых духовных училищ на территории Вологодской епархии в 1822 г. потребовало дополнительных педагогических кадров, и если ректорами новообразованных училищ были назначены лица с академическим образованием, то на преподавательские должности семинарским правлением определялись выпускники семинарии, как правило, не имевшие педаго-

гического опыта. В результате возрастной состав педагогов новообразованных духовных школ оказался крайне молодым – по данным на 1823 г., абсолютное большинство учителей не достигло и 30 лет [11, Л. 37 об. – 47].

Наблюдение над возрастной структурой преподавательской корпорации духовных училищ Вологодской епархии первой половины XIX в. показывает наличие двух ярко выраженных возрастных групп. Во-первых, это молодые педагоги, приходившие в духовную школу сразу после окончания семинарии, многие из них достаточно быстро покидали училища, получая священнические места или выстраивая иные карьерные траектории. Во-вторых, опытные педагоги, посвятившие всю свою жизнь преподаванию. При этом средний возраст педагогов имеет тенденцию к росту. По данным на 1837/38 учебный год средний возраст преподавателей Вологодского духовного училища составил 37 лет [10, Л. 17–33].

Как уже отмечалось выше, необходимость в кратчайшие сроки укомплектовать преподавательский состав духовных училищ привела к назначению в число педагогов преимущественно выпускников духовной семинарии, то есть лиц без высшего богословского образования. Сам факт преподавания в духовном училище был не совместим с получением такого образования, по этой причине мы имеем лишь единичные случаи поступления преподавателей духовных училищ в академии. Отметим, что для этого было необходимо покинуть духовно-учебную службу. В качестве примера приведем преподавателя Тотемского духовного училища Лаврентия Шибаева. После окончания Вологодской духовной семинарии с 1815 г. он служил учителем низшего отделения Тотемского духовного училища, в 1818 г. подал прошение о зачислении в Московскую духовную академию на казенное содержание. Академическое правление поручило правлению Вологодской семинарии рассмотреть его кандидатуру, но в число студентов, рекомендованных для поступления от Вологодской епархии в 1818 г., Шибаев по каким-то причинам не попал. После этого он уволился с духовно-учебной службы и подал прошение о зачислении в академию своекоштным студентом [7, Л. 1–3]. Данное прошение было удовлетворено, и Лаврентий Шибаев был зачислен в состав III академического курса [14, Л. 9]. Отметим, что академию он не окончил, и его дальнейшую судьбу нам установить не удалось. Здесь привлекателен сам факт рвения провинциального педагога к получению высшего богословского образования, готовность отказаться от достойного преподавательского места и нести значительные расходы на обучение в академии. К сожалению, такие примеры единичны. Более успешным в деле получения высшего духовного образования оказался его коллега по Тотемскому духовному училищу Петр Васильевич Казаринов, успешно окончивший в 1826 г. Московскую духовную академию со степенью кандидата [6, Л. 4]. Распределения в духов-

но-учебную службу он не получил ввиду отсутствия вакансий и был уволен в епархиальное ведомство.

Послужные списки преподавателей духовных училищ первой половины XIX в. чаще всего не содержат информации о семейном положении педагогов. Получить сведения о составе семей преподавателей возможно путем анализа ревизских сказок, которые составлялись на коллектив каждого духовно-учебного заведения. Из анализа ревизских сказок за 1816 г. видно, что абсолютное большинство преподавателей духовных школ, не состоящих в священном сане, не имели семей. В браке состоял только один учитель-мирянин, преподаватель Тотемского училища Михаил Петрович Малевинский [12, Л. 123–142]. Аналогичная картина наблюдается и при анализе ревизских сказок за 1834 г. Среди всех мирян в преподавательском составе духовных училищ епархии семьи имели только 3 человека. Обладателем самого большого семейства был смотритель Вельского духовного училища Василий Шейбухов, имевший четверых детей [13, Л. 241–276]. Подобная ситуация объясняется, во-первых, относительно низким доходом преподавателей духовных школ этого периода, что, по-видимому, препятствовало созданию семей, а во-вторых, молодым возрастом педагогов.

Подводя итоги, отметим, что преподавательская

корпорация уездных духовных училищ Вологодской епархии в 1814–1851 гг. полностью состояла из представителей духовного сословия, что в полной мере соответствовало закрытому сословному характеру духовных училищ. Необходимость сформировать преподавательскую корпорацию в кратчайшие сроки привела к региональной замкнутости, то есть абсолютному преобладанию на духовно-учебной службе выпускников местной семинарии. Невысокий уровень оплаты труда педагогов, характерный для первого этапа функционирования уездных духовных училищ, привел к преобладанию среди учителей молодых людей с минимальным опытом преподавания, который формировался уже в процессе духовно-учебной службы. Также низким уровнем материального обеспечения обусловлен семейный статус педагогов.

В процессе развития системы духовного образования в середине – второй половине XIX в. наблюдалось постепенное повышение образовательного ценза педагогов духовных училищ и увеличение числа лиц с академическим образованием, и, как следствие, рост среднего возраста педагогов. Повышение учительского жалования способствовало более длительной службе в духовно-учебном ведомстве и повышению опытности учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Charle C. Prosopography (collective biography) // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford. Elsevier Science Ltd, 2001. vol. 18.
2. Дело о выполнении предписания Внешнего Правления Московской Духовной Академии о представлении правлением Вологодской семинарии по службным спискам преподавателей и служащих семинарии и подведомственных ей духовных училищ и конспектов учебных программ. // Центральный государственный архив города Москвы (ЦГА Москвы). Ф. 229. Оп. 2. Д. 1271.
3. Загайнов А.И., Акишин С.Ю. Портреты преподавателей Тульского и Белевского духовных училищ Тульской епархии в воспоминаниях астраханского протоиерея Григория Покровского // Церковь. Богословие. История. 2022. № 3. С. 399–404.
4. Иванов В.А. О достоверности сведений формулярных списков служащих местных государственных учреждений Российской империи. Вторая половина XVIII – начало XX в. // Вестник архивиста. 2012. № 4. С. 30–39.
5. Кандаурова Т.Н. Документы департаментского делопроизводства как информационный ресурс формирования коллективной биографии и социокультурного портрета военной бюрократии XIX в.: послужные списки и наградные материалы // Wschodni rocznik humanistyczny. 2020. № 1. S. 93–111.
6. Личные дела студентов (Казаринов Петр Васильевич). // ЦГА Москвы. Ф. 229. Оп. 4. Д. 1596.
7. Личные дела студентов (Шибяев Лаврентий). // ЦГА Москвы. Ф. 229. Оп. 4. Д. 4797.
8. Попова О.Д. Учительская корпорация преподавателей духовной семинарии: источники и пути воссоздания коллективного портрета (на материалах Пермской духовной семинарии). // Религиоведение. 2023. № 2. С. 27–37.
9. Послужные списки преподавателей и ведомости об успеваемости и дисциплине учащихся Вологодской семинарии и подведомственных ей духовных училищ. // ЦГА Москвы. Ф. 229. Оп. 2. Д. 1416.
10. Послужные списки преподавателей и служащих Вологодской духовной семинарии и подведомственных ей духовных училищ за 1837–1838 учебный год. // ЦГА Москвы Ф. 229. Оп. 2. Д. 2054.
11. Послужные списки преподавателей и служащих семинарий Московского духовного округа. // ЦГА Москвы Ф. 229. Оп. 2. Д. 1776.
12. Ревизские сказки о священно-церковнослужителях г. Вологды и Вологодского уезда за 1816 год. Ревизские сказка о профессорах, учителях и служителях Вологодской духовной семинарии и Вологодского духовного училища, об учителях и служителях Тотемского духовного училища, об учителях Великоустюгского уездного и приходского училищ, об учителях Сольвычегодского духовного училища за 1816 год. // Государственный архив Вологодской области (ГАВО). Ф. 496. Оп. 1. Д. 7211.
13. Ревизские сказки о церковнослужителях г. Вологды и Вологодского уезда, о профессорах и об учителях приходских и уездных духовных училищ г. Во-

логды и Вологодской губернии за 1834 год. // ГАВО. Ф. 388. Оп. 10. Д. 40.

14. Списки III академического курса с отметками об успеваемости студентов. // ЦГА Москвы. Ф. 229. Оп. 4. Д. 4927.

15. Юмашева Ю.Ю. Просопография: к вопросу о периодизации применения метода в исторических исследованиях. // Историческая информатика. 2022. №1 (39). С. 1–51.

© Красиков Алексей Николаевич (Istoriik-vologda@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ФАЛЬШИВОМОНЕТНИЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ РЕВОЛЮЦИОННОГО ДВИЖЕНИЯ В ЦАРСКОЙ РОССИИ (1861–1917 ГГ.)

Лобов Андрей Вадимович

Преподаватель, ОГБПОУ Рязанский колледж электроники
electronic.coll.rzn@ryazan.gov.ru

POLITICAL COUNTERFEITING IN THE CONTEXT OF THE REVOLUTIONARY MOVEMENT IN TSARIST RUSSIA (1861–1917)

A. Lobov

Summary: The article is devoted to a little-studied and highly controversial topic — the use of counterfeiting as a tool for political struggle and financial support of revolutionary organizations in the mid-19th and early 20th centuries. The research focuses on the activities of the technical groups of the Polish Revolutionary Center, the Narodniks, the RSDLP(b), and the anarchist underground in Siberia. Based on published materials from high-profile criminal and political trials of the era, the author introduces a scientific periodization of the evolution of political counterfeiting. This periodization is based on the study of the attitudes of revolutionary movement representatives toward financial crimes.

The aim of the study is to analyze the involvement of political radicals in counterfeiting as a specific type of counterfeiters. The work employs methods of critical source analysis and biographical reconstruction. A comparative approach is applied to analyze the activities of various groups, such as Krassin's "professionals" in Berlin and Kalandarishvili's "partisans" in Irkutsk. The prosopographical method is reflected in the reconstruction of the professional careers of "technical specialists." The retrospective method is used to study events from consequences to the causes and motives for committing crimes.

The material allows tracing the complex relationship between revolutionary idealism, criminal methods of fund acquisition, and state investigation in pre-revolutionary Russia.

Keywords: counterfeiting, forgery of credit notes, expropriation, party treasury, political provocation, underground printing houses, revolutionary movement.

Аннотация: Статья посвящена малоизученной и остродискуссионной теме — использованию фальшивомонетничества как инструмента политической борьбы и финансового обеспечения революционных организаций в середине XIX — начале XX века. В центре внимания находится деятельность технических групп Польского революционного центра, народников, РСДРП(б) и анархистского подполья в Сибири. По опубликованным материалам громких уголовных и политических процессов эпохи автор предлагает введение в научный оборот периодизации эволюции политического фальшивомонетничества. Периодизация основана на изучении отношения представителей революционного движения к финансовым преступлениям.

Целью исследования является анализ вовлеченности в подделку политических радикалов как особого типа фальшивомонетчиков. В работе применяются методы критического анализа источников и биографической реконструкции. Компаративистика применена в анализе деятельности разных групп, например «профессионалов» Красина в Берлине и «партизан» Каландаршвили в Иркутске. Просопографический метод отражен в восстановлении профессионального пути «технических специалистов». Ретроспективный метод отражен в изучении событий от последствий к причинам и мотивам совершения преступления.

Материал позволяет проследить сложную взаимосвязь между революционным идеализмом, уголовными методами добычи средств и государственным сыском в предреволюционной России.

Ключевые слова: фальшивомонетничество, подделка кредитных билетов, экспроприация, партийная касса, политическая провокация, подпольные типографии, революционное движение.

Введение

Современное общество постоянно сталкивается с, казалось бы, новыми вызовами в области финансовых преступлений и мошенничества. Зачастую источником этих вызовов служат не только радикальные отечественные, но и зарубежные лица и организации, для которых противоправная деятельность является не просто криминальным промыслом, а стратегическим инструментом подрыва государственной безопасности, политически мотивированным преступлением.

Вместе с тем явление это не является новшеством, если обратиться к богатой истории революционного движения и фальшивомонетничества в царской России. Размытые границы революционной борьбы и криминала, тесное взаимодействие политических радикалов с профессиональным уголовным миром крайне актуальны для понимания природы радикальных движений. Тема позволяет проанализировать ответные меры Российской империи, в частности методы работы охраны по пресечению такой деятельности.

Литературный обзор

В советской историографии тема «экспроприаций» и изготовления фальшивок эсерами, анархистами и большевиками часто романтизировалась или замалчивалась. В польской историографии принято подчеркивать, что участники Польских восстаний и сепаратистского движения не вовлекались в фальшивомонетничество, объясняя связи этих явлений провокациями российской агентуры, стремившейся очернить польскую эмиграцию в глазах западных властей.

Самими радикалами изготовление фальшивых денег рассматривалось не как личное обогащение, а как форма «революционной реквизиции» ресурсов у монархии. Изучение этой мотивации помогает понять морально-этический кодекс революционеров, допускавший любые средства для дела революции.

Термин «политические фальшивомонетчики» впервые встречается в не публиковавшихся материалах семейного архива выдающегося юриста Д.В. Стасова, которые были введены в научный оборот Легким Д.М. в 2001 г. [1]

Именно Дмитрий Васильевич, будучи адвокатом, сыграл ключевую роль в юридическом оформлении феномена «политически мотивированного преступления». Его участие в делах фальшивомонетчиков-революционеров (в частности, по делу ишутинцев в 1866 г.) создало важный историко-правовой прецедент.

Он одним из первых в суде начал проводить четкую грань между корыстным преступником и политическим радикалом. Он доказывал, что изготовление фальшивых денег революционерами — это не попытка личного обогащения, а специфическая форма политического протеста, направленная на финансирование пропаганды.

Члены московского кружка Ишутина планировали печатать фальшивые деньги для нужд организации и дестабилизации экономики. Стасов, защищая участников процесса, акцентировал внимание на их социальном идеализме и фанатизме, пытаясь перекалфицировать тяжкое уголовное преступление в область политических убеждений.

Примечательно, что Ишутинцы примыкали некоторое время к «Земле и воле». Основу кружка составляли уроженцы Пензенской губернии, в том числе членом кружка был двоюродный брат Ишутина Дмитрий Каракозов, совершивший 16 апреля 1866 года первый революционно-террористический акт в истории России — покушение на императора Александра II.

По следам этого громкого дела начинается целая серия аналогичных эпизодов. Отныне не только общая, но и политическая полиция активно вовлекается в борьбу с фальшивомонетничеством [2].

Широко известным в правительственной печати стал процесс «Ассоциации распространителей фальшивых кредитных билетов» или общества виленских революционеров 1869–1870 гг. [3]

Группа сбытчиков поддельных билетов, по версии следствия, состояла из представителей политических обществ «Молодая Россия», «Земля и Воля» и «Польского центрального комитета».

Но на скамье подсудимых оказались не боевики-террористы, а интеллигенты и чиновники: бывший преподаватель гимназии С. Вешторт, жена губернского секретаря Э. Завадская, бывший студент Медико-хирургической академии М. Киборт, дворянин К. Боровский, провизор Б. Овсянко, коллежский секретарь С. Стецкевич, мещанин А. Конасевич, губернский секретарь Р. Загорский, дочь титулярного советника Я. Карпинская, однодворец А. Леонович, дворянка П. Шостак [4].

Таким образом, фальшивомонетничество стало инструментом образованного класса, используемым для политической борьбы (в данном случае — поддержки польского восстания и революционного подполья). Группа занималась изготовлением фальшивых кредитных билетов в Виленской губернии, сеть сбыта охватывала разные сословия и регионы (Северо-Западный край), превращая кустарное производство денег в разветвленную партийную кассу. Также фигурирование Э. Завадской, Я. Карпинской и П. Шостака подчеркивает активное вовлечение женщин в «техническую» и логистическую часть политических преступлений того времени.

Дело Краковской типографии в Австро-Венгрии начала 1880-х гг. — одного из самых амбициозных проектов по производству политических фальшивок. Группа действовала под эгидой «Общества славянских социалистов», поддерживая контакты и с «Народной волей». Их целью было не личное обогащение, а подрыв экономики Российской империи и финансирование революции. Сеть через массовый вброс подделок из-за границы через Галицию и Познань.

Болеслав Клавдий Квинта, известный в польском подполье как «Пашквиль» — центральная фигура группировки, талантливый гравёр и организатор. Его называли «гением подделки», так как качество билетов было чрезвычайно высоким. Процесс над его ячейкой в Кракове стал международным скандалом. Защита (включая польских адвокатов, солидарных со Стасовым по духу)

настаивала, что подсудимые — политические борцы, а не фальшивомонетчики, так как их цель — свержение деспотизма.

Этот международный скандал неожиданным образом вскрыл тайный конфликт внутри революционного польского подполья: борьбу за контроль над печатным станком между официальным центром и радикальными группами. По донесениям российских заграничных агентов генерал Юзеф Гауке-Босак, отдал «Пашквилья» и его ближайших соратников под суд высшего трибунала, но написал меморандум для французской прокуратуры о «чисто патриотических побуждениях» арестованного за подделки ксендза Котковского [5].

Тем не менее, пытаясь представить фальшивомонетничество как «патриотический акт», лидеры подполья столкнулись с жесткой позицией французского правосудия, для которого незыблемость финансовой системы государства (даже идеологического противника) стояла выше политических амбиций повстанцев.

Этот эпизод доказывает, что к середине 1870-х годов в среде революционной эмиграции сформировалась опасная доктрина: монополия на фальшивомонетничество признавалась исключительным правом «революционного центра». Таким образом, подделка денег из уголовного промысла окончательно трансформировалась в инструмент государственного строительства «в изгнании», где политическая целесообразность полностью оправдывала экономическое преступление.

Следующий виток взлета политического фальшивомонетничества напрямую связан с разгаром Первой Российской революции 1905–1907 гг., от кустарного и мелкогруппового явления переросло в высокотехнологичную государственную диверсию.

Красин Леонид Борисович, один из организаторов террористических акций большевистской партии, отличился при попытке организовать сбыт украденных группой Симона Аршаковича Тер-Петросяна (известного под партийным псевдонимом «Камо») 250 тыс. руб. из банка на Эриванской площади в Тифлисе. Операция по размену в Европе и США закончилась арестом ее участников. Поскольку афера с краденными денежными знаками не увенчалась успехом, Красин, будучи блестящим инженером, сконцентрировал силы на втором своем проекте — печатания фальшивых билетов [6].

Заказ спецбумаги в Германии (фирма «Эбберт») и создание типографии в Петербурге показывают, что большевики стремились к неотличимому качеству подделок для обрушения финансовой системы империи.

Арест «экса» Камо в Берлине с чемоданом, набитым взрывчаткой и бумагой для трехрублевки связывает воедино две формы политического криминала: грабеж и подделку. Это доказывает тезис о создании «параллельного бюджета» революции [7].

Немецкая полиция (в отличие от французской в деле Котковского) сработала эффективнее, штурмовав берлинский склад политических фальшивомонетчиков. Как будет установлено, для травления типографского клише использовались реактивы, которые Красин выписывал через лаборатории Siemens, где он имел официальный статус инженера.

Пока немецкие граверы доводили само клише до совершенства, в группу внедрился провокатор Яков Житомирский — «Отелло» [8]: Входя в ближайшее окружение Ленина, Житомирский курировал технические вопросы. Именно он сообщил охранке о берлинской типографии Красина и Литвинова, где печатались фальшивые 500-рублевки.

Станок «Аугсбург» в типографии был настолько тяжелым, что его не успели вывезти или уничтожить. Немецкая полиция обнаружила его в подвале, но большевики через адвокатов заявили, что это оборудование для печати «революционных воззваний», а не денег. Из-за юридических тонкостей и давления немецких социал-демократов, дело о фальшивомонетничестве тогда переквалифицировали в политическое.

Умеренное крыло европейского социализма (Каутский, Бебель) считало фальшивомонетничество делом, подрывающим имидж рабочего движения, что создало конфликт внутри самой левой среды: «чистая политика» против «криминального прагматизма» большевиков.

Большой очаг политического фальшивомонетничества разгорелся, ожидаемо, и на самой благодатной почве — землях ссыльных и каторжан, где после подавления революции оказалось значительное количество ее участников.

Одним из ярких представителей в Иркутске стал Нестор Александрович Каландаришвили, выходец из эсеров, член Революционной партии социалистов-федералистов Грузии, примкнувший в итоге к «Анархистской федерации» [9]. В отличие от «интеллектуального» фальшивомонетничества Красина, дело будущего «Сибирского дедушки» демонстрирует прямое сращивание анархистского подполья с профессиональным уголовным миром. Это высшая точка радикализации, где политический лозунг становится прикрытием для бандитизма.

В конце 1912 г. Каландаришвили через афериста

Силована Алексеевича Чехидзе заказывает у ювелира ссыльнопоселенца Эдуарда Мартиновича Медне клише для чеканки золотых и серебряных монет.

В начале 1913 г. Нестор Александрович при помощи крупного кавказского грабителя Бидо Секании, находит нового подельника - ссыльнопоселенца Сергея Васильевича Белова, осужденного за подделку документов.

Для финансирования производства Нестор Александрович обратился к своим ссыльным землякам с предложением о долевом участии. По итогу предоставили: Адольф Нахманович Цейтлин — 2000 руб., братья Самсон и Федор Родонаи — 200 руб., Ермолай Давидович Бебурия — 200 руб. (обещал достать еще 1000 руб.), Амаяк Марашьянц — 350 руб. и Платон Дгебуладзе — 1200 руб [10].

Жандармы обнаружили слесарно-механическую мастерскую в самый разгар работы: приборы для чеканки герба, чертежи машин для чеканки монет и более четырех тысяч готовых двадцатикопеечных монет [11]. Данный эпизод демонстрирует, как в ссылках завершался криминальный синтез: места заключения превращались в «университеты» преступности, где политические ссыльные обучали уголовников организации, а те предоставляли «техническую базу» и каналы сбыта.

В Приамурье под руководством большевика Фёдора Никаноровича Мухина появился дальневосточный узел революционных фальшивок. Группа Мухина (Русаков, Дунаевский и др.) работала в Благовещенске в 1908 г., вдали от центральных партийных органов. Это свидетельствует о расползании политического фальшивомонетничества по всей империи, превратившись в франшизу для местных ячеек. Тот факт, что художник-фальшивомонетчик жил прямо на квартире у Мухина, демонстрирует высочайшую степень доверия и конспирации, характерную для большевистского подполья того времени. Квартира революционера становилась мини-цехом билетов 3-, 5-, 25-рублевого достоинства [12].

Участники группы были раскрыты весной 1909 г. и приговорены к различным срокам каторжных работ, в то же время сам Мухин был освобожден через 2 месяца. Обстоятельства такого скорого освобождения будущего председателя облизполкома Приамурья остаются неясными: результат блестящей работы адвокатов (в духе Стасова), сумевших доказать непричастность или введение в заблуждение подзащитного; или оперативные игры охраны и возможную вербовку.

Заключение

Исследование эволюции политического фальшивомонетничества в России (1861–1917) позволяет проследить трансформацию радикального подполья через призму его отношения к финансовым преступлениям:

1. Романтический этап (1860-е гг.): На примере деятельности «Литовского центра» и защиты адвоката Д. Стасова мы видим попытку этической легитимации подделки денег. Преступление здесь выступает как форма «жертвенного идеализма», а судебные процессы становятся трибуной для разграничения корыстной уголовщины и идейного протеста.
2. Этап институционализации (1870–1880-е гг.): Деятельность Ю. Гауке-Босака и краковских групп (Квинта) демонстрирует превращение фальшивомонетничества в монопольное право «революционных центров». Подделка билетов осознается как прерогатива квазигосударственных структур в изгнании, использующих экономическую диверсию как инструмент большой политики.
3. Технологический пик (1900-е гг.): В деятельности Л. Красина и большевистских «технических групп» фальшивомонетничество достигает индустриальных масштабов. Использование спецбумаги, водяных знаков и международных логистических цепочек свидетельствует о превращении партийной кассы в профессиональную систему дестабилизации государственной экономики.
4. Этап криминального синтеза (1910-е гг.): На примере сибирской группы Н. Каландаришвили прослеживается окончательное сращивание политического радикализма с уголовным миром в условиях ссылки. Здесь идеологическое оправдание «экспроприации» становится фундаментом для прямого сотрудничества с профессиональным криминалитетом.

В рамках борьбы с политическим фальшивомонетничеством государством предпринимались ответные меры на каждом этапе. Поскольку крупные партии подделок часто печатались за рубежом, агенты Министерства финансов и Министерства иностранных дел вели секретную слежку за европейскими типографиями. Полицией активно использовался метод «подсадки» агентов в камеры к подозреваемым, а также внедрение информаторов в революционные ячейки. Провокаторы внутри сообщества становились ценным активом по раскрытию подпольных производств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Легкий Д.М. Процесс политических фальшивомонетчиков // Право и политика. Междунар. науч. журнал. — 2001. — № 5. — С. 98–102.
2. Потёмкин И.А. Общая и политическая полиция в борьбе с фальшивомонетничеством в период активного реформаторства императора Александра II (60-е гг. XIX в.) // Труды Академии управления МВД России. 2018. №4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-i-politicheskaya-politsiya-v-borbe-s-falshivomonetnichestvom-v-period-aktivnogo-reformatorstva-imperatora-aleksandra-ii-60-e-gg> (дата обращения: 14.03.2026).
3. Судебный вестник: газета юридическая: ежедневное издание. 1869, №177–250. редактор-издатель: В. Рычков, С. Пономарев. СПб, октябрь 1869.
4. Легкий Д.М. Присяжная адвокатура на защите революционного движения в Российской империи // Репозиторий КрГТУ. URL: https://rep.ksu.kz/bitstream/handle/data/8127/Legkiy_Prisyazhnaya_71-82.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 13.03.2026); Легкий Д.М. Адвокат и его подзащитные на судебных политических процессах над революционными народниками во второй половине 1860-х - начале 1880-х годов (по материалам деятельности Д.В. Стасова) // Право: история и современность. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/advokat-i-ego-podzaschitnye-na-sudebnyh-politicheskikh-protsessah-nad-revolutsionnymi-narodnikami-vo-vtoroy-pолоvine-1860-h-nachale-1880-h> (дата обращения: 13.03.2026).
5. Борисёнок Ю.А., Бабоша И.А. Деятельность польской эмигрантской организации «Республиканский Польский центр» в донесениях российских зарубежных агентов Ю. Балашевича и А. Стемпковского (1867–1870 гг.) // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-polskoy-emigrantskoy-organizatsii-respublikanskiy-polskiy-tsentr-v-doneseniyah-rossiyskih-zagranichnyh-agentov-yu> (дата обращения: 13.03.2026).
6. Войтиков С.С. Новая книга о Леониде Красине // Российская история. 2023. № 5. С. 216–222.
7. Николаевский Б.И. «Тайные страницы истории» / Ред.-сост. Ю.Г. Фельштинский. — М.: Издательство гуманитарной литературы, 1995. — 512 с.
8. Вулих Т.С. «В годы подполья (Из воспоминаний схематика)» // Каторга и ссылка. — 1931. — № 10 (83). — С. 136–154.
9. Общественно-политическая жизнь Сибири в конце XIX – начале XX в.: Энциклопедический словарь / М.В. Шиловский, Г.А. Ноздрин, А.К. Кириллов, и др.; под ред. М.В. Шиловского. — Новосибирск: Параллель, 2019. — 398 с.
10. Литвинцев Р.В. Заря красного Забайкалья: Издательские решения, 2020. — 272 с.
11. Кавецкий Д.Б., Сысоев А.А. Преследование фальшивомонетчиков на территории Восточной Сибири в XIX - начале XX в // Вестник ИрГТУ. 2015. №1 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/presledovanie-falshivomonetchikov-na-territorii-vostochnoy-sibiri-v-xix-nachale-xx-v> (дата обращения: 13.03.2026).
12. Шиндялов Н.А. Разочарование Мухина: Вождь амурского пролетариата отказался от революции. Амурская правда, 20 марта 2009. (на основе материалов статьи «Исповедь Мухина / Голос Тайги. 8 августа 1919»).

© Лобов Андрей Вадимович (electronic.coll.rzn@ryazan.gov.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ (ПОРТОЛАНОВ, КАРТ, ЛОЦИЙ) ЧЁРНОГО МОРЯ В АНТИЧНОЕ И СРЕДНЕВЕКОВОЕ ВРЕМЯ

PROBLEMS OF INTERPRETATION OF CARTOGRAPHIC SOURCES (PORTOLANS, MAPS, SAILING DIRECTIONS) OF THE BLACK SEA IN ANCIENT AND MEDIEVAL TIMES

D. Pospelov

Summary: The article presents a comprehensive analysis of the problems of interpreting cartographic sources of the Black Sea (Pontus Euxinus) from ancient periploi to medieval portolan charts. The corpus of main sources has been systematized, including the periploi of Pseudo-Scylax, Pseudo-Scymnus, Arrian, and Pseudo-Arrian, the geographical works of Strabo and Claudius Ptolemy, as well as medieval portolan charts from Carta Pisana (c. 1270–1290) to the works of Pietro Vesconte, Angelino Dulcert, and the Catalan Atlas of Abraham Cresques. Three main competing hypotheses on the origin of portolan charts are examined: the medieval hypothesis (T. Campbell), the pre-medieval hypothesis (R. Nicolai), and the intermediate position (J.A. Gaspar). Special attention is paid to toponymic problems of identification of coastal settlements, the role of Italian maritime republics in mapping the Pontus, and modern quantitative methods of analyzing historical maps. The conclusion is drawn about the necessity of an interdisciplinary approach integrating methods of historical geography, geodesy, textual criticism, and digital humanities.

Keywords: historical geography, portolan charts, periploi, Black Sea, Pontus Euxinus, ancient cartography, medieval cartography, toponymy, navigation, sailing directions.

Поспелов Дмитрий Владимирович

кандидат психологических наук, доцент,
проректор, ФГБОУ ВО Херсонский Технический
Университет, г. Генчешек
p-d-v@list.ru

Аннотация: Статья посвящена комплексному анализу проблем интерпретации картографических источников Чёрного моря (Понта Евксинского) от античных периплов до средневековых портоланов. Систематизирован корпус основных источников, включающий периплы Псевдо-Скиллака, Псевдо-Скимна, Арриана и Псевдо-Арриана, географические труды Страбона и Клавдия Птолемея, а также средневековые портоланские карты от Carta Pisana (ок. 1270–1290 гг.) до работ Пьетро Висконте, Анджелино Дульцера и Каталонского атласа Крескеса Абраама. Рассмотрены три основные конкурирующие гипотезы происхождения портоланов: средневековая (Т. Кэмпбелл), домедиевальная (Р. Николаи) и промежуточная (Х.А. Гаспар). Особое внимание уделено топонимическим проблемам идентификации прибрежных поселений, роли итальянских морских республик в картографировании Понта, а также современным количественным методам анализа старинных карт. Сделан вывод о необходимости междисциплинарного подхода, интегрирующего методы исторической географии, геодезии, текстологии и цифровой гуманитаристики.

Ключевые слова: историческая география, портоланские карты, периплы, Чёрное море, Понт Евксинский, античная картография, средневековая картография, топонимика, навигация, лоции.

Картографические источники Понта Евксинского — от античных периплов до средневековых портоланов — представляют собой сложный корпус документов, интерпретация которого является одной из ключевых проблем исторической географии. Несмотря на более чем двухвековую историю изучения данных источников, фундаментальные вопросы атрибуции, датировки, генезиса и точности этих памятников далеки от окончательного разрешения. Накопление новых данных, включая радиоуглеродный анализ пергамента и геодезическое моделирование картографических проекций, не столько снимает старые вопросы, сколько порождает новые дискуссии о природе древней и средневековой картографии [6; 12; 20].

А.В. Подосинов отмечал, что проблема преемственности между античной и средневековой картографической традицией остаётся одной из наиболее дискуссионных в исторической географии Причерноморья [6; 7]. Как справедливо указывает В.Г. Зубарев, подавляющее большинство идентификаций античных топонимов Северного Причерноморья остаётся весьма проблематичным и спорным, что существенно затрудняет интерпретацию как письменных, так и картографических источников [4, с. 12]. Настоящая статья систематизирует корпус источников, выявляет основные проблемы их интерпретации и очерчивает современное состояние научной дискуссии.

Реализация поставленной цели предполагает реше-

ние следующих задач: систематизировать основной корпус античных и средневековых картографических источников Чёрного моря; проанализировать три основные конкурирующие гипотезы происхождения портоланых карт; выявить ключевые топонимические проблемы идентификации прибрежных поселений; оценить роль итальянских морских республик в картографировании Понта; охарактеризовать современные количественные методы анализа старинных карт и определить перспективные направления дальнейших исследований.

В контексте данного исследования используется комплексный метод, объединяющий историко-географический анализ, текстологическую критику, сравнительный картографический анализ и элементы картометрического подхода. Теоретическая база исследования основывается на трудах отечественных и зарубежных специалистов в области исторической географии и истории картографии [4; 6; 9; 20].

Античные источники: от логографов до Птолемея

Античный корпус географических сведений о Чёрном море формировался на протяжении почти тысячелетия и представлен несколькими принципиально различными типами текстов. Периплы — описания прибрежных плаваний с указанием расстояний — составляют ядро этого корпуса и являются важнейшими источниками для реконструкции географических представлений древности [12; 26].

Древнейший из сохранившихся, перипл Псевдо-Скилака (ок. 330-х гг. до н.э.), дошёл в единственной парижской рукописи XIII в. с крайне испорченным текстом. Атрибуция Скилаку Кариандскому (VI в. до н.э.) была давно отвергнута исследователями; современное критическое издание Г. Шипли датирует текст временем до 338/337 г. до н.э. [26]. Специальное издание черноморского раздела перипла было выполнено П. Кунийоном [12]. Как отмечает М.В. Скржинская, данный текст содержит ценнейшие сведения о прибрежных поселениях и расстояниях между ними, несмотря на значительные текстологические проблемы [8].

Перипл Псевдо-Скимна (ок. 135–100 гг. до н.э.) представляет собой стихотворную периэгесу, посвящённую царю Вифинии Никомену. Проблема отождествления адресата порождает существенный разброс датировок — в полвека. Д. Маркотт в критическом издании склоняется к датировке около 135 г. до н.э. [19]. Источниковая база текста — Эратосфен, Эфор, Деметрий Каллатийский, Тимосфен — делает его ценным свидетельством эллинистической географической традиции [19].

Перипл Понта Евксинского Арриана (ок. 130–131 гг. н.э.) уникален сочетанием личных наблюдений автора и

компилятивных элементов. Первая часть текста основана на личном плавании Арриана как наместника Каппадокии от Трапезунта до Себастополиса; вторая и третья части составлены из литературных источников, включая, по всей видимости, утраченный перипл Мениппа Пергамского [18; 27]. Перипл Псевдо-Арриана (вторая половина VI в. н.э.) — позднейшая компиляция, объединившая данные Мениппа, Арриана и Псевдо-Скимна, — сохраняет наиболее полный набор дистанционных данных для побережья Понта [8].

«География» Страбона и «География» Клавдия Птолемея представляют иной тип источника. Страбон, уроженец Амазии в Понте, сочетал личные наблюдения с данными более ранних авторов — Эратосфена, Артемидора, Полибия и Посидония. Птолемей задал координатную парадигму, указав широту и долготу для более чем 6 300 пунктов ойкумены [28]. Д.А. Щеглов в новейшем исследовании показал, что птолемеевский контур Понта систематически деформирован: западное побережье укорочено из-за заниженной оценки окружности Земли, а северо-восточное удлинено в результате включения данных Плиния о расстояниях по прямой [25]. Периметр Понта по Птолемею (около 24 100 стадиев) близок к данным периплов (Эратосфен: 23 068; Артемидор: 23 352 стадиев), что свидетельствует об общности исходных источников, однако различия в интерпретации стадия существенно затрудняют точные сопоставления [4; 25].

Единственный дошедший до нас античный картографический памятник с изображением Чёрного моря — Табула Певтингериана (архетип I–IV вв. н.э.; сохранившаяся копия XII–XIII вв.). Чёрное море представлено на ней в виде длинной полосы, вытянутой с запада на восток, на свитке размером 6,75 × 0,35 м [6; 29]. А.В. Подосинов, специально проанализировавший изображение Вифинии, Пафлагонии и Понта на Табуле, отметил аномальное помещение Трапезунта среди городов северного побережья Понта [23]. Р.Дж.А. Тальберт в капитальном исследовании предложил рассматривать данную карту как целостный культурный артефакт Римской империи [29].

Средневековые портоланы: от Carta Pisana до Пири Рейса

Портоланые карты Чёрного моря возникли в последней трети XIII в., практически одновременно с утверждением генуэзского и венецианского присутствия в регионе после Нимфейского договора 1261 г. Старейшая сохранившаяся портоланная карта — Carta Pisana (ок. 1270–1290 гг.) — включает изображение Чёрного моря, но с заметными неточностями в контурах побережья [11; 22]. Радиоуглеродная датировка пергамента (1170–1270 гг., с вероятностью 95%) вступает в определённое противоречие с присутствием на карте Паламоса, основанного в 1279 г. Т. Кэмпбелл квалифицирует Carta Pisana как

позднюю и неточную копию или единственный сохранившийся экземпляр формативного периода портоланной картографии [11].

Подлинный прорыв в картографировании Понта связан с именем Пьетро Висконте — генуэзского картографа, работавшего в Венеции. Его карта 1311 г. является старейшей подписанной и датированной портоланной картой; атласы 1313 и 1318 гг. включают отдельные листы Чёрного моря с существенно улучшенной точностью по сравнению с *Carta Pisana* [11; 22]. Картометрический анализ показал, что области Средиземного и Чёрного морей на ранних портоланах образуют семь субрегиональных подкарт, точность каждой из которых в среднем вдвое превышает точность всей карты в целом, что подтверждает мозаичную гипотезу происхождения портоланых карт [11; 20].

Важнейшие портоланы с изображением Чёрного моря XIV–XV вв. включают карты Анджелино Дульцера (1325, 1339), Каталонский атлас Крескеса Абраама (1375), карты братьев Пиццигано (1367), Франческо Беккари (1403), атласы Грациозо Бенинказы (1461–1482), а также работы Баттисты Аньезе и Пьетро Руссо [10; 11]. И.К. Фоменко отмечал, что портоланые карты Причерноморья содержат ценнейшую информацию не только навигационного, но и политико-экономического характера, отражая расстановку сил в регионе [9]. Среди османских источников центральное место занимает *Kitab-ı Bahriye* Пири Рейса (первая редакция 1521 г., расширенная 1525–1526 гг.), содержащий детальные описания портов и навигационных условий черноморского побережья [9; 10].

Проблема происхождения портоланов: три конкурирующие гипотезы

Дискуссия о генезисе портоланых карт остаётся центральной нерешённой проблемой исторической картографии и непосредственно затрагивает интерпретацию черноморских источников. В современной историографии выделяются три основные конкурирующие гипотезы [11; 20; 24].

Гипотеза средневекового происхождения наиболее последовательно представлена в работах Т. Кэмпбелла, который аргументирует, что портоланы являются результатом фиксации практических навигационных знаний средневековых моряков, основанных на пелагических рейсах с использованием компаса и счисления пути. Кэмпбелл датирует появление первых портоланых карт узким периодом между 1154 и 1210 гг. — между «Хартией Рожера» ал-Идриси, не знающей портоланых карт, и текстом *Liber de existencia riveriarum*, содержащим данные, которые могли быть получены только с морской карты [11; 15]. Р.Х. Пухадес связывает появление

портоланов с тремя предпосылками: распространением народных языков в письменности, созданием итальянских торговых факторий и введением арабских цифр в навигационную практику [24].

Гипотеза домедиевального происхождения была обоснована голландским геодезистом Р. Николаи. Применяв геодезический сетевой анализ к пяти ранним портоланам, Николаи продемонстрировал, что эти карты представляют собой мозаики региональных подкарт, демонстрирующих замечательно хорошее соответствие проекции Меркатора, которая была изобретена лишь в 1569 г. С помощью вероятностного анализа он показал, что подобное соответствие не может быть случайным, а точность портоланов превосходит возможности средневековой картографии, что позволяет предполагать копирование с неизвестных домедиевальных оригиналов [20; 21].

Промежуточная позиция Х.А. Гаспара предлагает модель, в которой основные геометрические свойства портоланых карт (характерный поворот на 4°–12° против часовой стрелки, лёгкая конвергенция меридианов) объясняются использованием некорректированных магнитных курсов и оценённых расстояний, что делает средневековое происхождение этих карт вполне правдоподобным без привлечения гипотезы об античных прототипах [13].

Для черноморских исследований данная дискуссия является критически важной: Чёрное море на портоланых картах образует отдельную субкарту с собственными параметрами масштаба и ориентации, существенно отличными от средиземноморского ядра. Кэмпбелл специально анализирует эту проблему, отмечая, что черноморский регион был последним крупным бассейном, добавленным к портоланному шаблону, предположительно в середине — конце XIII в., что хронологически совпадает с основанием итальянских колоний в регионе после 1261 г. [11].

Топонимические проблемы: между античностью и Средневековьем

Идентификация топонимов является одной из наиболее сложных интерпретационных проблем, пронизывающей всю историю изучения черноморских картографических источников. Побережье Понта Евксинского несёт множественные топонимические слои: догреческий (скифский, киммерийский, колхский, таврский), древнегреческий (связанный с колонизацией VIII–VI вв. до н.э.), римско-византийский, средневековый итальянский (генуэзский и венецианский, XIII–XV вв.), османско-турецкий и современный [3; 4].

Фундаментальный труд А.Ю. Гордеева систематизи-

ровал данные 394 портоланых карт из более чем 700 известных, содержащих изображение Черноморского региона, при этом каждый топоним описан, локализован на современной карте и снабжён статистическими, хронологическими и картографическими характеристиками [3]. И.К. Фоменко выполнил первый комплексный анализ Причерноморского региона на основе морских карт, привлекая нотариальные акты, хроники, нумизматические и археологические данные [9].

Сравнительный анализ обнаруживает сложную картину топонимической преемственности и разрыва. Так, Синоп (Sinope → Sinop) демонстрирует почти идеальную непрерывность на протяжении более 2 500 лет. Трапезунт (Trapezous → Trebisonda → Trabzon) представляет собой пример фонетической эволюции при сохранении топонимического континуитета. Напротив, Феодосия (Theodosia → Caffa → Kefe → Феодосия) иллюстрирует полный топонимический разрыв: генуэзское название Caffa, появляющееся на портоланах с 1311 г., никак не связано с античным, а возвращение к классическому имени после аннексии Крыма Россией в 1783 г. является актом сознательной культурной реставрации [3; 4].

Проблема локализации древних поселений по картографическим данным существенно осложняется палеогеографическими изменениями: уровень Чёрного моря в античности был на 2–10 м ниже современного, русла рек сместились, многие гавани заилились или оказались затоплены. М.В. Агбунов посвятил этой проблематике серию фундаментальных монографий, включающих палеогеографические реконструкции отдельных районов побережья [1; 2]. Докторская диссертация В.Г. Зубарева предложила оригинальную методику системной интерпретации античных представлений и локализации топонимов, однако автор оговаривал, что подавляющее большинство identifications остаётся весьма проблематичным [4].

Роль итальянских морских республик в картографировании Понта

Генуэзская колониальная сеть — включавшая Каффу (Феодосию, административный центр), Солдайю (Судак), Чембало (Балаклаву), Воспоро (Керчь), Тану (Азов), Матрегу (Тамань), Мапу (Анапу), Савастополи (Сухуми) и Перу/Галату в Константинополе — создала необходимые инфраструктурные предпосылки для систематического картографирования Чёрного моря [5; 17].

С.П. Карпов в серии фундаментальных работ реконструировал торговые маршруты и навигационную практику итальянских республик в Понте, установив тесную связь между развитием торговой инфраструктуры и совершенствованием морских карт [5]. Е. Хвальков предложил систематический анализ эволюции генуэзской ко-

лониальной сети, показав значение институциональных факторов в процессе картографирования причерноморского региона [17].

Как подчёркивает Кэмпбелл, черноморский раздел был последним добавлен к обоим сохранившимся протопортоланам XIII в. — Liber de existencia riveriarum и Lo Compasso de Navegare, что согласуется с хронологией итальянской экспансии в регионе [11; 15]. Р.Х. Пухадес идентифицирует прямую связь между семьёй картографа Далорто/Дульцера и управлением генуэзской колонией Каффы: в 1340 г. папа Бенедикт XII принял бывшего генуэзского наместника Каффы, носившего имя, близкое к фамилии картографа [24]. Данное обстоятельство свидетельствует о тесном переплетении колониальной администрации и картографической деятельности в черноморском регионе.

Современные количественные методы анализа старинных карт

Картометрический анализ — количественное геометрическое изучение исторических карт — прошёл путь от первых опытов Г. Вагнера (1896 г.) до сложных геодезических моделей XXI в. Ключевым инструментом стала программа MapAnalyst, разработанная Б. Дженни (ETH Zurich), генерирующая сетки искажений, векторы смещений и изолинии масштаба [16]. Николай провёл критический анализ применимости MapAnalyst к портоланым картам, выявив ограничения данного инструмента [20; 21].

Методология Х.А. Гаспара основана на многомерном шкалировании, обобщённом на расстояния и направления, измеренные на сферической Земле, что позволяет моделировать главные геометрические свойства карт с высокой степенью точности [13]. Для черноморского субрегиона эти методы дают принципиально важный результат: черноморский блок портоланых карт имеет собственные параметры масштаба и ориентации, отличные от средиземноморского ядра, с восточно-западной вариацией масштаба до 15%. Николай в новейшей работе проследил линии копирования метрических параметров семи портоланов 1311–1538 гг., подтвердив, что Чёрное море на всех них образует отдельный, внутренне согласованный картографический блок [21]. Данное обстоятельство открывает перспективу для применения к черноморскому субрегиону отдельных геодезических моделей.

Проблема преемственности: от периплов к портоланам

Вопрос о связи между античными периплами и средневековыми портоланами остаётся одним из наиболее дискуссионных в исторической картографии. А.Е. Нор-

деншёльд первым систематически аргументировал, что точность портоланых карт невозможна для Средневековья и предполагает наличие античных прототипов [22]. Р. Уден специально исследовал проблему античных основ средневековых морских карт [30]. А.В. Подосинов поставил вопрос о механизмах трансляции картографического знания из Античности в Средневековье, обозначив его как проблему континуитета [7].

Против прямой генетической связи выступает ряд весомых аргументов: античные периплы дают расстояния в стадиях вдоль береговой линии, тогда как портоланы фиксируют пеленги и расстояния по открытому морю; периплы ориентированы на оси север–юг, портоланы — на компасные румбы с магнитным склонением; топонимический состав портоланов XIV в. отражает современную им итальянскую колониальную реальность, а не античную номенклатуру [3; 11]. Гаспар показал, что данные *Liber de existencia riveriarum* о направлениях и расстояниях могли быть получены только с морской карты, что поддерживает более раннюю, нежели общепринятая, датировку портоланной картографии [14].

Для черноморского материала эта проблема имеет особое значение. Близость периметра Понта по Птолемию (около 24 100 стадиев), по периплам (около 23 000–23 600 стадиев) и фактическая длина береговой линии современного Чёрного моря (около 4 300 км) при конвертации стадиев не приводит к однозначным выводам о генетической связи, поскольку неопределённость в значении стадия (от приблизительно 157 до 185 м) остаётся слишком значительной для строгих заключений [4; 25].

Заключение

Проблематика интерпретации картографических источников Чёрного моря располагается на пересечении нескольких дисциплинарных полей — классической филологии, исторической географии, геодезии, медиэвистики и цифровой гуманитаристики — и не может быть адекватно решена в рамках какого-либо одного из них.

Совокупность нерешённых проблем может быть систематизирована в нескольких основных направлениях. Во-первых, дискуссия о происхождении и точности портоланых карт (Николаи — Гаспар — Кэмпбелл) далека от завершения; новые картометрические данные укрепляют мозаичную модель, но не разрешают вопрос о точности, превышающей возможности средневекового инструментария [13; 20; 21]. Во-вторых, соотношение письменных и графических источников — вопрос о том, предшествовали ли морские карты текстовым портоланам или наоборот — имеет прямые следствия для интерпретации черноморских данных [11; 15]. В-третьих, палеогеографическая верификация — сопоставление портоланых контуров с реконструированной средневековой береговой линией — может дать независимый критерий датировки субрегиональных блоков [1; 2].

Корпус античных источников (от Псевдо-Скилака до Псевдо-Арриана) и средневековых портоланов (от *Carta Pisana* до карт Бенинказы) не образуют двух изолированных массивов: вопрос об их генетической связи, поставленный ещё Норденшёльдом и радикально переформулированный Николаи, остаётся открытым и требует принципиально новых методов верификации [20; 22]. Черноморский субрегион на портоланых картах представляет собой автономный картографический блок с собственными метрическими параметрами, что делает его идеальным объектом для тестирования конкурирующих гипотез [21].

Таким образом, перспективы дальнейших исследований определяются интеграцией количественных методов (ГИС-анализ, геодезическое моделирование, радиоуглеродная датировка пергаментов) с традиционным историко-филологическим инструментарием (текстологический анализ периплов, топонимическая реконструкция), что открывает перспективу принципиально нового уровня интерпретации — но лишь при условии последовательного междисциплинарного подхода, примеры которого дают работы Д.А. Щеглова, Р. Николаи, Х.А. Гаспара, А.В. Подосинова и И.К. Фоменко [6; 7; 9; 20; 25].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агбунов М.В. Античная география Северного Причерноморья. М.: Наука, 1992. 240 с.
2. Агбунов М.В. Античная лоция Черного моря / М.В. Агбунов; Отв. ред. И.Т. Кругликова, Н.А. Хотинский; АН СССР. - Москва: Наука, 1987. - 153, [3] с.
3. Гордеев А.Ю. Топонимия побережья Чёрного и Азовского морей на картах-портоланах XIV–XVII веков. Киев, 2014. 479 с.
4. Зубарев В.Г. Историческая география Северного Причерноморья по данным античной письменной традиции. М.: Языки славянской культуры, 2005. 504 с.
5. Карпов С.П. Итальянские морские республики и Южное Причерноморье в XIII–XV вв.: Проблемы торговли. М.: Изд-во МГУ, 1990. 336 с.
6. Подосинов А.В. Восточная Европа в римской картографической традиции. Тексты, перевод, комментарий. М.: Индрик, 2002. 488 с.
7. Подосинов А.В. Античные истоки средневековой картографии: проблема континуитета // Вестник древней истории. 2020. Вып. 3. С. 675–696.
8. Скржинская М.В. «Перипл Понта Эвксинского» анонимного автора // Исследования по античной археологии Северного Причерноморья. Киев, 1980.

- С. 119.
9. Фоменко И.К. Образ мира на старинных портоланах. Причерноморье. Конец XIII–XVII в. 2-е изд. М.: Индрик, 2011. 424 с.
 10. Astengo C. The Renaissance Chart Tradition in the Mediterranean // *The History of Cartography*. Vol. 3. Part 1 / Ed. D. Woodward. Chicago: University of Chicago Press, 2007. P. 174–262.
 11. Campbell T. Portolan Charts from the Late Thirteenth Century to 1500 // *The History of Cartography*. Vol. 1 / Ed. J.B. Harley, D. Woodward. Chicago: University of Chicago Press, 1987. P. 371–463.
 12. Counillon (P.) Pseudo-Skylax: Le Périples du Pont-Euxin. Texte, traduction, commentaire philologique et historique. (Scripta Antiqua 8.) Pp. 166, maps. Bordeaux: Ausonius/Paris: Diffusion de Boccard, 2004. Paper, €22. ISBN: 978-2-910023-47-8
 13. Gaspar J.A. From the Portolan Chart of the Mediterranean to the Plane Chart of the Atlantic: Cartometric Analysis and Modelling. *Imago Mundi*. 62. 119–120.
 14. Gaspar J.A. The Liber de existencia riveriarum (c. 1200) and the Birth of Nautical Cartography // *Imago Mundi*. 2019. Vol. 71. No. 1. P. 1–21.
 15. Gautier Dalché, P. Carte marine et portulan au XIIe siècle. Le Liber de existencia riveriarum et forma maris nostri Mediterranei (Pise, circa 1200). <https://doi.org/10.2307/2887604>
 16. Jenny B. MapAnalyst — A digital tool for the analysis of the planimetric accuracy of historical maps // *e-Perimetron*. 2006. Vol. 1. No. 3. P. 239–245.
 17. Khvalkov E. The Colonies of Genoa in the Black Sea Region: Evolution and Transformation. London: Routledge, 2017. 10.4324/9781315112787.
 18. Hodkinson O. (2005). Aidan Liddle (ed.), Arrian: *Periplus Ponti Euxini*. London: Bristol Classical Press, 2003. Pp. viii + 139, incl. 2 maps. ISBN 1-85399-661-0. *Scholia Reviews* 14 (2005) 4.
 19. Marcotte D. Les géographes grecs I. Introduction générale. Pseudo-Scymnos: Circuit de la Terre. Paris: Les Belles Lettres (CUF), 2000. 310 p.
 20. Nicolai R. The Enigma of the Origin of Portolan Charts: A Geodetic Analysis of the Hypothesis of a Medieval Origin. 10.1163/9789004285125.
 21. Nicolai R. The origin problem of nautical cartography: the importance of evidence and method // *International Journal of Cartography*. 2024. DOI: 10.1080/23729333.2024.2352822.
 22. Nordenskjöld A.E. *Periplus: An Essay on the Early History of Charts and Sailing Directions*. Stockholm, 1897. 208 p.
 23. Podossinov A.V. Bithynia, Paphlagonia, and Pontus on the Tabula Peutingeriana // *The Black Sea, Paphlagonia, Pontus, and Phrygia in Antiquity* / Ed. G.R. Tsatskheladze. BAR-IS 2432. Oxford: Archaeopress, 2012. P. 203–206.
 24. Pujades i Bataller R.J. Les cartes portolanes: la representació medieval d'una mar solcada. Barcelona: Institut Cartogràfic de Catalunya, 2007. 528 p.
 25. Shcheglov D.A. The configuration of the Pontus Euxinus in Ptolemy's Geography // *History of Geo- and Space Sciences*. 2020. Vol. 11. P. 31–51.
 26. Shipley G. Pseudo-Skylax's Periplus: The Circumnavigation of the Inhabited World. Exeter: Bristol Phoenix Press, 2011. 244 p.
 27. Silberman A. Arrien: Périples du Pont-Euxin. Paris: Les Belles Lettres, 1995. 69 p.
 28. Stückelberger A., Graßhoff G. (Hrsg.). Ptolemaios, *Handbuch der Geographie, Griechisch-Deutsch*. Bd. I–II. Basel: Schwabe, 2006. 1018 p.
 29. Talbert R.J.A. *Rome's World: The Peutinger Map Reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 357 p.
 30. Uhden R. Die antiken Grundlagen der mittelalterlichen Seekarten // *Imago Mundi*. 1935. Vol. 1. P. 1–19.

© Поспелов Дмитрий Владимирович (p-d-v@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОГРАНИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ИРРЕГУЛЯРНЫМИ ВОЙСКАМИ ОРЕНБУРГСКОГО КРАЯ НА БЕССАРАБСКОМ УЧАСТКЕ В 20-30-Е ГГ. XIX В.

Фазлиахметов Ильнур Эрикович

Аспирант, Уфимский Университет науки и технологий
ilnur.fazliahmetov@gmail.com

FEATURE OF ENSURING BORDER SECURITY OF THE RUSSIAN EMPIRE BY IRREGULAR TROOPS OF THE ORENBURG REGION ON THE BESSARABIA SECTION IN THE 1820S–1830S

I. Fazliahmetov

Summary: The article analyzes the provision of border security of the Russian Empire on the Bessarabian section in the 1820s–1830s and the role of the irregular troops of the Orenburg region in addressing this task. Based on archival materials and historiographical sources, the article examines the specific features of border protection along the Dniester, Prut, and Danube Rivers, as well as the system of troop rotation in this direction. The ineffectiveness of local formations (the Danube Cossack Host) and the insufficient number of regular units necessitated the involvement of mobile and battle-tested irregular units from the Orenburg region. The article highlights their key role in guarding the state border, implementing quarantine control during the cholera epidemic of 1830–1831, and countering the intelligence and subversive activities of foreign special services. The research results demonstrate that it was the Orenburg irregular formations that became the primary instrument for ensuring stability on the Bessarabian section of the border during the period under study.

Keywords: Bessarabian border section, irregular troops of the Orenburg region, Orenburg Cossack Host, Ural Cossack Host, Bashkir-Meshcheryak Cossack Host, Danube Cossack Host, quarantine service, border security.

Аннотация: Статья посвящена анализу обеспечения пограничной безопасности Российской Империи на бессарабском участке в 1820–1830-е гг. и роли иррегулярных войск Оренбургского края в решении данной задачи. На основе архивных материалов и историографических источников рассматриваются особенности охраны границы по р. Днестр, Прут и Дунай, а также система ротации войск на данном направлении. Неэффективность местных формирований (Дунайское казачество) и недостаточное количество регулярных частей обусловили необходимость привлечения мобильных и проверенных частей иррегулярных частей из Оренбургского края. В статье показана их ключевая роль в охране государственной границы, карантинном контроле в период холеры в 1830–1831 гг., а также в противодействии разведывательной и подрывной деятельности иностранных спецслужб. Результаты исследования демонстрируют, что именно оренбургские иррегулярные формирования стали основным инструментом обеспечения стабильности на бессарабском участке границы в исследуемый период.

Ключевые слова: Бессарабский участок границы, иррегулярные войска Оренбургского края, Оренбургское казачье войско, Уральское казачье войско, Башкиро-Мещерякское казачье войско, Дунайское казачье войско, карантинная служба, пограничная безопасность.

Актуальность работы обусловлена раскрытием ранее недостаточно изученных аспектов деятельности иррегулярных войск Оренбургского края на бессарабском участке границы в 1820-1830-е гг.

Научная новизна основана на комплексном анализе стратегического значения бессарабского направления, как одного из приоритетных в обеспечении пограничной безопасности Российской империи в 1820–1830-е гг. на юго-западной части.

В работе раскрывается роль иррегулярных формирований в охране границы на данном участке, также берутся за основы важные организационно-штатные мероприятия, таких как система ротации войск.

Методология основана на анализе архивных документов и историографических источниках, а также на синтезе полученных отдельных сведений в единое целое представление.

Предоставленные материалы устраняют историографические пробелы, выраженные в малой неизученности роли иррегулярных войск Оренбургского края в целом на юго-западном направлении.

Сложившаяся Венская система международных отношений определила Российскую Империю как одного из мировых гегемонов [4, 7–62]. Естественно, это не могло не встретить сопротивление других великих держав, сопоставимых по военной мощи, а также по диплома-

тическим и разведывательным возможностям. Одним из таких соперников России была Османская Империя, которая в рассматриваемый период (20-30-е гг. XIX в.) активно вела борьбу за влияние на Балканах.

Границы России и Турции после Бухарестского мира 1812 г. в юго-западной части не изменялись до 1920-х гг. Исключение составил Адрианопольский мир 1829 г., согласно которому дельта Дуная в Бессарабии [3, 52] стала частью России. Новая граница стала проходить по Георгиевскому руслу, вдоль которого запрещалось создание военных укреплений. Также Россия и Турция имели межгосударственные соглашения по четкой демаркации и делимитации, с обозначениями мест пересечения границы (пункты пропуска), таможенных постов и участков ответственности.

Особенность охраняемого участка была в том, что с территории Османской Империи исходила угроза проведения разведывательных и подрывных мероприятий в приграничье, совершение полноценных войсковых действий, а также наличие постоянных болезней, попадающих оттуда. Это и морская язва перед началом русско-турецкой войны, а также холера, которая стала проникать через Бессарабию с солдатами, возвращавшимися с фронта.

Сама Бессарабия обладала широкой автономией, где грамотно сочеталось имперское и местное управление, с опорой на традиции и обычаи [6, 240]. До 1828 г. по административно-территориальному управлению это был регион, похожий на Финляндию и Польшу (до отмены Конституции Николаем I). До ограничения автономии в 1828 г. осуществлялась охрана границы с Бессарабией (по р. Днестр) и частично самой Бессарабии (по р. Прут с Турцией), а после её ограничения автономии охрана границы по Днестру прекратилась (за исключением случаев карантинных кордонов во время холеры).

В отличие от других участков, где охрану несли специализированные формирования (например, Сибирский или Оренбургский корпус), юго-западное направление в целом изначально не имело собственных воинских подразделений.

В самой Бессарабии границу с Турцией охраняли Дунайские казаки. Дунайское казачье войско, созданное после русско-турецкой войны 1806–1812 гг. из иностранных христиан-добровольцев и поселенное в Бессарабии, несмотря на последующую формальную интеграцию в военную структуру империи (формирование в 1828 году 1-го и 2-го Дунайских полков, пополненных в 1829 г. запорожскими казаками), оказалось неэффективным. Если пеший полк, задействованный в операциях Дунайской флотилии, удостоился знамени «За храбрость и усердие» за переправу 1828 г. в ходе русско-турецкой войны, то

конный полк, ответственный за пограничную службу, не продемонстрировал значимых успехов. Французский историк Жак Саван характеризовал их действия как «лишённые выдающихся достижений» [14, 81]. Службу в мирное время он характеризовал как «недостаточно инициативное».

Обеспечением пограничной безопасности в целом занимались части Пограничной Стражи (до 1827 г. Пограничная Таможенная Стража) и иррегулярные казачьи части. Однако исследования конкретно Бессарабского участка показали, что в 20-30-е гг. там были задействованы именно казаки (причём как на днестровской, так и на прутской части). В их обязанности входило пресечение беспорядков в пограничной черте, а также содержание в некоторых границах Империи карантинного надзора. Кроме того, после русско-турецкой войны 1828–1829 гг. им пришлось проводить мероприятия по выявлению агентов спецслужб иностранных государств, занимавшихся подрывной деятельностью [10, 5–100].

Службу требовалось нести круглосуточно путём разъездов и обходов. В обязанности офицеров входило проверять пограничные наряды в любое время. В зимнее время, с оледенением рек, наряды усиливались численно.

В связи с отсутствием регулярных частей и возникновением проблем с Дунайскими казаками, царская власть пришла к выводу о необходимости использовать казаков с Оренбургского края, которые во время Наполеоновской и русско-турецкой (1806–1812 гг.) войны доказали свою эффективность. Так, в 1813 г. два оренбургских полка пятисотенного состава содержали кордоны по берегу Чёрного моря от крепости Акерман до устья р. Дуная, и далее до устья р. Прут и вверх ней. По открытию морской язвы оба этих полка содержали карантинные пикеты и разъезды [7, 22–23].

Помимо Оренбургских, 1-й и 2-й уральские и башкиро-мещеряцкие казачьи полки были выделены на русско-турецкую войну. Они направлялись в Бессарабию и занимались охраной тыловых коммуникаций действующей армии от турецкой конницы.

К 20-м гг. XIX в. у руководства империи сложился положительный образ об иррегулярных частях из Оренбургского края в части касающейся обеспечения безопасности границы. Высокая эффективность иррегулярных войск Оренбургского края обеспечивалась сочетанием государственной службы с традиционным военно-земледельческим укладом, что делало их незаменимыми для выполнения задач кордонной службы, пикетирования, конвоирования и борьбы с незаконными формированиями [8, 4].

В соответствии с «Краткой запиской о старшинстве в Оренбургском казачьем войске...» [7, 24] 4-й оренбургский полк (все приведённые полки далее были пятисотенного состава) с 1818 по 1823 г. охранял границу по р. Днестр. Херсонский военный губернатор генерал от инфантерии граф Ланжерон, отметил хорошую боевую слаженность и эффективное несение пограничной службы [9, 63–68].

В 1822 г. ему на смену был откомандирован в Херсонскую губернию 6-й оренбургский полк, которой уже в 1827 году был сменён 8-ым оренбургским полком (состоящим наполовину из казаков, наполовину из башкир).

8-ой оренбургский полк поначалу содержал кордоны по Днестру и днестровскому лиману, а затем, перейдя в декабре 1828 г. в состав 2-ой армии во время войны, содержал карантинные кордоны по р. Прут и Дунай [1, Л. 3], а также пикеты, разъезды и летучую почту между карантинными чумными конторами, караулы при казённом провианте и при переправах, а также занимался конвоированием казённого транспорта [7, 25].

1 мая 1823 г. 1-й уральский казачий полк под началом подполковника Михайлова Бориса Михайловича выступает из Уральска в Бессарабию, где поступает в состав 2-й армии (командующий генерал-фельдмаршал графа Витгенштейн), место постоянной дислокации которой было в местечке Тульчин, Подольской губернии. С 6 ноября 1823 г. по 21 июля 1827 г., в составе армии, полк нес кордонную службу по р. Днестр, а также по австрийской границе. 12 ноября 1827 г. убыл обратно [5, 3–8].

Большая протяжённость Днестра и Прута объясняет в последующем наличие одновременно нескольких полков в одно время, учитывая, что каждый полк брал на себя участок примерно в 150 вёрст (и более), охраняя непрерывными разъездами [3, 182].

В 1825 году сформированный 9-й оренбургский полк также был командирован в Тирасполь, где содержал кордоны по р. Прут, а затем вступил в состав 2-ой армии, действовавшей в Турции. За два месяца до официального объявления войны Турции он занимался разведкой противника на границе [15, 29–34].

В ходе эпидемии холеры, охватившей Европу в 1830–1831 гг., пересечение границы Российской империи осуществлялось под строгим контролем специально учреждённого Карантинного Комитета (создан 30 октября 1830 г.). Особую роль здесь сыграл ранее упомянутый 9-й оренбургский казачий полк, который с 9 октября 1830 г. осуществлял карантинный контроль по р. Прут. Из архивных источников становится известно, что должность начальника 2-й дистанции Бессарабской корпусной линии занимал войсковой старшина Падуров Иван

Васильевич [2, 7]. Из «Расписания казачьих войск за 1831 г.» становится известно, что местом стоянки 9-го полка было с. Збирой (ныне – Зберовая, Молдавия).

В то же время ниже по Пруту, в месте впадения в Дунай, в г. Ренни располагался 1-й башкирский полк, командующим которого был ротмистр Завитковский. Задача подразделения была также содержать кордоны по Пруту и Дунаю и осуществлять карантинный контроль. 1-й башкирский казачий полк пополнялся башкирами из 9-го кантона. Формулярный список [16, 1–107] свидетельствует о 16 человеках из числа обер-офицеров, зауряд-чиновников и урядников (4, 5, 9, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27 и 38 юрты), несших службу в этом подразделении.

Неподалёку в крепости Измаил располагался 2-й башкирский полк, командующим которого был войсковой старшина Краснов, выполнявший те же задачи, что 9-й оренбургский и 1-ый башкирский полк. Участком ответственности 2-го башкирского полка была часть р. Дунай и берег Чёрного моря. В этом месте полк исполнял свои обязанности с 1828 по 1833 г., а также располагался на этапах «для препровождения пленных» [11, 30–32]. Из архивных данных [17, 1–72], на основе рапортов начальников 6-го и 9-го башкирского кантона на имя командующего Башкирским и Мещерякским войском генерал-майору и кавалеристу Циолковскому Станиславу Тимофеевичу и именного формуляра становится известно, что 28 человек из числа обер-офицеров, зауряд-чиновников и урядников (башкиры со 2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 26, 28 и 30 юрты), проходили службу во 2-ом башкирском полку.

Учитывая 500-сотенный состав казаков, остальные (не приведённые в именном формулярном списке) были обыкновенными казаками. При этом, в формулярных списках указано, что во время службы в Бессарабии башкиры поощрялись начальством, в том числе в виде получения следующего чина. Отдельные даже стали из простых казаков урядниками.

Из вышеперечисленных фактов приблизительно вырисовываются участки границы, за которые в Бессарабии были ответственны казачьи полки.

В ходе несения карантинной службы казаки осуществляли проверку документов, удостоверяющих личность (включая паспорта иностранных подданных с указанием реквизитов), а также проводили первичный медицинский осмотр с целью выявления признаков заболеваний. Все процедуры осуществлялись через специализированные карантинные посты, что обеспечивало эффективное сочетание пограничного контроля и санитарно-эпидемиологического надзора в условиях кризиса.

Ключевую роль в регулировании пассажиропотока

играли карантинно-контрольные пункты. Наиболее значимым из них являлся Журженский карантинный пост (ныне г. Джурджулешты в Молдавии), которые приняли основной поток пересекающих границу лиц в период эпидемии холеры в Европе, выполняя функции фильтрации и санитарного контроля [12, Л. 14–18].

Полученные императором Николаем I отчёты [13, Л. 1–3] свидетельствуют об успешном выполнении задач по обеспечению карантинного контроля в Бессарабии. Благодаря эффективной деятельности карантинных постов, данному региону удалось избежать проникновения холерной эпидемии на территорию России. В документах того периода полностью отсутствуют упоминания о случаях проникновения инфекции через молдавский участок границы, что подчеркивает результативность принятых мер.

Таким образом, охрана юго-западной границы Российской империи в 20–30-е гг. XIX в. характеризовалась комплексным подходом, включавшим чёткую демарка-

цию линии границы, регламентацию порядка её пересечения и создание полноценной пограничной зоны. Внешнеполитические вызовы, включая войну с Османской Портой, обусловили концентрацию усилий в Бессарабии, где требовались мобильные и экономически эффективные подразделения. Опыт успешной охраны своих основных рубежей (границы с киргиз-кайсаками) предопределил привлечение иррегулярных войск Оренбургского края к защите юго-западной границы. Иррегулярные части адаптировались к выполнению не только войсковых, но и оперативных задач, включая карантинный контроль в период европейской холерной пандемии 1830–1831 гг., в рамках которого осуществлялись досмотр грузов, проверка документов и выявление истинных целей въезда иностранных подданных, а также контрразведывательную деятельность за неблагонадёжными гражданами. Эти меры способствовали нейтрализации разведывательной и подрывной деятельности, инициированной иностранными спецслужбами, что обеспечило стабильность границы и предотвратило крупные потрясения в исследуемый период.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАО. Ф. 167. Оп. 1. Д. 44. Л. 3.
2. ГАО. Ф. 37. Оп. 4. Д. 113. Л. 7.
3. Дьякова Н.А. Чепелкин М.А. Границы России в XVII–XX веках. Приложение к «История России». Центр военно-стратегических и военно-технологических исследований Института США и Канады РАН. Издательство «Шик». Москва, 1995.
4. Епанчин Н. Очерк похода 1829 года в Европейской Турции. Часть 1. Подготовка к походу. С.–Петербург. Типография главного управления уделов, Моховая, 40. 1905.
5. Есаул Мякушин. 1-й уральский казачий полк. Краткий исторический очерк. Приложение к Отрывному Военному Календарю П. Плахова на 1899 год. Издание Планхова. Киев. 1899.
6. Красняков Н.И. «Сибирский формат» регионального управления в Российской империи (XVIII – начало XX в.). Екатеринбург: Урал. академия гос. службы, 2006.
7. Краткая записка о старшинстве Оренбургского казачьего войска. Составлена отставным генерал-майором Лобовым на основании исторических материалов. По приказанию Наказного Атамана генерал-лейтенанта Сухомлинова. 15 декабря 1911 года. Оренбург. Типография А.Н. Гаврилова, 1911.
8. Кобзов В.С., Шадрин В.М. Не славы ради. Оренбургское казачество в государственно-правовой системе Российской империи. – М., 2003.
9. Кузнецов В.А. Военная служба полков оренбургского и уральского казачьих войск после Отечественной войны 1812 г. Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №12. История. Вып. 1.
10. «Материалы по истории пограничной стражи. Часть 1. Служба в мирное время. Стычки с контрабандистами и прочие происшествия на границе (сборник). Выпуск 1. В царствование Николая I (1825–1855). Полковник Чернушевич, Старший адъютант штаба Отдельного Корпуса Пограничной Стражи. Издана под редакцией начальника штаба Отдельного Корпуса Пограничной Стражи генерал-майора Сахарова. Санкт-Петербург. 1900».
11. Расписание всех казачьих войск, 25 декабря 1831 года. – СПб.: Военная типография, 1831.
12. РГВИА, ф. 846. оп. 16, д. 1036.
13. РГВИА, д. 846. оп. 16, д. 1066.
14. Саван Жак. Казаки. Происхождение. Воинские традиции. Государева служба/ Пер. с фр. В.Е. Климанова. – ЗАО Центрполиграф, 2024.
15. Фазлиахметов И.Э. 9-й Оренбургский полк на защите юго-западной границы Российской империи в 20–30-е гг. XIX в. / И.Э. Фазлиахметов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 9. – С. 29–33. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.09.42. – EDN YGIYLU.
16. ЦГИА РБ, Ф. И-2, Оп. 1, Д. 4021.
17. ЦГИА РБ, Ф. И-2, Оп. 1, Д. 4672.

© Фазлиахметов Ильнур Эрикович (ilnur.fazliahmetov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОССИЙСКО-АВСТРИЙСКИЙ УЧАСТОК ГРАНИЦЫ В СИСТЕМЕ ПОГРАНИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1820–1830-Е ГГ. И РОЛЬ ИРРЕГУЛЯРНЫХ ВОЙСК ОРЕНБУРГСКОГО КРАЯ В ЕГО ОХРАНЕ

Фазлиахметов Ильнур Эрикович

Аспирант, Уфимский Университет науки и технологий
ilnur.fazliakhmetov@gmail.com

THE RUSSIAN-AUSTRIAN BORDER SECTION IN THE SYSTEM OF BORDER SECURITY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 1820S–1830S AND THE ROLE OF THE IRREGULAR TROOPS OF THE ORENBURG REGION IN ITS PROTECTION

I. Fazliakhmetov

Summary: The article analyzes the system of guarding the Russian-Austrian border in the 1820s–1830s and the role of the irregular troops of the Orenburg region in ensuring its security. Based on archival materials and historiographical sources, the main challenges faced by Russia in this direction are examined. The findings lead to the conclusion that the inefficiency of the existing border protection system, caused by the civilian subordination of the Border Guard to the Ministry of Finance and the insufficient legal protection of lower ranks, necessitated a comprehensive set of reforms under the leadership of Finance Minister E.F. Kankrin. The key element of these transformations was the replacement of the discredited Don Cossack units with irregular formations from the Orenburg region, which, due to their high mobility, combat experience, and absence of corrupt ties, ensured the stabilization of the situation on the border. The article also demonstrates the role of these units in suppressing the Polish Uprising of 1830–1831 during attempts to transfer it to the Volhynian and Podolian governorates.

Keywords: Russian-Austrian border, irregular troops of the Orenburg region, Orenburg Cossack Host, Ural Cossack Host, Bashkir-Meshcheryak Cossack Host, Border Guard, border security, Volhynian Governorate, Podolian Governorate.

Аннотация: Статья посвящена анализу системы охраны российско-австрийской границы в 1820–1830 гг. и роли иррегулярных войск Оренбургского края в обеспечении её безопасности. На основе архивных материалов и историографических источников рассматриваются основные вызовы, стоявшие перед Россией на данном направлении. По результатам полученных сведений делается вывод, что неэффективность существовавшей системы охраны, обусловленная гражданским подчинением Пограничной Стражи Министерству финансов и недостаточной правовой защищённостью нижних чинов, потребовала проведения комплекса реформ под руководством министра финансов Е.Ф. Канкрин. Ключевым элементом этих преобразований стала замена скомпрометировавших себя Донских казачьих частей на иррегулярные формирования Оренбургского края, которые благодаря высокой мобильности, боевому опыту и отсутствию коррупционных связей обеспечили стабилизацию обстановки на границе. В статье показана также роль этих частей в подавлении польского восстания 1830–1831 гг. при попытке их переноса в Волынскую и Подольскую губернию.

Ключевые слова: Российско-австрийская граница, иррегулярные войска Оренбургского края, Оренбургское казачье войско, Уральское казачье войско, Башкиро-Мещерякское казачье войско, Пограничная стража, пограничная безопасность, Волынская губерния, Подольская губерния.

Актуальность работы обусловлена направлением сосредоточения основных усилий правительства Российской Империи в 20–30-е гг. XIX в. на российско-австрийский участок границы, как на один из наиболее приоритетных в связи с угрозой контрабанды, а также осуществления иностранными спецслужбами разведывательной деятельности.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения исторического опыта противодействия контрабанды, разведке и использования ирре-

гулярных формирований как важного инструмента для поддержания стабильности на границе.

Научная новизна основана на комплексном анализе стратегического значения российско-австрийского участка как одного из приоритетных в обеспечении пограничной безопасности Российской империи в 1820–1830-е гг. В работе раскрыт способ адаптации иррегулярных подразделений к задачам на данном участке, устанавливается причинно-следственная связь между подрывной деятельностью Австрийской империи и

проведением в связи с ними важными военным реформ в министерстве финансов, ответственным за обеспечение охраны границы. За основы взяты проведённые организационно-штатные мероприятия, которые способствовали как укреплению военной мощи России на юго-западе, так и улучшению экономических показателей в связи с пресечением контрабандной деятельности.

Методология основана на анализе архивных документов и историографических источников, а также их синтеза в единую целостную систему в военном планировании на австрийском участке границы.

В 1815 г. сложившаяся Венская система международных отношений определила Российскую Империю как великую державу, а созданный Священный Союз был направлен на сохранение незыблемости самодержавной монархии [3, 7–62]. У соперников России на международной арене сложилось понимание, что нанести ей военное поражение невозможно, однако при помощи разведывательной и иной подрывной деятельности можно посеять недовольство в национальных окраинах, подвигнув местных жителей на национально-освободительную войну, вызвав тем самым всплеск сепаратизма.

Одним из тех государств, которое регулярно в 20–30-е гг. XIX в. пыталось воздействовать на Россию негласными способами, была Австрийская Империя. Путём использования широкой контрабандной сети, политической дестабилизации и поддержки сепаратистских настроений в приграничных регионах (в Царстве Польском, в Волынской и Подольской губернии) Австрия всячески пыталась ослабить Россию.

Царская власть, пытаясь обеспечить безопасность своих границ, запрещала иностранным подданным и гражданам проживать в пограничной полосе. Вместе с тем это не мешало Австрии засылать своих подданных, под видом жителей России, которые могли видеть систему охраны границы и тем самым налаживать агентурную сеть в свою пользу [5, 217]. Помимо этого, Россия получила сильный экономический урон из-за контрабанды.

На этом участке Россия противостояла великая держава с сильной армией, обладавшая достаточными ресурсами для ослабления России. Густонаселённая местность на сопредельной с территории создавала постоянные риски нелегальной миграции и проникновения иностранных агентов [8, 13].

На российско-австрийском участке границы располагались Подольская и Волынская губернии. После окончания Наполеоновских войн эта граница не менялась вплоть до революции в России в 1917 г.

Как и с соседней Османской Империей, Россия и Австрия заключали пограничные соглашения по чёткой демаркации и делимитации, с обозначениями мест пересечения и таможенных формальностей.

14 декабря 1819 г. был введён Устав по европейской торговле, который требовал строгого выполнения таможенных формальностей. Главная цель его введения – борьба с контрабандным ввозом товаров. Департамент внешней торговли ввёл практику досмотра основных групп ввозных товаров в складочных и главных таможнях России, потому что видел и понимал злоупотребления в пограничных сухопутных таможнях.

Согласно данным «Материалов из истории пограничной стражи...» [7, 5–100] обязанностью Пограничной стражи на этом участке в мирное время было не допустить незаконного перевоза грузов и пересечение границы не в таможенных учреждениях, а также пресечение беспорядков в пограничной черте.

Как и на любом другом участке границы, несение службы осуществлялось круглосуточно путём разъездов и обходов. В любое время года и суток офицер проверял порядок несения службы пограничного наряда. Любой из числа пограничной стражи обязан был иметь точный план местности и вероятные маршруты движения контрабандистов (что было актуально в Волынской и Подольской губернии). При задержании контрабандиста, его вели в ближайшую таможню. При этом, в обязанности чинов пограничной стражи входило знать расположение ближайших складов, и проверять их в присутствии депутата местной полиции и понятых на наличие контрабанды.

Система охраны границы соответствовала классическому образцу того времени и выстраивалась в две линии. На первой, непосредственно, нес службу часовая из числа пограничной стражи, который патрулировал линию границы на заданном участке (в ночное время суток высылались пограничный наряд «Секрет», который осуществлял скрытое наблюдение за маршрутом наиболее вероятного движения нарушителя границы). На второй линии на российско-австрийском участке несли службу казачьи части [2, 182]. Их основной задачей была ловля контрабандистов и контрабандных товаров. После проведённых реформ министра финансов Е.Ф. Канкринна шло активное взаимодействие с местной полицией при прохождении границы.

Нарушители использовали различные ухищрения для незаконного перевоза контрабанды. Например, они притворялись пьяными, отправляли лазутчика для задержания (когда основные сила и средства отвлекаются на него) с последующей отправкой лошади или собаки со свёртками. Местное население со стороны России

сближалось с командируемыми Донскими казаками и вовлекало их в свои мошеннические схемы. При этом злоумышленники также использовали собак, чтобы при помощи их навыков обоняния понимать положение секретов в ночное время.

Что касалось сопредельного участка со стороны Австрии, то в местных пограничных селениях не было пахотных земель, а сама контрабанда маскировалась под торговое или промышленное заведение. Здания эти связаны были между собой потайными ходами. Подобные заведения были и с Российской стороны границы.

Писатель И.С. Аксаков подчеркивал, что в основном контрабандой промышляли жившие на пограничье евреи и староверы. Плотность населения первых была высокой. За счёт того, что они дружно стоят за себя, попадают довольно редко. Во многих местечках ряд домов располагался под одной крышей, так что товар, в случае поисков, немедленно передавался другому и т.д.» [17, 53].

Также И.С. Аксаков отмечал, что старообрядцы не ограничиваются одним спокойным свободным отправлением своих обрядов и своего богослужения в Австрии. Там «они заряжаются тем духом, доводя свои религиозные побуждения до значения политических вопросов».

Пограничников и донских казаков контрабандисты называли презрительным местоимением «той» (тот). Им было легко откупиться, имея излишки необходимого продукта на случай непредвиденной встречи. В определённых местах чины пограничной стражи и Донские казаки находили оставленную контрабандистами плату за то, чтобы во время патрулирования с ними не пересекаться. По границе Подольской губернии контрабанда следовала через Хотин, где большие ее склады, и через местечко Бричаны, откуда уже развозилась внутрь империи [12, 60–67].

Но главной проблемой, которая усугубляла положение российско-австрийского участка, стала нехватка личного состава и сложность привлечения местного населения к помощи в пограничной службе. Недостаток личного состава поначалу компенсировался путём пополнения подразделений мобильными и боеспособными иррегулярными частями из войска Донского.

В 1811 г. выходит «Положение об устройстве Пограничной казачьей Стражи». Это касалось всего западного участка. От Полангена (ныне Паланга) до р. Ягорлык (которая впадает в р. Днестр) на каждые 150 вёрст было назначено по одному Донскому казачьему полку. Так, на каждые 10 вёрст границы приходилось 30 казаков. В юго-западное направление входило 5 участков [6, 1–100]:

1. От местечка Устилуг (по реке Буг), вверх по реке Буг, потом по сухой границе до местечка Берестечко (на реке Берестечко), на реке Стыре. Протяжённость участка: 136 вёрст.
2. От Берестечка по сухой границе до р. Стрина (ныне р. Стыр) и вниз до деревни Бенявы. Протяжённость участка: 135 вёрст.
3. От деревни Бенявы вниз по р. Стрине до впадения в Днестр и вниз до м. Усте Бескупие, или до Западной границы Молдавского княжества. Протяжённость участка: 137 вёрст.
4. От м. Устье Бескупие вниз по Днестру до г. Могилёв Подольской губернии. Протяжённость участка: 150 вёрст.
5. От Могилёва вниз по Днестру до устья реки Ягорлыка, впадающей в Днестр. Протяжённость участка: 150 вёрст.

Поскольку сама граница с Австрией не менялась до 1917 г., то и участки охраны границы оставались приблизительно такими же.

В 1822 г. император Александр I приказал пополнять Пограничную Стражу полковыми воинскими чинами (преимущественно из кавалерии), а Донские казаки несли службу, как правило, во второй линии. Охрана российско-австрийской границы до 1823 г. осуществлялась, в основном, объездчиками на лошадях, а после начал учитываться характер местности и были введены в связи с новым штатом стражники (пешие).

В Таможенном отношении граница делилась на Таможенные округа. В зону ответственности Подольской и Волынской губернии входили Радзивилловский и Дубоссарский округ. В Радзивилловском Таможенном округе по штату проходило службу 480 человек (Волынская бригада), а в Дубоссарском 361 (Херсонская бригада).

Сложность ситуации с контрабандистами и нехваткой личного состава находит отражение в «Материалах по истории пограничной стражи...» [7, 5–100], где с 1826 по 1833 гг. приведено 8 громких случаев нападения евреев-контрабандистов на личный состав пограничной стражи. Активное участие в этом принимали и находившиеся на второй линии Донские казаки. Ситуация настолько переходила грани дозволенного, что зачастую местные вместе с контрабандистами и казаками отбивали нарушителей, а пограничников похищали, увозя в Австрию и возвращая за выкуп.

Одной из излюбленных тактик действий являлось заслать со стороны Австрии первого нарушителя, который намерено ловился часовым, с которым он вступал в перепалку. Далее, двое других с мешками перебежали границу. Нарушители знали маршруты часовых и расположение нарядов. Всё это говорит о высоком уровне

коррупции в организации службы. В связи с правовой незащищённостью многие солдаты Пограничной стражи специально совершали правонарушения в целях увольнения, или перехода в другие батальоны.

Сами начальники таможенных округов были гражданскими чинами. Пограничная Таможенная стража подчинялась Министерству финансов. На местах командовали дистанционные надзиратели (гражданские чины). С 1823 г. в распоряжение минфина поступает вольнонаёмная таможенная стража, а руководство на месте было передано военным чинам, но также с подчинением надзирателю. Служба приобрела военную составляющую, но общее руководство осуществляли также гражданские.

5 августа 1827 г., докладывая императору Николаю I обстановку на участке австрийской границы, министр финансов Е.Ф. Канкрин сообщил, что в пограничной страже малая численность «на берегах и в лесах». При этом надзиратель на дистанции зависит от начальника Таможенного округа, который не является военным человеком. По утверждению Канкрин, порядок должен быть воинский, хоть и в целом стража не может быть в виде регулярного войска. Он ходатайствовал перед императором о высшем и среднем воинском начальстве на границе. В проекте была предложена своя штатная численность, табель и общий вид.

Согласно Положению об устройстве Пограничной Таможенной Стражи» от 5 августа 1827 г. на юго-западном участке Пограничная Стража была разделена на бригады, полубригады и роты. Командующие частями подчинялись начальникам Таможенных округов.

После реформ Канкрин произошли некоторые улучшения, поскольку полномочия у пограничников увеличились, а Донских казаков начали постепенно заменять иррегулярные части Оренбургского края.

Согласно данным «Краткого исторического очерка...» с 6 ноября 1823 г. по 21 июля 1827 г., 1-й уральский казачий полк нес кордонную службу по австрийской границе. 12 ноября 1827 г. полк был откомандирован домой [4, 3–8].

В 1828 г. для инспектирования всей юго-западной границы были учреждены должности двух Штаб-офицера. Они командировались на границу для проверки несения службы пограничными нарядами. Однако это не решало в полной мере проблему не только провоза контрабанды, но и нападения контрабандистов на пограничников. Наказанием за контрабанду был всего лишь арест на пару дней, максимум на месяц.

С 1829 г., Высочайшим утверждением установлены правила применения оружия. После двух окриков часо-

вой на границе имел право открыть огонь. С 1834 г. получено разрешение использовать его для пресечения деятельности контрабанды, поскольку «дерзость их стала переходить всякие пределы».

После того, как иррегулярные войска Оренбургского края сменили части Донского казачества, случаи контрабандной деятельности стали снижаться. Пик их деятельности пришёлся на русско-турецкую войну 1828–1829 гг., а также на время польского восстания 1830–1831 гг., когда контрабандисты совершали наиболее дерзкие вылазки, а организаторы восстания в Польше пытались перенести его в Волынь и Подолию.

На момент начала польского восстания в Волынской и Подольской губернии проживала часть польско-католического дворянства. Они подвергались пропаганде на действия против России при помощи действовавших тайных обществ. Из Царства Польского приехал генерал Юзеф Дверницкий. Он вторгся в эти земли со своим отрядом, надеясь, что революция поднимется по всей стране. Помешали этому части иррегулярных войск из Оренбургской земли.

Русские крестьяне также не сочувствовали восстанию и оказывали сопротивление. 15 апреля 1831 года Дверницкий под давлением войск русского генерала Ридигера отступил в Австрию, где он был обезоружен австрийцами. Галиция, которая была частью Австрии, также была объектом заинтересованности Царства Польского, в котором проживали поляки. Австрия не хотела всплеска сепаратизма у себя, и поэтому действовала в соответствии с нормами Священного Союза. При этом австрийский канцлер Клеменс фон Меттерних следовал консервативной идеологии.

В ходе вторжения Дверницкого хорошо зарекомендовали себя 4 сотни 8-го сводного Оренбургского полка (состоял из казаков и из башкир) под командой сотника Новокрещенова, которые были командированы в команду начальника казачьих полков генерала М. Г. Власова. Сотни полка участвовали в подавлении мятежа на Волыни. В феврале-марте 1831 г. сотни 8-го полка приняли участие в боях в Августовском воеводстве, при Мариополе, Вильно и Ковно.

19 апреля 1831 г. австрийцы разоружили отступающий отряд пана Дверницкого. Они передали 2,5 тысяч огнестрельного оружия, до 3 тысяч холодного оружия российским властям. 2 июля 1831 г. генерал Крейц Киприан Анатольевич с Ямбургским уланским и 8-м оренбургским казачьим полком настиг польский арьергард пана Шимановского и оттеснил его к Гордому [13, 153].

До 1832 г., пока ситуация в Польше окончательно не стабилизировалась, 8-й полк держал кордоны на ав-

стрийской границе, после чего был откомандирован [14, Л. 229об. – 232].

Отмечена также роль пятисотенного 11-го сводного Оренбургского полка под командованием войскового старшины П.П. Нагашева, состоявший также наполовину из башкир. В декабре 1830 г. полк отправлен в царство Польское, где был подчинен генералу М. Г. Власову и участвовал в усмирении польского мятежа на Волыни в Подолии. Отмечается, что ввиду потерь, полк доукомплектовывался казаками из 9-го оренбургского казачьего полка подполковника Падурова И.В. в количестве 155 человек [9, Л. 18].

Из архивных данных имеется информация о башкирах из 9-го кантона, которые в период с 1827 г. по декабрь 1828 г. проходили службу в составе 8-го оренбургского полка и охраняли границу с Австрией. Формулярные списки указывают на башкира из 9-й юрты зауряд-есаула Ахмета Урманова сына Киикбаева, зауряд-есаула Ильчигулова Аккулова сына Тупчанова, а также башкира из 27-й юрты рядового Мухаметзямиля сына Иткусюкова [15, 1–107]. Данные о низших чинах из числа башкир не приводятся.

Что касается 11-го оренбургского полка, то в его составе с июня 1830 г. по 1835 г. проходили службу башкиры из 7-го кантона. Это были зауряд-есаул из 1-й юрты Абубакир Абдулменев, урядник из 3-й юрты Тазитдин Ибетуллин, урядник из 4-й юрты Суяргул Куськильдин, урядник из 8-й юрты Ижбулда Биктемиров, зауряд-сотник из 17-й юрты Алчинбай Бустубаев, рядовой из 17-й юрты Кулмухаметь Утеганов и урядник из 25-й юрты Абдулгафар Абдулханнанов.

Башкиры из 7-го кантона принимали участие в подавлении польского восстания на Волыне и Подолии. За участие в подавлении мятежа урядник Ижбулда Биктемиров 19 марта 1835 г. получил чин зауряд-хорунжего, а рядовой Кулмухаметь Утеганов чин урядника [16, Л. 22–133].

На момент 1830–1831 гг. известно, что 4-й уральский казачий полк под руководством подполковника Хорошихина нёс пограничную службу в Волынской губернии [10, 27]. Также этот полк привлекался для помощи в осаде крепости Замостье во время мятежа [1, 213–214].

На период восстания помимо общевоисковых операций на чины пограничной стражи и иррегулярные войска Оренбургского края возлагалась задача по организации наблюдения за всеми местными жителями в приграничных районах Волынской и Подольской губернии [6, 1–100].

После стабилизации обстановки в Польше, было

принято решение окончательно покончить с контрабандой на австрийской границе. В этих целях Канкрин предложил императору усилить Пограничную Стражу артиллерией, поскольку она «делала контрабандиров скромнее». Канкрин видел недостаточность численности, которая компенсировалась артиллерией. С тех пор, до 1844 г., деятельность контрабандистов сошла на нет, а результат по борьбе с ней позволил развить внутреннюю промышленность и увеличить таможенный доход с 1823 по 1843 г.г. на 161%. В числах его рост составил до 26 млн по сравнению с предыдущими 10 млн. Причём до этого шла тенденция на ухудшение.

В 1832 г. на Пограничную Стражу возлагалась обязанность карантинной службы. Связанно это было с тем, что с Европы в Россию поступало много отравленной лошади, что навлекло угрозу эпизоотии. В это время на Австрийской границе со 2-й линии уже практически полностью были сняты Донские казаки, как «неподходящие». Они стали призываться на подкрепление только в некоторых районах. Вместо них в Радзивилский таможенный округ (Волынскую бригаду) из военного ведомства в ведомства Министерства Финансов были введены 2 малороссийских казачьих полка и казаки из Оренбургской губернии.

Что касается противодействия разведки, то следует выделить общую задачу по организации системного контроля уроженцев Франции, пересекавшими границу Российской Империи на участке от Бухареста до Вильно. У данной категории лиц осуществлялся сбор данных о личности, происхождении, маршрутах следования и целях визита, с последующей немедленной докладной вышестоящему командованию [11, Л. 3–19].

Таким образом, российско-австрийский участок границы в 1820–1830-е гг. представлял собой зону напряжённости, где экономическая контрабанда неразрывно переплеталась с разведывательно-подрывной деятельностью и угрозой сепаратизма. Система охраны, опиравшаяся на Пограничную стражу Министерства финансов и части Донского казачьего войска, продемонстрировала низкую эффективность перед контрабандным промыслом, усугублявшийся коррупцией и недостаточной правовой защищённостью нижних чинов. Министр финансов Е.Ф. Канкрин не только усилила пограничную охрану законодательно и материально (разрешение на применение оружия, введение артиллерии), но и кардинально изменил кадровый состав второй линии, когда части Донского казачества постепенно заменились на иррегулярные формирования Оренбургского края. Оренбургские и уральские казаки вместе с башкирскими подразделениями не были связаны местными коррупционными связями. При этом они обладали высокой мобильностью и боевым опытом. Они не только снизили контрабандный промысел, но и сыграли решающую

роль в нейтрализации попыток переноса Польского восстания 1830–1831 гг. на Волынь и Подолию. Интеграция этих частей в систему охраны границы на юго-западном направлении обеспечила как военно-политическую, так и экономическую безопасность империи (рост таможенных доходов на 161%).

Опыт 1820–1830-х гг. показывает, что в условиях угроз эффективность защиты границы достигается не простым наращиванием численности, а сочетанием централизованных реформ с привлечением мобильных, профессиональных и идеологически лояльных формирований из внутренних регионов страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовский А.П. Оренбургское казачье войско в трех веках / А.П. Абрамовский, В.С. Кобзов. Челябинск, 1999.
2. Дьякова Н.А. Чепелкин М.А. Границы России в XVII–XX веках. Приложение к «История России». Центр военно-стратегических и военно-технологических исследований Института США и Канады РАН. Издательство «Шик». Москва, 1995.
3. Епанчин Н. Очерк похода 1829 года в Европейской Турции. Часть 1. Подготовка к походу. С.–Петербург. Типография главного управления уделов, Моховая, 40. 1905.
4. Есаул Мякушин. 1-й уральский казачий полк. Краткий исторический очерк. Приложение к Отрывному Военному Календарю П. Плахова на 1899 год. Издание Планхова. Киев. 1899.
5. Кисловский Ю.Г. История таможенного дела и таможенной политики. М, 2004.
6. Материалы к истории пограничной стражи. Часть II-ая. Служба пограничной стражи в военное время. Выпуск 2-й. Участие в Отечественной войне 1812 года; в усмирении польских мятежей в 1830–1831 и 1863–1864 годах; в войне 1877–1878 года; в Китайской войне 1900 года и в войне с Японией 1904–1905 года.
7. «Материалы по истории пограничной стражи. Часть 1. Служба в мирное время. Стычки с контрабандистами и прочие происшествия на границе (сборник). Выпуск 1. В царствование Николая I (1825–1855). Полковник Чернушевич, Старший адъютант штаба Отдельного Корпуса Пограничной Стражи. Издана под редакцией начальника штаба Отдельного Корпуса Пограничной Стражи генерал-майора Сахарова. Санкт-Петербург. 1900».
8. Мусин Ф.С. Пограничная политика Российской Империи в Западном крае в XIX в.
9. ОГАОО. Ф-169. Оп. 1. Д. 45.
10. Расписание всех казачьих войск, 25 декабря 1831 г.: Составлено по высочайшему государя императора повелению, для его императорского высочества, государя, наследника, цесаревича и великого князя Александра Николаевича, атамана всех казачьих войск. – Санктпетербург: Воен. тип., 1831 г.
11. РГВИА, ф. 846, оп. 16, д. 1036.
12. Славянское пограничье австрийской и российской империй второй половины XIX — начала XX вв. в описаниях современников. Ученые записки Орловского государственного университета. №4 (81), 2018 г.
13. Хронологический указатель военных действий русской армии и флота. Том III. 1826–1854 г.г. Санкт-Петербург. Военная типография (в издании Главного Штаба). 1911.
14. ЦГИА РБ. Ф. И-2, Оп. 1, Д. 14637.
15. ЦГИА РБ, Ф. И-2, Оп. 1, Д. 4021.
16. ЦГИА РБ, Ф. И-2, Оп. 1, Д. 14609.
17. Ivan Sergeevich Aksakov in his letters. Part one. Training and service years. Т. II. Letters of 1848-1851. М., Type. MG Volchaninov, 1888.

© Фазлиахметов Ильнур Эрикович (ilnur.fazliahmetov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ПОДГОТОВКИ И ПРИНЯТИЯ ПАРТИЙНО-ГОСУДАРСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НЕЧЕРНОЗЕМНОЙ ЗОНЫ РСФСР

Шевельков Анатолий Иванович

кандидат исторических наук, доцент,
Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет
shevelkovanatoly@yandex.ru

A DOCUMENTARY HISTORY OF THE PREPARATION AND ADOPTION OF PARTY-STATE DECISIONS ON THE DEVELOPMENT OF AGRICULTURE IN THE NON-CHERNOZEM ZONE OF THE RSFSR

A. Shevelkov

Summary: Due to the fact that the agrarian policy of the Soviet state, including in the Non-Chernozem zone of the RSFSR, was mainly formed on the basis of party and state decisions, the article provides a brief chronicle of their preparation, the content of individual projects and resolutions of the Central Committee of the CPSU (Central Committee of the CPSU (b)) and the Council of Ministers of the USSR (Council of People's Commissars of the USSR). As shown by the study of the funds of the federal archives and collections of party and state documents, for the period 1930–1990. In total, 7 union party-state resolutions were adopted on the development of agriculture in the Non-Chernozem zone of the RSFSR, as well as dozens of decisions on individual subjects of the region. Along with decisions concerning individual problems of the agrarian sector of the economy of the regions and autonomous republics of the region, the Council of Ministers of the RSFSR adopted resolutions that were identical in wording to the union ones, but defined tasks and assignments only for republican ministries and departments, as well as local organizations and agricultural enterprises.

Keywords: Non-Chernozem zone of the RSFSR, agrarian policy, agriculture, party, and state resolutions.

Аннотация: В связи с тем, что аграрная политика советского государства, в том числе в Нечерноземной зоне РСФСР, преимущественно формировалась на основе партийно-государственных решений, в статье представлена краткая хроника их подготовки, содержания отдельных проектов и постановлений ЦК КПСС (ЦК ВКП (б)) и СМ СССР (СНК СССР). Как показало изучение фондов федеральных архивов и сборников партийно-государственных документов, за период 1930–1990 гг. в общей сложности было принято 7 союзных партийно-государственных постановлений по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР, а также десятки решений по отдельным субъектам региона. Наряду с решениями, касающимися отдельных проблем аграрного сектора экономики областей и автономных республик региона, СМ РСФСР принимал постановления, которые по формулировкам названий были идентичны союзным, но определяли задачи и задания только для республиканских министерств и ведомств, а также местных организаций и сельскохозяйственных предприятий.

Ключевые слова: нечерноземная зона РСФСР, аграрная политика, сельское хозяйство, партийно-государственные постановления.

Научное обоснование агрохимиком, академиком Д.Н. Прянишниковым возможности дополнительного производства в нечерноземной полосе страны 1 млрд пуд. (около 17 млн т) зерна, высказанное в печати в июне 1929 г., не осталось без внимания И.В. Сталина [7, с. 3]. В докладе ЦК ВКП (б) на XVII съезде ВКП (б) в январе 1934 г. он поставил перспективную задачу – освоить 5 млн га целинных земель и превратить «потребляющую нечерноземную полосу» страны в производящую необходимый объем сельскохозяйственной продукции для обеспечения населения и перерабатывающей промышленности [16, с. 331, 332]. Первым решением высшего партийно-государственного руководства по выполнению указаний вождя, стало постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О льготах колхозам, поднимающим целину»

(23 апреля 1934 г.), призванное дополнительно ввести в 1934 г. в сельскохозяйственный оборот 1200 тыс. га земель, заросших кустарником и мелкоколесом [14, л. 9].

Вторым важным документом по подъему и дальнейшему развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР, явилось постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «Об организационно-хозяйственном укреплении колхозов и подъеме сельского хозяйства в областях, краях и республиках нечерноземной полосы» (19 декабря 1935 г.). Оно было принято по итогам совещания в ЦК ВКП (б) партийных и советских работников 11 субъектов нечерноземной полосы РСФСР, а также Белорусской ССР «О положении сельского хозяйства в некоторых районах нечерноземной полосы», состоявшемся 5–8 декабря

1935 г. с участием Сталина, других членов Политбюро ЦК ВКП (б), а также руководителей Народного комиссариата земледелия СССР, Народного комиссариата зерновых и животноводческих совхозов СССР, Народного комиссариата тяжелой промышленности СССР и др. Наряду с другими заданиями, в партийно-государственном постановлении была поставлена задача по освоению в 1936 г. еще 700 тыс. га целинных земель (за счет раскорчевки, расчистки кустарников, осушения болот), а также увеличение объемов производства зерна и других видов растениеводческой продукции. И в том числе – за счет повышения урожайности, укрепления материально-технической базы сельского хозяйства колхозов и совхозов, создание новых МТС, а также обеспечения сельскохозяйственных предприятий кадрами не только для массовых профессий, но и для руководства бригадами, фермами, колхозами, включая женщин [14, л. 37].

Предпринятые государством в довоенные годы меры по подъему целинных земель Нечерноземной зоны РСФСР, позволили к 1940 г. увеличить посевные площади на 4,5 млн га на или на 20%. Благодаря почти троекратному росту пашни под картофель его производство достигло 25 млн т. Однако удвоить объем производства зерновых культур не удалось. Оно оставалось на дореволюционном уровне – около 16 млн т [15, л. 8]. Последним государственным решением в предвоенные годы, призванным повысить урожайность и объемы производства сельскохозяйственной продукции в нечерноземной полосе, стало постановление СНК СССР «О введении правильных севооборотов в колхозах и совхозах нечерноземной полосы» (25 марта 1941 г.). Из него мы узнаем о неудовлетворительном выполнении Наркомземом СССР, республиканскими, областными, районными советскими и земельными органами постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 19 декабря 1935 г. «Об организационно-хозяйственном укреплении колхозов и подъеме сельского хозяйства в областях, краях и республиках нечерноземной полосы» в части освоения новых земель и повышения урожайности сельскохозяйственных культур.

План освоения целинных земель по республикам и областям нечерноземной полосы в 1940 г. был выполнен лишь на 38,5%. Если учесть, что до 1940 г. было освоено 4,5 млн га из 5 млн га целинных земель, то речь шла об оставшихся не поднятых 500 тыс. га, из которых в 1940 г. было поднято 200 тыс. га. Таким образом, в 1941 г. предстояло освоить оставшиеся 300 тыс. га. Отмечая как «плохое дело» отсутствие внедрения и, особенно, соблюдения севооборотов, на чем настаивали ученые-аграрники, включая академика Д.Н. Прянишникова, СНК СССР постановил об их обязательном введении «с применением травосеяния, черных и занятых паров» в 22 областях и автономных республиках российской нечерноземной полосы [6, с. 1, 2].

В годы Великой Отечественной войны особенно тяжелые потери понесло сельское хозяйство 11 областей Нечерноземной зоны РСФСР, которые находились в условиях временной немецко-фашистской оккупации. В одной только Ленинградской области фашисты разорили 2 тыс. сел и деревень, 1843 колхоза и 45 совхозов [15, л. 8]. Как следствие – довоенный уровень производства большинства видов сельскохозяйственной продукции, был достигнут в регионе только во второй половине 1960-х гг. В том числе, благодаря реализации решений этапного для сельского хозяйства мартовского (1965 г.) пленума ЦК КПСС, так как по заключению Президиума ЦК КПСС ошибки в аграрной политике Н.С. Хрущева (1953–1964 гг.), особенно негативно отразилась на сельском хозяйстве нечерноземной полосы [5, с. 6].

Несомненно, что все постановления ЦК и СМ СССР, принятые 1 апреля 1965 г. по итогам мартовского пленума, касались сельского хозяйства, экономики, социальной сферы и Нечерноземной зоны РСФСР, которая в этот период включала 29 областей и автономных республик. Однако, постановление ЦК КПСС и СМ СССР «Об отнесении затрат по коренному улучшению земель в колхозах за счет государственного бюджета», прежде всего, относилось к нечерноземной полосе России. Постановлением было решено, что все работы по коренному улучшению земель колхозов, расположенных в зонах избыточного увлажнения, включая сооружение и реконструкцию закрытого дренажа, открытой внутрихозяйственной осушительной системы, культур технические работы (раскорчевка леса, удаление мелколесья и кустарников), известкование кислых почв региона и целый ряд других видов работ, осуществляются исключительно за счет государственного финансирования [8, с. 24, 25].

Выполняя постановления мартовского (1965 г.) пленума и постановлений ЦК КПСС, а также поручение Бюро ЦК КПСС по РСФСР и СМ РСФСР, ряд российских министерств и ведомств к ноябрю 1965 г. подготовили «Мероприятия по подъему сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР», рассчитанные на десятилетний период. В документе не только был сделан анализ правительственных решений по развитию аграрного сектора экономики российского Нечерноземья, заданий по производству и закупкам сельхозпродукции в 1966–1970 гг., но и было предложено к утвержденным 23 млрд руб. капитальных вложений дополнительно выделить региону 4 млрд руб. с тем, чтобы достигнуть более существенных объемов производства основных видов сельхозпродукции. По расчетам авторов документа, вместо намеченных 15 млн т, в российском Нечерноземье в восьмой пятилетке (1966–1970 гг.) можно будет произвести 22–23 млн т зерна, что позволяло увеличить его ежегодную закупку государством на 5,3 млн т. Российские ведомства утверждали, что дополнительное финансирование, а также более значительное укрепление материально-тех-

нической базы сельского хозяйства региона в 1971–1975 гг. даст возможность увеличить объем заготовок зерна в 6,4 раза против 1970 г., а также полностью обеспечить потребность его населения в картофеле и овощах [12, л. 45].

Однако по причине дефицита финансовых ресурсов даже для выполнения решений мартовского (1965 г.) пленума ЦК Госплан СССР не поддержал комплекс мероприятий по подъему сельского хозяйства, предложенный СМ РСФСР. Кроме того, в декабре 1965 г. он не одобрил российский проект партийно-государственного постановления о широкой мелиорации земель Нечерноземной зоны РСФСР. Как из-за отсутствия финансов, так и по причине разработки подобного документа в масштабах всей страны, который и был принят ЦК и СМ СССР в июне 1966 г. по итогам майского (1966 г.) пленума ЦК КПСС [8, с. 125]. Несмотря на отказ Госплана СССР поддержать российский проект постановления по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР в годы восьмой пятилетки (1966–1970 гг.), он был направлен в областные комитеты партии 29 субъектов региона для ознакомления, внесения предложений и был положен в основу проекта постановления ЦК КПСС и СМ СССР в 1974 г. [10, л. 77].

При подготовке проекта постановления ЦК КПСС и СМ СССР по развитию сельского хозяйства Смоленской области, по указанию Л.И. Брежнева (сентябрь 1970 г.), Политбюро ЦК (21 января 1971 г.) поручило председателю СМ РСФСР Г.И. Воронову, председателю Госплана СССР Н.К. Байбакову и министру сельского хозяйства СССР В.В. Мацкевичу разработать предложения по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны республики [10, л. 137]. Параллельно с подготовкой предложений в течение первого полугодия 1972 г. Госпланом РСФСР и другими российскими ведомствами было разработано несколько вариантов проекта постановления ЦК и СМ СССР по развитию сельского хозяйства Нечерноземья. Однако ни один из них вновь не был поддержан Госпланом СССР. Главный довод плановиков – союзный бюджет на период девятой пятилетки не располагает необходимыми финансами для реализации масштабных задач в Нечерноземье. И только после обращения нового председателя СМ РСФСР М.С. Соломенцева к Л.И. Брежневу (4 августа 1972 г.) с просьбой об оказании финансовой помощи колхозам и совхозам республики, подкрепленное комплексом мероприятий по развитию сельского хозяйства региона, на расширенном заседании Политбюро ЦК (10 августа 1972 г.), было принято решение о подготовке проекта постановления по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны [2, л. 48–51]. Так как в условиях продолжавшейся весенне-летней засухи 1972 г., охватившей многие зерносеющие районы страны, существовала опасность повторения последствий засухи 1963 г., когда страна была вынуждена начать импортиро-

вать зерно.

В итоге, в конце ноября 1972 г. СМ РСФСР и Госпланом СССР были подготовлены два варианта проекта постановления [1, л. 1]. Но их согласование затянулось до весны 1974 г. Одна из причин – отсутствие единого мнения об объемах производства сельхозпродукции и размерах финансирования. По мнению СМ РСФСР, Госплан СССР настаивал на включение в проект постановления завышенных заданий по производству практически всех видов продукции, которые не обеспечивались как необходимым финансированием, так и материально-техническими ресурсами. Лишь 20 марта 1974 г. было принято постановление ЦК КПСС и СМ СССР «О мероприятиях по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР» [8, с. 889]. Планы и задания, включенные в постановление, преимущественно были рассчитаны на период 1976–1980 гг. Однако ставились задачи по производству сельхозпродукции, а также выполнения комплекса работ по широкой мелиорации и на период до 1990 г. Так, если в 1980 г. в Нечерноземной зоне РСФСР намечалось произвести 31 млн т зерна, то в 1990 г. – 43 млн т; картофеля соответственно 35,3 млн т и 42 млн т; овощей – 6 млн т и 7,6 млн т; мяса (в убойном весе) – 2,9 млн т и 4 млн т соответственно и т. д. [8, с. 891].

На развитие сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР в 1976–1980 гг. было направлено более 31,2 млрд. руб. капитальных вложений, т.е. в 1,6 раза больше, чем в девятой пятилетке, что позволило увеличить основные производственные фонды в 1,5 раза, энергетические мощности – в 1,4 раза. Поставки минеральных удобрений и известковых материалов увеличились на 35%. В колхозах и совхозах были введены в эксплуатацию 1,3 млн га осушенных и орошаемых земель [4, с. 124, 125]. Несмотря на это, задания по производству основных видов сельхозпродукции, определенные постановлением ЦК КПСС и СМ СССР (20 марта 1974 г.), оказались не выполнены. Например, вместо запланированных 31 млн т зерна его среднегодовое производство составило лишь 17,9 млн т. В итоге план производства по зерну был выполнен лишь на 69%, картофеля – на 60%, молока – на 80% [3, л. 168, 193]. О том, что постановление ЦК и СМ СССР от 20 марта 1974 г. не будет выполнено, стало ясно летом 1977 г. В связи с этим ЦК КПСС поручил Госплану СССР и СМ РСФСР подготовить второе масштабное партийно-государственное постановление по развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР.

Выполняя данное решение, СМ РСФСР 28 февраля 1978 г. направил в СМ СССР проект постановления ЦК КПСС и СМ СССР «О дальнейшем развитии и повышении эффективности сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР в 1981–1985 гг.». Однако его согласование с Госпланом СССР и другими союзными министерствами и ведомствами растянулось до марта 1981 г. Так как

Госплан СССР вновь настаивал на включение в проект завышенных, явно нереальных показателей по производству и продаже государству сельхозпродукции, что нашло отражение в его варианте проекта постановления. Например, Госплан СССР наметил достичь к 1985 г. производства 36 млн т зерна, тогда как в проекте постановления СМ РСФСР планировалось 28,4 млн т, т.е. на 7,6 млн т меньше. Да и по ряду других видов производства сельхозпродукции показатели российский варианта проекта значительно отличались от союзного. Только после вмешательства ЦК КПСС в принятом постановлении оказались показатели производства продукции, предложенные СМ РСФСР. Так, в 1985 г. намечалось произвести 28,4 млн т зерна, 26 млн т картофеля, 4,6 млн т овощей, 231 тыс. т льноволокна, 4,36 млн т мяса, 21,2 млн т молока, а также 17,9 млрд штук яиц. [3, л. 168, 193]. Для реализации планов производства сельхозпродукции, укрепления материально-технической базы аграрного сектора экономики, выполнения программы социального развития села на период одиннадцатой пятилетки (1976–1990 гг.) было выделено 26,7 млрд руб. капитальных вложений, в том числе 16,33 млрд. руб. на строительно-монтажные работы. Кроме того, колхозы и межхозяйственные организации Нечерноземной зоны должны были выделить 12,6 млрд руб., включая 7,37 млрд. руб. на строительно-монтажные работы [3, л. 168, 193].

В итоге постановление ЦК и СМ СССР «О дальнейшем развитии и повышении эффективности сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР в 1981–1985 гг.» также не было выполнено, за исключением плана производства яиц. Так, вместо 28,4 млн т зерна, его среднегодовое производство составило 20,4 млн т (72%), льноволокна – 146,5 тыс. т (63%), картофеля – 20,3 млн т (78%), овощей – 4,3 млн т (93%), мяса – 3,8 млн т (87%), молока – 18 млн т (85%) [3, л. 193]. Подготовка, согласование третьего масштабного постановления ЦК КПСС и СМ СССР «О дальнейшем развитии и повышении эффективности сельского хозяйства и других отраслей агропромышленного комплекса Нечерноземной зоны РСФСР в 1986–1990 годах» завершилась его принятием 7 июня 1985 г.

В констатирующей части документа было отмечено: несмотря на то, что за период 1976–1984 гг. было выделено более 65 млрд руб. капитальных вложений и произошел двукратный рост основных производственных фондов сельхозпредприятий, не были осуществлены многие планы и задания. В том числе по производству и закупкам основных видов продукции, снижению себестоимости ее производства, повышению плодородия земель, комплексной механизации трудоемких процессов в растениеводстве и животноводстве и др. В связи с этим в постановлении был представлен новый комплекс мероприятий, призванных, в конечном итоге, увеличить вклад АПК Нечерноземной зоны РСФСР в продовольственное обеспечения населения региона, а промыш-

ленности – в сельскохозяйственном сырье [9, с. 32].

В соответствии с документом, в 1990 г. сельскохозяйственные предприятия Нечерноземной зоны должны были произвести: 29 млн т зерна, 213 тыс. т льноволокна, 26 млн т картофеля, 5,1 млн т овощей, 4,5 млн т мяса, 21,5 млн т молока, 29 млрд шт. яиц [3, л. 193]. Для выполнения программы дальнейшего развития сельского хозяйства и социально-экономического преобразования Нечерноземной зоны РСФСР на 1986–1990 гг. выделялось 46 млрд руб. капитальных вложений, значительная часть из которых направлялась на развитие социальной сферы [5, с. 34]. Однако, намеченные планы, задания по производству сельхозпродукции в 1986 и 1987 гг., как и в прежние годы, не были реализованы в полном объеме. Поэтому 8 февраля 1988 г. в ЦК КПСС был рассмотрен вопрос о ходе выполнения партийно-государственного постановления по развитию АПК Нечерноземной зоны РСФСР. В процессе обсуждения отмечались «крупные недостатки в работе министерств и ведомств, местных партийных, советских и хозяйственных органов по реализации намеченных задач» [13, л. 3].

ЦК КПСС поручил Госплану СССР, Госагропрому СССР, Госстрою СССР и СМ РСФСР при содействии местных органов власти и научных учреждений разработать «Комплексную программу социального и экономического развития Нечерноземной зоны РСФСР на 1988–1995 годы», в которой предлагалось предусмотреть приоритетное развитие сельскохозяйственного производства, социальное переустройство села с целью скорейшего преодоления отставания АПК Нечерноземной зоны РСФСР [13, л. 4]. В декабре 1988 г. документ был подготовлен, но не был представлен для принятия в ЦК КПСС и СМ СССР, так как по совместному решению председателя Госплана СССР Ю.Д. Маслюкова, председателя Госагропрома СССР В.С. Мураховского и председателя Госстроя СССР Ю.П. Баталина без учета мнения СМ РСФСР СМ СССР было предложено принять «Комплексную программу социального и экономического развития Нечерноземной зоны РСФСР на 1988–1995 годы» одновременно с союзным проектом «Основных направлений экономического и социального развития на 1991–1995 годы и на период до 2005 года». 30 декабря 1988 г. председатель СМ СССР Н.И. Рыжков согласился с этим предложением, и работа с проектом по Нечерноземной зоне РСФСР была прекращена [13, л. 4].

Спустя почти два года, 4 октября 1990 г. информацию о прекращении работы над проектом «Комплексной программы социального и экономического развития Нечерноземной зоны РСФСР на 1988–1995 годы» изложил в своей записке в ЦК КПСС «О политической и социально-экономической значимости разработки и осуществления программы возрождения деревни в Нечерноземной зоне РСФСР» член Политбюро, секретарь ЦК Е.С. Строев,

курирующий сельское хозяйство. Он, по сути, подвел итоги 15-летней аграрной политики государства в Нечерноземной зоне РСФСР. По его оценке, принимаемые меры по подъему сельского хозяйства региона «позволили несколько укрепить сельскую производственную и социальную базу, создать мощности для наращивания мелиоративного и сельского строительства, развития сети дорог, газификации и электрификации села. В результате в общественном секторе производство продукции возросло до 33 процентов. Вместе с тем, несмотря на принятые в эти годы меры многие негативные процессы в аграрном секторе удалось лишь несколько смягчить, но не преодолеть» [13, л. 2].

Это было зафиксировано 4 октября 1990 г. в постановлении Секретариата ЦК КПСС с тем же, что и у Строева, названием «О политической и социально-экономической значимости разработки и осуществления программы возрождения деревни в Нечерноземной зоне РСФСР». В нем отмечалась важность разработки и практическое осуществление неотложных мер по развитию аграрной сферы и социальным преобразованиям в Российском Нечерноземье. В связи с этим было признано целесообразным направить записку Строева в ЦК КПСС и ЦК РСФСР [13, л. 1]. Данное решение Секре-

тариата ЦК стало последним партийным документом в советской истории, относящимся к аграрной политике государства в российском Нечерноземье, так как подготовленная в 1988 г. «Комплексная программа социального и экономического развития Нечерноземной зоны РСФСР на 1988–1995 годы» так и не была принята [13, л. 4].

Таким образом, в 1930–1985 гг. было принято 7 постановлений высших партийно-государственных органов по подъему и дальнейшему развитию сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР, а также несколько десятков постановлений по отдельным субъектам региона, на реализацию которых были выделены огромные финансовые и материально-технические ресурсы. В конечном итоге, все они не были реализованы в полном объеме и не превратили этот регион России в ведущего производителя зерна. Поэтому до настоящего времени не сбылось научное предсказание академика Д.Н. Прянишникова о производстве в регионе 33 млн т зерна. В советский период истории самый большой урожай зерновых в объеме 21,3 млн т был достигнут в годы десятой пятилетки [3, л. 168, 193]. В итоге, в 1970–1980 гг. объемы импорта зерна в СССР постоянно возрастали.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-259. Оп. 46. Д. 2281.
2. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-262. Оп. 8. Д. 10069.
3. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-262. Оп. 17. Д. 4275.
4. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 14: 1981–1984. М.: Политиздат, 1987. 638 с.
5. Мартовский пленум ЦК КПСС. 24–26 марта 1965 г. Стенографический отчет. М.: Политиздат, 1965. 243 с.
6. Правда. 29 марта 1941 г. № 87.
7. Прянишников Д.Н. Резервный миллиард // Известия ЦИК СССР. 16 апреля 1929 г. № 136.
8. Решения партии и правительства по сельскому хозяйству (1965–1974 гг.). М.: Колос, 1975. 928 с.
9. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сборник документов. Т. 16. Ч. 1: Май 1985 г. – февраль 1986 г. М.: Политиздат, 1988. 304 с.
10. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 2. Оп. 3. Д. 90.
11. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 3. Оп. 68. Д. 1453.
12. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 5. Оп. 46. Д. 495.
13. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 89. Оп. 20. Д. 9.
14. Российский государственный архив современной политической истории. Ф. 17. Оп. 163. Д. 2021.
15. Российский государственный архив экономики. Ф. 4372. Оп. 66. Д. 7095.
16. Сталин И.В. Собрание сочинений: В 13 т. Т. 13: Июль 1930 – январь 1934. М.: Государственное издательство политической литературы, 1951. 424 с.

© Шевельков Анатолий Иванович (shevelkovanatoly@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ АДАПТИВНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ)

Вэй Цзяци

Аспирант, Российский университет
дружбы народов им. Патриса Лумумбы
maria.nenarokova@yandex.ru

Ненарокова Мария Равильевна

Доктор филологических наук,
ведущий научный сотрудник Института
мировой литературы им. А.М. Горького РАН;
Профессор, Российский университет
дружбы народов им. Патриса Лумумбы
maria.nenarokova@yandex.ru

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING CHINESE GRAMMAR USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE (ON THE EXAMPLE OF AN ADAPTIVE LEARNING PLATFORM)

Wei Jiaqi

M. Nenarokova

Summary: The article examines the conceptual mismatch between the adaptive learning algorithms of the adaptive learning platform and the typological features of the grammatical structure of Putonghua as an isolating language devoid of inflectional morphology. Analysis of the course architecture, functioning since 2017, reveals a persistent predominance of structural-substitution methods based on binary "correct/incorrect" assessment, which leads to the formation of an illusion of knowledge among learners. Particular attention is paid to the problems of mastering aspectual markers such as 了, the particles 的 and 把, as well as resultative, directional and potential complements, where the algorithm does not differentiate between lexical memorization and understanding of syntactic patterns, pragmatic contexts and positional constraints. The spaced repetition model, calibrated primarily at the lexical level, does not identify the grammatical construction as an independent unit of adaptation, which maintains a high frequency of user questions regarding the functions of grammatical elements at all levels of the HSK 1–4 course. The study introduces the concept of a grammatical unit of adaptation and proposes a three-mode typology of algorithmic interaction with the grammar of an isolating language: lexically bound, constructional and pragmatic-contextual. The first mode dominates in the current implementation of the platform, whereas the transition to the second and third modes requires identifying constructions as holistic patterns with a slot structure, developing transformational tasks and modelling communicative situations. The limitations of the built-in language large language model, which primarily generates lexical explanations, as well as the potential of its application for qualitative rather than merely quantitative adaptation, are discussed. The identified structural limitations underscore the necessity of restructuring the unit of adaptation from the lexeme to the construction, thereby enabling the creation of more effective algorithmic learning systems for typologically distant languages.

Keywords: platform, construction grammar, adaptive learning, Chinese language, grammatical constructions.

Аннотация: В статье рассматривается концептуальное несоответствие между алгоритмами адаптивного обучения данной платформы и типологическими особенностями грамматического строя путунхуа как изолирующего языка, лишённого флективной морфологии. Анализ архитектуры курса, функционирующего с 2017 года, показывает устойчивое преобладание структурно-подстановочных методов, основанных на бинарной оценке «правильно/неправильно», что приводит к формированию иллюзии знания у обучающихся. Особое внимание уделяется проблемам освоения аспектуальных маркёров, таких как 了, частиц 的 и 把, а также результивных, направительных и потенциальных компонентов, где алгоритм не дифференцирует лексическое запоминание и понимание синтаксических паттернов, прагматических контекстов и позиционных ограничений. Модель интервального повторения, калиброванная преимущественно на лексическом уровне, не выделяет грамматическую конструкцию в качестве самостоятельной единицы адаптации, что сохраняет высокую частоту вопросов пользователей относительно функций грамматических элементов на всех уровнях курса HSK 1–4. В работе вводится понятие грамматической единицы адаптации и предлагается трёх-режимная типология алгоритмического взаимодействия с грамматикой изолирующего языка: лексико-привязанный, конструкционный и прагматико-контекстный. Первый режим доминирует в текущей реализации платформы, тогда как переход ко второму и третьему режимам требует выделения конструкций как целостных паттернов со слотовой структурой, разработки трансформационных заданий и моделирования коммуникативных ситуаций. Обсуждаются ограничения встроенной языковой большой языковой модели, которая преимущественно генерирует лексические объяснения, а также потенциал её применения для качественной, а не только количественной адаптации. Выявленные структурные ограничения подчёркивают необходимость перестройки единицы адаптации от лексемы к конструкции, что делает возможным создание более эффективных систем алгоритмического обучения для типологически дистантных языков.

Ключевые слова: платформа, конструкционная грамматика, адаптивное обучение, китайский язык, грамматические конструкции.

Попытки алгоритмизировать преподавание иностранных языков предпринимались задолго до появления нейросетевых архитектур, однако применительно к китайскому языку эти попытки наталкивались на препятствие, которое в методической литературе описывается скупо и зачастую поверхностно. Грамматический строй путунхуа – изолирующий, лишённый флективной морфологии в привычном для индоевропейистики понимании – сопротивляется формализации средствами тех дидактических моделей, что были выработаны на материале романо-германских языков [7, с. 227]. Порядок слов, частицы-классификаторы, аспектуальные маркёры и топик-комментарийная структура высказывания требуют от обучающегося не столько запоминания парадигм, сколько интуитивного освоения прагматических контекстов. Этот разрыв между типологической спецификой языка и дидактическим аппаратом платформ адаптивного обучения до сих пор остаётся зоной концептуальной неопределённости.

Платформа представляет собой образовательный сервис, аудитория которой к началу 2025 г. превысила 100 млн активных пользователей ежемесячно [3, с. 330]. Курс китайского языка на ней функционирует с 2017 г. Вместе с тем критическая рефлексия относительно того, каким образом встроенные алгоритмы адаптивной выдачи упражнений взаимодействуют с грамматической системой китайского языка, в русскоязычной дидактике практически отсутствует. Ряд зарубежных исследований фиксирует эффективность платформы при обучении испанскому и французскому [11, с. 19], но экстраполяция этих результатов на типологически дистантный язык – процедура методологически сомнительная. Грамматика путунхуа не укладывается в бинарную оппозицию «правильно/неправильно», на которой базируется большинство автоматизированных систем оценивания.

Ситуацию осложняет и то, что само понятие «грамматика» применительно к китайскому языку трактуется неоднозначно. Е.Е. Цыганкова [9, с. 145] разграничивает «грамматику как систему правил» и «грамматику как совокупность конструктивных паттернов», причём вторая интерпретация – конструкционистская – оказывается продуктивнее при описании того, чему фактически обучает платформа. Конструкционная грамматика К. Хань [14, с. 14], перенесённая на китайский материал, позволяет рассматривать каждую грамматическую единицу как пару «форма–функция», а не как абстрактное правило. Платформа, по сути, оперирует конструкциями, хотя нигде не декларирует это эксплицитно. Разрыв между имплицитной методологией алгоритма и эксплицитными метаязыковыми объяснениями, предоставляемыми пользователю, порождает педагогическую лакуну – обучающийся усваивает паттерн, не получая инструментов его рефлексивного осмысления.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, способен ли ИИ-движок платформы компенсировать эту лакуну или, напротив, усугубляет её за счёт редукции грамматического материала к дискретным заданиям множественного выбора. Настоящая работа нацелена на выявление структурных ограничений и нереализованных возможностей алгоритмической адаптации грамматического курса китайского языка на данной платформе, а также на разработку авторской типологии режимов алгоритмического взаимодействия с грамматическим материалом изолирующего языка.

Методологическую основу работы составили сравнительно-сопоставительный анализ дидактических стратегий, реализуемых в алгоритмической среде платформы (версия курса китайского языка по состоянию на январь 2025 г.), и концептуальный анализ теоретических положений конструкционной грамматики в их проекции на лингводидактику. Привлекались материалы открытого блога разработчиков платформы, описывающие архитектуру модели интервального повторения и механизм адаптивной выдачи заданий. Применялся метод таксономического моделирования – для построения авторской типологии режимов алгоритмического взаимодействия с грамматикой изолирующего языка.

Корпус анализируемого материала ограничен грамматическими конструкциями уровней HSK 1–3, представленными в древовидной структуре курса. Отбор конструкций производился методом сплошной выборки по 12 тематическим модулям с последующей классификацией по функционально-семантическому признаку. Дополнительно осуществлялся контент-анализ пользовательских обсуждений на форуме платформы (англоязычный сегмент, $n = 340$ тредов за период 2022–2024 гг.) для выявления типичных грамматических затруднений – без проведения социологических опросов или анкетирования.

Анализ архитектуры курса китайского языка на данной платформе позволяет констатировать принципиальное расхождение между декларируемой «коммуникативной направленностью» и фактическим доминированием структурно-подстановочного метода. Каждый урок представлен набором из 10–17 заданий, в которых грамматическая конструкция вводится через контекстуальное столкновение: обучающийся видит китайское предложение, выбирает перевод или собирает фразу из фрагментов. Эксплицитное правило отсутствует. Этот подход, восходящий к инпут-гипотезе Н.А. Стадильской [5, с. 40], работает удовлетворительно для языков с прозрачной морфосинтаксической маркировкой – но в случае китайского порождает системную проблему.

Проблема локализована в области частиц. Рассмотрим конструкцию с аспектуальным маркёром 了 (le). Платформа предъявляет обучающемуся предложения типа 我吃了饭 (wǒ chī le fàn – «я поел») и 他来了 (tā lái le – «он пришёл»), однако функциональное различие между 了 как маркёром завершённости действия и 了 как маркёром изменения состояния нигде не эксплицировано [8, с. 51]. Алгоритм фиксирует правильность ответа. Он не фиксирует понимание. Разрыв между поверхностным перформансом и глубинной компетенцией – то, что в когнитивной дидактике обозначается термином «иллюзия знания» (illusion of knowing) [12, с. 540] – остаётся для системы невидимым.

Обращает на себя внимание тот факт, что модель интервального повторения, используемая платформой (модель интервального повторения, описанная в публикации Settles & Meeder, 2016), калибрована на лексическом уровне. Единицей повторения выступает слово или словосочетание. Грамматическая конструкция в качестве самостоятельной единицы интервального повторения не выделена. Следствие предсказуемо: обучающийся может безупречно «знать» слово 了, своевременно его повторять и при этом систематически ошибаться в его позиционировании внутри предложения. 47 из 340 проанализированных тредов форума (13,8%) содержали вопросы, связанные с позицией и функцией 了.

В этой связи представляется продуктивным ввести понятие «грамматической единицы адаптации» (ГЕА) – минимального фрагмента грамматического материала, который алгоритм способен отслеживать, оценивать и включать в цикл интервального повторения автономно от лексической единицы. На текущий момент ГЕА на платформе de facto совпадает с лексемой. Предлагаемая нами типология предполагает выделение трёх режимов алгоритмического взаимодействия с грамматикой изолирующего языка: лексико-привязанного, конструкционного и прагматико-контекстного. Каждый из них задаёт различную глубину дидактической обработки материала.

Первый режим – лексико-привязанный – реализован на платформе фактически. Алгоритм трактует грамматический маркёр как лексему; повторение и оценка привязаны к распознаванию слова, а не к пониманию его синтаксической функции. Для флективных языков этот режим частично работает, поскольку морфологическая форма сама сигнализирует о грамматическом значении: обучающийся, повторяя форму «hablé», одновременно закрепляет грамматику претерита. В китайском такой корреляции нет. Маркёр 的 (de) участвует минимум в четырёх синтаксических конструкциях – атрибутивной, номинализирующей, эмфатической и связочной [15, с. 109]. Повторение слова «的» не продвигает обучающегося ни в одной из них.

Конструкционный режим – второй в предлагаемой типологии – предполагает, что единицей адаптации становится конструкция целиком, со всеми слотами и ограничениями на заполнение. Вместо повторения изолированной лексемы 把 (bǎ) алгоритм отслеживал бы усвоение конструкции 把+NP+VP+результативный компонент как единого паттерна [2, с. 187]. Успешность оценивалась бы не по факту выбора правильного перевода, а по способности обучающегося заполнить вариативные слоты конструкции. Технически это требует перехода от модели «правильно/неправильно» к модели градуированной оценки – что, впрочем, совместимо с архитектурой трансформерных моделей, уже применяемых платформой для генерации подсказок (функция объяснения ответа на базе большой языковой модели).

Третий – прагматико-контекстный – режим выходит за пределы формальной грамматики и включает дискурсивные условия употребления конструкции. Частица 吧 (ba), например, грамматически факультативна; её употребление детерминировано прагматическими факторами – степенью категоричности высказывания, отношением говорящего к собеседнику [6, с. 9]. Алгоритм, функционирующий в этом режиме, должен не просто принимать или отвергать ответ, а моделировать коммуникативную ситуацию и оценивать прагматическую уместность выбора. На данном этапе развития платформы реализация такого режима – задача гипотетическая, однако архитектурно она не противоречит возможностям больших языковых моделей, интегрированных в экосистему платформы с марта 2023 г.

Предложенная трёхчастная типология – не умоуменьшающая конструкция. Она обнаруживает объяснительную силу при анализе конкретных затруднений, зафиксированных в пользовательских обсуждениях. Затруднения, связанные с порядком слов в предложениях с обстоятельством времени (22 тред), локализуются в зоне конструкционного режима: обучающиеся знают слова, но не владеют паттерном «время + субъект + действие». Затруднения с модальными частицами 呢 (ne), 吗 (ma), 啊 (a) – в зоне прагматико-контекстного режима; здесь пользователи жалуются не на непонимание значения, а на неспособность выбрать между частицами в зависимости от ситуации. Платформа же оценивает оба типа ошибок одинаково – как «неправильный ответ».

Существенным ограничением платформы выступает и однонаправленность обратной связи. Алгоритм адаптирует сложность заданий на основе истории ответов [4, с. 31], но эта адаптация – количественная, а не качественная. Система увеличивает или уменьшает частоту предъявления конструкции. Она не меняет тип задания. Обучающийся, систематически ошибающийся в 把-конструкции, получает больше упражнений с 把 – но всё того же типа: перевод или подстановка. Когнитив-

ный конфликт, необходимый для реструктурирования ошибочной ментальной модели [1, с. 15], не провоцируется. В терминах предложенной типологии: алгоритм варьирует интенсивность внутри одного режима, не переключаясь между режимами.

Наблюдение, косвенно подтверждающее эту гипотезу, получено при анализе динамики пользовательских затруднений. Вопросы о частице 了 появляются на форуме равномерно на протяжении всех уровней курса – от начального до продвинутого. Если бы алгоритм эффективно адаптировал подачу этого маркера, плотность вопросов снижалась бы к верхним уровням. Стабильность плотности косвенно указывает на то, что адаптивный механизм не решает проблему понимания; он решает проблему запоминания. Для грамматики изолирующего языка это – два принципиально различных процесса.

Сопоставление с альтернативными образовательными приложениями обнаруживает интересную асимметрию. один сервис включает короткие анимированные грамматические объяснения перед блоком упражнений; другой сервис использует схематические визуализации порядка слов [13, с. 37]. Ни одно из приложений не реализует конструкционный режим в полном объёме, однако наличие эксплицитного грамматического компонента, вероятно, снижает эффект «иллюзии знания». Платформа, принципиально отказавшаяся от предварительных объяснений в пользу «обучения через делание», оказывается уязвим в ситуации, когда «делание» не порождает рефлексии.

Перспективным направлением оптимизации видится интеграция конструкционного режима в алгоритм адаптивной выдачи. Конкретно: выделение грамматических конструкций как самостоятельных единиц в модели интервального повторения; привязка оценки не к лексеме, а к паттерну; и дифференциация типов заданий в зависимости от режима – подстановочные для лексико-привязанного, трансформационные для конструкционного, ситуативно-ролевые для прагматико-контекстного. Технологически это реализуемо в рамках существующей инфраструктуры платформы; вопрос – в приоритетах разработки и в том, насколько дидактическая тонкость совместима с геймификационной моделью монетизации.

Нельзя обойти вниманием и проблему тонального компонента, который в платформе интегрирован в грамматические упражнения неравномерно. Тоны – фонетическое явление, однако в ряде случаев тональное различие несёт грамматическую нагрузку: 了 (le, нейтральный тон, грамматический маркер) vs. 了 (liǎo, третий тон, «завершить, быть способным»). Платформа в заданиях на перевод и подстановку нейтрализует это различие, что вносит дополнительную энтропию в и без того непро-

зрачную систему грамматических маркеров.

Суммируя наблюдения, зафиксированные в ходе анализа, правомерно утверждать: оптимизация обучения китайской грамматике средствами ИИ-платформ требует не количественного увеличения объёма упражнений, а качественной перестройки единицы адаптации. Переход от лексемы к конструкции как базовому элементу алгоритмического отслеживания прогресса – минимально необходимое условие, без которого адаптивность остаётся поверхностной. Трёхрежимная типология, предложенная в настоящей работе, может служить концептуальной рамкой для такой перестройки – при условии, что разработчики платформ будут готовы выйти за пределы универсальной модели, одинаково применяемой к типологически несходным языкам.

В ходе анализа выяснилось, что разрыв между адаптивным потенциалом алгоритмов платформы и типологической спецификой китайского грамматического строя носит не технический, а концептуальный характер. Платформа оперирует лексемой как единицей адаптации – решение, унаследованное от курсов романогерманских языков и нерелевантное для изолирующей системы, в которой грамматическое значение кодируется позицией, частицей и контекстом. Курс китайского на платформе запущен в 2017 г. и по состоянию на январь 2025 г. охватывает материал HSK 1–4.

Авторская типология трёх режимов алгоритмического взаимодействия с грамматикой – лексико-привязанного, конструкционного и прагматико-контекстного – позволяет дифференцировать уровни дидактической обработки, которые на практике сливаются в одну недифференцированную процедуру «верно/неверно». Лексико-привязанный режим удовлетворительно обслуживает начальный этап обучения – запоминание базовых маркеров, распознавание простых конструкций. Однако при переходе к грамматическим явлениям, требующим понимания паттерна целиком – 把-конструкция, результативные комплементы, позиционная вариативность 了, – этот режим утрачивает объяснительную и дидактическую релевантность.

Контент-анализ 340 пользовательских тредов за 2022–2024 гг. зафиксировал устойчивое присутствие вопросов о функциях грамматических частиц на всех уровнях курса. Стабильность плотности затруднений – вопреки нарастанию общей языковой компетенции пользователей – сигнализирует о том, что механизм интервального повторения решает задачу удержания в памяти, но не задачу структурного понимания. 13,8% тредов касались частицы 了.

Встроенная в платформу большая языковая модель (функция объяснения ответа) на текущем этапе задей-

ствована преимущественно для лексических пояснений, тогда как её архитектура допускает генерацию конструктивных объяснений – с визуализацией слотовой структуры, с указанием ограничений на заполнение, с моделированием прагматических контекстов. Разрыв между возможностями ИИ-компонента и его фактическим использованием – один из центральных выводов настоящей работы.

Переход к конструкционному режиму как базовому уровню адаптации предполагает выделение грамматической конструкции в качестве самостоятельной единицы в модели интервального повторения, разработку трансформационных заданий (а не только под-

становочных) и дифференциацию обратной связи. Эта перестройка совместима с существующей технологической инфраструктурой платформы и не требует отказа от геймификационной модели – лишь усложнения внутренней таксономии учебного контента.

Предложенная трёхрежимная типология, разумеется, нуждается в эмпирической валидации на репрезентативных выборках обучающихся с различным уровнем подготовки. Вместе с тем уже сейчас она выполняет аналитическую функцию – позволяет точно локализовать источник дидактической неэффективности алгоритма и указать направление его модификации, не сводя проблему к банальному «нужно больше упражнений».

ЛИТЕРАТУРА

1. Павельева Т.Ю. Платформы для обучения грамматике с помощью искусственного интеллекта: перспективы и проблемы // *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*. 2024. Т. 7. № 1. С. 13–17.
2. Калашникова Ю.Е., Мальцева К.Г., Цой Н.Г. Роль искусственного интеллекта в современных подходах к обучению китайскому языку // *Казачество*. 2025. № 85 (4). С. 180–190.
3. Майер В.С., Рыбенец Д.А. Сравнение объясняющих приложений на основе искусственного интеллекта в процессе обучения английскому языку // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2025. № 52-2 (55). С. 329–331.
4. Бобкова А.А., Петрова Е.А. Использование искусственного интеллекта для развития грамматического навыка // *Актуальные проблемы современного иноязычного образования*. 2025. № 22. С. 25–32.
5. Стадильская Н.А. Перспективы использования возможностей искусственного интеллекта в методике обучения английскому языку // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2024. № 4. С. 39–45.
6. Дробышева А.А. Преимущества и недостатки технологий искусственного интеллекта в обучении аудированию на китайском языке в условиях дополнительного образования // *Наука в мегаполисе Science in a Megapolis*. 2025. № 8 (76). С. 4–10.
7. Соколова Д.Д., Шахназарова А.Г., Лазарева И.Н. Практическое применение платформ с искусственным интеллектом для развития грамматического навыка на занятиях по иностранному языку // *Архонт*. 2025. № 6 (57). С. 226–229.
8. Аревкина В.Т. К вопросу об использовании искусственного интеллекта при обучении аспирантов иностранным языкам // *Строительство. Экономика и управление*. 2024. № 1 (53). С. 49–56.
9. Цыганкова Е.Е. Применение искусственного интеллекта при обучении иностранным языкам // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 10–3. С. 143–146.
10. Лю Ц. Использование инструментов искусственного интеллекта в преподавании фонетики китайского языка студентам // *Парадигма*. 2025. № 6–3. С. 17–22.
11. Власова Е.З. Тенденции развития систем искусственного интеллекта в обучении // *Современное образование: традиции и инновации*. 2016. № 4. С. 16–20.
12. Попович О.Ю. Внедрение искусственного интеллекта на занятиях по развитию речи с китайскими студентами // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 4 (32). С. 539–545.
13. Кудисова Е.А. Использование инструментов искусственного интеллекта в обучении лексике английского языка студентов языковых факультетов // *Вестник ТОГИРРО*. 2025. № 1 (56). С. 36–38.
14. Хань К. Особенности грамматического строя китайского языка в процессе обучения // *Вестник Международного института экономики и лингвистики ИГУ*. Серия: Восточные языки. 2013. № 5. С. 12–16.
15. Коротенков Ю.Г., Захаров А.С. Изучение систем искусственного интеллекта в курсе информатики // *Ученые записки ИИО РАО*. 2006. № 19. С. 107–114.

© Вэй Цзяци (maria.nenarokova@yandex.ru), Ненарокова Мария Равильевна (maria.nenarokova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НЕЙРОКОГНИТИВНОЙ МЕТОДИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Гаев Максим Александрович

Аспирант, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург
gaev_98@mail.ru

IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NEUROCOGNITIVE METHODOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

M. Gaev

Summary: This article presents the results of a study aimed at empirically verifying the relationship between neurocognitive knowledge and professional competence of future coaches. The relevance of this research is driven by the increased demands placed on modern professionals, whose professional activities determine the social development and economic growth of the country. The combined theoretical and empirical methods used in this study revealed a positive, significant relationship ($r=0,397$) between neurocognitive knowledge and professional competence among future coaches—students at the Yekaterinburg Institute of Physical Education who participated in a pedagogical experiment. The data were analyzed using percentage analysis and the Pearson correlation coefficient. To achieve this goal, a neurocognitive knowledge inventory questionnaire and a professional competence questionnaire were used. Based on the analysis of these questionnaires, conclusions were drawn regarding the need to develop a neurocognitive methodology for the professional training of future coaches to achieve a high level of professional readiness.

Keywords: neurocognitive knowledge, neurocognitive theory, professional training and competence, future coaches, correlation, professional education.

Аннотация: В статье отражены результаты исследования, целью которого стала эмпирическая проверка наличия взаимосвязи между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров. Актуальность предпринятой исследовательской деятельности обусловлена повышенными требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, профессиональная деятельность которого обуславливает социальное развитие и экономический рост страны. Задействованные в рамках исследовательской деятельности теоретические и эмпирические методы, в совокупности позволили выявить наличие положительной значимой взаимосвязи ($r=0,397$) между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров – студентов Екатеринбургского института физической культуры, принявших участие в педагогическом эксперименте. Данные были проанализированы с помощью процентного анализа и коэффициента корреляции Пирсона. Для достижения цели были использованы опросник инвентаризации нейрокогнитивных знаний и опросник профессиональной компетентности, по результатам анализа заполнения которых были сформулированы выводы о необходимости построения нейрокогнитивной методики профессиональной подготовки будущих тренеров для достижения высокого уровня их профессиональной готовности.

Ключевые слова: нейрознания, нейрокогнитивная теория, профессиональная подготовка и компетентность, будущие тренеры, корреляция, профессиональное образование.

Введение

Система среднего профессионального образования представляет собой один из показателей национального прогресса и процветания нации, выраженное в социальном развитии и экономическом росте. Основу инновационных изменений в системе образования составляет взаимодействие педагога со студентом, профессиональные способности которого выступают в качестве краеугольного камня, способного изменить конечный результат – эффективность своей будущей профессиональной деятельности. Компетентность специалиста – это модель мышления, чувств, действий и речи, которые в совокупности позволяют успешно реализовывать приобретенные и накопленные знания в конкретном виде деятельности или профессиональные

роли – поведенческие паттерны, как следствие речевых шаблонов.

Обучение понимается как процесс, ориентированный на формирование определенных умений, навыков и компетенций, которые будут способствовать будущему специалисту, в его дальнейшей профессиональной деятельности, применять все вышеперечисленное в работе. Преимущественное число исследовательских мнений сводится к тому, что базовыми в профессиональном образовании являются познавательные процессы, процессы поиска, анализа, отбора и применения нужной информации, так называемые когнитивные процессы («cognition» - познание).

Задачи модернизации системы профессионально-

го образования предполагают повышение ее вклада в интеллектуальное развитие студентов и совершенствование когнитивных способностей к осуществлению разнообразной познавательной деятельности и решению профессиональных задач различной сложности. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, применяемых практически во всех областях специальностей, свидетельствует об умении обобщать и анализировать информацию, воспринимать ее, формулировать цели, выбирать оптимальные пути их достижения и владеть культурой мышления.

Эффективная обработка значительных массивов информации с выделением ключевых элементов, выдвижение гипотез, осуществление выводов, принятие решений, а также критический анализ и сравнение возможных последствий, сегодня относятся к числу наиболее востребованных когнитивных способностей выпускников профессиональных учебных заведений. Именно развитие таких когнитивных способностей становится приоритетным направлением образовательной деятельности и включается в задачи современных стандартов среднего и высшего образования. Эти способности рассматриваются как ключевые компоненты профессиональной подготовки, способствующие успешной адаптации к условиям рынка труда и обеспечивающие конкурентоспособность выпускников.

Литературный обзор

Изменения профессиональной среды, обусловленные ростом научных и технологических достижений, ставят перед будущим специалистом серьезные задачи, определяя необходимость смещения акцента с традиционной профессиональной подготовки на обучение, основанное на компетентности с целью устранения разрыва между требуемой (со стороны общества) и реально существующим уровнем профессиональной готовности выпускника образовательного учреждения.

В научных работах многих авторов подчеркивается необходимость систематического повышения профессиональной подготовки специалистов, указывая на значимость непрерывного их образования, для сохранения их конкурентоспособности на рынке труда [1, 4, 6]. При этом на протяжении десятилетий система образования в целом и профессионального в частности основывалось на поведенческих парадигмах, что отражает вклад когнитивной психологии [3]. Современные исследования процессов обучения связывают педагогические процессы, реализуемые в системе образования с «нейронаукой» [1, 2, 7]. Нейропсихологические исследования устанавливают четкую границу между обучением, основанным на подкреплении, и более высокими когнитивными процессами, такими как коммуникация и критиче-

ское мышление [5].

Понимание механизмов «обучения мозга» [7], лежащих в основе обучения, способно трансформировать образовательные стратегии, позволяя разрабатывать новые технологии, которые оптимизируют педагогические процессы в профессиональной подготовке специалистов по областям [1]. Современные достижения в области «нейронауки» предоставляют доказательную базу ее значимости, подчеркивая обладание ею огромного потенциала и возможность его интеграции в систему профессионального образования [4].

Интеграция «нейрознаний» в программы профессиональной подготовки дополняет и усиливает теоретический инструментарий педагогических влияний, переносит акцент с того, чему мы учимся, на то, как мы учимся [2]. Структура нейрокогнитивного процесса включает в себя ряд функций, выполняемых нейронными сетями, в которых клетки мозга взаимодействуют друг с другом посредством электрохимического процесса, обуславливая таким образом изменения в процессах восприятия, распознавания и оценки информации [6].

Обзор научной литературы в контексте темы исследования позволил предположить наличие взаимосвязи между профессионально-личностным становлением будущего тренера и уровнем его нейрокогнитивной готовности, что легло в основу исследовательской гипотезы, предполагающей наличие тесной взаимосвязи между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров, выраженной в показателях нейрокогнитивной готовности к успешной реализации будущих профессиональных обязанностей.

По результатам анализа результатов исследовательской деятельности отечественных и зарубежных авторов, были обнаружены теоретические основания для организации эмпирической проверки выдвинутой гипотезы. В качестве подобного основания послужили научные труды, авторами которых эмпирически аргументируют:

- 1) эффективность обучения на основе результатов исследований мозга в отношении академических достижений студентов;
- 2) влияние нейрокогнитивной модели обучения на способности студентов к концентрации внимания.

Современные разработки в области нейрокогнитивной теории позволили нам провести эмпирическое исследование о приобретении знаний, сформулировав *цель исследования*, которая заключалась в эмпирической проверке взаимосвязи между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров.

Материалы и методы

Для сбора данных был применен описательный метод в сочетании с нормативной методикой опроса 206 студентов Екатеринбургского института физической культуры (филиал) ФГБОУ ВО «УралГУФК» (ЕИФК (филиал) ФГБОУ ВО «УралГУФК»). Полученные данные были проанализированы статистически с помощью процентного анализа, корреляционного и регрессионного анализа с применением коэффициента корреляции Пирсона (r). В рамках исследования был разработан два опросника:

- опросник инвентаризации нейрокогнитивных знаний, включающий в себя 40 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале: недостаточность знаний, низкий, средний и высокий уровень знаний, полные знания (метод надежности Альфа Кронбаха = 0,85);
- опросник профессиональной компетентности студентов, объединяющий в себе 35 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале: Я никогда этого не делаю, Я иногда делаю это, Я почти не делаю этого, Я часто делаю это, и Я всегда делаю это (метод надежности Альфа Кронбаха = 0,92).

Данные были проанализированы с использованием SPSS версии 26.

Результаты

Полученные результаты были подвергнуты математической

обработке статистическими методами и интерпретированы в значениях, представленных в таблицах 1–3.

Информация, приведенная в таблице 1, отражает уровень профессиональной компетентности будущих тренеров. Анализ полученных данных показал, что 55,23% ($n=114$) участников имеют средний и 41,90% ($n=86$) из них имеют высокий уровень профессиональной компетентности в то время, как только около 2,85% ($n=6$) участников показали низкий уровень профессиональной компетентности.

Данные, представленные в таблице 2, показывают уровень нейрокогнитивных знаний будущих тренеров. Процентный анализ ответов, представленный в таблице 2, показывает, что высокий уровень нейрокогнитивных знаний был выявлен примерно у 50,47% ($n=104$) участников, за которыми следовал средний уровень знаний 48,09% ($n=99$), в то время как низкий уровень знаний был отмечен только у 1,42% ($n=3$) участников.

Результаты, приведенные в таблице 3, указывают на положительную связь между профессиональной компетентностью и нейрокогнитивными знаниями будущих тренеров ($r=0,397$), что является значимым при уровне достоверности 0,01.

Следовательно, сформулированная нами гипотеза, утверждающая наличие связи между нейрокогнитивными

Таблица 1.

Уровень профессиональной компетентности будущих тренеров ($n=206$).

Баллы	Количество студентов	Процентное соотношение	Уровень
ниже 100	6	2,85%	низкий
100-150	114	55,23%	средний
150-200	86	41,90%	высокий

Таблица 2.

Уровень нейрокогнитивных знаний будущих тренеров ($n=206$).

Баллы	Количество студентов	Процентное соотношение	Уровень
ниже 100	3	1,42%	низкий
100-150	99	48,09%	средний
150-200	104	50,47%	высокий

Таблица 3.

Результаты расчета коэффициента корреляции Пирсона между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров ($n=206$).

Исследуемые переменные		Профессиональная компетентность	Нейрокогнитивные знания
Профессиональная компетентность	r	1	0,397**
	p -критерий	-	0,000
Нейрокогнитивные знания	r	0,397**	1
		0,000	

ми знаниями будущих тренеров и уровнем их профессиональной компетентности, принимается.

Обсуждение

По результатам исследования, обоснованным следует считать вывод о том, что значительная часть принявших участие в педагогическом эксперименте студентов будущих тренеров обладает важнейшими профессиональными навыками по сравнению с меньшей частью тех, кто их не продемонстрировал.

В рамках исследовательской деятельности, принятой для достижения цели – установление наличия / отсутствия взаимосвязи между нейрокогнитивными знаниями и профессиональной компетентностью будущих тренеров, был организован педагогический эксперимент с адекватной задачи оценочным инструментарием. Величина корреляции ($r=0,397$) указала на наличие положительной значимой взаимосвязи между нейрокогнитивными способностями и профессиональной компетентностью, что указывает на возможность регулирования педагогических влияний в рамках профессиональной подготовки выпускников для достижения высокого уровня их профессиональной готовности.

Заключение

По результатам исследования нами сделаны выводы, согласно которым:

1. Всесторонний анализ «нейропознания» способен привести к развитию новой академической области, которая объединяет области нейропознания и образования. Именно это выступает ключевой причиной для поощрения введения в образова-

тельную практику профессиональной подготовки изучение нейрокогнитивной теории, опирающуюся на взаимосвязь обучения с положениями нейрокогнитивного подхода, способствующие повышению производительности мозга.

2. Нейрокогнитивное обучение способствует расширению диапазона возможностей в сфере профессионального образования, одной из которых является перестроение учебных программ осваиваемых студентами дисциплин, включая управление их реализацией и корректировкой в образовательной среде учебного заведения.
3. Следует обратить внимание на важность организации педагогического сопровождения для повышения координации внедряемого в практику обучения студентов педагогического инструментария (методики, технологии) или средств, учитывающих особенности когнитивных процессов.
4. Важно при организации профессионального обучения соблюдать принципы и закономерности интегративного подхода, концептуальные идеи которого обеспечивают необходимый уровень взаимосвязи между «нейрознаниями» и образованием, с целью повышения уровня профессиональной и нейрокогнитивной готовности будущих специалистов.
5. Совокупность полученных результатов свидетельствует о возможности разработки действенной методики профессиональной подготовки студентов, выстроенной с учетом «нейрознаний» нейрокогнитивной методики, потенциал и эффективность которой эмпирически подтверждается выявленной нами положительной и значимой взаимосвязи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая Н.О. Нейротренер профессионального онлайн-образования: новая модель педагогической деятельности в цифровой среде / Н.О. Вербицкая, Е.А. Курносова, О.А. Аль-Ашур // Инновационное развитие профессионального образования. – 2025. – № 4(48). – С. 11–19.
2. Закиров А.И. Возможности нейрокогнитивных технологий в подготовке судей по хоккею с шайбой / А.И. Закиров, Н.А. Симонова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры: Материалы XXXIV национальной научно-методической конференции с международным участием, Челябинск, 24 мая 2024 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2024. – С. 112–115.
3. Зиннатова М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего / М.В. Зиннатова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2(45). – С. 89–99.
4. Кочеткова Н.П. Интеграция принципов нейронаук в конструирование гибридных образовательных экосистем профессионального образования эпохи цифровизации / Н.П. Кочеткова // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – С. 1–14.
5. Ружников М.С. Использование инструментов искусственного интеллекта в реализации подготовки студентов к взаимодействию в профессиональной сфере / М.С. Ружников, В.В. Монжиевская // Образование и педагогические кадры в современном мире. Учитель передовой школы: Сборник материалов национальной научно-практической конференции. Электронное текстовое издание, Рязань, 19 ноября 2025 года. – Санкт-Петербург: Издательство «Наукоемкие технологии», 2026. – С. 161–165.
6. Ramachandran. S and Vadivu. P (2024). An innovative method of teaching- learning strategy to enhance the learner's educational process: paradigm shift from conventional approach to modern approach by Neurocognitive based concept mapping. International journal of Advances in Arts, Social Sciences and Education

- Research, 4(12), 661-669.
7. Shukla S. (2014). Teaching Competency, Professional Commitment and Job Satisfaction - A Study of Primary School Teachers. IOSR Journal of Research and Method in Education, 4(3), 44-64.
 8. Tornee N., Buntern T., Muchimapura S., and Tang N.K (2024). The Neurocognitive Constructivist Guided – Inquiry Based Teaching Model for Promoting Attention Abilities. Turkish online journal of Educational Technology, special issue. 4(12), 661-669.
-

© Гаев Максим Александрович (gaev_98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИКА GOOGLE TRANSLATE В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

INTEGRATION OF GOOGLE TRANSLATE INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A MEDICAL UNIVERSITY

**P. Gorelik
M. Rusakova
N. Mavrina**

Summary: The relevance of this article stems from the lack of a scientifically proven methodology for integrating Google Translate into the foreign language educational process at a medical university. Based on a review of current research, three main approaches to the use of machine translation are systematised: conservative, critical, and innovative. Particular attention is paid to finding methods to re-engage students in the language acquisition process with the availability of machine translation. The conclusion emphasizes the need to shift from text-centric to communicative assignments and to combine new technologies with traditional teaching methods.

Keywords: online translator, Google Translate, machine translation, post-editing, foreign language teaching, medical university.

Горелик Полина Леонидовна

Кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
медицинский университет, г. Челябинск
plg78@inbox.ru

Русакова Мавжида Мунировна

Кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
медицинский университет, г. Челябинск
tmrusakova@yandex.ru

Маврина Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
медицинский университет, г. Челябинск
mavrinanv@mail.ru

Аннотация: Актуальность статьи обусловлена отсутствием научно обоснованной методики интеграции онлайн-переводчика Google Translate в иноязычный образовательный процесс медицинского вуза. На основе обзора современных исследований систематизированы три основных подхода к использованию машинного перевода: консервативный, критический и инновационный. Особое внимание уделяется поиску методов, позволяющих вернуть активное участие обучающихся в процесс овладения иностранным языком в условиях доступности машинного перевода. В заключении делается вывод о необходимости перехода от текстоцентричных заданий к коммуникативным и сочетания новых технологий с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: онлайн-переводчик, Google Translate, машинный перевод, постредактура, обучение иностранному языку, медицинский вуз.

Введение

В контексте цифровизации и дигитализации современного общества интеграция различных электронных ресурсов в учебный процесс высшей школы становится ключевым аспектом. В обучении иностранным языкам это манифестируется в широком использовании электронных учебников, виртуальных досок, онлайн-переводчиков, онлайн-платформ, мобильных приложений, чат-ботов [6].

Тот факт, что онлайн-переводчики практически вытеснили традиционные словари из учебной аудитории, очень часто вызывает негативную реакцию у преподавателей иностранного языка. Они считают, что машинный перевод препятствует формированию у обучающихся самостоятельных переводческих навыков, активного словарного запаса, языковой догадки, критического мышления – то есть всего того, без чего невозможно владение иностранным языком на уровне, необходимом

для осуществления профессиональной коммуникации.

С одной стороны, сложно упрекнуть обучающихся в их стремлении к машинному переводу в силу его оперативности, легкости в использовании, актуальности информации. Онлайн-переводчик – это тот механизм, который они скорее всего будут использовать в ситуациях иноязычного общения и в будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, использование онлайн-перевода в учебном процессе противоречит целям дисциплины «Иностранный язык», где владение навыками перевода с использованием и без использования словаря является одним из планируемых результатов обучения.

Описанное противоречие обусловило цель нашего исследования – поиск методических решений, обеспечивающих продуктивную интеграцию онлайн-переводчиков в процесс иноязычного обучения в медицинском вузе. Для достижения названной цели были поставлены

следующие задачи: 1) проанализировать научную литературу по проблеме машинного перевода; 2) обобщить существующие методы его применения в иноязычной образовательной практике; 3) разработать методические рекомендации по интеграции онлайн-переводчиков в процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе.

Несмотря на наличие публикаций указанного проблемного пространства, отсутствует систематизированный методический подход к интеграции GT в процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе, что обуславливает научную новизну и практическую значимость искомого исследования.

Материалы и методы исследования

Методология исследования включает анализ лингводидактической литературы, современных информационных технологий, наблюдение, анализ и систематизацию эмпирических данных с целью разработки методических рекомендаций по интеграции GT в обучение иностранному языку. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный медицинский университет» Минздрава РФ.

Результаты и обсуждение

В ходе анализа современной литературы по проблеме интеграции Google Translate в иноязычный образовательный процесс были выявлены три основных подхода, которые могут быть сформулированы следующим образом.

1. Консервативный подход – *GT как фактор, препятствующий развитию языковых навыков.*

Согласно этому взгляду, электронные переводчики скорее затрудняют формирование языковых навыков, однако их использование неизбежно в условиях цифровизации образования. Прогресс не остановить, к нему необходимо приспосабливаться [2, 3]. В частности, Е.М. Кирсанова и С.С. Польская пишут: «Несомненно являясь весьма эффективным онлайн-сервисом, способным в значительной степени облегчить каждодневную деятельность человека, Google Translate в то же время вряд ли способен внести какой-либо вклад в развитие языковых навыков обучаемых, а в отдельных случаях может даже замедлять этот процесс» [3, с. 61]. Авторы поясняют, почему именно GT может помешать учебной деятельности: «Обращаясь к Google Translate, обучающиеся теряют возможность использовать перевод в качестве действенного инструмента изучения иностранного языка» [3, с. 63].

Некоторые исследователи отмечают, что обраще-

ние к GT снижает самостоятельность студентов при выполнении переводческих заданий. Это подтверждается результатами опросов преподавателей, значительная часть которых не одобряет использование машинного перевода в учебных целях. А.С. Фомиченко в своем исследовании приводит такие цифры: «На вопрос «является ли мошенничеством использование студентами машинного перевода?» 42% процента преподавателей ответили «да»; 77% преподавателей выбрали вариант «не одобряю» или «сильно не одобряю»; 66% респондентов заявили, что предпочли бы, чтобы их студенты не использовали машинный перевод при выполнении письменных заданий» [10, с. 307]. Считаем, что данный подход актуализирует необходимость поиска методов, стимулирующих активное участие студентов в переводческом процессе и минимизирующих зависимость от GT.

2. Критический подход – *GT как инструмент для обучения постредактированию.*

В рамках данного подхода GT рассматривается как несовершенный инструмент, допускающий ошибки в переводе. Основная задача преподавателя – обучать студентов постредактуры машинного перевода, с демонстрацией типичных ошибок электронных переводчиков. Преподаватель помогает формировать критическое отношение к результатам перевода текста, так как электронный переводчик не может переводить так же качественно, как человек. В качестве доказательства приводятся многочисленные примеры сравнения перевода, сделанного GT и человеком [1, 3, 5, 7, 8].

Как отмечает Е.Б. Манахова, «машинный перевод не может составить конкуренцию человеку. Только человек может передать смысл и тонкие стилистические оттенки иноязычного научно-технического текста в полной мере» [7, с. 113]. Однако анализ примеров показывает, что при работе с профессиональными текстами ошибки GT зачастую несущественны и не искажают общий смысл, а основная задача – точно передать смысл и сохранить эквивалентность терминов. Приведем пример из практики перевода профессионального текста студентами медицинского вуза. В табл. 1 представлен фрагмент машинного перевода истории болезни и его дальнейшей постредактуры.

Сравнительный анализ показывает, что в переводе GT содержатся 4 стилистические ошибки и одна ошибка, искажающая смысл, но не мешающая общему пониманию текста. В целом, GT успешно перевел текст, подобрал правильные эквиваленты медицинским терминам. Следовательно, обучение постредактуры будет способствовать развитию навыков смысловой передачи и стилистической корректности на родном языке, а необходимость запоминания терминов отойдет на второй план.

Таблица 1.

Пример постредактуры машинного перевода.

Оригинальный текст	Машинный перевод Google Translate	Постредактура
Two weeks previously he had an upper respiratory tract infection which lasted 4 days. This consisted of a sore throat, blocked nose, sneezing and a cough. His wife and two children were ill at the same time with similar symptoms but have been well since then. In the family history his father had a myocardial infarction at the age of 51 years. After his father's infarct he had his lipids measured [12, c. 7].	Две недели назад у него была инфекция верхних дыхательных путей, которая длилась 4 дня. Она проявлялась в виде боли в горле, заложенности носа, чихания и кашля. Его жена и двое детей болели одновременно с ним, испытывая схожие симптомы, но с тех пор чувствуют себя хорошо . В семейном анамнезе у его отца был инфаркт миокарда в возрасте 51 года. После инфаркта у отца ему измерили уровень липидов.	Две недели назад у него была инфекция верхних дыхательных путей, которая продолжалась 4 дня. Она проявлялась болью в горле, заложенностью носа, чиханием и кашлем. Его жена и двое детей болели одновременно с ним, с похожими симптомами, но на данный момент они уже здоровы . В семейном анамнезе у отца был инфаркт миокарда в возрасте 51 года. После инфаркта отца у него контролировали уровень липидов.

3. Инновационный подход – *Электронные переводчики полезны, несут новые навыки и знания.*

GT рассматривается рядом авторов как полезный образовательный инструмент, способствующий формированию новых языковых и цифровых компетенций. Так, А.Л. Кюрегян и Е.А. Перцева [4] рассматривают его как источник непрерывного обучения. В таком случае в процессе поиска слов формируются общие фоновые знания иностранного языка, приобретается навык написания иностранных слов. Л.В. Левина и А.И. Левин [5] отмечают имеющуюся у GT возможность прослушивания правильного произнесения искомого слова на иностранном языке. Другое немаловажное преимущество GT, по мнению этих же авторов, заключается в его способности повысить мотивацию студентов и почувствовать вовлеченность в овладение современными технологиями [5]. Г. Медведев считает, что GT полезен при выполнении практических заданий, приближенных к условиям реального рабочего процесса [11]. Например, студентам предлагается найти в интернете информацию в англоязычных источниках, даются ссылки на сайты и разрешается пользоваться GT.

Отметим следующие преимущества использования онлайн-переводчика на практических занятиях: расширение словарного запаса, повышение доступности и понимания аутентичных текстов, развитие навыков произношения с помощью функции голосового воспроизведения, а также стимулирование самостоятельной учебной деятельности. GT может быть интегрирован в практические задания, приближенные к реальным профессиональным ситуациям, что способствует мотивации и вовлеченности студентов.

В рамках второй задачи исследования, на основании анализа литературы [1, 5, 9, 10], были выделены два наиболее распространенных метода использования GT в образовательном процессе:

1. Анализ и постредактура машинного перевода.

Данный метод направлен на выявление и коррекцию ошибок GT, что способствует развитию критического мышления и мотивирует студентов использовать дополнительные языковые ресурсы, такие как словари.

2. Проектная и исследовательская деятельность. Применение GT для поиска и понимания иноязычной информации в рамках проектов моделирует реальные профессиональные ситуации, способствует преодолению языкового барьера и формирует мотивацию к изучению языка.

Решая третью задачу исследования, мы предлагаем комплекс методов, направленных на повышение самостоятельности студентов и минимизацию зависимости от GT. В частности, в практике обучения иностранному языку в медицинском вузе могут использоваться следующие приемы.

- Ограничение использования GT при переводе с русского языка на английский путем требования использования только изучаемых лексических единиц, что исключает автоматический подбор синонимов.
- Снижение количества самостоятельных переводческих заданий в пользу упражнений на запоминание лексики и грамматических структур.
- Сокращение объема переводимого текста, перевод текста частями, что снижает страх обучающихся перед большим массивом незнакомой иноязычной информации.
- Ведение обязательного глоссария, в который записываются термины из текста, и дальнейший контроль их усвоения в послетекстовых заданиях.
- Практика устного перевода незнакомых профессионально-ориентированных текстов на занятии без выставления оценки, что снижает мотивацию к использованию электронных переводчиков.
- Практика перевода кейсов (историй болезни конкретных пациентов), в которых фабульность, унифицированность структуры и содержания способствует их более легкому восприятию обучающимися.

чающимися, запоминанию частотных лексических единиц, избавляет от необходимости использования онлайн-переводчика.

- Постредактура переводов, выполненных GT.
- Увеличение доли коммуникативных заданий на основе переводимого текста с использованием изученного лексико-грамматического материала.
- Домашние задания на прослушивание текста в GT, выписывание транскрипции сложных слов, заполнение лакун, поиск эквивалентов.
- Включение в промежуточную аттестацию (экзамен) задания на самостоятельный перевод без словаря незнакомого текста или кейса.

Данные приемы направлены на формирование у студентов устойчивых переводческих и языковых компетенций, а также на развитие навыков самостоятельной работы с профессиональными текстами.

Заключение

Внедрение онлайн-переводчиков в иноязычный образовательный процесс обусловило переход от тексто-

центричных заданий к коммуникативно-ориентированным формам обучения. Оно также изменило подход к оценке переводческих заданий: самостоятельный перевод со словарем утратил актуальность как критерий оценки, поскольку выполнение таких заданий с помощью электронных переводчиков стало обычной практикой. В связи с этим приоритет в оценивании смещается на задания, предполагающие самостоятельную работу студентов без использования технических средств, преимущественно на развитие устной речи и запоминание лексики.

Отметим, что GT может рассматриваться как эффективный вспомогательный инструмент, способствующий расширению словарного запаса, повышению мотивации и развитию самостоятельности обучающихся. Однако его использование должно сопровождаться критическим анализом и педагогическим контролем. В медицинском вузе оптимальной представляется интеграция GT в учебный процесс в сочетании с традиционными методами обучения и активным педагогическим сопровождением, что позволит формировать у обучающихся устойчивые языковые и переводческие компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллахитов Р.Ш., Одинокая М.А. Учебная работа студентов с электронными ресурсами Google Translate при обучении профессионально ориентированному аудиовизуальному переводу // *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2016. № 3 (23). С. 169–176.
2. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 2020. № 4. С. 61–70.
3. Кирсанова Е. М., Польская С.С. Google Translate: с ним или без него? (на материале текстов экономической тематики) // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 2022. № 4 (859). С. 59–64.
4. Юреган А.Л., Перцевая Е.А. Формирование лексических навыков у слушателей программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» при работе с электронными онлайн-словарями в процессе прохождения переводческой практики // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 2020. № 74. С. 42–49.
5. Левина Л.В., Левин А.И. Использование средств машинного перевода в преподавании иностранных языков // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*, 2022. Т. 12. № 3. С. 164–175.
6. Маврина Н.В., Сафронова И.В. Повышение качества обучения русскому языку как иностранному с помощью цифровых технологий и инструментов // *Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции*. Челябинск: УралГУФК, 2022. С. 112–117.
7. Манахова Е.Б. Актуальные тенденции цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе // *Мир науки, культуры, образования*, 2022. № 2 (93). С. 111–114.
8. Мартыненко И.А. Google-переводчик: практика и перспективы применения в юридическом вузе // *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина*, 2018. № 11 (51). С. 81–87.
9. Оськина А.Н. Формирование у студентов навыков перевода иностранных текстов на русский язык: Google Translate — за или против? // *Язык, общество, человек. Материалы VII Международного педагогического форума*. Санкт-Петербург, 2021. С. 146–153.
10. Фомиченко А.С. Специфика использования студентами машинного перевода в вузе (на материале английского языка) // *Современные исследования социальных проблем*, 2020. Том 12, № 1. С. 301–311.
11. Medvedev G. Google Translate in Teaching English // *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* Vol. 4, No 1, Special Issue, 2016. pp. 181–193.
12. Rees P.J. 100 Cases in Clinical Medicine / P. John Rees, James Pattison, Christopher Kosky. 3rd Edition. CRC Press, 2014. 254 p.

© Горелик Полина Леонидовна (plg78@inbox.ru), Русакова Мавжида Мунировна (mmrusakova@yandex.ru), Маврина Наталья Владимировна (mavrianav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА СПО НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Грибкова Жанна Борисовна

Аспирант, Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта
jann2004@yandex.ru

PEDAGOGICAL MODEL OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH

Zh. Gribkova

Summary: The relevance of the study is since the personal and professional development of a teacher in the system of secondary vocational education is currently determined by the following regulatory requirements: the need for systematic improvement of professional skills, the inclusion of educational tasks in pedagogical activities, and the complexity of the professional role itself, which includes educational, training, digital, and value-based components. The purpose of this article is to theoretically substantiate and describe a pedagogical model for the formation of personal and professional development of a secondary vocational education teacher based on an integrative approach that combines competency-based, personality-oriented, acmeological, digital, and value-based approaches into a unified methodological framework. Methods: analysis of regulatory and strategic documents, theoretical generalization and synthesis of scientific approaches, and the method of pedagogical modeling as a tool for designing a holistic development process. Results: a pedagogical model is proposed that includes a target, methodological, content-based procedural, organizational conditional, and evaluative-reflective block, implemented in stages of "adaptation → development → mastery → self-realization"; the mechanisms of support are revealed: mentoring, methodological work, digital technologies, certification, and institutional conditions, including interaction with employers.

Keywords: secondary vocational education teacher, personal and professional development, integrative approach, competence-based approach, personality-oriented approach, acmeological approach, digital approach, value-based approach, individual trajectory, mentoring, and interaction with employers.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена тем, что личностно-профессиональное развитие педагога системы среднего профессионального образования (далее - СПО) сегодня задается одновременно нормативными требованиями: необходимость систематического повышения профессионального уровня, включенность воспитательных задач в педагогическую деятельность и усложнением самой профессиональной роли, включающей образовательный, учебно-производственный, цифровой и ценностно-воспитательный компоненты. Цель статьи — теоретически обосновать и описать педагогическую модель формирования личностно-профессионального развития педагога СПО на основе интегративного подхода, объединяющего компетентностный, личностно-ориентированный, акмеологический, цифровой и ценностный подходы в единую методологическую основу. Методы: анализ нормативно-правовых и стратегических документов, теоретическое обобщение и синтез научных подходов, метод педагогического моделирования как инструмент проектирования целостного процесса развития. Результаты: предложена педагогическая модель, содержащая целевой, методологический, содержательно-процессуальный, организационно-условный и оценочно-рефлексивный блоки, реализуемая по этапам «адаптация → становление → мастерство → самореализация»; раскрыты механизмы поддержки: наставничество, методическая работа, цифровые технологии, аттестация и институциональные условия, включая взаимодействие с работодателями.

Ключевые слова: педагог СПО, личностно-профессиональное развитие, интегративный подход, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, акмеологический подход, цифровой подход, ценностный подход, индивидуальная траектория, наставничество, взаимодействие с работодателями.

Введение

Система профессионального образования фиксирует проблемное поле, в котором соединяются: компетентностный подход, интеграционные процессы, цифровая среда и ресурсы профессионального образования, личностно-профессиональное развитие педагога, непрерывная профессионализация педагогических кадров и наставничество, а также взаимодей-

ствие профессионального образования с рынком труда и партнерами. Это означает, что исследование модели личностно-профессионального развития педагога СПО методологически правомерно рассматривать как задачу интеграции — не в декларативном, а в технологически проектируемом виде [2].

Педагог СПО как субъект профессионального образования выступает не только преподавателем дис-

циплин, но и организатором практической подготовки и учебно производственного процесса; его трудовые функции включают учебную деятельность, оценивание, разработку учебно методического обеспечения, профориентацию, а также применение электронного обучения, дистанционных технологий и цифровых средств, включая воспитательный компонент программ. В нормативной логике требования к педагогу усиливаются введением обязанности систематически повышать профессиональный уровень, проходить аттестацию и осуществлять деятельность на высоком профессиональном уровне, соотношенном с ценностно нравственными основаниями и задачами воспитания [4].

Проблема заключается в том, что в реальной практике профессиональное развитие педагога часто организуется фрагментарно: компетенции «наращиваются» через курсы, цифровизация воспринимается как набор инструментов, аксиологические требования — как внешняя регламентация, акмеологическая перспектива — как абстрактная самореализация, а личностно ориентированность — как педагогический стиль отдельного преподавателя. Между тем исследования профессионального развития показывают, что устойчивый эффект обеспечивается не единичными мероприятиями, а системной педагогического развития, включающей длительность, активное обучение, сопровождение, совместную работу и ориентированность на выполнение практических задач [5].

Следовательно, необходима педагогическая модель, которая:

- а) задает целостное направление и траекторию развитию педагога СПО;
- б) связывает нормативные требования, профессиональный стандарт и реальные механизмы поддержки;
- в) переводит пять методологических подходов: компетентностный, личностно ориентированный, акмеологический, цифровой, ценностный в интегративную технологию построения индивидуальной траектории личностно-профессионального развития педагога СПО [3].

Компетентностный подход в профессиональном образовании ориентирует проектирование результатов на формирование умений и компетенций, обеспечивающих деятельность в профессиональной сфере; в логике профессиональных стандартов и ФГОС СПО он задает «результативно деятельностный каркас» подготовки и контроля качества. Вместе с тем данные исследований о внедрении общих компетенций в СПО показывают зависимость реального «перевода стандарта в практику» от педагогических убеждений и норм профессионального сообщества; ориентация педагога на комплексное развитие обучающихся коррелирует с более про-

дуктивными практиками формирования компетенций. Следовательно, компетентностный подход сам по себе недостаточен: он требует личностно смысловой и организационно культурной поддержки, чтобы результаты не сводились к формальной отчетности [2; 6].

Личностно ориентированный подход переносит акцент на субъектность, индивидуальные смыслы и закономерности развития личности в профессии; в современных трактовках подчеркивается необходимость такой подготовки педагога, которая учитывает механизмы профессионально личностного становления, а не только усвоения методик. Для педагога СПО это принципиально, поскольку он работает с более неоднородным контингентом обучающихся и должен одновременно поддерживать профессиональное самоопределение, мотивацию к труду и развитие самостоятельности [7; 3].

Акмеологический подход раскрывает развитие профессионала через логику достижения профессиональной зрелости и саморазвития, связывая компетентности с личностной зрелостью, рефлексией, саморегуляцией и устойчивостью профессиональной позиции. В системе профессионального образования акмеологический ракурс позволяет концептуализировать этапность становления педагога и проектировать условия перехода от «исполнения функций» к творческому профессиональному действию и наставничеству [8].

Цифровой подход в профессиональном развитии педагога следует понимать шире «овладения инструментами»: международные рамки фиксируют профессионально специфические цифровые компетенции, включающие деятельность педагога в цифровой среде, организацию обучения с цифровыми ресурсами, оценивание, персонализацию и развитие цифровых компетенций обучающихся. Версия 3 рамки ЮНЕСКО (ICT CFT) подчеркивает необходимость системной подготовки и поддержки педагогов для применения ИКТ на уровне политики, педагогики и управления образовательным процессом. На уровне национальных стратегий цифровой трансформации образование развивается через сервисы и платформы, ориентированные, в частности, на поддержку профессиональных компетенций и планирование повышения квалификации педагогов в цифровом контуре [9; 10; 11].

Ценностный подход задает смысловые основания педагогической деятельности: педагог действует не только как «конструктор и организатор» процесса обучения, но как носитель и транслятор ценностей, формирующий образовательную и воспитательную среду. В современной российской нормативной рамке это закреплено в государственной политике по сохранению и укреплению традиционных ценностей, а также через усиление воспитательной составляющей в образовании. Научные

исследования аксиологической проблематики в подготовке педагога показывают, что ценностные ориентации и аксиологический потенциал выступают условием профессиональной успешности и должны формироваться целенаправленно, через специальные условия образовательного процесса [12; 13].

Тем самым, каждый из пяти подходов обеспечивает личностно профессионального развития педагога СПО: компетентностный — результативно деятельностное, личностно ориентированный — субъектно смысловое, акмеологический — этапно вершинное и рефлексивно саморегулятивное, цифровой — средово технологическое и педагогико цифровое, ценностный — смысло нормативное и культурно этическое (см. рис. 1) [14].

Интегративный подход в этой логике выступает не «шестым» подходом наряду с другими, а метаподходом, обеспечивающим согласование целей, содержания, технологий и критериев развития педагога. Теоретические основания интегративности в профессионально развивающей среде связаны с идеей системного объединения ресурсов, условий и механизмов сопровождения саморазвития, включая проектирование индивидуальной траектории и научно методическую поддержку [15].

Предлагаемая педагогическая модель строится как

структурно динамическая система формирования личностно профессионального развития педагога СПО, которая обеспечивает переход от вхождения в профессию к профессиональному мастерству и самореализации через интеграцию подходов и ресурсов образовательной организации и партнеров (см. рис.2) [3].

Методологическим основанием проектирования модели выступает педагогическое моделирование как способ научного конструирования целостного процесса, позволяющий согласовать цели, средства, условия и ожидаемые результаты [16].

Цель — формирование личностно профессионального развития педагога СПО как интегрального результата, проявляющегося в готовности и способности: обеспечивать освоение результатов образовательных программ, создавать условия для профессионального и личностного развития обучающихся, реализовывать воспитательные задачи, осуществлять учебно методическое обеспечение, использовать цифровые средства и взаимодействовать с социальными партнерами [3].

Задачи модели включают: диагностику профессиональных дефицитов и ресурсов; проектирование индивидуальной траектории развития педагога; организацию наставнической и методической поддержки; включение



Рис. 1. Интегративный подход

Педагогическая модель по формированию индивидуальной траектории
личностно-профессионального развития педагога СПО

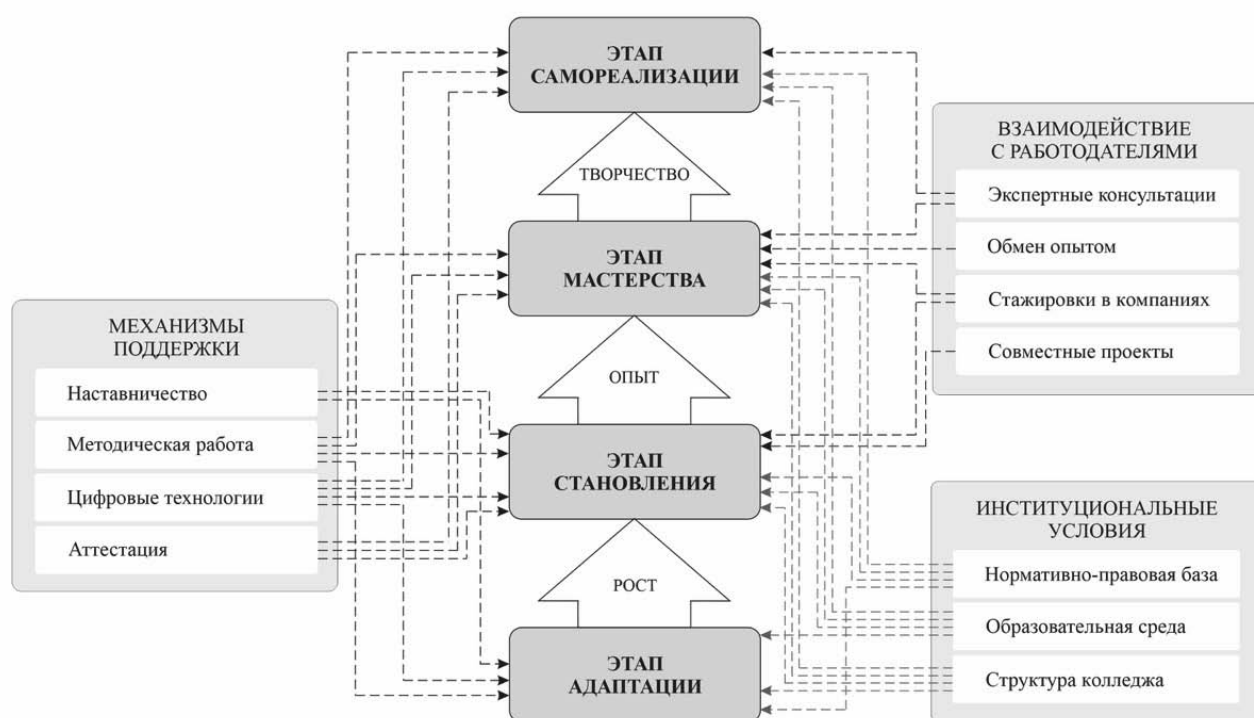


Рис. 2. Педагогическая модель личностно-профессионального развития педагога СПО

педагога в практики взаимодействия с работодателями; развитие педагогико цифровых компетенций; формирование и укрепление профессионально ценностной позиции педагога [4].

Интегративный подход в модели определяется как целенаправленное объединение пяти подходов в единую логику развития педагога, где:

1. Компетентностный компонент задает измеряемые результаты развития: профессионально педагогические, методические, оценочные, коммуникативные и иные компетенции [3].
2. Личностно ориентированный компонент обеспечивает субъектность, индивидуализацию и смысловую мотивацию профессионального роста [7].
3. Акмеологический компонент задает этапность, ориентацию на профессиональную зрелость, рефлексию и саморегуляцию [8].
4. Цифровой компонент формирует педагогико цифровые компетенции и способность действовать в цифровой образовательной среде [17].
5. Ценностный компонент фиксирует профессионально этические и культурно воспитательные основания деятельности педагога [12].

Принципы реализации интегративного подхода, как

проектные нормы модели формулируются следующим образом: целостность и согласованность развития; непрерывность и этапность профессионализации; субъектность и индивидуализация траектории; практико ориентированность и партнерство с работодателями; цифровая опосредованность и педагогическая целесобразность технологий; ценностно смысловое единство обучения и воспитания; рефлексивность и доказательность решений в развитии педагога [5].

Содержательно процессуальный блок реализуется через проектирование и сопровождение индивидуальной траектории личностно профессионального развития педагога СПО, что согласуется с современными трендами перехода от «универсальных» курсов к персонализированным маршрутам развития в том числе, поддерживаемым цифровыми платформами [11].

В модели выделяются этапы:

Этап адаптации – профессиональное вхождение: освоение нормативных требований, включение в организационную культуру колледжа, первичная диагностика дефицитов и постановка целей развития. На данном этапе интегративность проявляется как объединение минимально необходимой профессиональной компе-

тентности с поддержкой наставника, началом педагогического пути и ценностным принятием педагогической миссии [4].

Этап становления – устойчивое выполнение трудовых функций и развитие педагогического мастерства: проектирование и реализация занятий, педагогический контроль и оценка результатов, разработка учебно-методического обеспечения, участие в профориентации. В интегративной логике нарастает связь компетентностного ядра с субъектным развитием, а цифровые средства переходят от «поддержки» к «инструменту улучшения» качества образовательного процесса [3].

Этап мастерства – профессиональная зрелость и продуктивность: способность проектировать и реализовывать сложные образовательные и учебно-производственные процессы, обеспечивать качество оценивания, выступать носителем эффективных практик, принимать участие в развитии методической системы организации. Акмеологическая направленность проявляется в переходе к уровню «осознанной продуктивности»: педагог поддерживает обучающихся, использует обратную связь и целевые формы сопровождения, интегрирует цифровые инструменты в методику и оценивание [5].

Этап самореализации – творческое и инновационное развитие: педагог выступает как проектировщик и лидер изменений, наставник других педагогов, участник профессиональных сообществ и партнерских проектов, развивает воспитательную и ценностную среду организации, демонстрирует способность к устойчивому саморазвитию. На данном этапе интегративный подход проявляется как «синергия»: компетентностные результаты, цифровая зрелость, акмеологическая позиция и ценностное лидерство образуют единую профессионально-личностную практику [4; 18].

Ожидаемым результатом выступает сформированность личностно-профессионального развития педагога СПО как интегрального качества, включающего:

- а) профессионально-педагогическую компетентность (планирование, обучение, оценивание, методическое обеспечение, профориентация) [3];
- б) субъектную профессиональную позицию (рефлексия, саморазвитие, индивидуализация профессионального роста) [19];
- в) акмеологическую зрелость (ориентация на мастерство и продуктивность, саморегуляция, устойчивость) [8];
- г) педагогико-цифровую компетентность (использование цифровых технологий для обучения и развития, осмысленное внедрение цифровых ресурсов) [17];
- д) профессионально-ценностную позицию (этические нормы, воспитательная культура, ценностно-смысловое единство обучения и воспитания) [4].

В предлагаемой модели условия группируются в три взаимосвязанных комплекса, согласованных с логикой профессионализации педагогов и задачами профессионального образования: институциональные условия, механизмы поддержки и взаимодействие с работодателями [2].

Институциональные условия. Нормативно-правовая база выступает ориентиром развития, фиксируя права педагога на дополнительное профессиональное образование не реже одного раза в три года и обязанности систематически повышать профессиональный уровень и проходить аттестацию. Существенным является обновление профессионального стандарта педагога профессионального обучения, закрепляющего трудовые функции преподавателя и мастера производственного обучения, включая цифровые средства, методическую деятельность, оценивание и реализацию воспитательных программ [1; 3].

Образовательная среда колледжа как развивающая среда должна обеспечивать доступ к ресурсам методической поддержки, цифровым платформам и практикам профессионального общения; исследования интегративной профессионально-развивающей среды подчеркивают значимость системной связки «ресурсы среды — проектирование траектории — сопровождение саморазвития» для личностно-профессионального роста педагога [15].

Структура колледжа: управление, методическая служба, наставничество, проектные/цикловые комиссии, центры компетенций задает реальную организационную возможность интеграции формального повышения квалификации, внутриорганизационного обучения и профессиональных сообществ, что соответствует современным подходам к построению систем профессионального развития [20].

Механизмы поддержки. Наставничество рассматривается как ключевой механизм сопровождения на этапе адаптации и как ресурс развития на этапах мастерства и самореализации (в форме наставничества для других педагогов). На уровне доказательных подходов наставничество и сопровождение практики относятся к наиболее результативным форматам профессионального развития при условии системности и длительности [5].

Методическая работа обеспечивает «технологизацию» интегративного подхода: перевод ценностей, компетенций, цифровых решений и акмеологической логики в конкретные методические продукты: рабочие программы, оценочные средства, сценарии занятий, практико-ориентированные задания, инструменты профориентации [3].

Цифровые технологии выступают важным компонентом к методической работе, средой и инструментом поддержки: национальные документы цифровой трансформации предусматривают создание цифровых сервисов, ориентированных на развитие профессиональных компетенций педагогов, планирование повышения квалификации и автоматизацию некоторых процессов планирования/оценивания. Международные рамки цифровой компетентности педагогов позволяют операционализировать цифровое развитие педагога как развитие профессиональной компетентности, включающей педагогические решения, организацию цифрового обучения и цифровое оценивание [11; 17].

Аттестация в модели понимается, как не только контроль педагога, но и механизм развития: она связывает диагностику дефицитов, планирование траектории и предъявление результатов: портфолио, методические продукты, результаты обучающихся, участие в проектах. Нормативно закреплённая обязанность прохождения аттестации усиливает необходимость логики сопровождения [4].

Взаимодействие с работодателями. Специфика СПО заключается в необходимости устойчивой связи с рынком труда и профессиональными партнерами: международные обзоры отмечают, что педагоги и тренеры в VET/TVET должны сочетать педагогические и отраслевые компетенции, а качество программы зависит от того, насколько система готовит и поддерживает таких специалистов [21].

В модели взаимодействие с работодателями выступает как внешний ресурс развития педагога и включает: экспертные консультации, обмен опытом (в том числе через совместные профессиональные сообщества), стажировки педагогов на предприятиях/в компаниях, совместные проекты (учебные, практико ориентированные, методические). Этот аспект соотносится с подходами к развитию обучения на производстве, где успех опирается на продуктивное сотрудничество между педагогами и работодателями, а также требует подготовки и поддержки педагогов и наставников на рабочем месте [22].

Особо значимо, что профессиональный стандарт педагога профессионального обучения и СПО фиксирует необходимость учета запросов работодателей при разработке программ и методического обеспечения, а также ориентирует педагога на демонстрацию профессиональной деятельности и практико ориентированные формы оценивания [3].

Оценка результативности в педагогической модели на основе интегративного подхода предполагает многоканальный мониторинг, соединяющий самооценку, экс-

пертную оценку, анализ продуктов деятельности и динамику профессиональных результатов [5].

В качестве критериев предлагаются пять взаимосвязанных групп, соответствующих компонентам интегративного подхода:

1. Компетентностно-деятельностный критерий. Индикаторы: качество проектирования и проведения занятий; разработка/обновление рабочих программ и методического обеспечения; способность выстраивать оценивание; участие в профориентации [3].
2. Личностно-субъективный критерий. Индикаторы: рефлексивность, самоорганизация развития, готовность к инновациям, способность проектировать индивидуальную траекторию, устойчивость профессиональной позиции [19].
3. Акмеологический критерий. Индикаторы: динамика профессиональной зрелости, развитие продуктивных стратегий деятельности, осознанное управление собственным развитием, способность к наставничеству и профессиональному лидерству [8].
4. Цифровой критерий. Индикаторы: цифровая профессиональная вовлеченность, применение цифровых инструментов для обучения и оценивания, использование цифровых ресурсов и платформ, цифровая этика и безопасность [17].
5. Ценностно-смысловой критерий. Индикаторы: следование профессиональной этике; наличие профессионально ценностной позиции; воспитательная культура; способность обеспечивать единство обучения и воспитания; включенность в развитие ценностной среды колледжа [4].

Заключение

Интегративный подход в профессиональном развитии педагога СПО методологически оправдан тем, что система профессионального образования фиксирует как приоритеты компетентностного и цифрового развития, так и интеграционные процессы, личностно профессиональное развитие педагога, наставничество и взаимодействие с рынком труда [2].

Разработанная педагогическая модель позволяет перейти от фрагментарного понимания профессионального развития к системному выстраиванию индивидуальной траектории, где пять подходов выполняют взаимодополняющие функции: компетентностный — задает измеряемые результаты, личностно ориентированный — обеспечивает субъектность и индивидуализацию, акмеологический — организует этапность и движение к мастерству, цифровой — формирует профессионально цифровую зрелость, ценностный — задает смысловые основания и воспитательный контур профессиональной

деятельности [23].

Этапная логика «адаптация → становление → мастерство → самореализация» задает управляемость развития педагога СПО и позволяет институционально закрепить поддержку к реальным задачам профессионализации: от наставничества и первичной диагностики до лидерства педагогических практик, проектной деятельности и наставничества для других педагогов [5].

Ключевыми условиями реализации модели выступают: нормативная определенность (включая профессиональный стандарт), развивающая образовательная среда колледжа, работающая методическая служба,

цифровая инфраструктура и сервисы развития компетенций, а также системное партнерство с работодателями (консультации, стажировки, совместные проекты), поддерживающее отраслевую актуальность и качество практической подготовки [3].

Предложенная модель может использоваться как методологическая и технологическая основа для проектирования программ внутриколледжного развития педагогов, региональных систем повышения квалификации и внедрения механизмов наставничества и партнерства с работодателями в СПО на основе измеряемых критериев результативности [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Паспорт научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.03.2025 № 136н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования”» (вступает в силу с 01.09.2025). — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.12.2019 № 832н «О признании утратившим силу приказа ... от 08.09.2015 № 608н ...». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 08.03.2026): ст. 47 «Правовой статус педагогических работников ...». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 08.03.2026): ст. 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
6. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно нравственных ценностей». — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
8. ОЭСР. Preparing Vocational Teachers and Trainers: Case Studies on Entry Requirements and Initial Training. — Paris: OECD Publishing, 2022. — doi:10.1787/c44f2715-en.
9. ОЭСР. Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. — Paris: OECD Publishing, 2021. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
10. Cedefop. Teachers' and trainers' professional development. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
11. MOT. Strengthening work-based learning in VET institutions. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
12. Европейская комиссия. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — doi:10.2760/159770.
13. ЮНЕСКО. ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFT), Version 3. — Paris: UNESCO, 2018. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
14. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» (Минпросвещения России, 15.07.2021). — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
15. Learning Policy Institute. Darling Hammond L., Hylar M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. — Palo Alto, CA, 2017. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
16. Всемирный банк. Improving Teacher Continuous Professional Development: Case Examples from the Coach Program. — Washington, DC, 2024. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
17. Митина Л.М. Личностно профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 9–19. — doi:10.17759/bppe.2022190201.
18. Кузьмина Н.В., Паутова Л.Е., Жаринова Е.Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Акмеология образования. — 2020. — Т. 9, № 1. — С. 4–12. — doi:10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12.
19. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Личностно развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 6. — С. 92–103. — doi:10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103.
20. Боброва А.А., Ниязова А.А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке будущего педагога инклюзивного образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 11. — doi:10.30853/ped20240149.

21. Ушаков А.А. Личностно профессиональное саморазвитие педагога в условиях современной интегративной образовательной среды. — 2020. — Текст: электронный. — (дата обращения: 06.04.2026).
 22. Романова О.А. Формирование общих компетенций в СПО: роль убеждений преподавателей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2025. — № 4. — С. 169–201. — doi:10.17323/vo-2025–24120.
-

© Грибкова Жанна Борисовна (jann2004@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИИ БАЗОВОЙ ЛЕКСИКИ И ПРИМЕНЕНИЕ ИХ В ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Ду Бэньюй

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
dby269134819@gmail.com

BASIC CONCEPTS OF BASIC VOCABULARY AND USE IN BUSINESS WRITING IN CHINESE AND RUSSIAN

Du Benyui

Summary: Against the background of the intensification of Russian-Chinese strategic interaction and the growth of economic contacts, written business communication is gaining an increasingly significant place in intercultural professional communication. The article examines the basic layer of business vocabulary in Russian and Chinese, focusing on its functioning in the written sphere. The analysis focuses on the semantic organization of this vocabulary, its structural parameters, and national-cultural features of use. It has been established that the composition and methods of using key units of business discourse are determined by the specifics of legal regulation, the norms of business interaction and the internal properties of both language systems. These differences are most clearly manifested in contractual practice, business correspondence and negotiation communication, where the linguistic design of the obligations, conditions and responsibilities of the parties do not coincide. The results obtained confirm the need to consider translation and training of business written speech within the framework of an integral linguistic and cultural approach. The research materials are applicable in translation activities, in business language courses and in the training of specialists working in the field of international communication.

Keywords: business written speech, basic vocabulary, linguistics.

Аннотация: На фоне активизации российско-китайского стратегического взаимодействия и роста экономических контактов письменная деловая коммуникация приобретает всё более значимое место в межкультурном профессиональном общении. Статья рассматривает базовый слой деловой лексики в русском и китайском языках, акцентируя внимание на его функционировании в письменной сфере. Анализ сосредоточен на семантической организации этой лексики, её структурных параметрах и национально-культурных особенностях употребления. Установлено, что состав и способы использования ключевых единиц делового дискурса определяются спецификой правового регулирования, нормами делового взаимодействия и внутренними свойствами обеих языковых систем. Наиболее отчетливо эти различия проявляются в договорной практике, деловой переписке и переговорной коммуникации, где языковое оформление обязательств, условий и ответственности сторон не совпадает. Полученные результаты подтверждают необходимость рассматривать перевод и обучение деловой письменной речи в рамках интегрального лингвокультурологического подхода. Материалы исследования применимы в переводческой деятельности, в курсах делового языка и в подготовке специалистов, работающих в сфере межкультурного общения.

Ключевые слова: деловая письменная речь, базовая лексика, лингвистика.

Введение

В условиях современной глобальной экономической системы Китай и Россия, как важные стратегические партнеры, продолжают углублять деловое взаимодействие. Деловая письменная коммуникация, являясь основным носителем передачи информации, установления ответственности и построения отношений, напрямую влияет на успех сотрудничества своей точностью и профессионализмом. Основу этой профессиональной системы общения составляют, казалось бы, обычные, но наполненные сложной культурной логикой и отраслевыми правилами базовые слова деловой письменной речи. Глубокое изучение этих слов в китайско-российской деловой письменной речи, их базовых концепций и закономерностей применения имеет не только теоретическую ценность с лингвистической точки зрения, но и является насущной необходимостью для анализа и повышения эффективности межкультурной

деловой практики с позиций лексикологии. Понимание этих слов — это не просто языковой перевод, а глубокий анализ и синтез двух совершенно разных систем делового мышления, правовых традиций и норм общения.

Обзор литературы

Формирование и развитие китайско-российской деловой письменной речи глубоко обусловлено языковыми системами, историко-культурным фоном, социально-экономическими системами и эволюцией международных отношений двух стран. Русский язык, как важный язык славянской группы, обладает строгой грамматической структурой, богатой лексической системой и уникальными привычками выражения; китайский язык принадлежит к сино-тибетской языковой семье, его структура гибкая, семантическое выражение имплицитное, с акцентом на контекст и прагматику. Различия между двумя языками в деловой письменной коммуникации проявляются не

только в выборе лексики, структуре предложений, стиле речи, но и в конкретных типах текстов, таких как деловые письма, контракты, соглашения, коммерческие отчеты. Поэтому изучение базовых концепций китайско-русской деловой письменной речи требует междисциплинарного подхода с позиций лингвистики, лексикологии, экономики и межкультурной коммуникации для комплексного анализа ее языковых особенностей, культурного содержания и коммуникативных функций.

Б. Минто определяет жанр деловой письменной речи как социально признанную форму общения, выработанную группой людей для более эффективной коммуникации; к письменным жанрам в бизнесе она относит электронные сообщения, записки, резюме, письма, предложения, отчеты, рекламные объявления, контракты и др. [Минто Б. с. 206]. Деловая письменная речь представляет собой институционализированный язык, обслуживающий сферу экономики, коммерции и права; её отличают официальность, формальная стандартизация, точность и культурная адаптивность. Она опирается на терминологизированную и нормативную лексику, где слова «контракт», «договор», «поставка», китайские «合同», «协议», «交货» приобретают строгое юридическое содержание. Поэтому соответствие терминов правовым системам двух стран принципиально: например, русское «агентский договор» и китайское «委托代理合同» по-разному акцентируют распределение полномочий и ответственности. Функция такой речи связана с фиксацией прав, обязанностей и параметров сделки на всех этапах — от переговоров до арбитража [Го Ш., с.43]; даже выбор вида глагола, как в формуле «осуществить поставку», или падежа, как в сочетании «срок выполнения договора», влияет на объём ответственности. По этапам деловой деятельности эта лексика охватывает переговоры, заключение контракта, логистику и транспортировку; по семантической функции — существительные, глаголы и прилагательные деловой сферы.

В китайско-русской деловой письменной речи основная лексика распадается на два смысловых слоя — ядерный и ассоциативный. К ядерной семантике относятся универсальные для обеих языковых систем группы: «субъекты сделки», «объект сделки», «ценовые условия», «способы исполнения обязательств». Здесь наблюдается высокая концептуальная эквивалентность: «покупатель» (买方), «продавец» (卖方), «форс-мажор» (不可抗力) уже закрепились как стандартизированные международные обозначения. Ассоциативный слой охватывает отраслевые и культурно обусловленные единицы: в энергетике — «трубопроводный транспорт» (管道运输), «измерительная станция» (计量站), в финансово-деловой сфере — «отсрочка платежа» (账期), «аккредитив» (信用证). Часть китайских слов не имеет прямого русского соответствия: например, «гуаньси» (关系) в деловом употреблении связано с сетью межличностных

связей и обычно передаётся описательно — как «деловые связи» или «партнёрские отношения».

Освоение жанровых характеристик экономического дискурса связано с формированием знаний и навыков, необходимых для понимания и перевода официально-деловых и экономических текстов с китайского языка на русский. Анализ таких текстов раскрывает их коммуникативные формы и свойства в конкретных ситуациях общения. Институциональный экономический дискурс задаёт доступ к экономическим реалиям как внутри отдельной организации, так и на уровне национального и межгосударственного взаимодействия. Поэтому перевод требует учёта признаков институционального дискурса, точной передачи фактического содержания и, где это уместно, сохранения описательности и экспрессивности [Ю.И. Злобина, С.38].

Если исходить из лингвистического понимания основной, или ядерной, лексики как частотной, устойчивой и словообразовательно активной, то основную лексику китайско-русского делового письменного языка можно определить как совокупность слов, регулярно функционирующих в двусторонней письменной коммуникации, выражающих ключевые отраслевые значения, базовую логику деловой деятельности и сохраняющих применимость в разных контекстах. В неё входят три группы: общеотраслевая лексика («контракт», «оферта», «исполнение обязательств», «арбитраж»), специализированная лексика («сланцевый газ», «трансграничный трубопровод», «зарубежный склад», «свободная зона») и культурно значимая лексика («честность» — 诚信, «гуаньси» — 关系, «доверие», «поручительство»).

Методы исследования

В исследовании применялся комплексный подход, объединивший анализ деловых текстов с сопоставлением русского и китайского языкового материала, рассмотрением лексико-семантических особенностей, учётом контекстуальных условий функционирования языковых единиц и их культурной интерпретацией. Эмпирическую основу работы составили деловые письма, договоры и нормативные тексты на русском и китайском языках.

Результаты и обсуждения

По мере углубления китайско-русского торгово-экономического сотрудничества письменная коммуникация между организациями перестала быть лишь каналом обмена информацией. Она функционирует как инструмент правового регулирования, культурного согласования и стратегического взаимодействия. Деловая письменная речь в этих условиях связана не только с языковым кодом, но и с юридической точностью, культурной адаптацией и экономической эффективностью. Российская традиция сохраняет строгость славянской

письменной нормы, одновременно усваивая международные деловые стандарты; китайская деловая письменная речь опирается на собственную логическую организацию, сложившуюся под воздействием иероглифической системы и практики социалистической рыночной экономики. Отсюда — и практическая значимость, и сложность использования базовой деловой лексики, которая организует поток информации, передаёт ключевые смыслы и снижает риск недоразумений, чреватых финансовыми и репутационными потерями.

Различия между китайской и российской деловой письменной речью особенно заметны на лексическом, синтаксическом и стилевом уровнях. В лексике русская деловая речь тяготеет к профессиональным терминам и устойчивым сочетаниям с чёткой юридической и экономической нагрузкой: «стороны», «обязательства», «условия». Китайская деловая письменная речь, сохраняя терминологичность, в большей степени допускает контекстуальную вариативность. Так, в китайских контрактах вместо нейтрального обозначения сторон употребляются «стороны А и Б» (甲乙双方) или «договаривающиеся стороны», а вместо «обязательств» возможны формулы «ответственность» или «обязательства», что отражает более гибкий характер лексического выбора.

На синтаксическом уровне российская деловая письменная речь тяготеет к сложным, развернутым конструкциям с чётко выраженными логическими связями через союзы и стандартные формулы типа «в связи с тем, что», «в целях», «на основании». Китайская деловая письменная речь обычно строится на более кратких и простых предложениях, где смысловые связи чаще задаются контекстом; вместо развернутых формул употребляются более сжатые варианты, например «по причине», «с целью».

На стилистическом уровне русская деловая речь отличается формальностью, нормативностью и сдержанностью. Для неё характерны конструкции «считать необходимым», «принять решение», «установить условия», а также этикетные формулы «просим», «уважаемая», «надеюсь», «с уважением». Китайская деловая письменная речь также сохраняет официальный характер, но в большей степени ориентирована на вежливость и тактичность: 敬请, 贵公司, 希望, 此致, 敬礼.

Эти различия особенно заметны в трёх сферах: деловые письма, контракты и переговоры. В письмах базовая лексика организует передачу информации и поддерживает вежливый тон. Лу Су 鲁速 выделяет коммерческие и этикетные письма; к первым относятся, например, письмо-запрос (询价函), письмо-предложение (报价函), письмо-претензия (索赔函), письмо-заказ (订购信、订货信), гарантийное письмо (保证书), ко вторым — письмо-просьба (请求函), уведомление (通知函), письмо-подтверждение (确认函), приглашение (邀请函),

благодарность (感谢信) [Лу С. с. 12]. Типичны формулы «информация о товаре», «характеристики товара», «намерение сотрудничать», «готовность к сотрудничеству», «уважаемый», «благодарим за внимание».

В контракте базовый лексикон задаёт юридическую точность. Ключевыми становятся слова «контракт», «стороны», «обязательства», «ответственность», а также обозначения условий: «цена контракта», «срок поставки», «качество товара», «вступать в силу», «несёт ответственность». В переговорах востребованы единицы, обозначающие позиции и условия сделки: «позиция», «цель переговоров», «цена», «скидка», «способ оплаты», «уступка», «компромисс», «торговые условия», «инкотермс».

Ключевая лексика деловой письменной речи образует несколько смысловых полей. Первое связано с идентификацией участников и объектов сделки: «Продавец», «Покупатель», «Заказчик», «Исполнитель», «Грузоотправитель», «Грузополучатель» и их китайские соответствия «卖方», «买方», «客户», «承包方», «发货人», «收货人». В документах эти обозначения сопровождаются полным наименованием, юридическим адресом и идентификационными кодами — ИНН или «统一社会信用代码». Объект сделки также должен быть определён предельно точно: «товар», «продукция», «оборудование», «услуга», с указанием характеристик, моделей, стандартов (ГОСТ, 国标GB), количества и единиц измерения.

Второе поле охватывает права и обязанности сторон. Здесь используются глаголы «обязуется», «имеет право», «несёт ответственность», «гарантирует», «производит оплату», «принимает», «поставляет», «передаёт», «уплачивает» и китайские аналоги «承诺/保证», «有权», «承担.....责任», «担保», «支付», «接收/验收», «供应», «移交», «缴纳». В русском контрактном языке особенно значим вид глагола: совершенный вид фиксирует результат действия, несовершенный — процессуальность или повторяемость. Широко употребляются и отглагольные существительные: «оплата», «поставка», «приемка», «ответственность», «гарантия». В китайском ту же функцию выполняют конструкции «应», «必须», «保证», «否则», «如...则...» [Жэнь В., с. 38].

Третье поле связано с точной фиксацией сроков, места и количественных параметров. Базовыми выступают термины «срок», «дата», «место», «количество», «качество», «цена», «стоимость», «общая сумма», «валюта платежа», а также китайские «期限», «日期», «地点». Формулировки должны быть максимально конкретными: «до 15 октября 2024 года включительно», «в течение 5 рабочих дней с даты...», «порт погрузки», «порт выгрузки», «склад Покупателя», «г. Москва», «доллары США», «евро», «юани». Для исполнения договора обязательны и точные наименования документов: «счет-фактура», «коносамент», «сертификат качества», «акт сдачи-приемки».

Зрелость коммерческого договора проявляется в том, как в нём предусмотрены неопределённость, изменение условий и порядок защиты прав. Для этой зоны показателен набор терминов «условия», «форс-мажор», «изменение», «расторжение», «арбитраж», «иск», «применимое право»; в китайском языке ему соответствуют «条件», «不可抗力», «变更», «解除», «仲裁», «诉讼», «适用法律». Положения о разрешении споров, включая арбитраж в МКАС при ТПП РФ, должны быть чёткими и исполнимыми; выбор между арбитражем и судом имеет стратегический характер и влияет на последующую защиту прав [Ху С., с. 37]. В китайско-российской деловой переписке лексика подчинена трём требованиям: юридической точности, культурной адаптивности и коммуникативной стратегии. Так, принцип «свободы договора» из статьи 421 ГК РФ в китайском переводе оформляется как «принцип свободы контракта», что связано не только с подбором слова, но и с согласованием правовых понятий. Русскому этикетному «с уважением» соответствует китайское «此致敬礼», а русским смягчённым просьбам типа «просим рассмотреть возможность» — более косвенные формулы вроде «望贵司予以考虑». В самом договоре русская модель тяготеет к схеме «субъект — объект — условия — ответственность», тогда как китайские тексты часто вводят фон через «鉴于», закрепляют договорённость формулой «特此约定» и называют последствия нарушения через «违约责任». Для русского юридического письма характерны конструкции вроде «Сторона А обязуется передать Стороне Б товар в количестве 1000 штук по цене 500 рублей за единицу в течение 30 дней с даты подписания контракта», а также слово «надлежащим образом», соотносимое с китайским «按规定办理».

Цифровая экономика и инициатива «Один пояс, один путь» перестраивают деловую лексику Китая и России: закрепляются пары «跨境电商» — «трансграничная электронная коммерция», «本币结算» — «расчёты в национальных валютах», входят в оборот «区块链» (блокчейн), «智能合约» (умный контракт), а также более новые единицы — «直播带货», «社交电商», «碳足迹», «碳关税», «冰上丝绸之路», «极地物流». В.В. Алексеева относит к значимым для обучения не только терминологическую, заимствованную и неологическую лексику, но и грамматические особенности делового письма: развернутые синтаксические конструкции, безличность, средства связи, вводные элементы, специфику оформления лексики, явления вэньяня [Алексеева В.В., с. 14]. При этом китайская деловая лексика сохраняет глубокую культурную основу: на неё влияют традиции «天人合一» и конфуцианская установка на гармонию, а иероглифическая модель словообразования формирует цепочки типа «信» — «信用», «信任», «信贷», «信托». В русском деловом языке, напротив, сильнее выражены морфологическая оформленность, процедурность и установка на юридическую определённость; поэтому в контрактах регулярно появляются формулы «обязательства сторон», «ответ-

ственность за нарушение», «сроки исполнения».

В отличие от этого, китайская деловая культура глубоко впитала идеи конфуцианской традиции, делает акцент на межличностных отношениях и гармонии, подчеркивает долгосрочное сотрудничество и взаимное доверие. Эта черта проявляется в китайском деловом письменном языке через использование вежливых выражений, акцент на партнерских отношениях и стремление к гибкости. Например, в китайских деловых письмах часто используются такие выражения, как «надеюсь, что ваша компания рассмотрит», «надеюсь на успешное сотрудничество», «ожидаем дальнейшей коммуникации» и т.д., что демонстрирует не только вежливость и деликатность китайской деловой культуры, но и мышление, ориентированное на гармонию и межличностные связи. Российский исследователь О.Р. Очиров отмечает, что изучение особенностей китайской деловой культуры имеет принципиальное значение, поскольку требует преодоления сложных проблем в процессе коммуникации и достижения взаимопонимания между партнерами для достижения делового успеха. О.Р. Очиров рассматривал китайскую деловую культуру как «качественную характеристику исторически обусловленной системы общепринятых форм делового взаимодействия и регулирующих их правил и норм», которая отражает «существенные особенности деловых отношений и интересы социальных субъектов в виде совокупности ценностей и моделей поведения». [Очиров О. Р., с. 102]

Культурные различия между китайским и русским деловым письмом затрагивают не только выбор языковых средств, но и саму стратегию переговорного поведения: в китайских текстах прямое отрицание нередко заменяется смягчёнными формулами вроде «предлагаем обсудить», «предлагаем рассмотреть», а «неприемлемо» оформляется как «требует дополнительного обсуждения», тогда как российская деловая речь обычно более прямолинейна. Отсюда возникают расхождения в ожиданиях, тем более что семантическая нагрузка ключевых слов не совпадает: «关系» («гуаньси») нельзя свести к «связям» или «знакомствам», поскольку в китайском контексте речь идёт также о неформальных институциональных механизмах и личном доверии, поэтому адекватнее передавать это как «неформальные деловые связи»; русское «бартер», формально соотносимое с «易货», несёт ещё и историческую память о постсоветской экономике и чрезвычайном способе расчётов. При наличии уже сложившихся стандартов в китайско-российской деловой письменной практике сохраняются две проблемы — терминологическая несогласованность и культурное непонимание. Показателен пример «合作共赢»: буквальный вариант «выигрышное сотрудничество» в русском языке смещает акцент к индивидуальной выгоде, тогда как нормативнее «взаимовыгодное сотрудничество»; аналогично русское «просьба» в китайском официальном письме может восприниматься как слишком слабая формула и заменяется

на «建议» или «请予考虑». Игнорирование подобных оттенков меняет интерпретацию намерений сторон и затрагивает устойчивость доверительных отношений.

Выводы

Результаты исследования показывают, что базовая лексика письменного делового общения в русском и китайском языках образует не случайный набор единиц, а внутренне организованную систему. В её составе выделяется общезначимый терминологический центр, обеспечивающий взаимопонимание в деловой сфере, и слой словоупотребления, связанный с национально-культурной спецификой. Такие единицы, как обозначения обязательств, договорных сторон, условий, сроков и цены, включая 承诺, 条款, 期限, 价格 и другие соответствия, в значительной степени соотносимы между двумя языками, что создаёт основу для эквивалентной передачи ключевых смыслов.

Вместе с тем сопоставление материала убеждает, что способы языкового оформления базовых деловых понятий заметно зависят от различий между правовыми системами России и Китая, от особенностей грамматического строя обоих языков и от принятых моделей профессионального общения. Для русской деловой письменной речи в большей степени характерны точность юридической формулировки и синтаксическая развёрнутость,

тогда как китайский деловой текст чаще опирается на смысловую сжатость, зависимость от контекста и более гибкую прагматическую организацию высказывания.

Существенную роль играет и культурный компонент, поскольку выбор лексических средств определяется не только требованиями содержания, но и коммуникативными установками каждой традиции. В китайской деловой коммуникации заметнее стремление к гармонизации взаимодействия и непрямого выражению позиции, в то время как русская письменная деловая речь чаще ориентирована на прямоту, определённую и нормативную жёсткость.

Полученные выводы позволяют утверждать, что адекватное использование и перевод базовой деловой лексики невозможны при опоре исключительно на формальное знание языка. Для предотвращения коммуникативных сбоев и юридически значимых ошибок в международной деловой практике необходимо учитывать культурные и правовые расхождения, влияющие на смысл и функцию языковых единиц. Тем самым исследование подтверждает продуктивность комплексного лингвокультурологического подхода к изучению и преподаванию русской и китайской деловой письменной речи и одновременно указывает на необходимость формирования у специалистов развитой межкультурной коммуникативной компетенции в сфере делового взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В.В. Методика обучения переводу деловых писем с листа: китайский язык: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. лингвист. ун-т. М., 2006. 23 с.
2. Баско Нина Васильевна концепция «учебного русско-китайского словаря терминов бизнеса» // преподаватель XXI ВЕК. 2025. №1–1. С.119–128.
3. Бойчиук Галина Викторовна лингвометодическая модель обучения русской деловой письменной речи иностранных учащихся // известия ргпу им. а. и. герцена. 2023. №209. С.44–54.
4. Жуковская А.А., Кузьмина Ю.И. индивидуальный подход в обучении иностранцев первого курса российских вузов по дисциплине «деловое письмо» // вестник пнипу. проблемы языкознания и педагогики. 2020. №3 С.156–164.
5. Минто Б. Принцип пирамиды Минто: золотые правила мышления, делового письма и устных выступлений / пер. с англ. И. и Ю. Юрчик. Изд-е 4-е. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 265 с.
6. Очиров О.Р. Деловая культура Китая // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2009. № 4 (27). С. 101–105.
7. Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина, Лю Ваньси Перевод официально-деловых писем с китайского на русский язык: некоторые устойчивые выражения и клише // МНКО. 2022. №1 (92). С.31–45.
8. Жэнь Вэйчжи. Стилистические функции и перевод экономического и торгового русского языка // Хэйлунцзянские иностранные языковые коммуникации. 2011. № 324. С. 56–57. 任伟志. 经贸俄语的语体功能及翻译[J]. 黑龙江外语交流第 324 期, 2011. 56–57页。
9. Хоу Синьфу, Чжан Чуньюй. Особенности делового русского языка и перевод с китайского на русский // Модернизация торговли. 2008. № 531. С. 36–39. 侯新伏, 张春雨. 商务俄语的特点及汉俄翻译[J]. 商场现代化第 531 期, 2008. 36–39页。
10. Лу Су. Коммерческая корреспонденция на русском языке. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2016. 鲁速. 俄语商务信函教程. – 北京: 北京大学出版社, 2016.
11. Сунь Шуфэнь. Экономический и торговый русский язык. Шанхай: Издательство Шанхайского университета иностранных языков, 2008. 466 с. 孙淑芬. 经贸俄语[M]. 上海, 上海外语教育出版社, 2008. 466页。
12. Го Шуфэнь. Практический курс письма на русском языке. Пекин: Издательство преподавания и исследований иностранных языков, 2009. 298 с. 郭淑芬. 俄语实用写作教程, 北京, 外语教学与研究出版社, 2009 298页。

© Ду Бэньюй (dbu269134819@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зенченков Илья Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Донецкий государственный университет;
Институт физической культуры и спорта
zenchilya@mail.ru

ACTIVITY APPROACH AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PHYSICAL CULTURE EDUCATION

I. Zenchenkov

Summary: The activity approach is analyzed in the article as the methodological foundation for the formation of physical culture of the personality of future teachers within the system of professional physical culture education, where terminological ambiguity of basic definitions leads to discrepancies in didactic strategies and assessment criteria among graduates of pedagogical universities. The inconsistency is revealed between the universal competence fixed in educational standards and the substantive content of physical training, along with a tendency toward substitution of the category of physical culture by the concept of a healthy lifestyle, which blurs the boundaries of the subject field. The proposed three-level model structures this process through the operational-motor level, associated with the mastery of skills and abilities under external requirements; the reflexive-target level, which ensures the transformation of operations into personally and professionally significant actions; and the project-translational level, specific to pedagogical education and involving the design of physical culture activities for students that extend beyond their own motor experience. The novelty of the model lies in its qualitative assessment criteria based on the subject's position in the structure of activity rather than on quantitative indicators of preparedness, which makes it possible to consider the heterochrony of levels and the mechanisms of motive shifting to the goal.

Keywords: activity approach, physical culture of personality, future teachers, professional physical culture education, three-level model.

Аннотация: В статье деятельностный подход анализируется как методологическая основа формирования физической культуры личности будущих учителей в системе профессионального физкультурного образования, где терминологическая неоднозначность базовых дефиниций обуславливает расхождение дидактических стратегий и критериев оценки у выпускников педагогических вузов. Выявляется несоответствие между универсальной компетенцией, закреплённой в образовательных стандартах, и содержательным наполнением физкультурной подготовки, а также тенденция к подмене категории физической культуры понятием здорового образа жизни, что размывает границы предметного поля. Предлагаемая трехуровневая модель структурирует данный процесс через операционально-двигательный уровень, связанный с освоением умений и навыков в условиях внешних требований, рефлексивно-целевой уровень, обеспечивающий трансформацию операций в лично и профессионально значимые действия, и проектно-трансляционный уровень, специфичный для педагогического образования и предполагающий проектирование физкультурной деятельности для обучающихся с выходом за пределы собственного двигательного опыта. Новизна модели заключается в качественных критериях оценки, основанных на позиции субъекта в структуре деятельности, а не на количественных показателях подготовленности, что позволяет учитывать гетерохронность уровней и механизмы сдвига мотива на цель.

Ключевые слова: деятельностный подход, физическая культура личности, будущие учителя, профессиональное физкультурное образование, трёхуровневая модель.

Проблематика формирования физической культуры личности в контексте профессионального педагогического образования на протяжении последних трёх десятилетий остаётся предметом устойчивого теоретико-методологического разногласия, причём линии этого разногласия пролегают не столько между отдельными научными школами, сколько внутри самого понятийного аппарата дисциплины. Терминологическая неоднозначность заметна уже на уровне базовых дефиниций. И.С. Осипова [9, с. 146] трактует физическую культуру личности как интегративное качество, детерминированное мотивационно-ценностной сфе-

рой; И.С. Осипова [3, с. 118] акцентирует деятельностный компонент, связывая данное качество с систематической физкультурно-спортивной практикой, включённой в структуру профессиональной самореализации. Расхождение не номинальное – оно порождает принципиально различные дидактические стратегии и, что существеннее, различные критерии оценки сформированности искомого качества у выпускников педагогических вузов.

Между тем образовательные стандарты третьего поколения, введённые в период 2018–2022 гг., фиксируют универсальную компетенцию УК-7, связанную с поддер-

жанием должного уровня физической подготовленности. Формулировка компетенции нарочито обобщённая. Она не дифференцирует будущего учителя физической культуры и, скажем, будущего филолога, что ставит вопрос о содержательной специфике деятельностного наполнения данной компетенции для профильных направлений подготовки [12, с. 156]. В специализированной литературе отсутствует консенсус по поводу того, каким образом деятельностный подход – в его классической психологической интерпретации, восходящей к работам А.Н. Леонтьева и В.Е. Жабакова, – соотносится с предметным содержанием дисциплин физкультурного цикла. Ряд авторов редуцирует деятельностный подход до организации «активного обучения» на практических занятиях, что, по всей видимости, упрощает исходную методологическую конструкцию до неузнаваемости.

Обращает на себя внимание и другой аспект. В диссертационных исследованиях 2019–2024 гг. [7, с. 48] прослеживается тенденция к подмене категории «физическая культура личности» категорией «здоровый образ жизни», что размывает границы предметного поля. Эти понятия пересекаются, однако не тождественны – здоровый образ жизни выступает скорее поведенческим следствием, нежели структурным элементом физической культуры в её деятельностном понимании. Подобная терминологическая диффузия затрудняет сопоставление эмпирических результатов, полученных разными исследовательскими группами, и делает проблему методологического обоснования ещё острее.

Вопрос о применимости деятельностного подхода к формированию физической культуры будущих учителей нуждается, следовательно, не в очередном перечислении его «принципов» и «компонентов», а в критическом пересмотре самой логики переноса общепсихологической теории деятельности на предметное поле физкультурного образования – с учётом специфики телесно-двигательной активности как особого типа деятельности, не сводимого к когнитивным операциям.

Исследование выполнено на основе теоретического анализа и систематизации научных источников, опубликованных преимущественно в период 2015–2024 гг., с привлечением ряда классических работ, заложивших фундамент деятельностного подхода в отечественной психолого-педагогической традиции. Применялись методы категориального анализа понятий, сравнительно-сопоставительного анализа дидактических концепций и герменевтической интерпретации нормативных текстов – ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01, 44.03.05, 49.03.01. Отбор источников производился по критерию релевантности проблематике деятельностного обоснования физкультурного образования; исключались работы, ограниченные описанием частных методик тренировки без выхода на методологический уровень.

Дополнительно использовался метод концептуального моделирования, позволивший сконструировать авторскую трёхуровневую модель деятельностного формирования физической культуры будущего учителя. Логика построения модели подчинялась принципу восхождения от абстрактного к конкретному – от общеметодологических оснований деятельностного подхода через предметно-специфическую конкретизацию к операциональным характеристикам образовательного процесса.

Обращаясь к генезису деятельностного подхода в контексте физкультурного образования, необходимо зафиксировать принципиальное обстоятельство, которое нередко ускользает от исследователей, работающих внутри педагогической парадигмы. Теория деятельности А.Н. Леонтьева формировалась на материале предметно-практических и когнитивных действий; телесно-двигательная активность – бег, прыжок, бросок мяча – в её рамках рассматривалась на уровне операций, а не действий в строгом смысле. Это различие не тривиально. Операция, по Леонтьеву, обусловлена условиями выполнения, тогда как действие – осознаваемой целью [5, с. 91]. Перенос деятельностной схемы на физическую культуру требует, следовательно, обоснования того, при каких условиях двигательный акт перестаёт быть «операцией» и приобретает статус полноценного «действия», направленного на осознанную цель формирования собственной физической культуры. Без такого обоснования деятельностный подход в физкультурном образовании рискует остаться декларативным.

В.Е. Жабаков [11, с. 25] вводил принцип единства сознания и деятельности, акцентируя невозможность формирования психических качеств вне деятельности, в которой эти качества реально функционируют. Приложение данного принципа к физической культуре личности ведёт к нетривиальному выводу. Физическая культура формируется не «на занятиях по физической культуре», а в деятельности, обладающей всеми структурными элементами – мотивом, целью, действиями и операциями, – при условии, что субъект осознаёт физкультурную активность как значимый компонент собственного профессионального становления. Для будущего учителя это условие оказывается двойным: он должен осознавать физическую культуру и как личностное качество, и как предмет предстоящей профессиональной трансляции.

Здесь обнаруживается существенная лакуна. В работах В.А. Романова, С.В. Митрохиной, Л.В. Рудневой [1, с. 7] физическая культура концептуализируется через категорию «двигательная деятельность», однако связь между двигательной деятельностью и педагогической деятельностью будущего учителя прослеживается недостаточно. Студент факультета физической культуры выполняет двигательные задания – бежит, плавает, играет

в волейбол. Но является ли это деятельностью в леонтьевском смысле? Или – набором операций, встроенных в иную деятельность (учебную)?

Предлагаемая авторская трёхуровневая модель деятельностного формирования физической культуры будущего учителя призвана разрешить указанное противоречие. Первый уровень – операционально-двигательный – охватывает освоение двигательных умений и навыков, которые на этом этапе действительно функционируют как операции: автоматизированные, подчинённые внешним условиям (требованиям программы, нормативам, указаниям преподавателя). Второй уровень – рефлексивно-целевой – предполагает трансформацию двигательной операции в действие посредством включения механизма целеполагания. Студент не «сдаёт норматив по лёгкой атлетике», а конструирует индивидуальную программу физкультурной активности, осознавая её как средство достижения профессионально значимой цели. Этот сдвиг – от операции к действию – и составляет, по нашему мнению, ключевой момент формирования физической культуры личности в деятельностной логике.

Третий уровень – проектно-трансляционный. Он специфичен для педагогического образования и не имеет аналогов в подготовке спортсменов или тренеров. На этом уровне будущий учитель проектирует физкультурную деятельность для других – учеников, – что предполагает выход за пределы собственного двигательного опыта в пространство дидактического проектирования [6, с. 4]. Физическая культура личности здесь перестаёт быть исключительно «личным делом» субъекта и приобретает профессиональную проективность. Модель, таким образом, фиксирует не линейную, а качественную динамику – переход от исполнительского уровня через рефлексивный к проективному.

Принципиальная новизна предложенной модели состоит в том, что она вводит критерий разграничения уровней сформированности физической культуры, основанный не на количественных показателях двигательной подготовленности, а на качественной характеристике позиции субъекта в структуре деятельности. Студент, выполняющий нормативы ГТО на «золотой значок», может находиться на первом – операциональном – уровне, если его двигательная активность лишена рефлексивного целеполагания и не связана с профессиональной перспективой. И наоборот, студент с посредственными физическими кондициями, систематически проектирующий физкультурные занятия для обучающихся и рефлектирующий собственный телесный опыт в контексте дидактических задач, располагается на третьем уровне. Этот критерий расходится с традиционной оценочной практикой вузов, ориентированной на контрольные нормативы.

Рассмотрение мотивационного компонента деятельностного подхода обнаруживает ещё одну проблемную зону. Согласно А.Н. Леонтьеву, мотив – это опредмеченная потребность, направляющая деятельность. Однако потребность в физической культуре не дана субъекту «естественным образом» – она формируется в процессе социализации и образования [14, с. 68]. Б.Г. Ананьев в своё время указывал на гетерохронность развития различных сторон личности; применительно к физической культуре это означает, что мотивационная готовность к физкультурной деятельности может существенно запаздывать по отношению к когнитивному развитию студента. Первокурсник способен рассуждать о значимости физической культуры, но его фактическая деятельность – пассивное присутствие на занятии. Разрыв между вербализируемым знанием и реальной деятельностной включённостью фиксируется в исследованиях неоднократно [4, с. 11].

В этой связи возникает вопрос о дидактических условиях, при которых происходит «сдвиг мотива на цель» – механизм, описанный Леонтьевым как основа формирования новых мотивов. Студент, первоначально посещающий занятия по физической культуре ради зачёта (мотив – получение отметки), может впоследствии обнаружить, что двигательная активность приносит удовлетворение сама по себе. Переломный момент наступает тогда, когда цель физкультурного занятия начинает выступать самостоятельным мотивом. Однако педагогическое управление этим процессом остаётся, по существу, неразработанным на технологическом уровне.

Попытка операционализировать механизм сдвига мотива на цель в физкультурном образовании предпринята Т.А. Михайловой, Л.М. Кравцовой [8, с. 65], предложившим систему поэтапного вовлечения студентов в самостоятельное проектирование тренировочных программ. Тем не менее его подход ограничен спортивно-тренировочной деятельностью и не учитывает педагогическую специфику – будущий учитель должен не только тренироваться, но и уметь организовывать физкультурную деятельность других людей. Это принципиально иной тип деятельности, требующий иных мотивационных оснований.

Возвращаясь к предложенной модели, необходимо конкретизировать содержание перехода между уровнями. Переход от первого уровня ко второму опосредован, по нашим наблюдениям, включением студента в ситуацию самостоятельного выбора: выбора вида физкультурной активности, режима нагрузки, формата занятий. Когда внешнее предписание («пробежите 3 км за 14 минут») замещается внутренним решением («мне необходимо развить выносливость для проведения длительных уроков»), двигательный акт меняет свой деятельностный статус [15, с. 9]. Важно, что само по себе предоставление

«свободы выбора» недостаточно. Выбор должен быть рефлексивно обоснован – студент должен артикулировать, почему он выбирает данный вид активности и какова его цель в профессиональном контексте.

Переход от второго уровня к третьему опосредован иначе – через погружение в ситуацию педагогического проектирования. Р.С. Наговицын [10] справедливо отмечал, что физическая культура личности не сводима к двигательной подготовленности; она включает когнитивный, аксиологический и проективный компоненты. Третий уровень предложенной модели активизирует проективный компонент: студент разрабатывает фрагменты уроков, конструирует физкультурно-оздоровительные мероприятия, анализирует чужие методические решения. При этом его собственный двигательный опыт превращается в ресурс дидактического проектирования – он обращается к нему не как исполнитель, а как проектировщик.

Следует также зафиксировать, что трёхуровневая модель не линейна в хронологическом смысле. Было бы упрощением полагать, что студент последовательно «проходит» первый, затем второй, затем третий уровень за четыре года обучения. Реальная динамика сложнее – студент может одновременно находиться на разных уровнях в разных видах физкультурной активности: выполнять упражнения по гимнастике на операциональном уровне, целенаправленно развивать скоростно-силовые качества на рефлексивно-целевом, проектировать урок по подвижным играм на проектно-трансляционном. Гетерохронность уровней – не дефект модели, а отражение реальной многослойности деятельности.

Критическое рассмотрение альтернативных подходов подкрепляет, вероятно, обоснованность деятельностной логики. Компетентностный подход, доминирующий в нормативных документах, фиксирует результат образования (компетенцию), но не раскрывает механизм его достижения. Знаниевый подход, сохраняющий влияние в ряде вузов [2, с. 23], сводит физическую культуру к сумме теоретических знаний о здоровье и физической активности – при этом реальная двигательная деятельность оказывается факультативным дополнением. Культурологический подход, развиваемый А.С. Сараевым, Ю.С. Новожиловой, И.А. Седовым, Р.А. Самедовым [13, с. 65], продуктивен в плане ценностного обоснования, но не содержит операционального инструментария для организации образовательного процесса. Деятельностный подход, в предложенной интерпретации, сохраняет ценностное измерение культурологического подхода, но конкретизирует его через структуру деятельности, что делает возможной педагогическую технологизацию.

Вместе с тем необходимо признать: деятельностный

подход в физкультурном образовании наталкивается на специфическое затруднение, не характерное для других предметных областей. Речь идёт о телесности как особом модусе субъектности. Когнитивная деятельность (решение задачи, написание текста) относительно легко вписывается в схему «мотив – цель – действие – операция». Двигательная активность включает телесное измерение, которое не полностью контролируется сознанием и не вполне подчиняется рефлексивному управлению. Ощущение мышечного утомления, координационная сложность нового движения, страх перед гимнастическим элементом – всё это факторы, лежащие на границе между деятельностью и физиологическим процессом. Классическая теория деятельности эту границу не тематизирует.

Обозначенная проблема, по всей видимости, нуждается в дополнительной теоретической проработке с привлечением феноменологии телесности – направления, развиваемого в работах М. Мерло-Понти и его последователей. Однако в рамках настоящего исследования достаточно зафиксировать: деятельностный подход к формированию физической культуры будущего учителя продуктивен при условии, что понятие деятельности расширяется за счёт включения телесно-двигательного компонента как самостоятельного – а не подчинённого – структурного элемента.

Рассматривая институциональный контекст, нельзя обойти вниманием противоречие между деятельностной логикой и реальной организацией учебного процесса в педагогических вузах. Учебные планы по направлению 44.03.05 отводят на дисциплину «Физическая культура и спорт» 72 часа; элективные дисциплины по физической культуре – 328 часов. Распределение этого объёма между лекциями, практическими и самостоятельными занятиями варьируется от вуза к вузу, однако доминирует практико-ориентированный формат. Вопрос в том, какой тип деятельности реализуется на практических занятиях. Если студент выполняет стандартизированные упражнения по команде преподавателя, он находится на первом – операциональном – уровне модели. Переход на второй и третий уровни требует иной организации: индивидуализации, проектных заданий, рефлексивных практик.

Данные С.А. Григан, В.А. Бельмач, С.А. Шенгелая [15, с. 9] косвенно подтверждают: около 60% студентов факультетов физической культуры к четвёртому курсу воспринимают физкультурные дисциплины исключительно как «тренировку», не связывая их с профессиональным становлением. Этот показатель может свидетельствовать о том, что образовательный процесс не обеспечивает перехода с операционального уровня на рефлексивно-целевой. Деятельностный подход, реализованный формально – через «активные методы обучения» без

структурной перестройки содержания, – не достигает цели.

Отдельного внимания заслуживает проблема оценивания. Если принять трёхуровневую модель, то критерии оценки сформированности физической культуры будущего учителя должны дифференцироваться по уровням. На первом уровне достаточны контрольные нормативы – они фиксируют операциональную готовность. Второй уровень требует иных инструментов: анализ портфолио индивидуальных физкультурных программ, экспертная оценка обоснованности выбора средств и методов. Третий – предполагает оценку методических разработок, проведённых студентом фрагментов уроков, качества дидактического анализа. Существующая практика, ограниченная преимущественно нормативным тестированием, адекватна лишь первому уровню модели.

В ходе сопоставления психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева с предметным содержанием физкультурного образования выявлено ключевое противоречие – двигательный акт в образовательном процессе преимущественно функционирует как операция, а не как действие в строгом деятельностном смысле. Это означает, что массовая практика преподавания физкультурных дисциплин в педагогических вузах, ориентированная на выполнение стандартизированных нормативов, не обеспечивает формирования физической культуры личности на уровне полноценной деятельности. Разрыв между декларируемым деятельностным подходом и реальной операциональной организацией занятий остаётся нерелевантным в большинстве методических рекомендаций.

Предложенная трёхуровневая модель – операционально-двигательный, рефлексивно-целевой, проектно-трансляционный уровни – позволяет дифференцировать качественно различные позиции субъекта в структуре физкультурной деятельности. Этот критерий расходится с привычной количественной оценкой по результатам контрольных тестов, что создаёт потенциал

для пересмотра оценочных процедур. Гетерохронность уровней – одновременное пребывание студента на разных уровнях в различных видах активности – не аномалия, а закономерность, вытекающая из многокомпонентной структуры физической культуры.

Переход между уровнями модели обусловлен не наращиванием объёма двигательной нагрузки, а изменением типа включённости студента. От исполнения внешних предписаний – к рефлексивному самоопределению в физкультурной активности, далее – к проектированию физкультурной деятельности для обучающихся. Специфика педагогического образования состоит в наличии третьего уровня, не имеющего аналогов в подготовке спортсменов.

Механизм «сдвига мотива на цель», описанный А.Н. Леонтьевым, применительно к физкультурному образованию приобретает особую дидактическую нагрузку, однако его операционализация наталкивается на проблему телесности – двигательная активность содержит компоненты, не полностью контролируемые рефлексивным сознанием. Классическая теория деятельности эту границу не проводит. Соответственно, деятельностный подход в физкультурном образовании нуждается в расширении за счёт феноменологического ресурса – категории «телесного опыта» как самостоятельного структурного элемента деятельности, не редуцируемого к операциональному уровню.

Согласно проведённому анализу, учебные планы по направлению 44.03.05 отводят на элективные дисциплины по физической культуре 328 часов, однако доминирующий формат их освоения не выводит студентов за пределы первого уровня модели. Индивидуализация образовательных маршрутов, включение проектных заданий на разработку фрагментов уроков и рефлексивных практик анализа собственного двигательного опыта – условия, без которых деятельностный подход остаётся терминологическим ярлыком, наложенным на традиционную тренировочную практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романов В.А., Митрохина С.В., Руднева Л.В. Формирование профессионализма будущего учителя физической культуры в условиях образовательного пространства вуза // Теория и практика физической культуры. 2019. № 7. С. 7.
2. Горбунов А.Ю. К проблеме формирования физической культуры личности в образовательном процессе // Физкультурное образование. 2009. № 1. С. 22–25.
3. Осипова И.С. Формирование профессиональной позиции будущих педагогов по физической культуре на примере преподавания курса по выбору // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3 (19). С. 117–122.
4. Виленский М.Я., Зайцева С.Н. Формирование индивидуального опыта творческой деятельности учителя физической культуры как условие его современной профессиональной подготовки // Теория и практика физической культуры. 1993. № 7. С. 10–12.
5. Зенченко И.П. Методологические подходы формирования физической культуры личности будущих учителей в процессе профессионального физкультурного образования // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 3 (61). С. 87–95.
6. Виленский М.Я., Шабалина О.Л. Общая педагогическая подготовка учителя физической культуры: сущность, содержание, структура // Культура физиче-

- ская и здоровье. 2005. № 2. С. 3–6.
7. Зенченко И.П. Методология формирования физической культуры будущих учителей в процессе профессионального физкультурного образования // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 2 (60). С. 47–54.
 8. Михайлова Т.А., Кравцова Л.М. Характеристика модели учителя физической культуры, ориентированной на развитие физических кондиций учащихся // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2008. № 3–4. С. 65–68.
 9. Осипова И.С. Формирование профессиональной позиции будущих педагогов по физической культуре на примере преподавания курса по выбору // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2 (18). С. 144–149.
 10. Наговицын Р.С. Концептуальные основы формирования физической культуры личности будущего педагога // Вестник развития науки и образования. 2013. № 6. С. 88–93.
 11. Жабиков В.Е. Исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональной деятельности в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2007. № 10. С. 23–26.
 12. Пушкарева Н.А. Реализация деятельностного подхода в обучении студентов факультета физической культуры // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2 (18). С. 155–158.
 13. Сараев А.С., Новожилова Ю.С., Седов И.А., Самедов Р.А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя физической культуры в процессе практической деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. № 2. С. 64–69.
 14. Самойлова Н.И. Роль теоретической подготовки будущих специалистов в области физической культуры в процессе формирования профессиональной подготовки // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 64–68.
 15. Григан С.А., Бельмач В.А., Шенгеля С.А. Роль образования в области физической культуры в формировании личности студентов // Теория и практика физической культуры. 2022. № 10. С. 8–10.

© Зенченко Илья Петрович (zenchilya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИОННЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ ПЕРВОГО КУРСА

MOTIVATIONAL AND COGNITIVE ASPECTS OF THE ACADEMIC ACTIVITY OF FIRST-YEAR ENGINEERING STUDENTS

A. Kartashova

Summary: This article examines pedagogical approaches to analyzing the motivational and cognitive aspects of first-year engineering students' academic activity to form professional skills. A review of scientific, methodological, and regulatory literature on the development of motivational and cognitive aspects of first-year engineering students' academic activity is provided. A content analysis of the concept of «engineering student motivational-cognitive profile» across Russian and international authors is conducted to formulate a unique definition. A three-stage pedagogical model for developing first-year engineering students' motivational-cognitive profiles and evaluation criteria are proposed.

Keywords: motivation for learning activities, first-year engineering student, cognitive processes, pragmatic motives, professional motives, cognitive styles, engineering thinking, subject motivation, project activities.

Карташова Анна Петровна

кандидат физико-математических наук, доцент,
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
anna_kartashova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические подходы к анализу мотивационных и когнитивных аспектов учебной деятельности студентов-инженеров первого курса с целью формирования навыков профессиональной деятельности. Проводится анализ научно методической и нормативно правовой литературы по вопросам формирования мотивационных и когнитивных аспектов учебной деятельности у студентов-инженеров первого курса. Выполнен контент-анализ понятия «мотивационно-когнитивный профиль студента-инженера» отечественных и зарубежных авторов с целью формулировки авторского определения. Предложена трехэтапная педагогическая модель формирования мотивационно-когнитивного профиля студентов-инженеров первого курса и критерии ее оценки.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, студент инженер первого курса, когнитивные процессы, прагматические мотивы, профессиональные мотивы, когнитивные стили, инженерное мышление, предметная мотивация, проектная деятельность.

Введение

Современный вуз насыщен разнообразными технологиями и практиками, которые требуют от студентов и преподавателей специальных знаний, умений и навыков, включая профессиональную ориентацию и готовность к самостоятельному обучению в качестве инженера. Система непрерывного инженерного образования эволюционирует, подстраиваясь под динамику научных знаний и технологических требований рынка труда. В последние годы в процесс подготовки студентов-инженеров начали внедряться проектные формы обучения ориентированные на практик ориентированные и междисциплинарные технологии в обучении студентов первого курса, которые, в частности, затрагивают вопросы мотивационного и когнитивного аспекта в учебной деятельности как основополагающего фактора формирования мотивационно-когнитивного профиля студента в процессе его адаптации. Отсюда и возникает актуальность исследовательской работы, так как мотивационный и когнитивный аспекты учебной деятельности являются приоритетными для сформированности общепрофессиональных, универсальных и профессиональных компетенций для студентов-инженеров. Проведя анализ научно-методической и нормативно-правовой литературы по заявленной тематике ис-

следования, определена актуальность и приоритетные научные работы, необходимые для выявления уровня изучения проблемы. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривают необходимость формирования у студентов подхода к самостоятельному обучению, саморегуляции и осознанному выбору профессиональной траектории [6]. В то же время исследования, проведенные в рамках российских и международных проектов, показывают, что выбор специальности у первокурсников, как правило, определяется сочетанием личных интересов, общественного предпочтения и востребованности на рынке труда, что свидетельствует о современной, структурированной и мотивационной картине, требующей целенаправленного педагогического воздействия.

Изучение мотивационных и когнитивных аспектов учебной деятельности студентов инженеров систематически развивалось в работах отечественных и зарубежных авторов. В труде Рахуба Л.Ф. по мотивации студентов-инженеров показано, что «у первокурсников доминируют прагматические и профессиональные мотивы (стремление к карьере, социальной защищенности и признанию), при сравнительно слабой выраженности познавательной мотивации» [5, с. 788]. Параллельно формируется массив научных разработок, посвященных

когнитивным стратегиям, научно-исследовательской деятельности и инженерному мышлению, где подчеркивается, что необходимо «развивать познавательные способности, практически выполнять анализ различных проблемных ситуаций, развивать навыки поиска оптимальных решений. Все это, в конечном счете, формирует главное качество специалиста – творческую активность, способность успешно решать профессиональные задачи» (Г.Н. Шубина, Л.П. Лазурина, К.В. Завидовская) [7, с. 31]. Интеграция данных положений в образовательные программы особенно актуальна для инженерных сфер, отвечающих за осуществление профессиональных компетенций через проектную и практико ориентированную деятельность. Исследования подтверждают взаимосвязь мотивационных и когнитивных аспектов с профессиональной готовностью, что обуславливает необходимость разработки комплексной педагогической модели (Т.С. Пилишвили, И.А. Медведева, М.И. Фомина) [4, с. 329].

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2023–2025 гг. в техническом вузе с участием 120 студентов-инженеров первого курса. В качестве основных методов применен системный анализ научно-методической литературы отечественных и зарубежных авторов, посвящённой мотивации в учебной деятельности и когнитивным особенностям студентов-инженеров первого курса. Проведен контент-анализ понятия «Мотивационно-когнитивный профиль студента-инженера» с целью формулирования авторского определения и определения ключевых компонентов.

В рамках исследования разработана трёхэтапная педагогическая модель формирования мотивационно когнитивного профиля студента инженера первого курса, включающая: концептуальный этап (диагностика и структурирование мотивационно когнитивного профиля); формирующий этап (внедрение педагогических технологий, ориентированных на развитие мотивации и когнитивных стратегий); контрольный этап (оценка эффективности модели по установленным критериям) (рис. 1).

В рамках модели применяются следующие методы диагностики: анкетирование (определение структуры мотивации учебной деятельности); тесты и задания (выявление уровня внимания, памяти и когнитивных особенностей); анализ результатов участия студентов в проектной и внеучебной деятельности; педагогический эксперимент с экспериментальной и контрольной группами (выявление динамики изменения мотивации и когнитивных стратегий).

Результаты и обсуждение

Системный анализ научно-методической и нормативно-правовой литературы выявил существенные осо-

бенности формирования мотивационно-когнитивного профиля у студентов-инженеров первого курса. По теме исследования существуют работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Например, Буганова С.Н. проанализировала влияние активных методов проблемного и проектного обучения, кейс-методов, цифровых интерактивных платформ на мотивацию, вовлечённость и академическую успеваемость студентов первого курса [1, с. 19]. Результаты исследования свидетельствуют о значительном росте внутренней учебной мотивации и когнитивной активности студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой, обучающейся в традиционном лекционно-семинарском формате.

В научной работе Мамаевой Н.А. рассмотрены теоретические основы формирования учебной мотивации студентов технических вузов и условия формирования мотивации в процессе изучения математических дисциплин [3, с. 209]. В пилотном исследовании Ластовенко Д.В. была проверена гипотеза о том, что когнитивные процессы у студентов инженерных и технических направлений обучения на первом курсе вуза имеют как качественные, так и количественные различия [2, с. 77]. В результате исследования сделан вывод о том, что между студентами инженерных и технических направлений обучения на первом курсе вуза отсутствуют существенные различия в когнитивных стилях обучения. В контексте изучения учебной мотивации авторами Ави Каплан, Мартин Майер, Эндрю Эллиот, Джон Николлс, Кэрл Дуэк и др. рассматривались две направленности: связанная с компетентностью, профессионализмом (направленность на мастерство) и со стремлением произвести хорошее впечатление, выглядеть профессионалом в глазах окружающих (направленность на демонстрацию результата) [8, 9, 10].

Большинство исследований проводятся по анализу мотиваций и когнитивных стратегий в условиях инженерного образования, однако системная интеграция данных аспектов в единой модели на сегодняшний день реализована недостаточно. Анализ литературы и контент-анализ понятия «мотивационно когнитивный профиль студента инженера» в отечественных и зарубежных источниках позволяют сформулировать авторское определение понятия «мотивационно когнитивный профиль студента инженера», как интегрированную характеристику, включающую структуру учебной мотивации (прагматические, профессиональные и познавательные мотивы), уровень развития когнитивных стратегий (планирование, целеполагание, саморегуляцию, рефлексия) и степень продвижения к проектной деятельности в условиях инженерной подготовки.

Проведённый педагогический эксперимент в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ) с участием 120 студентов-инженеров первого курса вуза



Рис. 1. Схема трёхэтапной педагогической модели формирования мотивационно-когнитивного профиля первокурсника инженера

показал, что они мотивированы прагматическими и профессиональными мотивами при относительно низком уровне познавательной мотивации и когнитивной саморегуляции.

После создания трехэтапной модели выявлен статистически значимый рост уровня мотивации и когнитивных стратегий, что подтверждает эффективность модели. Для проверки эффективности разработанной педагогической модели определены критерии её эффективности, такие как структура мотивации, когнитивные стратегии, уровень саморегуляции, проектные компетенции, уровень мотивационно-когнитивного профиля (табл. 1).

Оценка студентов-инженеров осуществлялась посредством оценки проектной деятельности, портфолио, учебного дневника, тест-заданий, проводимых преподавателями.

На рисунке 2 представлена динамика уровня мотивационно когнитивного профиля студентов инженеров первого курса до проведения эксперимента и после внедрения в образовательный процесс педагогической модели.

По итогам проведенного педагогического эксперимента наблюдается явный прирост сформированности

Таблица 1.

Критерии эффективности трёхэтапной педагогической модели формирования мотивационно-когнитивного профиля студента-инженера.

Критерий	Конкретные индикаторы	Инструменты измерения	Шкала оценок (баллы)	Экспериментальные данные (средние данные после реализации модели)
Структура мотивации	Доминирование прагматических и профессиональных мотивов; познавательная мотивация, мотивация к саморазвитию.	Анкета «Мотивация учебной деятельности», многомерная шкала	Низкий уровень 0–40; Средний уровень 41–70; Высокий уровень 71–100	ЭГ: 78,2; КГ: 62,4
Когнитивные стратегии	Планирование, целеполагание, использование опорных схем, рефлексия.	Тест задания, наблюдение, анализ проектных работ	Низкий уровень 0–50; Средний уровень 51–80; Высокий уровень 81–100	ЭГ: 79,1; КГ: 65,3
Уровень саморегуляции	Самооценка, прогнозирование возможностей, корректировка стратегий.	Структурированная рефлексия, учебный дневник деятельности	Низкий уровень 1–2; Средний уровень 2–3; Высокий уровень 3–4	ЭГ: 3,4; КГ: 2,6
Проектные компетенции	Оригинальность проекта, его пракτικότητα, инженерная сложность.	Оценка проектов, экспертные заключения, портфолио	Низкий уровень 0–60; Средний уровень 61–80; Высокий уровень 81–100	ЭГ: 76,8; КГ: 60,2
Уровень мотивационно когнитивного профиля (итоговый)	Суммарный балл по всем компонентам	Сводная шкала модели	Низкий уровень 0–40; Средний уровень 41–70; Высокий уровень 71–100	ЭГ: 25,6; КГ: 8,2 (прирост)

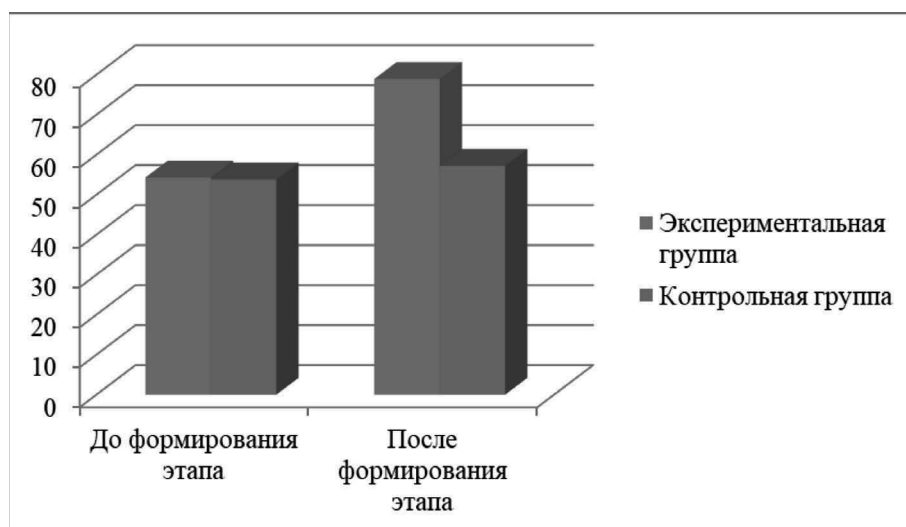


Рис. 2. Динамика уровня мотивационно когнитивного профиля студентов инженеров первого курса

уровня мотивационно когнитивного профиля студентов инженеров первого курса в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, в которой учебная деятельность проводилась по традиционному формату.

Выводы

1. Выявлено, что в процесс подготовки студентов-инженеров начали внедряться проектные формы обучения ориентированные на практик ориентированные и междисциплинарные технологии, которые затрагивают вопросы мотивационного и когнитивного аспекта в учебной деятельности как основополагающего фактора формирования мотивационно-когнитивного профиля студента.

2. Сформулировано авторское определение понятия «мотивационно когнитивный профиль студента инженера», как интегрированную характеристику, включающую структуру учебной мотивации, уровень развития когнитивных стратегий и степень продвижения к проектной деятельности в условиях инженерной подготовки.
3. Разработана трёхэтапная педагогическая модель формирования мотивационно когнитивного профиля студента инженера первого курса, включающая: концептуальный этап; формирующий этап; контрольный этап.
4. Разработана критериальная система проверки эффективности педагогической модели содержащая такие компоненты как структура мотивации, когнитивные стратегии, уровень саморегуляции, проектные компетенции, уровень мотивационно-когнитивного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буганова С.Н. Активные методы обучения в подготовке инженеров: экспериментальное исследование мотивации и академических результатов / С.Н. Буганова // Достижения науки и образования. – 2025. – № 2(100). – С. 16–21.
2. Ластовенко Д.В. Метакогнитивная включенность в деятельность студентов технического вуза / Д.В. Ластовенко // Социально-гуманитарные технологии. – 2024. – № 2(30). – С. 75–80.
3. Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов / Н.А. Мамаева, Ю.Б. Агапова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – № 1(42). – С. 207–210.
4. Пилишвили Т.С. Мотивационные аспекты учебной деятельности у студентов инженерных специальностей / Т.С. Пилишвили, И.А. Медведева, М.И. Фомина // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4(46). – С. 326–337.
5. Рахуба Л.Ф. Мотивация в учебной деятельности студента технического вуза как показатель успешности процесса подготовки современного конкурентоспособного инженера / Л.Ф. Рахуба // Образование. Транспорт. Инновации. Строительство: Сборник материалов III Национальной научно-практической конференции, Омск, 23–24 апреля 2020 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2020. – С. 786–789.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (дата обращения: 21.03.2026).
7. Шубина Г.Н. Пути внедрения научно-исследовательской деятельности студентов в учебный процесс подготовки инженеров / Г.Н. Шубина, Л.П. Лазурина, К.В. Завидовская // Биомедицинская инженерия и биотехнология: Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 01–30 сентября 2015 года / Под редакцией П.В. Ткаченко, Л.П. Лазуриной. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2015. – С. 29–32.
8. Dweck C.S. A social-cognitive approach to motivation and personality / C.S. Dweck, E.L. Leggett // Psychological Review. 1988. – Vol. 95. – № 2. – P. 256–273.
9. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals / A.J. Elliot // Educational Psychologist. – 1999. – Vol. 34. – № 3. – P. 169–189.
10. Maehr M. Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future / M. Maehr, A. Zusho // Handbook of motivation in School. – Routledge, 2009. – P. 76–104.

© Карташова Анна Петровна (nna_kartashova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHER

N. Kudashova

Summary: The modern system for preparing future teachers is determined by the digital transformation of education and encompasses the updating of the content of all types of professional training. One of the key components of this system is pedagogical internship, which is being transformed into a hybrid format that combines direct work in the classroom with the use of digital tools and remote forms of interaction. The novelty of this study lies in the author's proposal of a new approach to organizing internships based on a «professional trial constructor,» which allows students to consistently master specific pedagogical activities in both real-world and digital educational environments. The author proposes dividing the internship into micro-modules, within which students complete a series of specific «trial» assignments.

Keywords: preparation of future teachers, system of preparation of future teachers, pedagogical practice, professional tests, constructor of professional tests, test assignments.

Кудашова Нина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
nkudaschova@mail.ru

Аннотация: Современная система подготовки будущего педагога детерминирована процессами цифровой трансформации образования и охватывает обновление содержания всех видов профессиональной подготовки. Одним из ключевых компонентов данной системы является педагогическая практика, которая трансформируется в гибридный формат, сочетающий непосредственную работу в школе с использованием цифровых инструментов и дистанционных форм взаимодействия. Новизна исследования заключается в том, что автором предлагается новый подход к организации практики на основе «конструктора профессиональных проб», который позволяет студенту последовательно осваивать конкретные педагогические действия в условиях реальной и цифровой образовательной среды. Автором предлагается разбивка практики на микромодули, в рамках которых студент выполняет серию конкретных заданий-«проб».

Ключевые слова: подготовка будущего педагога, система подготовки будущего педагога, педагогическая практика, профессиональные пробы, конструктор профессиональных проб, задания-пробы.

Введение

Современные тенденции педагогического образования обусловлены необходимостью подготовки специалиста, готового к решению профессиональных задач в условиях динамично меняющейся образовательной среды. Цифровая трансформация школы и обновление требований к результатам обучения диктуют потребность в пересмотре содержания всех компонентов подготовки будущего педагога. В этой связи педагогическая практика приобретает статус системообразующего элемента, обеспечивающего формирование готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности. Именно в ходе практики создаются условия для апробации теоретических знаний, освоения современных методов обучения и воспитания, а также развития профессионально значимых качеств личности будущего педагога.

Актуальность педагогической практики обусловлена необходимостью обеспечения соответствия профессиональной подготовки будущего педагога реальным запросам современной школы. Данный вид деятельности выступает фундаментальным сегментом образовательного процесса, поскольку именно в его ходе проис-

ходит интеграция теоретических знаний, полученных студентом, с практическими условиями будущей трудовой деятельности [12, с. 195]. Педагогическая практика представляет собой пространство для апробации сформированных компетенций, позволяя будущему специалисту погрузиться в профессиональную среду и освоить функционал педагога [3, с. 80]. Следовательно, практика является тем ключевым компонентом подготовки, который обеспечивает трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную педагогическую деятельность.

В настоящее время педагогическая практика как важнейшая составляющая в подготовке будущего педагога претерпевает трансформации в организационных и методико-технологических аспектах. В частности, появляются новые форматы ее организации, методики и технологии реализации задач практики [9, с. 24].

Одним из новых подходов является организация практики на основе «конструктора профессиональных проб», который позволяет студенту последовательно осваивать конкретные педагогические действия в условиях реальной и цифровой образовательной среды.

Методы

В ходе исследования используется комплекс теоретических и эмпирических методов, направленных на всестороннее изучение проблемы организации педагогической практики в современных условиях. Теоретические методы, включающие анализ данных, позволяют выявить основные противоречия и обосновать необходимость обновления содержания практической подготовки будущих педагогов. Эмпирические методы, такие как наблюдение за деятельностью студентов в период практики, изучение продуктов их профессиональной деятельности, а также проведение бесед с руководителями практики и обучающимися, обеспечат сбор фактического материала для подтверждения выдвинутых предположений. А обработка и интерпретация полученных данных даст возможность определить наиболее эффективные подходы к организации практики и разработать содержание конструктора профессиональных проб для студентов.

Результаты

С целью разработки «конструктора профессиональных проб» проводится анализ теоретических основ организации педагогической практики и дидактического потенциала профессиональных проб как варианта ее оптимизации.

А.В. Антонова рассматривает педагогическую практику как важное звено процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей истории, потенциал которой заключается в обеспечении связи теоретической подготовки с реальной профессиональной деятельностью [1]. Т.А. Бахор, Е.В. Гордиенко, Н.В. Кулакова, О.Б. Лобанова, Н.А. Мосина, Е.М. Плеханова и В.В. Коршунова в своем коллективном исследовании определяют педагогическую практику как средство подготовки бакалавров педагогического образования в контексте Федерального государственного образовательного стандарта, видя ее потенциал в формировании профессиональных компетенций и развитии личностных качеств будущих педагогов в условиях реальной образовательной среды [2].

В свою очередь, Е.Б. Козлова и М.Е. Буслаева акцентируют внимание на роли педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля, рассматривая ее как механизм адаптации и вхождения в педагогическую деятельность через освоение практических навыков работы с обучающимися [4].

Т.С. Мамонтова, И.Ф. Кашлач и Е.Н. Чепурненко видят в педагогической практике основу профессионального становления будущего учителя, потенциал которой раскрывается в формировании педагогического мышления,

развитии профессионально значимых качеств и накоплении опыта самостоятельной педагогической деятельности [5].

Анализ научного дискурса исследований данного направления приводит к выводу, что педагогическая практика признается большинством авторов ключевым компонентом профессиональной подготовки, однако ее содержание и организация требуют постоянного обновления в соответствии с меняющимися условиями образовательной среды. Выявлено, что традиционные подходы к проведению практики не в полной мере учитывают потенциал цифровой трансформации школы и необходимость формирования у студентов готовности к работе в условиях гибридного обучения [7, с. 11].

Существующие исследования, как правило, фиксируют значимость практики для становления будущего педагога, но не предлагают конкретных инструментов, позволяющих структурировать процесс освоения студентом профессиональных действий в современной образовательной среде. Соответственно, это приводит к необходимости разработки новых моделей организации практики, сочетающих традиционные формы работы с цифровыми компонентами и включающих систему последовательных профессиональных проб для студентов.

В ходе подобного исследования можно будет увидеть, что профессиональные пробы являются способом моделирования и практического выполнения студентом отдельных педагогических действий в условиях реальной или цифровой образовательной среды и способствуют последовательному освоению трудовых функций педагога, развитию профессиональной рефлексии и формированию готовности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности [6; 8; 10; 11].

Наиболее оптимальный вариант организации профессиональных проб видится автору в форме «конструктора профессиональных проб», структурированного через разбивку практики на микромодули, в рамках которых студент выполняет серию конкретных заданий-«проб».

Обсуждение

При разработке «конструктора профессиональных проб» рекомендуется опираться на следующие концептуальные и методологические основания:

- компетентностный подход, определяющий целевые ориентиры практической подготовки через формирование профессиональных компетенций будущего педагога;
- системно-деятельностный подход, обеспечивающий моделирование целостной структуры педагогической деятельности в совокупности ее компонентов;

- теория контекстного обучения, позволяющая интегрировать учебную и профессиональную деятельность студентов в условиях практики;
- принципы модульного построения содержания образования, дающие возможность структурировать процесс освоения профессиональных действий в виде последовательно усложняющихся проб.

Особое внимание при этом уделяется цифровому аспекту организации педагогической практики, которая приобретает гибридный формат.

Дадим краткое определение основных понятий исследования.

Педагогическая практика – это вид учебной деятельности, направленный на погружение студента в реальные условия образовательного процесса школы, в ходе которого происходит интеграция теоретических знаний с практическими умениями, освоение профессиональных функций педагога и формирование опыта самостоятельной педагогической деятельности.

Профессиональная проба – это моделируемая или реальная педагогическая ситуация, требующая от студента выполнения конкретного профессионального действия (коммуникативного, методического, организаторского, диагностического) с последующей рефлексией полученного результата и направленная на поэтапное освоение трудовых функций педагога.

Конструктор профессиональных проб – это структурно-содержательная модель организации педагогической практики, представляющая собой совокупность модулей, каждый из которых включает комплекс взаимосвязанных профессиональных проб, последовательное выполнение которых обеспечивает целенаправленное формирование готовности будущего педагога к самостоятельной профессиональной деятельности в условиях реальной и цифровой образовательной среды.

Для создания «конструктора профессиональных проб» следует провести разбивку практики на микромодули, в рамках которых студент выполняет серию конкретных заданий-«проб». Задания-«пробы» представляют собой специально сконструированные учебно-профессиональные задачи, каждая из которых моделирует отдельный фрагмент педагогической деятельности и требует от студента выполнения конкретного действия в условиях реальной или цифровой образовательной среды. Они выступают практико-ориентированными единицами содержания практики, направленными на последовательное освоение студентом трудовых функций педагога.

Каждое задание-«проба» имеет четкую целевую

установку, алгоритм выполнения и критерии оценки результата, что обеспечивает диагностичность и управляемость процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя.

Конструктор и микромодули представлены на рис. 1.

В рамках каждого микромодуля студентам предлагается выполнение конкретных заданий-«проб», которые имитируют отдельные профессиональные действия педагога или моделируют фрагменты реальной образовательной ситуации, что способствует поэтапному накоплению практического опыта, осознанному освоению трудовых функций и развитию способности будущего специалиста к самостоятельному решению педагогических задач в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Приведем примеры заданий-«проб».

Модуль адаптационно-ознакомительных проб

Задание-проба «Знакомство с образовательной средой»: студент составляет паспорт класса, в котором фиксирует количественный состав, уровень успеваемости, особенности поведения обучающихся и стиль общения учителя с классом на основе наблюдения в течение первых двух дней практики. Задание направлено на формирование у студента первичных навыков педагогического наблюдения и анализа образовательной среды через сбор и систематизацию данных о классе как социальной группе.

Модуль коммуникативных проб

Задание-проба «Индивидуальный контакт»: студент вступает в диалог с обучающимся, испытывающим трудности в обучении, с целью выяснения причин неуспеваемости и установления доверительных отношений, после чего фиксирует в дневнике практики использованные коммуникативные приемы. Задание имеет целью развитие у студента умений устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися и использовать приемы эффективной коммуникации в работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

Модуль методических проб

Задание-проба «Фрагмент урока»: студент самостоятельно проводит этап объяснения нового материала (до 10 минут) по согласованной с учителем теме, используя заранее подготовленные наглядные или интерактивные средства обучения. Задание направлено на формирование у студента умений проектировать и реализовывать отдельные этапы урока, отбирая адекватные содержанию методы и средства обучения.

Микромодули практики в составе «конструктора профессиональных проб»

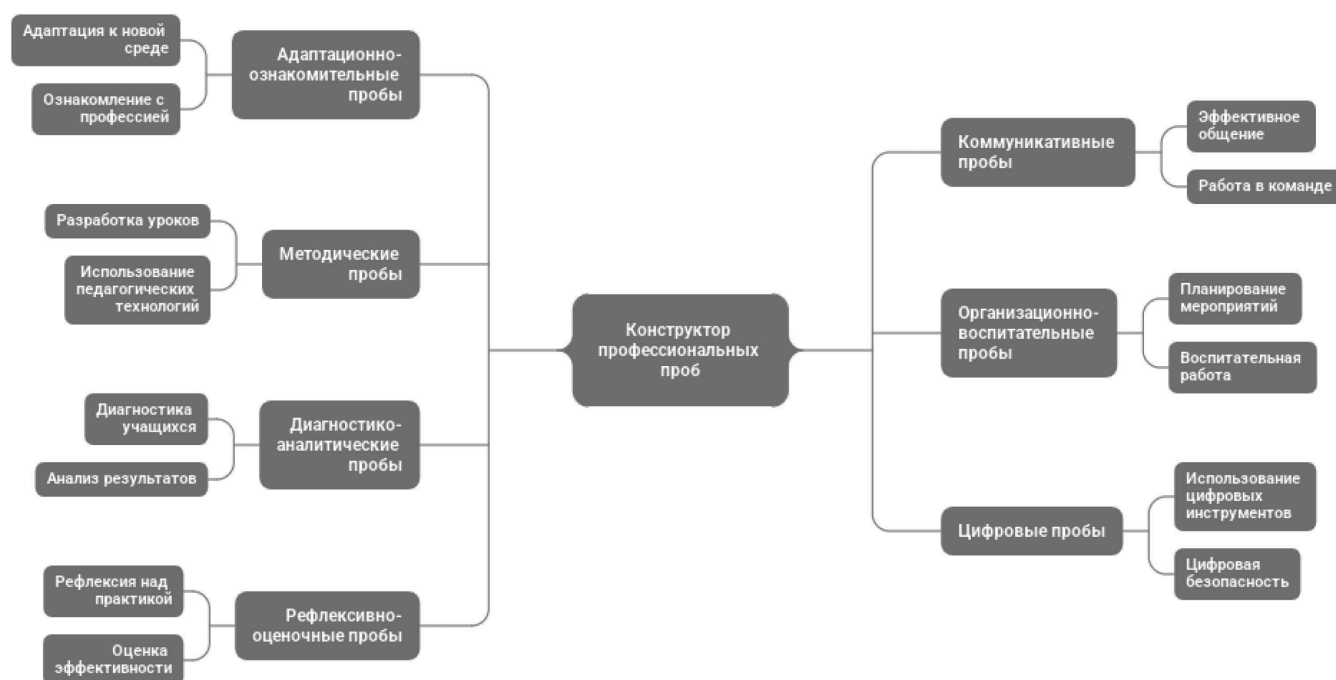


Рис. 1. Конструктор профессиональных проб в рамках педагогической практики

Модуль организационно-воспитательных проб

Задание-проба «Организация перемены»: студент организует подвижную игру или иное занятие для обучающихся начальных классов во время перемены с целью профилактики конфликтных ситуаций и снятия учебного напряжения. Задание нацелено на развитие у студента организаторских способностей и умений создавать воспитывающую среду во внеурочное время с целью профилактики конфликтов и снятия напряжения у обучающихся.

Модуль диагностико-аналитических проб

Задание-проба «Анализ письменных работ»: студент проверяет самостоятельные работы обучающихся по предмету, выполняет анализ типичных ошибок и представляет учителю краткую аналитическую справку с выводами и предложениями по коррекции знаний. Задание направлено на формирование у студента умений осуществлять диагностику учебных достижений обучающихся, анализировать типичные ошибки и на этой основе предлагать пути коррекции знаний.

Модуль цифровых проб

Задание-проба «Цифровой образовательный ресурс»: студент разрабатывает интерактивное задание для обучающихся с использованием одного из цифровых сервисов и проводит его апробацию на фрагменте

урока или в качестве домашнего задания. Задание способствует решению задачи развития у студента цифровых компетенций, необходимых для создания современных дидактических материалов, и формирование умений интегрировать их в образовательный процесс.

Модуль рефлексивно-оценочных проб

Задание-проба «Самоанализ деятельности»: студент составляет письменный самоанализ проведенного фрагмента урока по предложенной схеме, выделяя удачные моменты, возникшие трудности и способы их преодоления, а также определяет задачи на следующий этап практики. Задание нацелено на развитие у студента способности к рефлексии собственной педагогической деятельности, умений анализировать ее результаты и определять перспективы дальнейшего профессионального роста.

В рамках микромодуля цифровых проб необходимо также использовать модель «перевернутой практики»: часть методической работы (анализ видеоуроков, разработка дизайна презентаций) студенты могут делать удаленно, а в школе оттачивать лишь живое общение. Использование модели «перевернутой практики» в рамках микромодуля цифровых проб позволит оптимизировать процесс подготовки студентов к реальному взаимодействию с обучающимися. Выполнение заданий, связанных с анализом видеозаписей уроков опытных педагогов

и созданием мультимедийного сопровождения для занятий, студенты могут осуществлять в дистанционном формате до выхода в школу. Такой подход обеспечит возможность в период нахождения в образовательной организации сконцентрировать усилия будущих педагогов на отработке навыков непосредственного общения с классом и организации живого диалога с обучающимися.

Многообразие заданий в рамках выделенных модулей позволяет охватить все ключевые направления работы современного учителя: коммуникацию, методику преподавания, организацию воспитательной работы, использование цифровых инструментов и анализ собственной деятельности. Тем самым конструктор профессиональных проб создает условия для целостной и последовательной подготовки студента к самостоятельной педагогической деятельности в условиях реальной школы.

Выводы

Подготовка педагога на современном этапе представляет собой многоуровневый процесс, ориентированный на формирование специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях динамичных изменений образовательной системы. В систему подготовки входит педагогическая практика как неотъемлемый компонент, обеспечивающий интеграцию теоретических знаний студентов с реалиями будущей трудовой деятельности и позволяющий осуществить плавный переход от учебной активности к профессиональной. Содержательное наполнение педагогической практики детерминировано требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, запросами работодателей и необходимостью освоения студентами современных методов обучения,

воспитания и развития обучающихся.

В настоящее время разрабатываются новые форматы педагогической практики, способствующие более полному раскрытию потенциала будущих специалистов через внедрение модульной системы профессиональных проб, сочетание традиционных и цифровых форм работы, а также усиление рефлексивной составляющей практической подготовки.

Разработанный конструктор профессиональных проб представляет собой структурно-содержательную модель организации педагогической практики, направленную на последовательное формирование готовности будущего педагога к самостоятельной профессиональной деятельности через выполнение специально сконструированных заданий. Структурно он включает в себя микромодули, в рамках которых студент выполняет серию конкретных заданий-«проб», моделирующих отдельные профессиональные действия педагога в условиях реальной или цифровой образовательной среды.

Каталог заданий-«проб» разработан в соответствии с модулями практики: модули адаптационно-ознакомительных, коммуникативных, методических, организационно-воспитательных, диагностико-аналитических, цифровых и рефлексивно-оценочных проб. Такие задания способствуют поэтапному погружению студента в различные аспекты педагогической деятельности, начиная от первичного знакомства с образовательной средой и заканчивая самостоятельным проведением фрагментов уроков и их самоанализом. Выполнение профессиональных проб обеспечивает накопление практического опыта, развитие профессиональной рефлексии и формирование у будущего педагога способности к осознанному выполнению трудовых функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова А.В. Педагогическая практика – важное звено в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей истории // Историко-педагогические чтения. 2019. № 23. С. 301–304.
2. Бахор Т.А., Гордиенко Е.В., Кулакова Н.В., Лобанова О.Б., Мосина Н.А., Плеханова Е.М., Коршунова В.В. Педагогическая практика в подготовке бакалавров педагогического образования в контексте ФГОС: взгляд на проблему // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14431> (дата обращения: 17.02.2026).
3. Вакулова Т.В. Профессиональная подготовка учителя истории: роль педагогической практики // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 6. № 3–4. С. 80–84.
4. Козлова Е.Б., Буслаева М.Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т.34. С. 146–150. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm>.
5. Мамонтова Т.С., Кашлач И.Ф., Чепурненко Е.В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 370–383.
6. Маркова Н.Г. Профессиональная практика – индикативный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Н.Г. Маркова // Евразийский союз ученых. 2020. № 9-1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-praktika-indikativnyy-komponentprofessionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya>
7. Неумоева-Колледжанцева Е.В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 9. С. 11–36.

8. Оконешникова Н.В., Емельянова А.П. Педагогическая практика как основной компонент профессиональной подготовки будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 88–1. С. 275–277.
9. Платонова Р.И., Неверкович С.Д., Парфенов И.Я. Организация педагогических практик в вузах // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 2 (02). С. 23–30.
10. Полупан К.Л. Учебная практика: матричная технология организации // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 159–164.
11. Смышляева Л.Г., Дёмина Л.С., Титова Г.Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 65–69.
12. Червонный М.А., Власова А.А. Педагогическая практика будущих учителей в условиях современной образовательной среды // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 193–210.

© Кудашова Нина Николаевна (nkudaschova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДИКТОРЫ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

PREDICTORS OF DYSLEXIA IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR IMPACT ON PSYCHOEMOTIONAL DEVELOPMENT (USING THE EXAMPLE OF RESEARCH IN THE SVERDLOVSK REGION)

**T. Kurzhakova
A. Kostyuk**

Summary: The article discusses the problem of early diagnosis of dyslexia in older preschool children and its impact on their psycho-emotional development. The review of modern research in the field of neuropsychology and speech therapy concerning predictors of dyslexia is presented. Special attention is paid to the analysis of the results of an empirical study conducted based on preschool educational institutions in the Sverdlovsk region. The aim of the study is to identify specific cognitive and speech characteristics that may indicate the risk of developing dyslexia in older preschool children, as well as to study the relationship between the presence of these characteristics and the characteristics of the child's psycho-emotional development. The data obtained can be used to develop and implement early prevention and correction programs for dyslexia aimed at optimizing the psycho-emotional well-being of children.

Keywords: dyslexia, predictor, preschool age, psycho-emotional development, Sverdlovsk region, early diagnosis, prevention, neuropsychology, speech therapy.

Куржакова Татьяна Александровна

Аспирант, Уральский государственный педагогический университет, (г. Екатеринбург)
t.kurzhakova2014@yandex.ru

Костюк Анна Владимировна

Доцент, Уральский государственный педагогический университет, (г. Екатеринбург)
prepod_kostyuk@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема ранней диагностики дислексии у детей старшего дошкольного возраста и ее влияния на их психоэмоциональное развитие. Представлен обзор современных исследований в области нейропсихологии и логопедии, касающихся предикторов дислексии. Особое внимание уделено анализу результатов эмпирического исследования, проведенного на базе дошкольных образовательных учреждений Свердловской области. Целью исследования является выявление специфических когнитивных и речевых характеристик, которые могут указывать на риск развития дислексии у детей старшего дошкольного возраста, а также изучение взаимосвязи между наличием этих характеристик и особенностями психоэмоционального развития ребенка. Полученные данные могут быть использованы для разработки и внедрения программ ранней профилактики и коррекции дислексии, направленных на оптимизацию психоэмоционального благополучия детей.

Ключевые слова: дислексия, предиктор, дошкольный возраст, психоэмоциональное развитие, Свердловская область, ранняя диагностика, профилактика, нейропсихология, логопедия.

Проблема дислексии, специфического расстройства чтения, приобретает все большую актуальность в современной педагогической и психологической науке. Исследования таких ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, подчеркивают фундаментальную роль чтения в развитии когнитивных функций и формировании личности ребенка. Дислексия, затрудняя процесс овладения чтением, оказывает негативное воздействие на академическую успеваемость [22], социальную адаптацию [16] и психоэмоциональное благополучие детей [21]. Данное расстройство может приводить к снижению самооценки, развитию тревожности и формированию негативного отношения к обучению, что в дальнейшем осложняет процесс интеграции ребенка в социум.

Растет интерес к изучению природы дислексии и ней-

ронных механизмов, лежащих в основе трудностей при чтении. Исследования структурных и функциональных изменений мозга значительно углубили наше понимание как процесса чтения, так и самой дислексии. Параллельно, изучение нейрохимических процессов пролило свет на метаболические особенности мозга, связанные с низкими показателями чтения и нарушениями фонологической обработки. Кроме того, исследования генетических основ чтения предоставили убедительные данные о конкретных генах и однонуклеотидных полиморфизмах (SNP), ассоциированных с дислексией.

Несмотря на это, взаимосвязь между этими отдельными направлениями исследований остается малоизученной. В связи с этим мы предлагаем комплексный взгляд на дислексию, основанный на идее модульности, путем

интеграции результатов и выводов из исследований в области морфологии мозга, нейрофизиологии, нейрохимии, генетики и педагогики. Мы полагаем, что такой подход позволит создать целостную теоретическую основу, которая откроет новые возможности для разработки комплексных стратегий вмешательства и обоснованных решений для преодоления трудностей в чтении.

Дислексия – это специфическое расстройство обучаемости, которое передается по наследству. Много лет преобладало мнение, что это поведенческое проявление лежащего в основе фонологического дефицита [20; 23; 26]. В DSM-5 дислексия классифицируется вместе с другими нейроонтогенетическими расстройствами, которые имеют раннее начало. Таким образом, важным вопросом является то, насколько практически осуществима ранняя идентификация дислексии, до того, как сформируется нисходящая спираль плохих навыков чтения, низкой успеваемости и ограниченных карьерных перспектив. Лонгитюдные исследования, наблюдающие за детьми от дошкольного возраста до начала формального обучения чтению, непосредственно касаются этого вопроса.

На протяжении многих лет исследования дислексии исходили из представления о ней как о специфическом нарушении способности к обучению. Понятие «специфическое» в данном контексте подразумевало, что дети с дислексией демонстрируют трудности в чтении (и правописании), которые не соответствуют ожиданиям, учитывая их возраст и уровень интеллекта (IQ). В образовательной и клинической психологии распространенной практикой стало выявление расхождения между ожидаемыми и фактическими достижениями в чтении для постановки «диагноза» дислексии. Однако отсутствие качественных различий в навыках чтения (и лежащих в их основе фонологических способностях) между детьми с дислексией и детьми с более общими трудностями в обучении привело к утрате доверия к такому определению, основанному на «расхождении». Чтобы понять последствия отказа от этого подхода, следует рассмотреть, как данное определение применялось на практике, и проанализировать доказательства, ставящие под сомнение его обоснованность.

Исследования вариативности навыков чтения в неселективных группах детей обычно начинаются в год, предшествующий поступлению в школу. Работы, проведенные на языках с алфавитной письменностью, сходятся во мнении, что существуют три основных предиктора индивидуальных различий в декодировании, распознавании слов и беглости чтения у детей: знание букв, фонематическое восприятие и быстрое автоматизированное название (RAN) [14]. Меньше внимания уделялось факторам, предсказывающим развитие этих ключевых навыков [15]. Однако два крупных лонгитюдных иссле-

дования, отслеживавших детей с трёхлетнего возраста, показали, что ранние языковые способности предсказывали индивидуальные различия в фонематическом восприятии и знании букв, которые, в свою очередь, определяли успехи в чтении [19; 24]. Эти исследования также выявили прямое влияние языкового развития на последующее декодирование слов. Из этого следует, что трудности в устной речи, выходящие за рамки специфических фонологических процессов, могут выступать дополнительными факторами риска развития дислексии. В соответствии с этим, дети со специфическими языковыми нарушениями подвержены высокому риску возникновения дислексии [13].

Современные научные изыскания подчёркивают критическую значимость раннего выявления и своевременной коррекции дислексии, в особенности на этапе дошкольного детства [17]. Оперативная диагностика детей, относящихся к группе риска по формированию данного состояния, и последующая разработка для них индивидуализированных коррекционно-развивающих маршрутов существенно повышают шансы на успешное освоение навыков грамоты. Кроме того, такой подход позволяет смягчить или полностью предотвратить вторичные психологические сложности, которые часто сопутствуют стойким учебным трудностям [22].

В связи с этим центральной целью представленного исследования выступает изучение предикторов, или ранних признаков, дислексии у детей, находящихся на пороге школьного обучения. Актуальность предпринятой работы продиктована насущной необходимостью создания действенных стратегий опережающей профилактики и коррекции нарушений чтения. Эти стратегии должны базироваться на точном выявлении специфических особенностей развития, характерных для детей группы риска. Обнаружение устойчивых и научно обоснованных предикторов откроет путь к созданию системы ранней диагностики, ориентированной на своевременное оказание адресной специализированной помощи.

Проведение исследования организовано на эмпирической базе Свердловской области, что обусловлено комплексом существенных причин. Регион характеризуется развитой инфраструктурой дошкольного образования, что обеспечивает доступ к широкой и репрезентативной выборке детей соответствующего возраста и позволяет получать надёжные данные, отражающие общую картину распространённости факторов риска в детской популяции. Немаловажным аспектом является наличие в области профессионального потенциала для повышения квалификации специалистов в сферах логопедии и нейропсихологии, что значимо как для качества самого исследования, так и для последующего внедрения его результатов. Также следует отметить открытость

региональных органов управления образованием к апробации и внедрению инновационных методик диагностики и коррекции нарушений чтения, что создаёт благоприятную среду для практического применения научных разработок.

Таким образом, совокупность указанных условий делает Свердловскую область оптимальной площадкой для реализации эмпирического изыскания, направленного на выявление предикторов дислексии и последующую разработку на этой основе эффективных программ ранней профилактики и коррекции для детей старшего дошкольного возраста.

Современный научный взгляд определяет дислексию как сложное нейropsychологическое состояние, в основе которого лежат особенности работы головного мозга, ответственные за обработку речевой и зрительной информации. Фундаментальные труды Л.С. Выготского и его последователей, таких как А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова, подчёркивают системное устройство высших психических функций и их взаимосвязь. Применительно к дислексии это означает, что нарушение в одной когнитивной области, например в фонематическом восприятии, может опосредованно влиять на другие процессы, необходимые для успешного освоения чтения. Существенно, что дислексия не является единым, однородным расстройством. Она представляет собой гетерогенную группу нарушений, различающихся по своим нейropsychологическим механизмам и внешним проявлениям [2].

Исследования в области нейробиологии показывают, что ключевую роль в развитии дислексии играют особенности функционирования левого полушария, в частности зон височно-теменной коры. Эта область отвечает за фонематическую обработку — анализ и синтез звуков речи, а также за установление связей между звуками и соответствующими буквами. Дисфункции в этой зоне могут приводить к трудностям в различении и анализе звуков, что, в свою очередь, нарушает формирование устойчивых связей «звук — буква», критически важных для овладения чтением [7; 8]. Помимо нарушений фонематического анализа, значимый вклад в развитие дислексии могут вносить особенности работы зрительной системы, отвечающей за восприятие и опознание буквенных символов. Трудности в различении графически сходных букв, а также нарушения зрительно-пространственной ориентации могут приводить к стойким ошибкам при чтении и препятствовать формированию целостного зрительного образа слова [3].

Современные исследования все больше внимания уделяют выявлению предикторов дислексии в дошкольном возрасте, что позволяет осуществлять раннюю диагностику и профилактику данного расстройства. К числу наиболее значимых предикторов дислексии относятся:

фонематическая недостаточность (характеризующаяся трудностями в различении и манипулировании звуками речи), дефицит рабочей памяти (недостаточный объем кратковременной памяти для удержания и обработки информации при чтении), нарушения зрительно-пространственного восприятия (трудности в различении букв), задержка речевого развития (позднее начало речи, ограниченный словарный запас) и наследственная предрасположенность (наличие случаев дислексии в семейном анамнезе) [5].

Таким образом, дислексия представляет собой проблему, требующую комплексного и междисциплинарного подхода к диагностике, профилактике и коррекции. На основе анализа современных научных данных можно заключить, что своевременное выявление предикторов дислексии, разработка эффективных коррекционных программ и создание благоприятной психологической среды позволит минимизировать негативное влияние данного расстройства на развитие ребенка и обеспечить ему успешную адаптацию в образовательной среде и обществе.

В исследовании приняли участие 35 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), посещающих дошкольные образовательные учреждения г. Екатеринбурга и Свердловской области. При отборе испытуемых учитывались критерии включения: отсутствие выраженных нарушений интеллекта и слуха (оценка на основе анамнестических данных и беседы с родителями). Критериями исключения являлись наличие тяжелых неврологических заболеваний, требующих специализированной медицинской помощи и способных повлиять на результаты нейropsychологического и логопедического обследования.

Для достижения цели исследования была применена батарея диагностических методов, охватывающая когнитивные, речевые и эмоциональные аспекты развития детей.

Диагностический инструментарий:

Оценка риска дислексии проводилась с помощью методики диагностики дислексии у детей А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой [6]

Нейropsychологическое обследование (диагностический комплект А. В. Семенович) [11] Оценка функционирования когнитивных сфер, включая внимание (устойчивость, концентрация), память (слухоречевая, зрительная), зрительно-пространственное восприятие (гнозис, праксис), регуляторные функции (программирование, контроль).

Логопедическое обследование (методика Т.А. Фо-

тековой): Оценка сформированности слуха (различение фонем), навыков звукового анализа и синтеза (выделение звуков из слова, составление слов из звуков), словарного запаса (активный, пассивный) и грамматического строя речи (понимание и использование грамматических конструкций) [1].

Оценка эмоционального состояния:

«Детский опросник тревожности» (CMAS) – определение уровня общей тревожности в адаптации А.М. Прихожан [9].

«Шкала детской депрессии» (CDI) – выявление признаков депрессивного состояния.

Методика «Самооценка» (модификация методики Дембо-Рубинштейн) – изучение представлений ребенка о себе и уровне субъективной самооценки [10].

Статистическая обработка данных:

Использованы методы описательной статистики (среднее значение, стандартное отклонение), t-критерий Стьюдента для сравнения групп по признакам, корреляционный анализ Пирсона для определения взаимосвязей между показателями. Уровень значимости установлен на $p < 0.05$.

Нейропсихологическое обследование (диагностический комплект А.В. Семенович). (Таб. 1.)

Проведённый анализ данных нейропсихологической диагностики выявил, что дети с высоким риском возникновения дислексии демонстрируют статистически значимо более низкие результаты по всем исследуемым когнитивным функциям в сравнении с группой низкого риска. В частности, у этой категории детей наблюдается меньшая устойчивость и концентрация внимания, отмечаются сниженные показатели слухоречевой и зрительной памяти, обнаруживаются затруднения в области зрительно-пространственного гнозиса (опознания объ-

ектов) и праксиса (выполнения целенаправленных действий). Также фиксируются трудности в регуляторной сфере, связанной с программированием, контролем и коррекцией собственной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о диффузном характере снижения когнитивного функционирования у детей группы высокого риска. Нарушения носят комплексный характер, затрагивая не только специфические речевые процессы, но и различные аспекты внимания, мнестической деятельности, зрительно-пространственного восприятия и управляющих функций. Этот факт подтверждает системный взгляд на дислексию как на расстройство, в основе которого лежит совокупность взаимосвязанных нейрокогнитивных особенностей.

Логопедическое обследование (методика Т.А. Фотековой): (Таб. 2.)

Результаты логопедического обследования выявили статистически значимые различия между группами по всем оцениваемым параметрам. Дети с высоким риском развития дислексии показали более низкий уровень сформированности фонематического слуха, демонстрировали затруднения в осуществлении фонематического анализа и синтеза. Кроме того, у них отмечался меньший активный и пассивный словарный запас, а также трудности в понимании и использовании грамматических конструкций речи. Эти данные указывают на наличие выраженной речевой недостаточности у детей с высоким риском развития дислексии, затрагивающей различные аспекты фонематического, лексического и грамматического развития.

Оценка эмоционального состояния: (Таб. 3.)

Результаты диагностики эмоциональной сферы выявили, что дети с высоким риском развития дислексии демонстрируют статистически значимо более высокий уровень тревожности и депрессивной симптоматики, а также более низкие показатели самооценки в сравнении с детьми из группы низкого риска. Полученные данные

Таблица 1.

Сравнительные результаты нейропсихологического обследования детей с разным уровнем риска развития дислексии ($M \pm SD$).

Когнитивная функция	Группа высокого риска (n=18)	Группа низкого риска (n=17)	t-критерий Стьюдента	p-уровень
Внимание (устойчивость, баллы)	6.8 ± 1.7	8.5 ± 1.3	-3.25	0.002
Слухоречевая память (баллы)	5.5 ± 1.5	7.9 ± 1.2	-5.98	<0.001
Зрительная память (баллы)	6.2 ± 1.6	8.1 ± 1.3	-4.52	<0.001
Зрительно-пространственный гнозис (баллы)	7.0 ± 1.9	9.2 ± 1.5	-3.97	<0.001
Зрительно-пространственный праксис (баллы)	6.5 ± 1.8	8.8 ± 1.4	-4.31	<0.001
Регуляторные функции (баллы)	6.0 ± 1.6	8.0 ± 1.3	-4.68	<0.001

Таблица 2.

Сравнительные результаты логопедического обследования детей с разным уровнем риска развития дислексии ($M \pm SD$).

Логопедический параметр	Группа высокого риска (n=18)	Группа низкого риска (n=17)	t-критерий Стьюдента	p-уровень
Фонематический слух (баллы)	5.2 $\pm$ 1.5	8.1 $\pm$ 1.2	-6.32	<0.001
Фонематический анализ (баллы)	4.8 $\pm$ 1.3	7.5 $\pm$ 1.0	-6.85	<0.001
Фонематический синтез (баллы)	5.0 $\pm$ 1.4	7.8 $\pm$ 1.1	-6.54	<0.001
Активный словарный запас (баллы)	6.5 $\pm$ 1.6	8.2 $\pm$ 1.3	-4.01	<0.001
Пассивный словарный запас (баллы)	7.0 $\pm$ 1.7	8.8 $\pm$ 1.4	-3.94	<0.001
Грамматический строй речи (баллы)	6.2 $\pm$ 1.7	8.0 $\pm$ 1.4	-4.28	<0.001

Таблица 3.

Сравнительные результаты оценки эмоционального состояния детей с разным уровнем риска развития дислексии ($M \pm SD$).

Эмоциональный параметр	Группа высокого риска (n=18)	Группа низкого риска (n=17)	t-критерий Стьюдента	p-уровень
Тревожность (CMAS)	21.5 $\pm$ 4.2	16.8 $\pm$ 3.5	4.12	<0.001
Депрессия (CDI)	14.2 $\pm$ 3.8	10.5 $\pm$ 2.9	3.65	0.001
Самооценка (Дембо-Рубинштейн)	6.2 $\pm$ 1.5	8.1 $\pm$ 1.2	-4.58	<0.001

указывают на выраженное негативное влияние, которое испытываемые когнитивные и речевые трудности оказывают на психоэмоциональное состояние и общее благополучие детей из группы риска. Эта взаимосвязь подчеркивает важность комплексного подхода, при котором коррекция дислексии должна включать не только развитие академических навыков, но и целенаправленную психологическую поддержку для формирования позитивной самооценки и снижения эмоциональной напряженности.

Корреляционный анализ: (Таб. 4)

Результаты корреляционного анализа продемонстрировали наличие статистически значимых обратных взаимосвязей между большинством когнитивных и речевых показателей и уровнем тревожности, а также симптомами депрессии. Данный результат означает, что более низкие результаты по параметрам внимания, памяти, зрительно-пространственного восприятия, управляющих функций, а также по показателям фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза, объёма словаря и грамматического строя речи связаны с повышенным уровнем эмоционального неблагополучия у детей.

Исследование также выявило, что на выраженность фонематических трудностей у детей в Свердловской области оказывает влияние распространённость местных диалектных особенностей речи. В семьях, где сохраняются элементы уральского говора, дети несколько чаще испытывают сложности в точном различении и артикуляции акустически близких звуков, что может создавать

дополнительный риск для возникновения дислексии. Во-вторых, была отмечена тенденция к более позднему обращению за специализированной помощью к логопедом и дефектологам среди семей, проживающих в сельских районах, по сравнению с городскими. Это, вероятно, связано с меньшей доступностью соответствующих услуг в сельской местности.

Такие характеристики речевого развития, как позднее начало речи, ограниченный лексикон и трудности с грамматическим оформлением высказываний, могут служить маркерами повышенной вероятности возникновения дислексии в дальнейшем. Существует тесная взаимосвязь между развитием устной речи и становлением навыка чтения; соответственно, нарушения речевого развития могут оказывать негативное влияние на освоение грамоты. С точки зрения нейropsychологии, развитие речи обеспечивается слаженной работой лобных, височных и теменных отделов левого полушария головного мозга.

Кроме того, при оценке рисков крайне важно учитывать наследственный фактор. Наличие случаев дислексии в семейном анамнезе существенно повышает вероятность развития этого состояния у ребёнка. Генетические особенности играют ключевую роль в формировании когнитивных предпосылок, необходимых для успешного овладения чтением. Современные научные работы сосредоточены на изучении генов, связанных с развитием мозга и формированием нейронных связей, что углубляет понимание молекулярных основ дислексии. Исследование генов, ассоциированных с этим

Таблица 4.

Корреляционные связи между когнитивными и речевыми показателями и уровнем тревожности, депрессии и самооценки.

Показатель	Тревожность (явная, CMAS)	Депрессия (CDI)	Самооценка (Дембо-Рубинштейн)
Внимание (устойчивость)	-0.41*	-0.38*	0.45*
Слухоречевая память	-0.52*	-0.49*	0.55*
Зрительная память	-0.48*	-0.45*	0.51*
ЗП гнозис	-0.39*	-0.36	0.43*
ЗП праксис	-0.35	-0.32	0.39*
Регуляторные функции	-0.45*	-0.42*	0.48*
Фонематический слух	-0.48*	-0.45*	0.51*
Фонематический анализ	-0.52*	-0.49*	0.55*
Фонематический синтез	-0.50*	-0.47*	0.53*
Активный словарный запас	-0.43*	-0.40*	0.47*
Пассивный словарный запас	-0.40*	-0.37	0.43*
Грамматический строй речи	-0.46*	-0.43*	0.49*

*Примечание: * - $p < 0.05$

расстройством (таких как DYX1C1, KIAA0319, DCDC2), позволяет пролить свет на биологические механизмы, лежащие в его основе.

В практической работе для выявления ранних признаков дислексии у детей старшего дошкольного возраста применяется комплексный диагностический подход. Он предполагает оценку фонематического восприятия, например, через задания на выделение звуков в слове, проверку рабочей памяти с помощью тестов на запоминание последовательностей, анализ зрительно-пространственных навыков, таких как конструирование, и оценку речевого развития, включая объём словаря и грамматическую правильность. Важным элементом является также сбор семейного анамнеза для выявления возможной наследственной предрасположенности.

Факторы, связанные с риском дислексии, способны оказывать заметное влияние на психоэмоциональное состояние ребёнка. В связи с этим крайне важно формирование поддерживающей среды как в дошкольном учреждении, так и в семье, где ребёнок будет чувствовать себя принятым и защищённым. Особого внимания заслуживает тесное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс. Многочисленные исследования подтверждают, что активное участие семьи в занятиях способствует существенному прогрессу в преодолении трудностей, связанных с дислексией.

Предполагается, что дислексией страдает до 10% населения. Из-за сопутствующих трудностей с чтением и правописанием, которые часто встречаются у людей с дислексией, образование и профессиональная деятельность могут быть неблагоприятно затронуты в этой груп-

пе, если дислексия не будет выявлена и не будет контролироваться как можно раньше и эффективнее.

К общим факторам риска дислексии относятся генетическая предрасположенность и/или наличие члена семьи с дислексией. Исследования с использованием методов визуализации показывают, что у людей с дислексией при выполнении фонологических задач, которые обычно доминируют в левом полушарии, может наблюдаться опора на правое полушарие мозга. Нарушения в фонологической обработке и осознании при нормальных или выше нормальных когнитивных способностях также могут существовать у людей с дислексией и вызывать трудности и разочарование.

Ранняя диагностика дислексии возможна при своевременном распознавании характерных признаков. К общим проявлениям относятся стойкие трудности в установлении соответствия между звуками и буквами, нарушение плавности и скорости чтения, частые ошибки на письме и в правописании, а также неразборчивый почерк. Специализированное тестирование позволяет специалистам не только выявить дислексию, но и определить индивидуальную стратегию коррекционной поддержки. После установления диагноза наиболее эффективными оказываются систематические занятия, направленные на расширение словарного запаса, развитие навыков фонематического анализа и совершенствование техники декодирования. Подобные методы доказали свою эффективность в улучшении показателей чтения и письма у людей с дислексией.

Выявление признаков, предвещающих возможное развитие дислексии, становится возможным уже в старшем

дошкольном возрасте при проведении комплексного нейрорепсихологического и логопедического обследования. Использование стандартизированных диагностических инструментов, например, комплекса методик А.В. Семенович и тестовой батареи Т.А. Фотековой, даёт объективную картину состояния когнитивных и речевых функций, а также позволяет оценить эмоционально-волевую сферу ребёнка. На основе данных, полученных с помощью таких методов, целесообразно создание регионального алгоритма скрининга для раннего выявления группы риска.

Установлено, что наличие указанных предикторов дислексии коррелирует с более высоким уровнем тревожности и депрессивных симптомов, а также со сниженной самооценкой у детей дошкольного возраста.

Когнитивные и речевые трудности могут препятствовать формированию позитивного образа себя и провоцировать эмоциональное неблагополучие. Поэтому учёт психоэмоционального состояния ребёнка является неотъемлемой частью как диагностического процесса, так и последующей коррекционной работы.

Важным практическим направлением в решении проблемы является разработка и внедрение в образовательных учреждениях специальной региональной программы. Её целью должно стать систематическое проведение скрининговых обследований для раннего выявления детей с риском развития дислексии, что позволит своевременно начинать профилактическую и коррекционную поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 157 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.С. Волкова. — Москва: Просвещение, 2009. — 528 с.
3. Ишимова О.А. Чтение. Читаю словами: тетрадь-помощница: учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций / О.А. Ишимова. — Москва: Просвещение, 2023. — 79 с.
4. Каштанова С.Н., Кузнецова А.С. Оптимизация психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Каштанова, А.С. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61–4. — С. 141–144.
5. Каштанова С.Н., Курылёва Ю.А. Исследование предпосылок дислексии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.Н. Каштанова, Ю.А. Курылёва // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-predposylok-disleksii-u-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 01.01.2026).
6. Корнев А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. — 70 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. — Санкт-Петербург: МиМ, 2002. — 286 с.
8. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. — Москва: ВЛАДОС, 2007. — 304 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
10. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
11. Семенович А.В. Нейрорепсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
12. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников / И.А. Смирнова. — Издательство: Детство-Пресс, 2020. — 320 с.
13. Bishop D.V.M., Snowling M.J. Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? // Psychological Bulletin. — 2004. — Т. 130. — С. 858–886.
14. Caravolas M., et al. Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies // Psychological Science. — 2012. — Т. 23. — С. 678–686.
15. Carroll J.M., Snowling M.J., Hulme C., Stevenson J. The development of phonological awareness in pre-school children // Developmental Psychology. — 2003. — Т. 39. — С. 913–923.
16. Helland T., Asbjørnsen A. Executive functions in dyslexia / T. Helland, A. Asbjørnsen // Child Neuropsychol. — 2000. — Vol. 6, № 1. — P. 37–48. — DOI: 10.1076/0929-7049(200003)6:1;1-B; FT037. — PMID: 10980667.
17. Lyon G.R., Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia / G.R. Lyon, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz // Annals of Dyslexia. — 2003. — Vol. 53. — P. 1–14.
18. Munzer T., Hussain K., Soares N. Dyslexia: neurobiology, clinical features, evaluation, and management / T. Munzer, K. Hussain, N. Soares // Transl Pediatr. — 2020. — Vol. 9, Suppl. 1. — P. S36–S45. — DOI: 10.21037/tp.2019.09.07. — PMID: 32206582; PMCID: PMC7082242.
19. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading // Developmental Psychology. — 2005. — Т. 41. — С. 428–442.
20. Peterson R.L., Pennington B.F. Developmental dyslexia // The Lancet. — 2012. — Т. 379. — С. 1997–2007.
21. Sako E. The Emotional and Social Effects of Dyslexia / E. Sako // European Journal of Interdisciplinary Studies, 2016. — Vol. 2. — P. 233–241. — DOI: 10.26417/ejis.v2i2.p233-241.

22. Snowling V.J. Dyslexia: A language learning impairment. Joint British Academy/British Psychological Society Lecture read 24 September 2013 *Journal of the British Academy*, 2014 2, 43–58. DOI 10.5871/jba/002.043.
23. Snowling M.J., Hulme C. Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle // *British Journal of Educational Psychology*. – 2011. – Т. 81. – С. 1–23.
24. Storch S., Whitehurst G. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model // *Developmental Psychology*. – 2002. – Т. 38. – С. 934–947.
25. Thompson P., Hulme C., Nash H., Gooch D., Hayiou-Thomas E., Snowling M. Developmental dyslexia: predicting individual risk // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2015. Vol. 56. DOI: 10.1111/jcpp.12412.
26. Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? // *Journal of Child Psychology Psychiatry*. – 2004. – Т. 45. – С. 2–40.

© Куржакова Татьяна Александровна (t.kurzhakova2014@yandex.ru), Костюк Анна Владимировна (prepod_kostyuk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГА»: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ГРАНИЦЫ ПОНЯТИЯ

Левицкая Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский
государственный университет
levitskaya_ia@mail.ru

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CONCEPT OF "SOCIAL RESPONSIBILITY OF A TEACHER": ESSENCE, STRUCTURE, BOUNDARIES OF THE CONCEPT

I. Levitskaya

Summary: The relevance of the study is due to the transformation of the social order in the education system, where the teacher acts not only as a knowledge transmitter, but also as an agent of socialization and a bearer of social values. The purpose of the study is to identify the essential characteristics, structural components, and boundaries of the concept based on a transdisciplinary analysis. The author argues that the social responsibility of a teacher is an integrative, multi-component, and dynamic professional and personal quality that includes cognitive, value-motivational, reflective-evaluative, and behavioral components. The systemic, axiological, and activity-based approaches serve as methodological guidelines for characterizing the content and components of the concept. The scientific novelty lies in considering this concept as a complex multi-level entity that functions at the intersection of three fundamental spheres of a teacher's existence: personal, professional, and social. The results of the transdisciplinary analysis are relevant for the development of diagnostic tools and programs for fostering social responsibility among future teachers.

Keywords: social responsibility, teacher, transdisciplinary analysis, professional ethics, systemic approach, axiological approach, activity-based approach, cognitive component, value-motivational component, reflective-evaluative component, and behavioral component.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена трансформацией социального заказа системе образования, где педагог выступает не только транслятором знаний, но и агентом социализации, носителем общественных ценностей. Цель исследования – на основе трансдисциплинарного анализа выявить сущностные характеристики, структурные компоненты и границы понятия. Автором обосновано, что социальная ответственность педагога как интегративное многокомпонентное, динамическое профессионально-личностное качество, включает когнитивный, ценностно-мотивационный, рефлексивно-оценочный и поведенческий компоненты. В качестве методологических ориентиров характеристики содержания и компонентов понятия выступают системный, аксиологический и деятельностный подходы. Научная новизна заключается в рассмотрении данного понятия как сложного многоуровневого образования, функционирующего на стыке трех фундаментальных сфер бытия личности педагога: личностной, профессиональной и общественной. Результаты трансдисциплинарного анализа актуальны для разработки диагностического инструментария и программ формирования социальной ответственности у будущих педагогов.

Ключевые слова: социальная ответственность, педагог, трансдисциплинарный анализ, системный подход, аксиологический подход, деятельностный подход, когнитивный компонент, ценностно-мотивационный компонент, рефлексивно-оценочный компонент, поведенческий компонент.

Современная образовательная реальность характеризуется высокой степенью неопределенности, поликультурностью и динамичностью социальных запросов. В этих условиях требования к личности педагога выходят за рамки узкопрофессиональной компетентности, подчеркивается особая важность профессионального развития учителя как проводника идей и ценностей современного образования [5].

Одним из ключевых требований становится его социальная ответственность. Несмотря на широкое употребление термина «социальная ответственность» в педагогической теории и практике, его содержательное наполнение остается дискуссионным. Объект изучения «социальная ответственность педагога»

представляется как сложный концепт, описываемый и исследуемый с позиций разных смежных и несмежных наук. Размытость понятия ведет к методологической неопределенности при проектировании образовательных программ, оценке результатов подготовки кадров и выявлении критериев профессиональной успешности.

Цель данной статьи – провести методологический анализ содержания понятия «социальная ответственность педагога», синтезировав философские, социологические и психолого-педагогические подходы к его интерпретации и на основе трансдисциплинарного анализа выявить сущностные характеристики, структурные компоненты и границы данного понятия.

Методологические рамки исследования предполагает выход за пределы эмпирического описания к выявлению его логической структуры, онтологических и гносеологических оснований. Данный принцип организации научного знания характеризует взаимодействие многих направлений исследования при решении комплексных проблем развития человека, природы и общества. Трансдисциплинарный анализ предполагает интеграцию знаний и методологий научных дисциплин. Трансдисциплинарное знание – это не просто результат исследования в рамках различных очевидно несвязанных областей действительности, а результат наддисциплинарной коммуникации представителей разных научных школ и направлений. Трансдисциплинарность в образовании актуальна «для изучения междисциплинарных категорий и понятий, которые целесообразно изучать на трансдисциплинарной основе: человека, сознания, познания, информации, коммуникации, образовательных технологий» [4].

В данном исследовании мы опирались на три взаимосвязанных подхода: системный, аксиологический и деятельностный.

Системный подход позволяет рассматривать социальную ответственность педагога не как изолированное качество, а как интегративное, многоуровневое образование, функционирующее на стыке личностного, профессионального и общественного. В этом контексте социальная ответственность педагога перестает быть простой суммой требований, компетенций или моральных норм.

В современной педагогической науке наблюдается методологический поворот от линейного понимания профессиональных компетенций к сложным, полисубъектным конструктам. Системный подход предполагает, что каждый уровень является относительно автономным, но при этом его элементы находятся в отношениях иерархической соподчиненности и функциональной взаимозависимости. Изъятие или редукция одного из уровней ведет к деструкции всей системы социальной ответственности, превращая её в формальный или риторический конструкт.

С точки зрения системного подхода, социальная ответственность педагога рассматривается не как сумма отдельных качеств, а как целостная система, встроенная в более крупные системы (образование, общество, государство). Это свойство педагога как элемента системы выполнять необходимые функции для сохранения и развития всей системы.

Применение системного подхода позволяет рассматривать данное понятие как сложное многоуровневое образование, функционирующее на стыке трех фунда-

ментальных сфер бытия личности учителя: личностной, профессиональной и общественной. Первый уровень – личностный – представляет собой внутренний ценностно-смысловой каркас. Здесь социальная ответственность выступает как экзистенциальная характеристика субъекта, включающая рефлексию последствий своих действий, эмпатию и развитую интенцию к Другому. На этом уровне формируется первичный мотив: ответственность «для себя» как совесть, предшествующая внешним требованиям. Это акцентирует роль субъектной позиции будущего педагога, а не только внешних педагогических воздействий. Во взаимодействии «Преподаватель – Студент», «Учитель – Ученик» значимым оказывается осмысленный перевод «внешнего», «чужого» знания во «внутреннее», «свое-чужое». Профессиональный образ мира представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участникам и включает «аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (взаимодействие участников педагогического процесса), методологические (принципы стиля педагогического мышления), составляющие». [6]

Второй уровень – профессиональный – конкретизирует личностные смыслы в пространстве педагогической деятельности. Он включает нормативно-ролевой компонент: знание законодательства, соблюдение этических кодексов, владение технологиями, обеспечивающими безопасность и развитие учащегося. Однако в системном понимании профессиональный уровень не сводится к инструкциям; он опосредован личностными смыслами и, в свою очередь, корректирует их через профессиональный опыт и столкновение с реалиями (например, дилеммой «оценка / развитие ученика»). В педагогическом контексте социальная ответственность – это профессионально значимое качество, обеспечивающее реализацию миссии педагога как «агента социализации». Она выражается в способности брать на себя ответственность за качество образования, за психологическую безопасность образовательной среды, за формирование гражданской идентичности обучающихся.

Третий уровень – общественный – выводит систему за пределы диады «педагог–ученик». Он отражает ответственность учителя перед институтами социума: семьей, государством, профессиональным сообществом и культурой в целом. Именно на этом уровне проявляется трансляционная функция ответственности: педагог как агент социального воспроизводства отвечает за формирование гражданской позиции подрастающего поколения. Однако без личностного и профессионального уровней общественная компонента рискует превратиться в конформизм или политизированную декларацию.

Таким образом, системный подход позволяет фиксировать, что социальная ответственность педагога – это не аддитивная сумма (личностное + профессиональное

+ общественное), а «эмерджентное качество», возникающее при их динамическом балансе. Определим рамки понятия: **социальная ответственность педагога** — это системное качество, интегрирующее ценностные ориентиры, компетенции и активную позицию педагога, обеспечивающее устойчивость и развитие триады «Личность ученика – Образовательная среда – Социум» через реализацию функций защиты, развития и трансляции норм. Система функционирует устойчиво лишь тогда, когда внутренние убеждения учителя согласованы с профессиональными действиями, а последние соответствуют общественным ожиданиям, но не противоречат личностной этике. Следовательно, диагностика и развитие социальной ответственности педагога должны строиться как интегративная работа со всеми тремя уровнями, без приоритизации какого-либо одного.

В рамках **аксиологического подхода** социальная ответственность трактуется как ценностное отношение педагога к своей деятельности, учащимся и обществу в целом, аккумулирующее в себе приоритет гуманистических ценностей. В контексте гуманитарной парадигмы современного образования аксиологический подход приобретает статус методологической доминанты при исследовании феномена социальной ответственности педагога. В отличие от нормативного или функционального понимания, аксиологическая трактовка смещает фокус с внешних требований на внутреннюю структуру ценностного отношения личности. Социальная ответственность здесь предстает не как совокупность делегированных обязанностей, а как глубинная ценностная диспозиция, определяющая характер профессионального поведения.

Ценностное отношение педагога к своей деятельности, учащимся и обществу в целом представляет собой сложный аксиологический комплекс. Каждый из названных объектов формирует особую грань ответственности. Отношение к деятельности включает ценности профессионального служения, творчества и саморазвития; отношение к учащимся базируется на признании самоценности детства, уважении к личности и заботе о её становлении; отношение к обществу отражает понимание педагогом своей миссии как транслятора культурных норм и агента социальной интеграции. С точки зрения аксиологического подхода, социальная ответственность педагога раскрывается не через функции или действия, а через иерархию ценностей, которые педагог принимает как лично значимые. Здесь ответственность — это не внешнее принуждение (долг), а внутреннее принятие ценностей Другого как собственных.

Аккумуляция приоритета гуманистических ценностей выступает ключевой характеристикой рассматриваемого феномена. Гуманизм в аксиологической модели социальной ответственности педагога означает призна-

ние человека высшей ценностью и критерием социальной справедливости. Это выражается в гуманистических ценностных ориентациях безусловного принятия учащегося и отказа от манипулятивных и авторитарных практик, а также ориентации на диалог, эмпатии и моральной поддержке. Именно гуманистическая направленность отличает подлинную социальную ответственность от формального отношения или бюрократического исполнения должностных инструкций.

Важно подчеркнуть, что в аксиологическом подходе ценности не просто сопутствуют ответственности педагога, а конституируют её и являются социальным предопределением миссии педагога. Педагог, не разделяющий гуманистических ценностей, может демонстрировать внешне ответственное поведение как должностное (сдавать отчеты, выполнять предписания, соблюдать дисциплину и прочее), но такая ответственность будет лишена внутреннего, личностного основания. Истинная социальная ответственность возникает лишь тогда, когда ценности ученика как следствие его субъектной позиции, образования как социального института и общества становятся для педагога субъективно значимыми, превращаясь из внешних регуляторов во внутренние мотивы и являются определяющими его профессиональной самореализации.

Таким образом, аксиологический анализ позволяет утверждать, что социальная ответственность педагога — это не нормативное качество, а ценностное отношение, в котором приоритет гуманистических ценностей выступает системообразующим фактором. Формирование социальной ответственности перспективно не через ужесточение контроля, а опосредовано развитием аксиологической сферы личности будущего педагога и осознанием его миссии как глобальной и долгосрочной цели педагогической деятельности, культивирование в нем способности к ценностной рефлексии собственных действий по отношению к ученикам и обществу. Границы понятия социальная ответственность педагога в рамках данного подхода следующие: свойство личности, выражающееся в осознанном и эмоционально принятом следовании высшим ценностям (Ребенок, Справедливость, Достоинство), при котором педагог добровольно ограничивает свой прагматизм и берет на себя моральные издержки за реализацию этих ценностей в реальной педагогической ситуации.

Деятельностный подход акцентирует внимание на реализации ответственности в конкретных педагогических действиях, поступках и профессиональных решениях, а также на субъектной позиции педагога в осуществлении им педагогической деятельности. С точки зрения деятельностного подхода, социальная ответственность педагога — это не врожденное качество и не совокупность ценностей, а особая форма деятельности,

включенная в общую структуру педагогического труда. Она проявляется, формируется и оценивается исключительно в действии и поступке.

В методологии педагогических исследований деятельностный подход позволяет преодолеть излишнюю теоретизацию при трактовке социальной ответственности учителя. Если аксиологический подход отвечает на вопрос «какие ценности лежат в основе», а системный – «из каких уровней состоит феномен», то деятельностный подход акцентирует внимание на процессуально-результативной стороне: как именно ответственность реализуется в конкретных педагогических действиях, поступках и профессиональных решениях. В этой парадигме социальная ответственность перестает быть латентной характеристикой личности и становится наблюдаемым, диагностируемым и верифицируемым фактом педагогической реальности.

Ключевое отличие деятельностной трактовки заключается в том, что ответственность здесь рассматривается не как статичное качество или совокупность декларируемых намерений, а как *регулятор практической активности* педагога. Именно в ситуации выбора – как поступить с опоздавшим учеником, какую оценку поставить за спорную работу, вмешаться ли в конфликт на перемене – проявляется подлинная мера социальной ответственности. Деятельностный подход фиксирует разрыв между «знаю, как надо» и «делаю, как должно», делая предметом анализа реальные педагогические действия, а не только профессиональные декларации. Социальная ответственность педагога находится в рамках системы осознанных, целенаправленных действий (от мотивации до оценки), посредством которых педагог реализует свои обязанности перед обществом, учениками и коллегами, преобразуя педагогическую ситуацию в направлении социального блага и принимая ответственность за последствия этих преобразований.

Особое значение в рамках данного подхода приобретает *субъектная позиция педагога*. Субъектность означает, что учитель является не исполнителем внешних инструкций (даже самых гуманных), а активным инициатором, автором собственных профессиональных действий. Социально ответственный педагог в субъектной позиции не ждет санкций или одобрения извне – он самостоятельно принимает решение, берет на себя бремя выбора и готов отвечать за его последствия перед учениками, коллегами и собственной совестью. Именно эта внутренняя готовность к инициативному, осознанному и преобразующему действию отличает субъектную ответственность от объектной исполнительности.

Таким образом, в деятельностном подходе социальная ответственность педагога структурируется через три взаимосвязанных компонента: 1) *аналитический* –

осознание ситуации как требующей ответственного вмешательства; 2) *операциональный* – реализация конкретных педагогических действий и решений; 3) *рефлексивный* – оценка последствий совершенного поступка. Методологический вывод состоит в следующем: формирование социальной ответственности педагога невозможно в русле чисто просветительской или нормативной стратегии. Необходимо создание образовательных ситуаций, актуализирующих субъектную позицию, где будущий учитель будет не рассуждать об ответственности, а практически действовать, совершать выбор и нести за него реальные последствия. Только в таком деятельностном контексте ответственность становится не абстрактной ценностью, а личностным новообразованием, подтвержденным поступком.

Анализ педагогических исследований, связанных с пониманием самого феномена ответственности и, в частности, социальной ответственности будущих педагогов как детерминанты профессиональной деятельности и составляющей профессиональной культуры, с раскрытием её содержания и форм проявления как качества личности, с определением параметров её развития в образовательном процессе в вузе, в том числе в аспекте использования студентами информационных ресурсов в процессе обучения, показал недостаточную проясненность данных вопросов, выявил неразработанность базовых педагогических условий формирования и развития этого качества.

В психологических исследованиях, ориентированных на определение психологических параметров феномена ответственности (Л.И. Дементий, Э.Ф. Зеер, К.А. Климов, К. Муздыбаев, Р.С. Немов, В.П. Прядеин и др.), она исследовалась главным образом как элемент сознания. Примечательно, что К.А. Абульханова-Славская социальную ответственность определяет как механизм, ориентированный на внутренний локус контроля, для реализации необходимости, определяющий, что присвоение личностью внешней необходимости и превращение ее во внутреннюю, является высшей стадией ответственности [1].

В педагогическом дискурсе социальная ответственность рассматривается как многоаспектное личностное образование. Н.Н. Горбатовская рассматривает социальную ответственность как социально-профессиональный феномен, находящий выражение на уровнях: *субъектный* как личностное и профессиональное качество педагога, определяющее его поведение на основе осознания социально-правовых норм, принятия духовных и нравственных ценностей общества, и, соответственно, детерминирующее все стороны его профессиональной деятельности в аспекте реализуемых прав и обязанностей, желаний и потребностей; *рефлексивный* – социальная ответственность выступает как центральный критерий выстраивания личностного и профессионального от-

ношения к себе и коллегам на основе соотнесения профессиональной деятельности с требованиями общества и профессии сквозь призму, прежде всего, внутреннего локус-контроля; на *содержательном уровне* социальная ответственность проявляется у педагога как чувство долга и осознанность принимаемых решений в ситуации нравственного и правового выбора в профессиональном поведении и деятельности на основе способности к прогнозированию последствий своих действий и поступков, а также как выраженность соответствующей мотивации на реализацию принятого решения по достижению поставленных целей и преодолению возникших препятствий. [3]

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что современное понимание природы социально-профессиональной ответственности, особенно применительно к образовательному процессу педагогического вуза, требует интегративного подхода, который бы объединил теоретически наиболее существенные стороны этого феномена и позволил бы выйти педагогической науке на новой методологической основе. Таким интегративным подходом, позволяющим системным образом объединить наиболее существенные стороны социально-профессиональной ответственности, является концепция Л.А. Барановской: автор интегрирует принципы нескольких подходов, которые должны быть отражены в методологических основаниях психолого-педагогического формирования социальной ответственности студентов: культурно-обусловленности (культурологический подход); антропологизма (антропологический подход); аксиологической ориентированности (ценностно-смысловое понимание личности); согласованности традиций и новаций (историко-онтологический подход); компетентностной деятельностной определенности (компетентностный подход + личностно-деятельностный).

Реализация перечисленных принципов при создании образовательного пространства вуза позволит выбрать согласованные педагогические стратегии и тактики для создания адекватных условий формирования социальной ответственности [2].

Специфика социальной ответственности педагога является определяющей в характеристике ее сущности и компонентов. Педагогическая профессия относится к типу «человек – человек», что накладывает на нее особый модус ответственности. В отличие от других профессий, где объектом воздействия выступают предметы или процессы, в педагогике объект (ребенок, класс) одновременно является и субъектом взаимодействия. Это определяет следующие особенности социальной ответственности педагога:

- 1. Двойная референция.** Педагог несет ответственность одновременно перед государством (за выполнение образовательных стандартов) и перед

обществом (за социализацию личности), перед семьей и перед самим учеником.

- 2. Асимметричность последствий.** Ошибки педагога нередко имеют отсроченный, необратимый характер, влияя на жизненную траекторию и мировоззрение ребенка.

- 3. Ролевая ответственность.** Социальная ответственность педагога включает не только выполнение функциональных обязанностей, но и реализацию ценностно-ориентационной функции – трансляцию норм культуры, нравственности, гражданской идентичности.

На основе трансдисциплинарного методологического синтеза нами выделена компонентная структура социальной ответственности педагога, которая позволяет перевести абстрактное понятие в операциональную плоскость.

Когнитивный компонент - осознание педагогом своих профессиональных обязанностей, знание правовых и этических норм, понимание социальных последствий своей деятельности. Когнитивный компонент проявляется через сформированность профессионального сознания; знание Конституции, законодательства об образовании, Конвенции о правах ребенка.

Ценностно-мотивационный компонент - осознание педагогом своей миссии как транслятора общечеловеческих и национальных ценностей. Осознание педагогом себя как агента социализации. Критерий проявления - личностное принятие социальной ответственности как ценности; выраженность альтруистических мотивов; выраженность мотивов просоциального поведения: альтруизм, осознание долга, внутренняя мотивация к развитию ученика.

Эмоционально-волевой компонент характеризуется эмпатийной включенностью, толерантностью к неопределенности, способностью брать на себя обязательства без внешнего принуждения. Способность к критической оценке собственных действий с позиции общественного блага, принятие вины за негативные результаты (при наличии возможности их предотвращения). Проявляется как способность сохранять самообладание и проявлять эмпатию в сложных, неопределённых ситуациях, требующих принятия ответственности. Развита эмоциональная рефлексия; наличие внутреннего локуса контроля; сформированная профессиональная самооценка; этическая рефлексия.

Поведенческий (деятельностно-рефлексивный) компонент есть реализация ответственного отношения в практической деятельности: готовность к риску, самоанализ, инициативность, соблюдение педагогического такта, защита прав и интересов детей. Проявление пове-

денческого компонента - в активности в решении профессиональных задач; устойчивость в стрессовых ситуациях; умение анализировать педагогические ситуации и адекватно оценивать последствия своих действий; следование принципам педагогической этики; участие в жизни сообщества.

В ходе методологического анализа выявлены основные **дискуссионные аспекты и границы понятия**, требующие уточнения:

- 1. Соотношение нормативной и экзистенциальной ответственности.** В педагогическом сообществе существует риск редукции (упрощению, сведению сложного к более простому, обозримому, понятному и доступному для анализа и решения) социальной ответственности к формальному выполнению должностных инструкций (нормативная модель). Однако подлинная социальная ответственность педагога предполагает выход за пределы предписанного, то есть экзистенциальный выбор в ситуациях неопределенности.
- 2. Границы ответственности.** Проблема «сверхответственности» педагога (связано с так называемой культурой обвинения - blame culture – связано с нежеланием брать на себя ответственность за ошибки из-за страха критики или наказания со стороны руководства) приводит к професси-

ональному выгоранию. Методологически важно разграничить объективную социальную ответственность (в рамках профессиональных функций) и субъективное чувство ответственности, которое может быть гипертрофированным.

- 3. Социальная ответственность – гражданская позиция.** Данные категории пересекаются, но не тождественны. Социальная ответственность педагога включает гражданскую составляющую (патриотизм, уважение к закону), но также охватывает межличностные аспекты взаимодействия с конкретным ребенком, не всегда артикулированные на макроуровне.

Заключение

Проведенный методологический анализ позволяет утверждать, что понятие «социальная ответственность педагога» является междисциплинарным и интегративным. Его сущность не может быть сведена только к сумме обязанностей, зафиксированных в трудовом договоре. Социальная ответственность педагога — это системное профессионально-личностное качество, детерминированное ценностно-смысловой сферой личности, выражающееся в осознании долга перед обществом, конкретными детьми и самим собой, а также реализуемое в рефлексивном, этически выверенном поведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская — М.: Мысль, 1991. — 229 с.
2. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве: монография. Красноярск, 2018. 254 с.
3. Горбатовская Н.Н. Понятийно-феноменологическое понимание социально-профессиональной ответственности педагога сквозь призму философского анализа / Н.Н. Горбатовская // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары 20 сентября 2015). — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 17–20.
4. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2014. — Вып. 4 (8). — DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642
5. Пискунова Е.В. Социальная роль современного учителя: ответственность, ожидания и реальность / Е.В. Пискунова // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 2. — С. 9–14. — EDN QIRJHR.
6. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2009—№ 1 — С. 82–92.

© Левицкая Ирина Александровна (levitskaya_ia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Москаленко Олег Владимирович

адъюнкт, Военная ордена Жукова академия войск
национальной гвардии Российской Федерации,
(г. Санкт-Петербург)
oleg.moskalenko.84@mail.ru

TECHNOLOGY OF FORMATION AND
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
I-CONCEPT OF CADETS OF MILITARY
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS HIGHER
EDUCATION NATIONAL GUARD ARMY
RUSSIAN FEDERATION

O. Moskalenko

Summary: The article discusses the technology of developing the professional Self-concept of cadets of military educational institutions of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation. The author analyzes the concepts: «technology», «pedagogical technology», reveals their essence, highlights the key features and characteristics of pedagogical technology. Identifies the reasons to justify the need to develop a technology for professional development. I am a student of cadets of military educational institutions of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation.

Keywords: Self-concepts, technology, pedagogical technology, professional training process, cadet, officer, National Guard troops.

Аннотация: В статье рассматривается технология развития профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации. Автор анализирует понятия: «технология», «педагогическая технология», раскрывает их сущность, выделяет ключевые признаки и характеристики педагогической технологии, выявляет причины, позволяющие обосновать необходимость разработки технологии становления развития профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: Я-концепция, технология, педагогическая технология, развитие, процесс профессиональной подготовки, курсант, офицер, войска национальной гвардии.

Реалии современного времени подтверждают потребность войск национальной гвардии Российской Федерации в профессионально подготовленных офицерах с чётко сформированной профессиональной Я-концепцией, способных действовать на опережение, грамотно управлять подчиненными и решать поставленные служебно-боевые задачи. Будущий офицер, обладающий совокупностью профессиональных компетенций и развитой Я-концепцией, способен квалифицированно осуществлять воспитание и развитие своих подчинённых, формируя у них систему ценностей, идеалов, убеждений, устойчивую позицию к выполнению профессионального долга. В процессе профессиональной подготовки курсантов военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВООВО) используются передовые достижения научно-технического прогресса, современные образцы вооружения и боевой техники, последние разработки беспилотных систем поражения противника на поле боя, инновационные педагогические технологии, методы, формы, средства обучения и воспитания, позволяющие развивать

профессиональную Я-концепцию будущих офицеров [9, с. 312]. В данной статье проведено исследование по становлению и развитию профессиональной Я-концепции курсантов и выявлена потребность в теоретическом обосновании и разработке технологии, с учетом современных требований.

Обращаясь к истокам возникновения термина «технология», можно обнаружить, что уже в Древнем Риме и в эпоху Средневековья совокупность умений и знаний, относящихся к ремёслам, именовали механическими искусствами (*artes mechanicae*), проводя чёткую границу между ними и так называемыми свободными искусствами (*artes liberales*). Впоследствии сформировались новые категории: искусства полезные, прикладные или практические. А в эпоху Возрождения в большинстве европейских языков для обозначения этих практических искусств и ремесленных навыков укоренились термины «техника» и «технология» [2]. Понятие «педагогическая технология» зародилось в 60-е годы XX в. в США и Англии. Первоначально оно сводилось к применению технических средств обучения – магнитофонов, кино-

проекторов и телевизоров. Однако со временем смысл термина расширился и стал отражать целостную идею управления процессом обучения для гарантированного достижения поставленных целей.

С течением времени педагогическое сообщество осознало ограниченность чисто технического подхода, понятие «педагогическая технология» претерпело существенную эволюцию. От простого использования проекторов и магнитофонов оно модифицировалось в сложную и комплексную систему, охватывающую все стороны образовательного процесса. Понятия «техника» и «технология» прочно вошли в лексикон немецкого, английского, французского и русского языков, где их смысловые значения, тесно переплетаясь, всё же расходятся в незначительных, но важных нюансах. В немецком (*technik*), французском и английском (*technique*) термин «техника» охватывает как материальный мир орудий – машины, механизмы, инструменты, – так и сферу личного мастерства, воплощаясь, например, в виртуозной фортепианной или артистической технике. В свою очередь «технология» (нем., франц. *technologie*, англ. *technology*,) устремлена к сфере разума: это и приложение научного знания к практическим целям, и само это знание, сформированное в метод.

Ученые рассматривают данное понятие с различных сторон, подчеркивая её сложность, уникальность и многообразие: в виде целостного образовательного процесса (В.С. Безрукова, М.М. Левина) [13, с. 5]; как строгую последовательность действий педагогов и обучающихся (В.М. Монахов) [8, с. 97–98]; как разработанную систему обучения (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев) [1, с. 5–6]; в качестве дидактической теории, являющейся частью педагогики (Б.Т. Лихачёв) [7, с. 139–145]. Технология – это целостная система знаний и инструментов, гарантирующая многократное воспроизведение заданного результата. Она реализуется через определенную последовательность процессов, направленных на преобразование объекта, изменение его свойств, форм и состояния. Все действия технологии осуществляются в точном соответствии и детальным описанием каждого действия, их очередности и логичным переходом от этапа к этапу.

Таким образом, можно полагать, что педагогическая технология представляет собой сложную и многоуровневую систему, охватывающую все стороны образовательного процесса. Её научной стороной является системный подход, характеризующийся воспроизводимостью и получением запланированного результата, в котором гармонично применяются различные педагогические методы и средства, а также личностная ориентация. Применение педагогических технологий на практике позволяет повысить эффективность обучения, воспитания и гарантировать достижение целей самого образования. Педагогические технологии постоянно

развиваются и совершенствуются, разрабатываются новые подходы, методы и средства обучения, учитывающие современные требования, тенденции и достижения научного-технического прогресса. Рассмотрим взгляды отечественных ученых и их представления о понятии и сущности педагогической технологии:

Б.Т. Лихачёв – «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса» [7, с. 139].

В.П. Беспалько – «Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» [3, с. 95].

И.П. Волков – «Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [4, с. 8].

В.М. Монахов – «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [8, с. 97].

М.В. Кларин – «Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [6, с. 14].

Г.К. Селевко считает, что педагогическая технология представляет собой целостный комплекс, где каждый элемент учебно-воспитательного процесса, основанный на научных принципах, функционирует согласованно. Данный комплекс, детально спроектированный во временных и пространственных рамках, гарантированно приводит к получению запланированных образовательных результатов [12, с. 37].

Н.Е. Щуркова определяет педагогическую технологию как искусно отточенную совокупность профессиональных умений, направленных на целенаправленное воздействие. Её суть заключается в живом взаимодействии с детьми, побуждающем их к активному, осмысленному диалогу с окружающим миром [4, с. 9, 31].

Определения, предлагаемые ведущими учеными педагогами, при различии в подходах сходятся в главном: педагогическая технология – не просто набор методов, а целостная, строго выверенная система, нацеленная на достижение четко определенных образовательных результатов. Сравнительный анализ различных подходов позволяет установить ключевые элементы, составляющие сущность педагогической технологии в современном образовании. Подводя итог, можно отметить, что педагогическая технология – это сложная и многогранная система, которая включает в себя множество элементов. Её успешное применение требует от педагога не только знания теоретических основ, но и умения применять их на прак-

тике, учитывать индивидуальные особенности учащихся и постоянно совершенствовать свое мастерство.

Для развития самопознания курсантов, их эмоционально-волевых и лидерских качеств, а также мотивации к выполнению обязанностей военной службы в современных условиях, требуется разработка технологии становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов ВООВО. В целях изучения уровня этой концепции было проведено исследование компонентов структуры профессиональной Я-концепции курсантов 1, 2 и 3 курсов. Полученные результаты позволили выявить ряд причин, доказывающих необходимость разработки ее технологии [10, с. 222–234]. Значение становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов в процессе профессиональной подготовки ВООВО невозможно переоценить, так как уровень самоотношения офицера, оценку своих профессиональных качеств, а также ошибки морально-психологического состояния в боевой обстановке невозможно исправить. Эти ошибки могут привести как к отсутствию авторитета и уважения офицера в подразделении, так и трагическим последствиям в отношении личного состава и подразделения на поле боя. В целях недопущения и предупреждения этих ошибок, раз-

работка технологии становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов ВООВО особенно актуальна.

Эта технология есть система организованного, целенаправленного, динамичного, поэтапного проектирования деятельности всего командного состава подразделений и профессорско-преподавательского состава ВООВО, направленная на формирование у будущих офицеров целостного, устойчивого и адекватного профессионального самовосприятия, гармонично интегрирующего личностные качества с требованиями воинской службы. Она гарантирует достижение фиксированного, запланированного результата, который является воспроизводимым в различных условиях профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Технология разработана на основе полученных результатов исследования курсантов 1, 2 и 3 курсов в период проведения научного эксперимента, позволившего установить, что в настоящее время не существует технологии становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов с учетом поэтапной ролевой подготовки.

Таблица 1.

Технология становления и развития профессиональной Я-концепции курсантов ВООВО.

Цель: сформированная профессиональная Я-концепция будущих офицеров, способная стать прочным внутренним стержнем офицера для успешного решения задач по обеспечению безопасности личности, общества и государства. Принципы развития профессиональной Я-Концепции: принцип человека активного; принцип взаимопроникновения культуры и социальности; принцип самоактуализации; принцип индивидуальности; принцип субъектности; принцип доверия и поддержки. Методология: системный, личностно-деятельностный и социокультурный подходы										
Этапы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр	9 семестр	10 семестр
Организационный этап (первичной диагностики) (1–2 семестры)										
Становление профессиональной Я-концепции курсанта в роли «рядового»		Д								
Развитие профессиональной Я-концепции курсанта в роли «рядового»										
— изучение нормативных правовых актов, руководящих документов, основ служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации; — изучение функциональных обязанностей в роли «рядового»; — становление профессиональной Я-концепции в роли «рядового»; — диагностика реальной Я-концепции курсантов.										
Процессуально-деятельностный этап										

Этапы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр	9 семестр	10 семестр
II этап – становление и развитие профессиональной Я-концепции курсантов в роли «сержанта» (2–4 семестры)										
Становление профессиональной Я-концепции курсанта в роли «сержанта»			Групповые беседы, культурно-досуговая работа							
Развитие профессиональной Я-концепции курсанта в роли «сержанта»				ВСт						
— изучение работы начальника войскового наряда («сержанта»); — изучение работы младшего командира («сержанта») по охране важного государственного объекта; — становление и развитие профессиональной Я-концепции в роли «сержанта»; — развитие профессиональной Я-концепции в роли «сержанта»; — войсковая стажировка в должности командира отделения («сержант»); — изучение работы командира взвода по организации служебно-боевой деятельности; — проведение групповых бесед с курсантами (10 часов согласно педагогической программе «Развитие профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации», по 5 часов в 3-й и 4-й семестры); — просмотр художественных и документальных фильмов согласно педагогической программе «Развитие профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации», 30 часов в 3-й и 4-й семестры); культурно-досуговая работа (согласно плану МПО ВООВО).										
III этап – становление и развитие профессиональной Я-концепции курсантов в роли «офицера» (2-10 семестры)										
Становление профессиональной Я-концепции курсанта в роли «командира взвода»			Теор. курс 20 ч.			ВСт		ВСт		
Развитие профессиональной Я-концепции курсанта в роли «командира взвода»			Психолого-педагогический тренинг, групповые беседы, культурно-досуговая работа							
Становление профессиональной Я-концепции курсанта в роли «командира роты»										
— изучение работы командира взвода по организации выполнения служебно-боевых задач, охране важного государственного объекта, охране специальных грузов, охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности, — изучение работы командира роты по организации выполнения служебно-боевых задач, охране важного государственного объекта, охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности, пресечению массовых беспорядков в населенном пункте — изучение порядка организации взаимодействия подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации с территориальными органами Министерства внутренних дел Российской Федерации при выполнении задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности; — войсковая стажировка в должности командира взвода; — становление и развитие профессиональной Я-концепции командира взвода; — становление профессиональной Я-концепции командира роты; — проведение групповых бесед с курсантами (10 часов согласно педагогической программе «Развитие профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации», по 5 часов в 5-й и 6-й семестры); — теоретический курс «Профессиональная Я-концепция будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации» (20 часов, по 10 часов во 3-й и 4-й семестры); — проведение психолого-педагогического тренинга «Развитие позитивной Я-концепции будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации» (18 часов, по 6 часов в 3-й, 4-й, 5-й семестры); — просмотр художественных и документальных фильмов согласно педагогической программе «Развитие профессиональной Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск										

Этапы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр	9 семестр	10 семестр
национальной гвардии Российской Федерации», 30 часов в 5-й и 6-й семестры, 31 час в 7-й и 8-й семестры).										
Процессуально-деятельностный этап является ключевым звеном всего процесса. Именно на этом этапе теоретические знания и осознанные мотивы курсантов трансформируются в конкретные действия, направленные на становление и коррекцию профессионального образа-Я. Он характеризуется интенсивной практической деятельностью, активным вовлечением курсантов в учебно-профессиональные ситуации, моделирующие реальные условия будущей деятельности.										
Критериально-оценочный этап 3 курс (конец 6 семестра)										
Мониторинг сформированности профессиональной Я-концепции с применением комплекса психодиагностических методик, ориентированных на различные её компоненты. Результаты тестирования дают представление о развитии профессиональной Я-концепции – знании курсантами своих качеств, способностей и поставленных целей. Важным элементом к опросным методам выступает анализ учебной успеваемости. Успех в изучении профессиональных дисциплин показывает уровень развития когнитивного компонента.										
Коррекционно-рефлексивный этап 4 курс (7–8 семестры)										
Контроль, диагностика, корректировка промежуточных результатов, индивидуальная работа с курсантами, повторный контроль, проведение выборочных упражнений из тренинга										
Результативный этап										
Развития профессиональная Я-концепция курсантов представляет собой интегративное психолого-педагогическое новообразование, являющееся итоговым результатом целенаправленного процесса профессиональной подготовки в военной академии (институте).										

Именно в такой логической взаимосвязи компоненты педагогической технологии демонстрируют оптимальную эффективность в становлении и развитии профессионального самосознания будущих офицеров. Технология реализуется через последовательные этапы, каждый из которых является логическим продолжением предыдущего и закладывает основу для достижения ключевых педагогических целей. Она демонстрирует значительный потенциал для оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. В отличие от традиционных средств, ориентированных на изучение профессиональных дисциплин, данная технология стимулирует самостоятельность, инициативность и ответственность курсантов.

Проведенное исследование подтверждает, что ее применение приводит к улучшению академической

успеваемости, развитию когнитивного, эмоционально-оценочного и мотивационно-ценностного компонентов. Эффективность технологии обусловлена её адаптивностью и гибкостью, что позволяет применять ее к конкретным целям и задачам процесса профессиональной подготовки с учетом особенностей каждого курсанта ВООВО. В целом эта технология представляет собой развивающийся инструмент совершенствования процесса профессиональной подготовки ВООВО. Её внедрение способствует формированию инициативных, ответственных и компетентных офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, способных адаптироваться к динамично изменяющейся геополитической обстановке в мире [11, с. 195]. Дальнейшие исследования в этой области позволят расширить возможности технологии и сделать её более доступной для учебных заведений силовых структур и ведомств Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов К.В. Педагогическая технология, ее существенные признаки и составляющие // Вестник Ярославского высшего военного училища противоздушной обороны. 2017. №1. С. 5–13.
2. Аристотель (384–322 до н. э.). Метеорологика: [Пер. с древнегреч.]. Л.: Гидрометеиздат, 1983. 240 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии: учебное пособие. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Книга для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
5. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: В 2 кн. Книга 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта). М.: Знание, 1989. 75 с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.
8. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, 2006. 318 с.
9. Москаленко О.В. Педагогическое проектирование как метод исследования развития профессиональной Я-концепции будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 1 (30). С. 299–318.

10. Москаленко О.В. Результаты исследования самооценки курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2024. № 3 (28). С. 222–236.
11. Москаленко О.В., Поминова О.Л. Формирование Я-концепции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации как фактор становления личности. Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. XXIX Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции: В 2 т. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2025. С. 191–195.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 – М.: Народное образование, 2005. 556 с.
13. Чернявская А.П. Образовательные технологии: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯГПУ, 2009. 311 с.
14. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050711 (031300) – социальная педагогика и 050701 (033400) – педагогика. 2-е изд., доп. М.: Педагогическое общество России, 2005. 255 с.

© Москаленко Олег Владимирович (oleg.moskalenko.84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ КНР В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ

Мэн Вэй

Старший преподаватель, заместитель декана
факультета европейских языков, Сианьский
интернациональный университет
76416473@qq.com

TRANSFORMATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: OPPORTUNITIES AND RISKS OF AI APPLICATION

Meng Wei

Summary: The article investigates the transformation processes of the methodological system of teaching Russian as a foreign language (RFL) in Chinese higher education institutions under the influence of artificial intelligence (AI) technologies. The paper analyzes the current state of digital tool integration into the practice of Chinese universities and identifies the vectors of methodological transformation at the levels of goal-setting, content, interaction models, and control systems. Particular attention is paid to the didactic advantages of AI (personalization of learning, overcoming communication barriers) and the accompanying risks (cognitive degradation, issues of academic ethics, linguocultural inadequacy of machine translation). Drawing on advanced Russian experience, the authors offer practical recommendations for building an effective model of hybrid RFL teaching for Chinese audiences.

Keywords: artificial intelligence, Russian as a foreign language, digitalization of education, hybrid learning, Chinese universities.

Аннотация: Статья посвящена исследованию процессов трансформации методической системы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в высших учебных заведениях Китая под влиянием технологий искусственного интеллекта (ИИ). В работе анализируется современное состояние интеграции цифровых инструментов в практику китайских вузов, выявляются векторы методической трансформации на уровнях целеполагания, содержания, моделей взаимодействия и системы контроля. Особое внимание уделяется дидактическим преимуществам ИИ (персонализация обучения, преодоление коммуникативных барьеров) и сопутствующим рискам (когнитивная деградация, проблема академической этики, лингвокультурная неадекватность машинного перевода). Опираясь на передовой российский опыт, авторы предлагают практические рекомендации по выстраиванию эффективной модели гибридного обучения РКИ в китайской аудитории.

Ключевые слова: искусственный интеллект, русский язык как иностранный, цифровизация образования, гибридное обучение, китайские вузы.

Введение

Глобальная цифровизация высшей школы на современном этапе характеризуется переходом от использования вспомогательных информационных средств к системной трансформации образовательной среды, драйвером которой выступают технологии искусственного интеллекта. Генеративные модели, большие языковые модели (LLM) и интеллектуальные тьюторы перестают быть исключительно техническим инструментарием, приобретая статус активных субъектов образовательного процесса. В сфере лингводидактики это обуславливает необходимость ревизии устоявшихся подходов. Искусственный интеллект напрямую влияет на когнитивные механизмы обработки, усвоения и продуцирования иноязычной информации, что требует от академического сообщества не просто пассивной адаптации к технологическим реалиям, но и научно обоснованного проектирования обновленных методических систем.

Для китайских университетов, осуществляющих подготовку специалистов-русистов, проблема интеграции ИИ в практику преподавания русского языка как иностранного приобретает особую актуальность. С одной стороны, традиционная парадигма обучения, исторически тяготеющая к трансляции нормативных грамматических знаний и репродуктивному освоению материала, все чаще демонстрирует свою уязвимость перед лицом общедоступных алгоритмов машинного перевода. С другой стороны, стихийное и неконтролируемое применение студентами нейросетей для выполнения учебных задач создает серьезные дидактические риски, угрожающие качеству фундаментального филологического образования. В связи с этим целью настоящего исследования является комплексный анализ текущего состояния, потенциальных возможностей и критических вызовов применения ИИ в преподавании РКИ в Китае, а также выработка практических рекомендаций по оптимизации учебного процесса с опорой на передовой российский опыт цифровой лингводидактики.

Современное состояние цифровизации в преподавании РКИ в Китае

На современном этапе цифровизация преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в китайских вузах представляет собой сложный процесс перехода от фрагментарного применения технических средств к созданию целостной интеллектуальной экосистемы. Как справедливо отмечает Э.Г. Азимов, использование информационно-коммуникационных технологий в методике РКИ сегодня не просто расширяет доступ к учебным ресурсам, но и качественно меняет саму структуру взаимодействия субъектов обучения [1]. В Китае этот переход опирается на масштабную модернизацию инфраструктуры: в аудиториях внедрены системы «умных классов», что обеспечивает техническую базу для реализации алгоритмов искусственного интеллекта. Однако техническая оснащенность нередко опережает методическую готовность, что требует пересмотра традиционных подходов.

Основу цифровой среды обучения РКИ в КНР в настоящее время составляют локальные образовательные платформы (например, Chaoxing, Rain Classroom). В исследованиях И.А. Лешутиной подчеркивается, что современные цифровые платформы позволяют преподавателю РКИ эффективно реализовывать принцип индивидуализации посредством выстраивания адаптивных траекторий [2]. В китайской практике это проявляется в интеграции технологий анализа больших данных (Big Data), позволяющих фиксировать типичные ошибки учащихся. Тем не менее, сохраняется определенный дефицит специализированного русскоязычного контента, адаптированного под алгоритмы данных платформ, из-за чего преподаватели вынуждены самостоятельно оцифровывать значительные объемы дидактических материалов.

Важнейшим фактором текущей ситуации выступает психологическая и практическая готовность студентов к взаимодействию с нейросетями. Современные китайские учащиеся активно применяют генеративные модели (как зарубежные аналоги, так и отечественные, например ERNIE Bot) для преодоления языкового барьера. По мнению А.Н. Шукина, внедрение интеллектуальных обучающих систем способно минимизировать коммуникативный стресс и психологический дискомфорт у учащихся в иноязычной среде [3]. В то же время среди преподавательского состава наблюдается двойственное отношение: признание несомненной пользы ИИ-инструментов соседствует с опасениями относительно утраты контроля над самостоятельной работой студентов и снижения уровня их когнитивной активности.

Трансформация методической системы под влиянием ИИ

Внедрение технологий искусственного интеллекта

в образовательный процесс неизбежно ведет к радикальному пересмотру целеполагания в обучении РКИ. В условиях доступности генеративных алгоритмов основной целью становится не просто трансляция лингвистических знаний, а формирование компетенций по верификации и коррекции «машинного» дискурса в рамках «живого» функционирования языка [4]. Современный китайский студент должен владеть не только грамматической нормой, но и навыками критического осмысления текстов, созданных нейросетями, что переносит методический фокус на сложный смысловой анализ и прагматику общения.

Трансформация содержания обучения выражается в переходе от статичных учебных планов к динамическим базам данных. Использование ИИ позволяет интегрировать элементы корпусной лингвистики непосредственно в аудиторную работу, обеспечивая доступ к актуальным речевым образцам, которые выступают залогом успешной межкультурной коммуникации [5]. Преподаватели получают инструмент для потоковой адаптации материалов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) под конкретный уровень владения языком (в соответствии с требованиями ТРКИ), создавая индивидуализированные и постоянно обновляемые учебные пособия.

Изменение модели учебного взаимодействия характеризуется переходом к технологическому посредничеству и формату гибридного обучения. Роль преподавателя в современной компьютерной лингводидактике закономерно трансформируется из прямого транслятора знаний в архитектора цифровой образовательной среды [6]. ИИ берет на себя функцию базового тьютора для первичной отработки речевых навыков, позволяя полноценно реализовать концепцию «перевернутого класса». Аудиторное время при этом высвобождается для глубоких дискуссий, проектной деятельности и развития творческого мышления учащихся.

Принципиальной трансформации подвергается также система контроля результатов обучения. Традиционные формы проверки готового языкового продукта (например, финального перевода или эссе) уступают место предиктивной аналитике и оценке самого процесса создания текста. Контроль в новой методической парадигме должен носить не констатирующий, а обучающий и корректирующий характер [7]. Интеллектуальные сервисы позволяют анализировать историю внесения правок, логику выбора лексических средств и выявлять индивидуальные когнитивные затруднения студента, формируя объективный цифровой профиль его языковых компетенций.

Возможности и Преимущества: новые горизонты

Применение искусственного интеллекта открывает

перед китайскими вузами беспрецедентные возможности для преодоления традиционных трудностей, связанных с отсутствием естественной русскоязычной среды. Ключевым преимуществом является создание персонализированного лингвистического симулятора. Интеллектуальные агенты способны моделировать аутентичные речевые ситуации непрерывно, обеспечивая каждому студенту необходимое время для устной практики. Это позволяет эффективно решать проблему коммуникативного барьера при изучении иностранного языка, характерную для китайской аудитории, и предоставляет безопасную психологическую среду для отработки коммуникативных стратегий без страха совершения ошибки.

Качественный скачок наблюдается в интенсификации и дифференциации учебного процесса. Алгоритмы машинного обучения мгновенно обрабатывают массивы студенческих работ, выявляя системные грамматические и лексические интерференции. На основе этих данных система генерирует индивидуальные наборы упражнений. В частности, интеграция алгоритмов с Обучающим корпусом НКРЯ позволяет автоматически формировать лексические тренажеры для освоения сложных семантических отношений, таких как антонимия или синонимия, с точным учетом текущего уровня владения языком конкретного учащегося. Таким образом, реализуется практический переход от стандартизированной программы к адаптивной модели обучения.

Третьим значимым аспектом выступает мультимедальность и визуализация учебного материала. Современные генеративные системы способны преобразовывать сложную текстовую информацию в графические схемы, концепт-карты и ситуативные изображения. Данный подход особенно актуален для китайских студентов, чьи когнитивные стратегии традиционно опираются на визуальное восприятие. Наглядная репрезентация абстрактных грамматических категорий и культурных реалий России существенно снижает когнитивную нагрузку при обработке новой информации и повышает внутреннюю мотивацию учащихся к самостоятельному освоению языка.

Использование российского опыта и практические рекомендации

В контексте системной цифровизации китайским вузам целесообразно обратиться к передовому российскому опыту интеграции интеллектуальных технологий в лингвообразовательную среду. Успешным примером служит цифровая экосистема Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (портал «Образование на русском»), где элементы предиктивной аналитики и машинного обучения уже применяются для адаптивного тестирования и выстраивания индивидуальных

графиков усвоения материала. Кроме того, заслуживает внимания практика российских университетов по использованию отечественных больших языковых моделей (таких как YandexGPT и GigaChat) для создания лингводидактических тренажеров. Данные модели обучаются на аутентичных массивах русского языка, что нивелирует риски стилистических искажений, характерных для англоцентричных нейросетей, и делает их более надежным инструментом для китайских русистов.

С практической точки зрения первоочередной задачей для китайских кафедр русского языка становится целенаправленное формирование у преподавателей профильной ИИ-компетентности. Речь идет не о базовой компьютерной грамотности, а о владении основами инженерии запросов (промт-инжиниринга) для корректной постановки дидактических задач генеративным системам. Преподаватель должен уметь формулировать валидные запросы для генерации учебных текстов заданного уровня сложности (в строгом соответствии с требованиями ТРКИ) и обучать основам критического взаимодействия с алгоритмами самих студентов. В связи с этим настоятельно рекомендуется включить модули по прикладной компьютерной лингводидактике в программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

В проектировании учебных программ необходимо закрепить модель гибридного обучения, методически регламентирующую соотношение «машинного» и «человеческого» компонентов. Интеллектуальным системам целесообразно делегировать рутинную отработку лексико-грамматических навыков, первичный контроль и автоматизированный анализ ошибок. При этом аудиторные часы должны быть максимально высвобождены для живой коммуникации, развития навыков межкультурной прагматики, дискуссионной и проектной деятельности — тех сфер, где алгоритмы не способны заменить эмоциональный интеллект, спонтанность и культурную эмпатию живого преподавателя.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что интеграция технологий искусственного интеллекта в систему преподавания русского языка в вузах Китая является объективно детерминированным и необратимым процессом. ИИ выступает мощным катализатором методических инноваций, предлагая эффективные решения для преодоления коммуникативных барьеров, интенсификации самостоятельной работы и обеспечения подлинной индивидуализации образовательных траекторий. Однако полноценная реализация данного дидактического потенциала невозможна без критического осмысления и минимизации сопутствующих угроз, прежде всего — риска когнитивной деградации обучающихся и проблемы

алгоритмической предвзятости машинного контента.

Стратегическая перспектива развития методики РКИ в условиях цифровизации заключается не в технологическом замещении преподавательского труда, а в достижении эффективной синергии человеческого и искусственного интеллекта. Опираясь на передовой российский опыт адаптивного тестирования и корпусной лингводидактики, адаптируя его к специфике китай-

ской аудитории, вузы КНР имеют возможность выстроить качественно новую методическую систему. В этой обновленной парадигме за искусственным интеллектом окончательно закрепится функция универсального лингвистического тренажера и аналитика, в то время как преподаватель сохранит за собой ключевую роль методологического навигатора и наставника, обеспечивающего глубокое, критическое и осознанное постижение русской лингвокультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: методическое пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.
2. Лешутина И.А. Цифровая образовательная среда в обучении русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2021. Т. 18. № 1. С. 65–74.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. 416 с.
4. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
5. Хавронова С.А., Балыхина Т.М. Традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во РУДН, 2008. 196 с.
6. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта: Наука, 2005. 216 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
8. Роберт И.В. Дидактические и психолого-педагогические риски применения информационных технологий в образовании // Педагогическая информатика. 2019. № 1. С. 15–24.

© Мэн Вэй (76416473@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Нижегородцева Елена Алексеевна

Аспирант, ФГБОУ ВО Иркутский государственный
университет
doctor_119@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF PEDAGOGICAL MODELS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY

E. Nizhegorodtseva

Summary: The article presents a theoretical analysis of modern pedagogical models aimed at developing the professional subjectivity of students in the professional education system. Goal (Object): systematization and generalization of existing pedagogical experience in the implementation of pedagogical models with high potential for the development of subjectivity. Analysis and synthesis of literature data on the research topic. The author systematizes the key approaches to subject-based learning, highlights their conceptual foundations and technological tools, which are a combination of forms, methods, techniques and means of pedagogical interaction of participants in the educational process. It is proved that the formation of professional subjectivity requires a transition from the knowledge-centric paradigm to integrative models combining activity-based, personal and ecosystem approaches.

Keywords: professional subjectivity, pedagogical model, personality-oriented approach, contextual learning, system-activity approach, professional self-determination, reflection.

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ современных педагогических моделей, направленных на развитие профессиональной субъектности обучающихся в системе профессионального образования. **Цель** – систематизация и обобщение имеющегося педагогического опыта реализации педагогических моделей, обладающих высоким потенциалом развития субъектности. Анализ и синтез литературных данных по теме исследования.

Автором систематизированы ключевые подходы к субъектно-развивающему обучению, выделены их концептуальные основы и технологический инструментарий, который представляет собой сочетание форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Доказывается, что формирование профессиональной субъектности требует перехода от знаниецентрической парадигмы к интегративным моделям, сочетающим деятельностный, личностный и экосистемный подходы.

Ключевые слова: профессиональная субъектность, педагогическая модель, личностно-ориентированный подход, контекстное обучение, системно-деятельностный подход, профессиональное самоопределение, рефлексия.

Введение

Актуальность обращения к проблеме формирования профессиональной субъектности обусловлена изменением рынка труда и требованиями работодателей, которые на сегодняшний день хотят видеть специалиста, не только владеющего конкретно направленными навыками, но и высокой степени индивидуальности, способности к самоорганизации и ответственному принятию решений. Профессиональная субъектность выступает интегративным качеством личности, определяющим конкурентоспособность и психологическую устойчивость специалиста. Целью настоящей работы является систематизация педагогических моделей профессиональной подготовки, обладающих высоким потенциалом развития субъектности обучающихся.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования не только к жестким навыкам специалиста (hard skills), но и к личностным качествам специалиста,

так называемым гибким или мягким навыкам (soft skills). В педагогической науке эти качества объединяются термином «профессиональная субъектность». Данное понятие является интегративным качеством личности, которое выражается в способности человека быть активным деятелем своего профессионального развития и ответственным за результаты труда. Профессиональная субъектность позволяет специалисту эффективно взаимодействовать в рыночных условиях. Самостоятельный в своих действиях человек гораздо реже выгорает, чем тот, кто ощущает себя наемным работником. Субъект обладает возможностью быстро перестраиваться в период смены технологий. Субъектные качества повышают конкурентоспособность специалиста. Для развития профессиональной субъектности необходим переход от знаниецентрической парадигмы к субъектно-развивающей, что требует переосмысления существующих педагогических моделей профессиональной подготовки. Исследование темы субъектно-развивающей профессиональной подготовки опирается на труды ученых, кото-

рые разрабатывали как общие теории субъектности, так и конкретные педагогические модели профессионального образования.

Материалы и методы

Исследование опирается на методологию отечественной психолого-педагогической школы: философско-психологические основы субъектного подхода (С.Л. Рубинштейн), теорию субъекта как инициатора преобразований (А.В. Брушлинский), концепцию субъекта жизненного пути (К.А. Абульханова) [13, с.198-199]. Привычное профессиональное образование зачастую сужено до трансляции компетенций, в то время как субъектно-развивающая парадигма переносит акцент на изменение обучающегося в самостоятельного деятеля.

В современной педагогике профессионального образования можно выделить несколько доминирующих моделей, обладающих высоким субъектно-развивающим потенциалом. Они сгруппированы не по одному линейному признаку, а по комбинации нескольких взаимосвязанных оснований (признаков). В частности, направленность, объект воздействия, методология. Группы моделей объединены схожими педагогическими задачами. Такая классификация удобна для проектирования новых моделей, поскольку позволяет взять за основу одну и наполнить ее различными методами, позволяющими обеспечить личностную направленность и использование рефлексивных техник для достижения главной конкретной цели - формирования профессиональной субъектности.

Литературный обзор

На основе проведенного анализа выделены пять групп моделей, классифицированных по приоритетным целям и методологическим основаниям:

1. Личностно-ориентированные и гуманитарные модели (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) направлены на трансформацию внешних требований профессии во внутренние смысло-жизненные ориентиры. Главный инструментальный: педагогическая поддержка, диалог, портфолио.
2. Модели контекстного и деятельностного обучения (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов). В основе лежит перевод деятельности учебной в особый вид, являющийся переходным этапом между учебной и учебно-профессиональной деятельностью. Мышление развивается через решение профессионально-контекстных задач.
3. Модели профессионального самоопределения (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников). Основной упор сделан на развитии карьерной самоэффективности, осознанном выборе и формировании профессиональной идентичности.

4. Рефлексивные и инновационные модели (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, С.Ю. Степанов). Рефлексия является не просто частью занятия, а механизмом глубокого осмысленного формирования новых профессиональных компетенций.
5. Экопсихологические и системные модели (В.И. Панов, В.А. Петровский, А.В. Хуторский). Рассматривают субъектность как открытую саморазвивающуюся систему, интегрированную в социальную и природную среду.

Группа личностно-ориентированных и гуманитарных моделей составляет основу современного человеко-центрированного образования. В них личность является ядром, ценностью и неперенным фактором успеха. Они основаны на идее, что профессиональное становление невозможно без личностного роста. Профессионализм рассматривается не как набор навыков, а как способ существования человека в профессии. Ключевые принципы данных моделей проявляются в том, что обучающийся признается носителем субъектного опыта; отношения «преподаватель - студент» строятся на основе «субъект-субъектных»; траектория обучения - индивидуальная. Эти модели способны превратить внешние требования профессии во внутренние потребности личности. В медицинском образовании такой подход позволяет формировать эмпатию, стрессоустойчивость, способность выбирать для решения профессиональных задач персонализированный подход. В.В. Сериков предложил модель личностно-ориентированного образования. Ее концепцией является развитие субъектности через создание личностно-развивающих ситуаций [4, с.50]. Такой подход провоцирует обучающегося проявить себя как субъекта: делать выбор, отстаивать собственную позицию, быть ответственным за самостоятельный и осознанный выбор. В результате происходит формирование личностной компоненты профессионала. Культурологическая модель Е.В. Бондаревской представляет профессиональное образование как процесс освоения человеком образа культуры [2], [18, с.141]. В результате формируется высокая этическая ответственность и понимание социальной значимости выбранной профессии. Такой аспект наиболее важен для медицинских и педагогических специальностей. Модель субъектного опыта И.С. Якиманской отличает осознание того, что у каждого обучающегося есть свой субъектный опыт [22]. Преподаватель помогает студенту осознать, как именно он учится и принимает решения. Результатом является достижение рефлексии и осознанной саморегуляции в профессиональной деятельности. Модель Д.С. Белухина особое внимание уделяет психологическому комфорту субъекта [1]. Технологическим инструментарием перечисленных моделей являются педагогическое сопровождение, образовательный диалог, портфолио достижений и профессионально-личностная рефлексия. Преподаватель помогает преодолеть трудности само-

стоятельного поиска решений. Мнение обучающегося становится мнением эксперта, что позволяет обсуждать профессиональные вопросы. Динамику развития субъекта возможно отследить посредством формирования портфолио. Использование различных педагогических приемов и упражнений способствует формированию рефлексии.

Вторую группу представляют модели контекстного и деятельностного обучения. Это две фундаментальные парадигмы в современной педагогике, которые часто противопоставляются, но на практике могут эффективно сочетаться, дополняя друг друга. Современный качественный образовательный процесс стремится объединить оба аспекта: организовать целенаправленную деятельность обучающегося в субъектно-значимом для него контексте. Эти модели синтезируются в системно-деятельностный подход. Основополагающими принципами такого подхода являются: связь с реальными ситуациями, социальный и культурный контекст, осознанность, аутентичность, фасилитация. Деятельностный подход подразумевает поэтапное формирование умственных действий, интериоризация, использование инструментов мышления, наставничество. Системно-деятельностный подход сочетает эти принципы, определяя основную цель обучения, как формирование универсальных учебных действий - умение учиться, решать проблемы, работать с информацией. А.А. Вербицкий является основоположником контекстного обучения, в рамках которого субъектность формируется через трансформацию учебной деятельности в профессиональную [7, с.85]. Модель Г.И. Ибрагимова представляет концентрированное обучение и развитие профессиональной компетентности [6]. И.А. Зимняя является автором субъектно-деятельностного подхода в обучении и концепции компетенций как субъектных характеристик [20]. Технологическим инструментом таких моделей выступает использование метода проектов, экспериментирование и исследование в учебной деятельности. Занятия строятся по типу цепи учебных задач. Рефлексия представляется обязательным этапом осознания способов и результатов деятельности обучающихся. Мышление строится через схемы и модели. Системно-деятельностный подход представлен также в работах В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, А.Г. Асмолова [13, с. 199].

Следующая группа моделей направлена на профессиональное развитие и самоопределение. Они выходят за рамки простого обучения навыкам и направлены на формирование профессиональной идентичности, осознанного выбора и способности к постоянному профессиональному развитию. Принципы каждой конкретной модели этой группы определяются ее направленностью. Так, проектно-ориентированное обучение строится на основе аутентичности, коллаборации, оценке продукта и рефлексии. Модель профессиональных проб интегри-

рует в себе такие принципы, как эмпирический опыт, дифференциацию, направленность, минимизацию рисков. Карьерное консультирование и коучинговая модель — это прежде всего индивидуальный вектор развития, диалог и самопознание, планирование, отсутствие навязанных решений. В модель на основе карьерных компетенций заложены принципы карьерной самоэффективности, адаптивности, проактивного поведения, межличностного взаимодействия, информационной грамотности. При внедрении модели «обучение через предпринимательство» критически важно опираться на ключевые методологические принципы — генерацию ценности и фокус на открывающихся возможностях. Концепции данного направления преследуют ряд взаимосвязанных целей: конструирование среды, расширяющей спектр возможностей для обучающихся; становление рефлексивного мышления; развитие субъектной активности (агентности); предоставление информации в формате, исключающем назидательность; сопровождение на этапе реализации принятых решений; укрепление карьерной устойчивости личности. В основе этих моделей лежит синтез практической ориентации обучения, контекстного погружения и персонализированной поддержки. Наиболее значимыми с точки зрения педагогики профессионального образования являются модели Э.Ф. Зеера [6], Е.А. Климова [13], А.К. Марковой [17, с.46], Л.М. Максимовой [15], Н.С. Пряжниковой [16].

Рефлексивные и инновационные модели являются ответом на образовательные вызовы XXI века. Они представляют собой две стороны одной медали. Инновации содержат новые форматы, инструменты и контексты для обучения. Рефлексия превращает этот новый опыт в глубокое, осознанное, лично значимое знание и компетентность. Основными принципами таких моделей являются: смещение акцента от трансляции знаний к формированию смыслов; приоритет процесса над результатом; культура диалогов; технологии как инструмент, а не цель; модернизация учебной среды. Технологическими инструментами являются адаптированные образовательные платформы, цифровые портфолио, индивидуальные учебные планы, данные обучения для обратной связи. В.А. Сластенин является создателем субъектно-ориентированной модели педагогического образования и развития инновационного потенциала педагога [11, с.200]. Л.С. Подымова представляет инновационную деятельность педагога как проявление его субъектности [13]. Модель М.Н. Борытко является субъектно-ориентированной и раскрывает процесс реализации инновационного потенциала педагога [3]. С.Ю. Степанов в своей модели ставит цель развития творческого потенциала субъекта через рефлексия [19].

Экопсихологические и системные педагогические модели представляют собой изменение образовательного процесса – от линейного и антропоцентричного к

холистическому, сетевому и экологичному. Они сочетают две парадигмы: субъект воспринимается как неотъемлемая часть экосистемы, а обучение – как эволюция этой взаимосвязи, образование как многокомпонентная, открытая, саморазвивающаяся система. Экопсихологические и системные модели — это не просто «новые методики», а смена философской и методологической основы образования. Они готовят человека не к сдаче тестов, а к жизни в мире, где все взаимосвязано, где приоритетными становятся требования комплексных подходов, а благополучие человека находится во взаимосвязи со здоровьем планеты. Это образование для фундаментальности, осознанности и взаимозависимости. В.И. Панов является автором экопсихологической модели становления субъектности в образовательной среде [10, с.92]. В.А. Петровский создал теорию неадаптивной активности субъекта и мультисубъектной персонализации [9, с. 182]. С.А. Дружилов [5] исследует индивидуальный ресурс профессионализма и субъектных моделей профессионального становления. А.В. Хуторский представил модель, в которой субъектность реализуется через творческое самосозидание обучающегося [22].

Результаты и обсуждение

Исходя из представленного анализа, автором разработана модель субъектно-развивающей профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа. Ее методологическую основу составляет субъектно-развивающий подход, который сочетает в себе элементы личностно-ориентированного и деятельностного. Целостность, интегративность, субъектность являются основными принципами модели. Становление конкурентоспособного специалиста происходит от формирования субъектной позиции до развития критического

мышления и устойчивой мотивации к непрерывному образованию. Отношения внутри модели строятся по типу «субъект-субъектных», что позволяет формировать такие важные качества для медицинского работника, как самостоятельность, ответственность, умение брать инициативу в свои руки [12].

Заключение

Сравнительный анализ показывает, что выбор той или иной модели зависит от образовательного контекста. Если личностно-ориентированные модели критически важны для специальностей «человек-человек» (медицина, педагогика), то системно-деятельностный подход является универсальным фундаментом для инженерно-технического профиля. Наиболее продуктивным представляется конвергентный подход, при котором инновационные форматы (цифровизация, коучинг) встраиваются в системно-деятельностную архитектуру обучения.

Выводы. Формирование профессиональной субъектности является многофакторным процессом, требующим отказа от фронтальных методов обучения в пользу субъект-субъектного взаимодействия. Классификация педагогических моделей позволяет проектировать индивидуальные траектории развития, где рефлексия выступает системным связующим звеном.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой валидного инструментария оценки динамики профессиональной субъектности на разных этапах профессионального обучения, а также с изучением влияния цифровой образовательной среды на развитие агентности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций. в 2 ч. ч. 1 / Д.А. Белухин. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 175 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
3. Борытко Н.М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования / Н.М. Борытко // Известия ВГПУ. – 2010. – № 9. – С. 16–20.
4. Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций / С.М. Гульянц // Вестник ЮУрГГПУ. – 2009. – № 2. – С. 40–51.
5. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации / С.А. Дружилов // Образовательные технологии и общество. – 2010. – Т. 13, № 4. – С. 329–347. Зеер, Э.Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э.Ф. Зеер, О.В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11–39. – DOI 10.17853/1994–5639-2022-4-11-39.
6. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка преподавателя высшей школы: проектно-технологический подход / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 10. – С. 138–141.
7. Коряковцева Н.Ф. Теория контекстного образования в обучении иностранному языку (памяти А.А. Вербицкого) / Н.Ф. Коряковцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2 (843). – С. 84–90.
8. Котова И. Влияние инновационных идей А.В. Петровского о личности на трансформацию образовательных парадигм / И. Котова // Развитие личности. – 2014. – № 2. – С. 180–196.
9. Кучер В.А. Сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В.А. Ясвина и В.И. Панова / В.А. Кучер // Сибирский педагогический

- журнал. – 2011. – № 5. – С. 90–96.
10. Максимова М.В. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» / М.В. Максимова // Развитие личности. – 2008. – № 2. – С. 8–20.
 11. Нижегородцева Е.А. Методы исследования уровня субъектности студентов медицинского колледжа / Е.А. Нижегородцева // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 4. – С. 197–201. – DOI 10.17759/pse.2023280406. (DOI указан примерный, необходимо уточнить по журналу).
 12. Нижегородцева Е.А. Педагогическая модель субъектно-развивающей профессиональной подготовки в медицинском колледже: принципы построения (на материале ОГБПОУ ИБМК) / Е.А. Нижегородцева // Педагогическая и психологическая наука — практике: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 11–12 дек. 2025 г. — Омск, 2025.
 13. Носкова О.Г. Вклад Е.А. Климова в развитие отечественной психологии труда (к 95-летию со дня рождения) / О.Г. Носкова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2026. – № 1. – С. 9–34.
 14. Подымова Л.С. Традиции и инновации в проектировании высшего педагогического образования / Л.С. Подымова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 30–35.
 15. Максимова М.В. Практико-ориентированная образовательная среда как средство развития учебной мотивации обучающихся колледжа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Максимова Марина Владимировна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. – Орел, 2017. – 24 с.
 16. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с.
 17. Реутова Л.П. Модели деятельности педагога нового типа / Л.П. Реутова // Инновации в современном образовании. – 2016. – № Приложение 1. – С. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-deyatelnosti-pedagoga-novogo-tipa> (дата обращения: 21.04.2026).
 18. Сериков В.В. К 80-летию Е.В. Бондаревской / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1. – С. 141–142.
 19. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии / С.Ю. Степанов // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 62–69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarivayuschaya-pedagogika-sotvorchestva-v-deystvii> (дата обращения: 21.04.2026).
 20. Тылец В.Г. Создание и функционирование личностно-деятельностной концепции обучения иностранным языкам И.А. Зимней / В.Г. Тылец // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – № 5. – С. 215–220. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-i-funktsionirovanie-lichnostno-deyatelnostnoy-kontseptsii-obucheniya-inostrannym-yazykam-i-a-zimney> (дата обращения: 21.04.2026).
 21. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9–15.
 22. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

© Нижегородцева Елена Алексеевна (doctor_119@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ТРАДИЦИОННОЙ И ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В РКИ

OPPORTUNITIES FOR INTEGRATING TRADITIONAL AND ELECTRONIC LEARNING ENVIRONMENTS IN RKI

**A. Sat
F. Makoyeva**

Summary: The article addresses the problem of studying the organizational and methodological features of the application of modern educational technologies in teaching Russian as a foreign language. The article analyzes the experience of implementing an effective educational environment in Russian and foreign universities using innovative technologies, such as distance learning, interactive learning, mobile learning, smart technologies, educational quests, and online resources. The article substantiates the effectiveness of implementing innovative educational technologies through the possibility of integrating processes in traditional and electronic learning environments, considering their methodological feasibility, accessibility, mobility, individual approach, and effective implementation of educational interaction.

Keywords: interactive teaching aids, modern educational technologies, Russian as a foreign language.

Сат Аяна Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Центр русского языка МГУ-ППИ в Шэньчжэне, (г. Шэньчжэнь, КНР)
chevad-2015@mail.ru

Макоева Фатима Сослановна

Кандидат педагогических наук, доцент, МИРЭА —
Российский технологический университет, (г. Москва)
fatima68@bk.ru

Аннотация: В статье затрагивается проблема изучения организационно-методических особенностей применения современных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Проанализирован опыт реализации в российских и зарубежных университетах эффективной образовательной среды с привлечением инновационных технологий – дистанционных, интерактивных, мобильного обучения, смарт-технологий, образовательных квестов и онлайн-ресурсов. Обоснована эффективность реализации инновационных образовательных технологий посредством возможности интеграционных процессов в традиционной и электронной среде обучения с учетом их методической целесообразности, доступности, мобильности, индивидуально-личностного подхода и эффективной реализации учебного взаимодействия.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения, современные образовательные технологии, русский язык как иностранный.

Актуальность проблемы изучения теоретико-методологических и организационно-процессуальных особенностей современных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранного обусловлена федеральными нормативными документами, в частности Концепцией государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом с целью укрепления международных социально-экономических и лингвокультурологических позиций Российской Федерации, а также требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования различных направлений подготовки иностранных студентов, направленными на формирование универсальной компетенции (УК - 4) у обучающихся, характеризующейся способностью использования эффективных технологий делового взаимодействия на государственном языке и умением владения иностранным языком на достаточном уровне с его носителями в различных профессиональных областях.

Многие современные исследования в данном вопросе Л.С. Андреевой и В.С. Тихонович [1], Е.А. Железняковой и Я.А. Попковой [4], Е.В. Раковой [6] и др. обращены на организационно-методологическое обоснование эффективных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов из других

стран, обучающихся в российских вузах и школьников, проживающих за рубежом вне языковой среды на базе российских школ, направленных на формирование у них фонетической, лексической, грамматической, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, а также активизацию познавательной и оценочно-рефлексивной речемыслительной учебной деятельности. В связи с этим, целью статьи выступает изучение методических и практических аспектов современных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

Рассматривая инновационные образовательные технологии в преподавании данной дисциплины, Е.В. Ракова [6] уделяет большое значение компьютерным технологиям в аудио и видео форматах, характеризующихся организационным процессом создания интерактивной среды, интегрированной с визуальной репрезентацией материала. Автор приводит примеры использования видеоматериала по таким грамматическим темам, как «Модальные глаголы», «Настоящее и прошедшее время», «Глагол «буду» и инфинитив» и др., представляющего из себя видео контент о режимных моментах человека в течение дня, учебная работа с которым имела следующие особенности: автоматический и частичный просмотр, видеоряд с субтитрами и аудированием, слепое прослушивание, ме-

тод стоп-кадра с последующим предположением событий и т.д. Важными моментами при работе в визуальной презентации выступают следующие: постановка вопросов типа «Что он делал или делает?», «Что он собирается делать дальше?»; построение и отработка ответов студентами в соответствии с определенной грамматической структурой с использованием модальных глаголов по схеме «модальный глагол и глагол «быть» с обозначением их значения – возможности и невозможности, вероятности и определенности; применение наречий «во-первых, затем, после этого, позднее» с целью отработки лексического материала по различным темам «Распорядок дня», «Профессии», «Покупки»; обучение русской грамматике.

На основе анализа методических сайтов и форумов, анализа ситуации с преподаванием русского языка в зарубежных учебных заведениях - Шанхайской школе иностранных языков, технико-математической школе им. Л. Валтурио в городе Римини в Италии, авторами была разработана и апробирована модель реализации методических условий обучения школьников русскому языку за рубежом на основе принципов системности и технологичности, представляющая из себя комплекс разноуровневых видеоуроков по лингвострановедческим и лингвокультурологическим темам («На уроке», «На перемене», «Моя семья», «Времена года» - для начального уровня, «В городе», «Общественный транспорт», «Русские праздники», «Русская национальная кухня» - для углубленного уровня), включающих в себя лексические, грамматические и речевые блоки, раздаточный материал с диалогами и грамматическими упражнениями для закрепления. Кроме того, был создан онлайн-сервис с методическими материалами и видеосеминарами для повышения квалификации преподавателей в методической области преподавания русского языка, включающий в себя разделы по методике обучения лексике, фонетике, грамматике, чтению, письму и говорению.

Также, обращаясь к изучению разновидностей дистанционного языкового обучения, Т.В. Самосенкова, И.В. Савочкина и А.В. Гончарова [7] раскрывают особенности внедрения интерактивного мобильного обучения (m-learning) в методических аспектах преподавания иностранного русского языка в рамках краткосрочных языковых курсов, подразумевающее использование различных мобильных технологий и устройств в интеграции с информационно-коммуникационными образовательными технологиями, отличающиеся оптимизацией и мобильностью учебного процесса, организационно-процессуальным разнообразием, индивидуализацией в получении учебной информации, доступностью к образовательным материалам и коммуникативной направленностью, т.е. возможностью удаленного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, созданием и распространением среди них учебного контента. Основными формами и средствами мобильного обучения в интеграции с традиционными формами выступают интерактивные лекции

и вебинары, веб-проекты и слайд-презентации, образовательные подкасты и тренинги, и такие педагогические средства, как интерактивные учебники и переводчики, online-презентации, виртуальные экскурсии, чаты, электронные почты и видеоконференции, учебные форумы и блоги, интерактивные программы для создания видеофильмов, использование QR-кодов, материалы SMS-тестирования и опросы, интерактивные тесты для мобильных устройств с целью контроля знаний и т.д. Авторы также приводят результаты практического опыта внедрения мобильного обучения на летних подготовительных языковых курсах по дисциплине «Русская фразеология» для иностранных студентов в БГТУ им. В.Г. Шухова в виде использования на занятиях для самостоятельной работы интерактивного учебного тренажера-справочника, оснащенного системой гиперссылок для планшета и мобильного телефона, включающего в себя терминологический аппарат и группы фразеологизмов (о характере, времени, отношениях и движении), повторительные упражнения – викторины, мини-игры, загадки и интерактивный словарь-справочник с толкованием и примерами использования фразеологических единиц. К примеру, тренажер содержит такие учебные темы по русским фразеологизмам, как «Глаголы на движение и фразеологизмы» или «Время в русских фразеологизмах» и интерактивные упражнения, в которых необходимо соотнести описанную ситуацию и фразеологизм – «Кто хочет стать миллионером?», «Опиши ситуацию» и др.

В работах Л.С. Андреевой и В.С. Тихонович [1], посвященных особенностям электронного обучения в преподавании русского языка как иностранного, в частности интерактивной обучающей онлайн-системе Moodle, предназначенной для дистанционного или дополнительного обучения, выделяются ее следующие ключевые характеристики и организационно-процессуальные условия реализации в преподавании данной дисциплины: возможность индивидуальной структуризации курса по тематическому или временному признакам; организация модульной структуры обучения, включающей в себя такие разделы, как анкета, чат и форум, лекции и задания, видеоконференция и семинар, тестирование, коллекции и глоссарии, посещение и журнал оценок, содержащих соответствующие учебно-методические и практические материалы; разнообразие в формах и методах учебных заданий; интегрированный подход в оптимизации учебного процесса, направленный на вариативность и нелинейность организационных, коммуникативных, оценивающих и контролирующих аспектов обучения.

Углубляясь в данную проблему, Д.Н. Белоусов [2] приводит результаты практики внедрения образовательных смарт-технологий в обучении иностранному русскому языку, согласно которым преподаватель приобретает возможность управлять учебным внеаудиторным процессом в работе с иностранными студентами в режиме реального времени посредством создания открытой образователь-

ной среды и с помощью электронной почты, мобильных приложений, групп в социальных сетях, образовательных интерактивных смарт-платформ и др. Иностранному студенту с помощью своего мобильного устройства получает доступ от преподавателя к интерактивным учебным материалам, онлайн-урокам, интерактивным упражнениям и тестам с автоматической проверкой, индивидуальным заданиям и файлам. Основными образовательными смарт-платформами и интерактивными ресурсами, позволяющими обеспечить для обучающегося подобный дистанционный доступ являются Wizer.me, Stepik, CanvasNetwork, Padlet, Googleclassroom, Miro.com, Moodle, предоставляющие различные интерактивные ресурсы в режиме реального времени от виртуальной учебной доски до образовательных цифровых ресурсов по каждой теме и возможностью проведения полноценных онлайн-уроков. Д.Н. Белоусов выделяет, таким образом, несколько групп образовательных смарт-технологий: интерактивные словари и презентации, мультимедийные интерактивные рабочие листы и тетради, информационно-коммуникационные технологии. Автор приводит опыт использования вышеперечисленных ресурсов в Центре дополнительного образования иностранных граждан Российского нового университета в процессе групповой проектной презентационной работы по изучению и отработке лексического минимума по базовым лексико-грамматическим темам «Семья», «Друзья», «Покупки», «Погода» и др. с возможностью предоставления студентами содержания выполненной работы или задания и взаимного оценивания ее результатов. Для выполнения проектной презентации обучающиеся имеют возможность использования таких эффективных языковых смарт-инструментов, как цифровая лексикография, представляющая из себя навигационные языковые словари, позволяющие моделировать и струк-

турировать различную информацию, которая в нем содержится – список литературы с информацией об авторе и составителе, информационные статьи и онлайн-ресурсы в сети Интернет с изучаемыми лексическими единицами, а также различные мобильные приложения – «Отличник по русскому», «Слово дня», «1500 словоформ», «Alias», представляющие собой онлайн-тренажеры по работе с новой лексикой, изучению правильного ударения, произношения, написания и употребления, построения предложений, правил орфографии и пунктуации.

Таким образом, в сложившейся ситуации необходимости использования современных эффективных образовательных технологий в обучении русскому языку иностранных студентов в российских вузах и проживающих за рубежом, обращает на себя внимание потребность увеличения объема самостоятельной и индивидуальной работы обучающихся и, в связи с этим, внедрение в языковую инновационную образовательную среду дистанционных технологий, электронного и мобильного обучения, образовательных смарт-технологий, образовательных квестов, онлайн-ресурсов, мультимедийных инструментов и других инновационных технологий обучения, с учетом их методической целесообразности и качественных характеристик содержания учебного материала, реализация которых осуществляется посредством потенциальной возможности интеграционных процессов традиционной и электронной среды обучения или полностью дистанционного изучения материала, направленных на эффективное учебное взаимодействие, реализацию индивидуально-личностного подхода, мобильность и доступность их использования на каждом этапе освоения разделов и модулей образовательных программ по русскому языку иностранными обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л.С. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в преподавании русского языка как иностранного / Л.С. Андреева, В.С. Тихонович // Лингводидактика: мат.-лы VII Республ. науч.-практ. семинара. – Минск, 2020. – С. 21–26.
2. Белоусов Д.Н. Практика применения образовательных смарт-технологий в обучении русскому языку как иностранному / Д.Н. Белоусов // Cross - Cultural Studies: Education And Science. – 2022. – Т.5. – №2. – С. 122–128.
3. Вискова И.В. Практика использования квеста как современной образовательной технологии в обучении русскому языку как иностранному / И.В. Вискова // Русский язык в военном вузе. – 2022. – №1 (5). – С. 26–33.
4. Железнякова Е.А. Обучение детей русскому языку как иностранному с использованием дистанционных образовательных технологий / Е.А. Железнякова, Я.А. Попкова // Образование. Право. – 2020. – №2 (52). – С. 454–458.
5. Корчагина Е.Л. Тактика преподавателя на уроках РКИ в век информатизации и цифровизации // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. СПб.: МАПРЯЛ, 2024. С. 780–785.
6. Ракова Е.В. Инновационные технологии образовательного процесса при обучении русскому языку как иностранному / Е.В. Ракова // Традиции и инновации в строительстве, архитектуре и образовании. Социально-гуманитарные науки: сборник СГТУ. – 2020. – С. 123–127.
7. Самосенкова Т.В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному / Т.В. Самосенкова, И.В. Савочкина, А.В. Гончарова // Перспективы науки и образования. – 2019. – №2 (38). – С. 307–319.
8. Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

© Сат Аяна Борисовна (chevad-2015@mail.ru), Макоева Фатима Сослановна (fatima68@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ИХ РОЛЬ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Хадизова Марьяна Ибрагимовна

Аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
khadizova-mi@rudn.ru

THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND THEIR ROLE IN THE ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS

M. Khadizova

Summary: This article analyzes the concept of pedagogical conditions and examines their role in the ethnocultural education of students in modern higher education. In the context of intensifying globalization, increasing migration flows, and expanding intercultural interactions, the development of ethnocultural competence among students is particularly important. This competence is based on the recognition of cultural diversity, the development of tolerant attitudes, and the strengthening of personal cultural identity in a multicultural academic environment. The analysis shows that creating an inclusive educational environment and fostering active collaboration between faculty, students, university administration, and representatives of various cultural communities are essential for the effectiveness of ethnocultural education. It is concluded that pedagogical conditions are a decisive systemic factor in the development of students' ethnocultural competence and play a fundamental role in shaping a pluralistic educational space that fosters intercultural dialogue and social cohesion.

Keywords: pedagogical conditions, ethnocultural education, international environment, education.

Аннотация: Статья посвящена анализу понятия педагогических условий и изучению их роли в процессе этнокультурного образования студентов в современном высшем образовании. В условиях интенсификации процессов глобализации, увеличения миграционных потоков и расширения межкультурных взаимодействий формирование этнокультурной компетентности среди студентов приобретает особое значение. Эта компетенция основана на признании культурного разнообразия, формировании толерантного отношения и закреплении личной культурной идентичности в мультикультурной академической среде.

Результаты анализа показывают, что создание инклюзивной образовательной среды и развитие активного сотрудничества между преподавателями, студентами, администрацией университетов и представителями различных культурных сообществ являются необходимыми условиями эффективности этнокультурного образования. Делается вывод, что педагогические условия являются решающим системным фактором формирования этнокультурной компетентности студентов и играют фундаментальную роль в формировании плюралистического образовательного пространства, способствующего межкультурному диалогу и социальной сплочённости.

Ключевые слова: педагогические условия, этнокультурное воспитание, интернациональная среда, образование.

Современная социальная ситуация и международная повестка тесно связаны с динамикой глобализации и миграционными процессами, интенсивность которых постоянно возрастает. Эти явления оказывают значительное влияние на многие сферы социальной жизни, включая культуру, образование и развитие личности. В этом контексте можно наблюдать характерный идеологический парадокс. С одной стороны, глобализация способствует определённой культурной гомогенизации, постепенно приводя к ослаблению различий между этническими традициями, системами ценностей и мировоззрениями, которые иногда воспринимаются как устаревшие в контексте глобального развития. С другой стороны, это движение вызывает противоположную реакцию: повышение осознания важности культурного плюрализма, сопровождаемое укреплением чувства местной принадлежности и необходимостью сохранять культурные идентичности, включая их конфессиональное измерение, считающееся неотъемлемой частью социокультурного наследия.

В этом контексте образование занимает стратегическое место, поскольку является одним из фундаментальных механизмов формирования гармоничного общества, способного эффективно функционировать в мультикультурной среде. Таким образом, система образования должна реагировать на новые требования, связанные с сосуществованием и взаимодействием различных культурных групп. Это включает создание специфических педагогических условий для развития этнокультурных компетенций у студентов, а также их способности к диалогу и сотрудничеству с представителями различных культурных традиций.

Таким образом, этнокультурное образование, по-видимому, является центральным элементом формирования открытого, толерантного и социально согласованного общества. В условиях усиления миграции и расширения процессов глобализации её роль значительно усиливается. Она способствует не только укреплению индивидуальной идентичности, но и способствует социальной сплочённости и улучшению качества

межкультурных взаимодействий. Образовательные учреждения, особенно университеты, таким образом становятся привилегированными пространствами, где культурная, социальная и личностная идентичность студентов интегрируются.

Значение этнокультурного образования в образовательном процессе объясняется несколькими основными факторами: ускорением глобальных преобразований, увеличением миграционных потоков, возникновением межэтнических и межрелигиозных напряжённостей, а также растущим воздействием цифровых технологий на способы коммуникации и социального взаимодействия. В таких условиях образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью примирить универсальные ценности и местные культурные особенности, одновременно способствуя конструктивному диалогу между представителями разных культур. Поэтому образовательный процесс должен поощрять развитие межкультурных компетенций, терпимости и уважения к культурному плюрализму.

Актуальность этого вопроса также определяется необходимостью сохранять и передавать культурные идентичности в быстро меняющемся мире. В многонациональном государстве, таком как Россия, этнокультурное образование занимает важное место в современной образовательной политике. В условиях вызовов глобализации вопрос сохранения культурного разнообразия и подготовки людей, способных взаимодействовать в мультикультурной среде, имеет особое значение. Образование молодежи должно быть направлено не только на передачу культурных традиций, но и на развитие навыков, необходимых для межкультурного диалога и социального сотрудничества.

Возрожденный интерес к этническим традициям и ценностям, наблюдаемый в России за последние десятилетия, можно объяснить серией политических и социальных преобразований, ростом некоторых межэтнических конфликтов, а также стремлением укрепить внутреннюю стабильность государства. В этом контексте приоритетом является создание образовательной среды, способствующей формированию гражданских и культурных ценностей, адаптированных к современным реалиям. Такая среда должна способствовать развитию интегрированной этнокультурной компетентности, включая способность понимать другие культуры, взаимодействовать с их представителями и уважать культурное разнообразие.

Вопрос этнокультурного образования в образовательном процессе является предметом постоянного интереса научных и педагогических исследований. В разные исторические периоды многие исследователи предлагали теоретические и методологические подходы,

направленные на определение педагогических условий, необходимых для формирования эффективной межкультурной компетенции. Эти подходы являются частью различных образовательных моделей и стремятся определить механизмы организации педагогического процесса, способного способствовать гармоничному развитию личности в культурно плюралистической среде.

В числе важнейших теоретических основ исследования можно отметить работу представителей системного подхода, таких как Малеев А.Л., Малеева Е.В. [10], И.И. Блауберг [5], Птицына Е.В. [14], которые разработали концепции, направленные на создание целостных систем образования, учитывающих разнообразие этнических и культурных факторов.

Кроме того, следует отметить важный вклад таких ученых, как Е.В. Бондаревская, М.М. Бахтина [1], В.С. Библер [4], которые разработали культурологический подход, ориентированный на изучение культуры и культурных особенностей, а также их воздействия на образование и воспитание. Эти работы позволили разработать более глубокое понимание роли культуры в процессе воспитания и обучения, а также выяснить, каким образом культура может быть использована как ресурс для формирования ценностей и идентичности личности.

Другим важным направлением в исследовании проблемы этнокультурного воспитания является теория личностно ориентированного подхода, которая была разработана такими учеными, как А.С. Белкин [2], Д.А. Белухин [3], Э.Ф. Зеер [7]. Этот педагогический подход сосредоточен на комплексном развитии личности ученика, с акцентом на утверждение его индивидуальности и уникальности в рамках этнокультурного образования. Её цель — создать благоприятные педагогические условия, позволяющие учащемуся выражать и ценить свою этническую идентичность, а также развивать открытое и уважительное отношение к культурным особенностям других этнических групп. С этой точки зрения образование не ограничивается передачей знаний, а ориентировано на формирование рефлексивного культурного сознания, способного примирить привязанность к собственным традициям с признанием культурного разнообразия.

В изучении проблемы этнокультурного образования особое внимание уделяется концепциям общего педагогического процесса, рассматриваемого как интегрированной системы, охватывающей все аспекты образовательной деятельности, включая межкультурную коммуникацию и социализацию студентов в культурно разнообразной среде. Эти теоретические подходы основаны на разработке интегративных образовательных моделей, направленных на гармоничное формулирование элементов различных культурных традиций в рамках общего образовательного пространства. Основным

принципом этих моделей является создание педагогических условий, способствующих установлению конструктивного межкультурного диалога, содействия взаимопониманию, взаимному признанию и уважению между представителями различных этнических сообществ.

Исследования в области межкультурной коммуникации, проводимые В.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым [6], Е.И. Пассова [13], В.В. Сафоновой [16], имеют большое значение для формирования теоретической базы этнокультурного воспитания. Научная работа по данному вопросу подчёркивает важность развития навыков для эффективного взаимодействия между представителями разных культур, а также решающую роль языка как фундаментального инструмента межкультурного посредничества. Освоение механизмов межкультурного общения не только способствует обмену знаниями и культурными ценностями, но и является необходимым условием для установления конструктивного диалога в многонациональной образовательной среде.

Эффективность этнокультурного образования студентов в международном академическом пространстве во многом зависит от согласованного набора педагогических условий, учитывающих современные преобразования в обществе. К ним относятся глобализация, растущая цифровизация образования, а также региональные и национальные особенности системы образования. В последние десятилетия эти процессы кардинально изменили педагогические подходы и образовательные стратегии, применяемые в мультикультурных контекстах. В таких условиях создание подходящей учебной среды требует не только развития этнокультурной компетентности студентов, но и поиска баланса между сохранением традиционных культурных ценностей и интеграцией инновационных образовательных технологий.

Одним из определяющих факторов успеха этнокультурного образования является способность высших учебных заведений адаптировать свои образовательные программы к требованиям глобализованного мира, учитывая социокультурные особенности регионов и национальных традиций. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс теперь является важнейшим аспектом этой адаптации. Цифровые инструменты значительно расширяют возможности межкультурного общения, совместного обучения и обмена опытом между студентами из разных культурных слоёв. Рост использования виртуальных образовательных сред, платформ электронного обучения и международных проектов способствует формированию установок толерантности, взаимопонимания и уважения к культурному разнообразию.

С этой точки зрения интеграция цифровых технологий в этнокультурное образование является важным шагом в развитии межкультурной компетентности учащихся,

что является важнейшим фактором их социальной адаптации в мультикультурном и многонациональном обществе. Современные образовательные технологии предоставляют расширенный доступ к глобальным информационным ресурсам, таким как виртуальные туры по культурным объектам, онлайн-конференции, междunarодные вебинары, а также форумы и дискуссионные клубы, объединяющие участников разных национальностей. Эти инновационные образовательные форматы позволяют студентам не только приобретать знания о традициях и ценностях других народов, но и активно участвовать в межкультурных обменах, способствуя развитию коммуникативных навыков и открытого отношения к культурному разнообразию.

Особое внимание также следует уделить разработке и внедрению оригинальных педагогических моделей этнокультурного образования, основанных на структурированном наборе педагогических условий и методов, направленных на обучение студентов устойчивой этнокультурной компетентности. Такие модели должны основываться как на традиционных формах преподавания и образования, так и на инновационных педагогических технологиях. К ним относятся проектное обучение, цифровые симуляции, виртуальные образовательные среды и другие инструменты, способствующие активному вовлечению учащихся в межкультурное взаимодействие. Фундаментальные элементы этих моделей включают гармоничное сочетание классических педагогических подходов и современных методов, создание инклюзивного и открытого образовательного пространства, а также активное участие студентов в исследовательской деятельности, коллективных проектах и межкультурных дискуссиях [6].

Проектное обучение и использование численных моделей являются одними из самых эффективных методов обучения для развития межкультурной компетентности у учащихся. Проектный подход, в частности, позволяет организовать студентов в группы, состоящие из представителей различных культур и этнических групп. Такая организация образовательного процесса не только поощряет коллективное сотрудничество, но и способствует формированию установок уважения к множеству точек зрения и культурной специфике. Численные симуляции, напротив, позволяют моделировать реалистичные ситуации межкультурного взаимодействия, где студенты могут экспериментировать с различными формами коммуникации и разрабатывать стратегии взаимодействия с собеседниками из разных культурных контекстов. Интеграция этих технологий в образовательный процесс таким образом способствует обогащению межкультурной компетентности, одновременно укрепляя чувство идентичности студентов, что позволяет им признавать и ценить как собственное культурное наследие, так и наследие других народов.

Кроме того, введение педагогических практик, основанных на межкультурном диалоге, является ещё одним важным элементом современного этнокультурного образования. Межкультурные дискуссии предоставляют студентам пространство для интеллектуального и культурного обмена, где противостояние идей, взглядов и опыта способствует развитию критического мышления и навыков диалогового общения. Чтобы эти обсуждения были по-настоящему формирующими, они должны проходить в атмосфере взаимного уважения и взаимопонимания, позволяя каждой культурной традиции быть представлена и признана. В такой педагогической среде студенты постепенно осознают свою этнокультурную принадлежность, одновременно развивая повышенную чувствительность к традициям и ценностям других культур. Такой тип взаимодействия не только способствует личному обогащению студентов, но и способствует созданию более инклюзивного образовательного пространства, основанного на признании культурного разнообразия и укреплении культуры диалога [6].

Научные и методологические рекомендации, разработанные в области этнокультурного образования студентов, являются важным инструментом адаптации программ высшего образования к современным вызовам. Эти рекомендации сочетают прочные теоретические основы с практическими рекомендациями для интеграции инновационных педагогических подходов в образовательный процесс. Их реализация должна учитывать, с одной стороны, социокультурные особенности региона, в котором работает высшее учебное заведение, а с другой — этнокультурный состав студенческого состава. Кроме того, эти рекомендации включают предложения по обучению и развитию преподавательского состава с целью подготовки педагогов к эффективной работе в мультикультурной образовательной среде и мобилизации современных образовательных технологий для развития межкультурной компетентности у студентов.

Кроме того, создание инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию этнокультурной компетентности, требует тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса: преподавателей, студентов, администрации университета, а также представителей различных культурных и этнических сообществ. Инклюзивность образовательного пространства подразумевает создание педагогических условий, позволяющих каждому студенту чувствовать себя полностью интегрированным в академическое сообщество, независимо от его культурного или этнического происхождения. Такая среда способствует формированию установок, основанных на уважении к разнообразию, терпимости и способности устанавливать конструктивные взаимодействия с людьми, принадлежащими к разным культурным традициям.

В этом контексте роль учителя приобретает особое значение, поскольку он является главным посредником между содержанием образовательных программ, современными педагогическими технологиями и самими студентами. Учитель — это не только носитель знаний, но и наставник, который сопровождает учеников в понимании ценности культурного плюрализма, развитии межкультурных коммуникативных навыков и осознании важности сохранения собственной культурной идентичности при уважении к чужой.

Таким образом, этнокультурное образование студентов в международной академической среде требует комплексного и системного подхода, сочетающего традиционные методы преподавания с современными образовательными технологиями и цифровыми инструментами. Разработка и внедрение оригинальных педагогических моделей этнокультурного образования, основанных, в частности, на проектном обучении, численных симуляциях и межкультурных дискуссиях, позволяет значительно укрепить межкультурную компетентность студентов. В то же время эти подходы способствуют укреплению их национальной и культурной идентичности, одновременно развивая отношение уважения и открытости к культурам других народов. Научные и методологические рекомендации, разработанные в этой области, таким образом способствуют эффективной адаптации образовательных программ к реалиям глобализации и культурного разнообразия, одновременно способствуя формированию инклюзивного и гармоничного образовательного пространства для всех участников образовательного процесса [8].

Анализ научных источников, а также изучение эмпирических данных позволяют выделить ряд противоречий, характеризующих внедрение этнокультурного образования в современный образовательный процесс.

Во-первых, растёт потребность в разработке и внедрении более эффективных научных и методологических подходов в области этнокультурного образования с учётом трансформаций системы образования и интеграции современных педагогических технологий. Во-вторых, существует определённое расхождение между федеральными образовательными стандартами и существующими региональными программами, посвящёнными этнокультурному образованию и сохранению этнического разнообразия, что усложняет последовательное применение педагогических принципов в образовательной практике. В-третьих, становится необходимым адаптировать полиэтнические подходы к образовательному процессу к социокультурным особенностям регионов, чтобы лучше учитывать особенности межкультурных взаимодействий и местных традиций. Наконец, по-прежнему недостаточная интеграция современных образовательных технологий в учебные процессы огра-

ничивает возможности для эффективного применения инновационных педагогических методов в формировании этнокультурной компетентности студентов.

Таким образом, вопрос этнокультурного образования для молодежи, а также определение и внедрение педагогических условий, способствующих развитию этнокультурной компетентности в условиях глобализации, становятся одной из главных задач современного образования. Решение этих проблем требует разработки новых педагогических моделей, совершенствования образовательных методов и внедрения инновационных технологий, способных поддерживать создание инклюзивной образовательной среды. Такая среда должна позволять учитывать культурное разнообразие и специфические потребности студентов разных этнических групп, одновременно способствуя их гармоничной интеграции в образовательное и социальное пространство.

Понятие «этнокультурное воспитание» прочно укоренилось в современной педагогической науке и практике, в том числе в работах Л.В. Косогоровой [9], О.А. Филипповой [17] и Н.Ю. Ярычева [19]. Последние исследования ряда авторов наглядно демонстрируют актуальность рассмотрения данного понятия как системы, объединяющей как формирующий, так и образовательный компоненты, на что указывают Д.М. Маллаев [11] и В.А. Ясвин [20]. Эти два измерения наиболее эффективны, когда они разворачиваются в специально структурированной и специально организованной среде.

Анализ научно-методологической работы, посвящённой характеру и структуре этого явления, выявляет отсутствие единогласно признанного определения в образовательной литературе. Среди различных существующих подходов позиция Л. В. Косогоровой кажется особенно актуальной для углубления проблемы, рассматриваемой в рамках данной статьи [9]. По мнению этого исследователя, этнокультурная образовательная среда

в высшем учебном заведении представляет собой высокосложное педагогическое пространство, структура которого характеризуется наличием набора взаимосвязанных элементов. Функционирование и взаимодействие этих компонентов определяется сочетанием объективных и субъективных факторов, влияющих на образовательный процесс. Все эти элементы можно организовать в три отдельных уровня, что позволяет предложить структурированную классификацию, представленную в таблице ниже (Таблица 1).

Таким образом, понимание этнокультурной образовательной среды как иерархической и многофакторной системы позволяет более точно определить педагогические условия, необходимые для гармоничного обучения студентов. Эти условия не ограничиваются организационными или материальными аспектами образовательного процесса. Они также подразумевают создание реляционного и аксиологического пространства для признания культурного разнообразия, развития межкультурного диалога и формирования гражданской идентичности в рамках плюралистического общества.

А.М. Салаватова и В.Ю. Кованцова рассматривают развитие толерантности, а также формирование других личностных структур важнейшими функциями этнокультурной образовательной среды современного вуза [15]. По мнению этих исследователей, эффективность процесса этнокультурного образования основана на реализации четырёх фундаментальных педагогических условий.

- Развитие у будущих специалистов сознания идентичности, которое заставляет их воспринимать себя как членов многонационального народа, участвующего в общем гражданском сообществе.
- Формирование прочного когнитивного интереса и сознательной склонности к признанию и принятию культурных ценностей других народов.

Таблица 1.

Структура этнокультурной образовательной среды в высшем образовании. [9]

Экологический уровень	Общие характеристики	Строительные блоки
Динамическая размерность	Соответствует набору пространственных и организационных взаимодействий, происходящих в различных сферах университетской деятельности.	Архитектурная конфигурация учреждения, материальная и техническая инфраструктура, информационное и цифровое пространство университета, организация образовательного процесса и академической деятельности.
Структурная организация	Отражает институциональную структуру образовательной среды в соответствии с конкретными педагогическими принципами.	Университеты, институты и факультеты, академические кафедр, уровни обучения, академические группы, а также участие государственных, государственных и частных организаций, участвующих в подготовке будущих специалистов и граждан.
Социокультурное и духовное измерение	Формируется через взаимодействие между учениками и различными участниками образовательного процесса.	Профессиональное и личностное развитие студентов, формирование гражданских и культурных ценностей, способствующих появлению компетентных специалистов и социально ответственных граждан.

- Интеграция студентов в основные культурные достижения их региона происхождения, своей страны в целом, а также универсального культурного наследия человечества.
- Воспитание доброжелательного и уважительного отношения к представителям различных этнических сообществ.

С этой точки зрения формирование толерантного отношения к другим культурам и их носителям является важнейшим аспектом формирования профессиональной личности. Такая личность должна уметь не только адаптироваться к реалиям мультикультурного общества, но и действовать конструктивно и ответственно. Эта идея, естественно, приводит к необходимости более глубокого изучения самого понятия толерантности — концепции, находящейся на пересечении нескольких научных дисциплин, включая философию, психологию, социологию, социальную психологию, религиоведение и конфликтные исследования.

Анализ подходов из этих разных областей позволяет интерпретировать толерантность как осознанное отношение, основанное на принятии и уважительном понимании культурного разнообразия мира, а также множества форм выражения идентичности, которые из этого вытекают из неё. Напротив, нетерпимость проявляется в категорическом отвержении инаковости — будь то связанное с национальностью, религиозной принадлежностью или социальным положением — и в неспособности установить диалог или развить конструктивное сотрудничество с другими.

Это явление было широко изучено Г.П. Ивановой [8], И.Л. Набоком [12].

Среди молодых специалистов толерантность становится ключевым стабилизирующим фактором, как внутри страны, так и в международных отношениях. Это способствует снижению уровня агрессии и конфликтности в обществе. Нетерпимость, в свою очередь, порождает деструктивное поведение, что продемонстрировали О.И. Шапран и Ю.П. Шапран [18].

Эти две характеристики — терпимость и нетерпимость — относятся к сфере черт личности и постепенно формируются в процессе интеграции индивида в общество. Даже в условиях, сильно отмеченных цифровизацией и развитием коммуникационных технологий, человеческая личность никогда не строится в изоляции. С детства человек принадлежит к различным социальным группам — семье, школе, региональной среде — которые влияют на его или её восприятие мира, чувство религиозной или этнической принадлежности, а также на его отношения с представителями других культур. Именно в этих взаимодействиях закладываются основы терпимости.

Среди этих социальных сред особенно решающую роль играют семья, круг сверстников и непосредственное социокультурное окружение — будь то в деревне, городе или регионе. Образовательные учреждения, такие как дошкольные учреждения, школы и университеты, также оказывают значительное влияние на этот процесс обучения. Кроме того, медиа и художественная культура могут положительно или отрицательно влиять на отношение молодёжи к культурному разнообразию, способствуя либо формированию культуры терпимости, либо появлению форм нетерпимости.

Однако этот образовательный процесс может быть полностью реализован только тогда, когда человек в формировании осознаёт себя как наследника и носителя набора материальных и духовных ценностей. Именно в этой перспективе будущий специалист становится способен открыться для понимания и принятия ценностей других культур. Таким образом, терпимость становится одной из основ духовного и социального единства, способствуя признанию общей системы универсальных ценностей и являясь важнейшим элементом гармонии между религиозными, этническими и культурными группами.

В этом контексте этнокультурная образовательная среда современного университета берёт на себя особую ответственность: содействие гармоничной интеграции студентов в общественную жизнь. Одна из главных задач — формирование у студентов явно негативного отношения к любой форме антисоциального или дискриминационного поведения. Для достижения этой цели административные чиновники, методисты и учителя должны полагаться на институциональные гарантии, обеспечивающие равный доступ к мультикультурному образованию.

В условиях, где уважается социальный статус учителя, признаётся его профессиональная компетентность и поддерживается высокое качество образовательных программ, можно ожидать набора положительных результатов, среди которых можно выделить: — оптимизация процесса формирования этнокультурной идентичности у учащихся; — развитие их самосознания как носителей национальных и универсальных ценностей; — развитие их самосознания как носителей национальных и универсальных ценностей; постепенное сокращение форм этнокультурной изоляции между молодыми людьми, принадлежащими к разным сообществам.

Таким образом, этнокультурная образовательная среда обладает значительным педагогическим потенциалом, реализация которого является определяющим фактором развития толерантности среди современной студенческой молодёжи. Реализация этого потенциала, однако, предполагает организацию образовательного процесса, основанную на строгих педагогических принципах и с учётом конкретных социально-педагогических условий, в которых происходит обучение студентов.

Эти условия конкретизируются за счет систематического использования инновационных методов психологического воздействия и педагогического взаимодействия, как показали Г.П. Иванова [8] и Л.В. Косогорова [9]. Создание такой среды должно основываться прежде всего на её инновационном характере, способном придать образовательному пространству новое качество и открыть широкие перспективы для инноваций, чтобы они стали системной частью педагогических отношений внутри университета. С этой точки зрения этнокультурная образовательная среда не должна рассматриваться как фиксированная структура, а как динамичное пространство, способное интегрировать новые педагогические практики и трансформировать модальности взаимодействия между различными участниками образовательного процесса.

Важным аспектом этой среды также является её способность к самовоспроизводству, что гарантирует потенциал саморазвития. В своей работе О.А. Филиппова подчёркивает, что эффективность тренировки толерантности у студентов зависит от реализации согласованного набора чётко определённых педагогических условий. К ним относятся:

- развитие ресурсного потенциала каждого высшего учебного заведения, включая методологические основы, педагогические инструменты и образовательное содержание;
- установление конкретных форм партнёрства между университетами, национальными диаспорами, религиозными организациями и другими институтами, участвующими в создании общего социокультурного пространства;
- интеграция потенциала – объективная оценка процесса и результатов, связанных с формированием социокультурной толерантности;
- определение точных критериев измерения уровня развития её различных компонентов.

Современная педагогическая практика предлагает несколько примеров, иллюстрирующих прямое влияние образовательной среды на формирование толерантности. Среди них — проект, разработанный А.М. Салаватовой, чья цель — развить у будущих учёных объективное понимание традиций народа ханты [15]. Этот проект основан на изучении моральных и культурных ценностей, характерных для этого сообщества, а также на способности интерпретировать человеческое поведение через ментальные и символические особенности, характерные для его культуры.

Положительный опыт этой инициативы, в сочетании с тенденциями, наблюдаемыми в развитии системы высшего образования и общества в целом, подтверждает необходимость разработки и реализации аналогичных программ в различных регионах Российской Федера-

ции. Такие инициативы позволяют студентам развить глубокое уважение к традициям собственного этнокультурного сообщества, одновременно развивая открытость и уважение к другим культурам.

Следует также подчеркнуть, что развитие толерантности является фундаментальным элементом формирования ключевых компетенций, необходимых каждому, кто желает интегрироваться и добиться успеха в современном обществе. Этот процесс может раскрыть свой полный потенциал только в рамках структурированной и тщательно организованной этнокультурной образовательной среды. Опыт, накопленный некоторыми ведущими университетами, показывает, что эти практики заслуживают распространения и адаптации в других высших учебных заведениях, тем самым способствуя духовному обогащению и культурной сплочённости молодых студентов.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что педагогические условия составляют системную основу любой стратегии этнокультурного образования студентов в современном высшем образовании. Их роль выходит далеко за рамки простой организации образовательного процесса: они выступают интегрирующим механизмом, связывающим когнитивные, аксиологические и поведенческие аспекты развития личности.

Научная оригинальность этого подхода заключается в интерпретации педагогических условий не как статичного набора внешних факторов, а как динамической категории, развивающейся в постоянном взаимодействии со структурой этнокультурной образовательной среды. С этой точки зрения, эти условия кажутся реальными драйверами культурной трансформации, способными порождать процессы самоорганизации, саморегуляции и саморазвития внутри университетского сообщества.

Таким образом, они играют решающую роль в формировании межкультурной толерантности, этнокультурной идентичности и гражданской сознания среди студентов, направляя механизмы социализации на признание и принятие разнообразия. Таким образом, педагогические условия становятся важнейшим методологическим инструментом для создания плюралистического образовательного пространства, в котором сосуществование различных культурных традиций не только принимается, но и рассматривается как стратегический ресурс для человеческого и профессионального развития.

В конечном итоге концептуальная перестройка педагогических условий открывает путь к модернизации системы образования, основанной на гармонизации педагогических инноваций, культурной преемственности и диалога между цивилизациями. С этой точки зрения этнокультурное образование приобретает статус важного рычага социального и духовного прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтина М.М. и др. Тематическая беседа как средство поликультурного воспитания младших школьников //Печатается по решению Редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. НФ Катанова». – 2024. – С. 230.
2. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения: голографический подход //Образование и наука. – 1999. – №. 2. – С. 2.
3. Белухин Д.А. Основы личноcтно-ориентированной педагогики //курс лекций/ДА Белухина. –Москва — Воронеж. – 1996.
4. Библер В.С. Целостная концепция школы Теоретические основы программы //Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – №. 4.
5. Блауберг И.И. О здравом смысле и задачах образования: уроки Бергсона //Философские науки. – 2011. – №. 3. – С. 48–64.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – Directmedia, 2015.
7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию //Образование и наука. – 2005. – №. 3. – С. 27–40.
8. Иванова Г.П. Этнокультурные ценности как фактор социализации студентов в глобализующемся мире / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, В.И. Зеленев. – Москва: Перо, 2018. – 364 с.
9. Косогорова Л.В. Этнокультурная образовательная среда как фактор освоения декоративно-прикладного искусства студентами вуза / Л.В. Косогорова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. – 2012. – № 1. – С. 146–150
10. Малеев А.Л., Малеева Е.В. Педагогический опыт реализации этнокультурного образования в Свердловской области //Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – №. 11–1. – С. 189–194.
11. Маллаев Д.М. Мультикультурная среда образования в полиэтническом и поликонфессиональном социуме / Д.М. Маллаев // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 113–116
12. Набок И.Л. Этноним в межэтнической коммуникации / И.Л. Набок // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 5(91). – С. 59–64
13. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования //М.: просвещение. – 2000. – Т. 172. – №. 1.
14. Птицына Е.В. Этнокультурное воспитание будущего учителя в образовательном процессе университета //Современные наукоемкие технологии. – 2024. – №. 2. – С. 69–73.
15. Салаватова А.М. Этнокультурное воспитание студентов в образовательной среде вуза / А.М. Салаватова, В.Ю. Кованцова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 6. – С. 18–28
16. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования //Язык и культура. – 2014. – №. 1 (25). – С. 123–141.
17. Филиппова О.А. Формирование социально-культурной толерантности студенческой молодежи в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Филиппова Оксана Александровна. – Казань, 2016–180 с.
18. Шапран Ю.П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю.П. Шапран, О.И. Шапран // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 881–885.
19. Ярычев Н.У. Поликультурная образовательная среда как элемент формирования толерантности студента / Н.У. Ярычев // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1. – С. 30–33.
20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

© Хадизова Марьяна Ибрагимовна (khadizova-mi@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Хомутова Ирина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Российский государственный социальный
университет (г. Москва)
KhomutovaI@rgsu.net

TRADITIONAL VALUES IN THE SYSTEM OF EXTREMISM PREVENTION: CONTINUITY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN SCHOOL AND UNIVERSITY

I. Khomutova

Summary: This article substantiates the relevance of finding effective mechanisms to prevent destructive behavior among students in the face of the growing threats of extremism and terrorism. It emphasizes that traditional forceful measures are insufficient without developing a stable value base for the individual, and the higher education system is called upon to ensure the continuity of educational work initiated at the school level. The aim of the study was to theoretically substantiate the role of spiritual and moral education as a system-forming factor in developing student readiness to counter extremism and terrorism, ensuring the continuity of educational practices at the general and higher education levels. The study was based on an analysis of pedagogical, psychological, and regulatory literature, as well as a summary of the experience of educational institutions. The study utilized content analysis, a systems approach, and a comparative analysis of educational programs. The analysis revealed a direct correlation between students' lack of spiritual and moral compass and their involvement in destructive subcultures. In examining mechanisms for preventing destructive behavior, this article proposes a model for integrating a spiritual and moral component into a university's extremism prevention system, including diagnostic, substantive, and reflective stages, drawing on school experience. It also suggests ways to implement organizational and pedagogical conditions in the higher education environment. A study of scientific experience on the issues raised in the article revealed that systemic spiritual and moral education based on traditional Russian values is an effective tool for developing resilience against extremism.

Keywords: spiritual and moral education, extremism, terrorism, counteraction, students, university educational environment, traditional values, prevention of destructive behavior, educational continuity.

Аннотация: В статье обосновывается актуальность поиска эффективных механизмов профилактики деструктивного поведения среди студенческой молодёжи в условиях роста угроз экстремизма и терроризма. Подчёркивается, что традиционные меры силового воздействия недостаточны без формирования устойчивой ценностной базы личности, а система высшего образования призвана обеспечить преемственность воспитательной работы, начатой на уровне школы. Целью исследования являлось теоретическое обоснование роли духовно-нравственного воспитания как системообразующего фактора в формировании готовности студенческой молодёжи к противодействию экстремизму и терроризму, обеспечивая преемственность воспитательных практик на уровнях общего и высшего образования. Исследование базировалось на анализе педагогической, психологической и нормативно-правовой литературы, а также на обобщении опыта работы образовательных организаций. При написании работы применялись методы контент-анализа, системного подхода и сравнительного анализа программ воспитания. В результате проведённого анализа работ была установлена прямая корреляция между дефицитом духовно-нравственных ориентиров у обучающихся и их вовлечённостью в деструктивные субкультуры. При рассмотрении механизмов профилактики деструктивного поведения в статье предлагается модель интеграции духовно-нравственного компонента в систему профилактики экстремизма в вузе, включающая диагностический, содержательный и рефлексивный этапы, с опорой на опыт школы. Предлагаются направления реализации организационно-педагогических условий в образовательной среде высшего образования. Изучение научного опыта по поднимаемой в статье проблематике позволило выявить, что системное духовно-нравственное воспитание, основанное на традиционных российских ценностях, является эффективным инструментом формирования антиэкстремистской устойчивости личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, экстремизм, терроризм, противодействие, студенческая молодёжь, образовательная среда вуза, традиционные ценности, профилактика деструктивного поведения, преемственность образования.

Введение

Современное состояние общественной безопасности характеризуется наличием сложных вызовов, среди которых особое место занимают экстремизм и терроризм. Как отмечается в Федеральном законе «О противодействии терроризму», противодействие терроризму в Российской Федерации основывается на принципах приоритета мер предупреждения терроризма и

неотвратимости наказания за осуществление террористической деятельности [1, ст. 2]. Эти явления, будучи крайними формами социальной деструкции, представляют прямую угрозу суверенитету и территориальной целостности государства, а также безопасности личности. Особую тревогу вызывает тот факт, что молодёжная среда, в силу присущих ей максимализма, недостаточного жизненного опыта и неустойчивости психики, становится основной мишенью для идеологов деструктив-

ных течений. Как отмечают Г.М. Гогиберидзе, А.А. Реан и Р.Г. Кузьмин, «в фокусе таргетированного внимания эмиссаров как международных, так и отечественных организаций экстремистского толка все чаще оказываются студенты. Наблюдается рост преступлений экстремистской направленности среди студентов» [11, с. 42].

В Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации подчёркивается, что ключевая роль в профилактике этих явлений отводится системе образования, призванной формировать у подрастающего поколения неприятие идеологии насилия и нетерпимости [5, п. 36, пп. 6]. Кроме того, Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в качестве одной из приоритетных задач определено создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации [4, п. 7]. Однако, как показывает практика, сугубо правовые и силовые методы борьбы с экстремизмом оказываются недостаточно эффективными без глубинной ценностной трансформации сознания личности. Именно здесь на первый план выходит духовно-нравственное воспитание. Как подчёркивает Г.Р. Ахимова, «духовно-нравственное воспитание является одним из главных элементов образовательного и, в частности, воспитательного процесса поликультурного образовательного пространства» [8, с. 11].

При этом важно отметить, что формирование устойчивой ценностной базы не может ограничиваться лишь школьным этапом социализации. Студенческая молодёжь, находясь в периоде активного профессионального и личностного самоопределения, также подвержена рискам вовлечения в деструктивные сообщества. В Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утверждённых Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809, подчёркивается, что «традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны» [3, п. 5]. Поэтому обеспечение *преемственности* духовно-нравственного воспитания между школой и вузом становится стратегической задачей.

Проблемное поле данного исследования заключается в противоречии между объективной потребностью общества в формировании у студенческой молодёжи устойчивого иммунитета к экстремистской идеологии и недостаточной разработанностью научно-методических подходов к интеграции духовно-нравственного компонента в систему противодействия экстремизму и терро-

ризму в системе высшего образования с учётом преемственности со школой.

Цель исследования

Цель исследования – теоретически обосновать роль духовно-нравственного воспитания как системообразующего фактора в формировании готовности студенческой молодёжи к противодействию экстремизму и терроризму, обеспечивая преемственность воспитательных практик на уровнях общего и высшего образования.

Литературный обзор

Анализ научной литературы последних лет свидетельствует о возрастающем интересе исследователей к проблеме профилактики экстремизма через духовно-нравственное воспитание. В работах отечественных авторов выделяются несколько ключевых направлений.

В рамках аксиологического подхода воспитание рассматривается как процесс приобщения личности к системе ценностей. Как отмечает Д.Е. Баталов, «проблема духовности и морали наравне с вопросами безопасности занимает значительное место в жизни общества. Там, где уровень духовно-нравственного состояния социума высокий, сформировалась довольно эффективная система противодействия возникающим вызовам и угрозам» [9, с. 234].

Значительное внимание уделяется анализу угроз формированию ценностной идентичности молодёжи. В.Б. Косовский и Д.В. Косовская, анализируя проблему, приходят к выводу, что «экстремизм среди молодежи проявляется в наиболее ярко выраженной форме – совершение незаконных преступных действий в соответствии со своими убеждениями, что обусловлено деформацией сознания» [17, с. 480]. К числу основных причин вовлечения молодёжи в экстремистские организации исследователи относят «информационную и коммуникативную неудовлетворённость, одиночество и острое чувство непонятости, алкоголизм родителей и конфликтные отношения в семье» [17, с. 480].

Роль духовно-нравственного воспитания как фактора противодействия деструктивным явлениям подчёркивается в работах, посвящённых национальной безопасности. А.Я. Неверов констатирует: «Традиционные российские духовно-нравственные и культурно-исторические ценности подвергаются активным нападениям со стороны США и их союзников, что усиливает угрозу утраты Российской Федерацией своего культурного суверенитета» [19, с. 119]. В связи с этим, как отмечает М.Ф. Магадиев, «духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений должно являться одним из приоритетных направлений государственной политики в области обеспе-

чения национальной безопасности» [18, с. 125].

Важное значение имеют работы, посвящённые педагогической профилактике деструктивного поведения. С.В. Иноземцев подчёркивает, что «в настоящий момент времени в современном российском обществе происходит коренной перелом ценностных ориентиров молодого поколения, меняются не только сами ценности, меняется самосознание каждого отдельно взятого индивида» [16, с. 68]. В связи с этим, по мнению автора, «патриотизм должен выступать в единстве с духовностью, гражданственностью и социальной активностью личности гражданина, осознающего свою нераздельность с Отечеством» [16, с. 70].

Особого внимания заслуживают исследования, акцентирующие внимание на необходимости преемственности воспитательной работы. Я.А. Пляйс отмечает, что «переформатирование системы гуманитарного образования и воспитания в обязательном порядке происходит после любой социальной или промышленной революции» [20, с. 7]. Автор подчёркивает, что «основными целями радикальной реформы в сфере гуманитарного образования являются переформатирование мировоззрения населения» и «внушение людям мысли о том, что им необходимо поддержать новую власть, быть лояльными и послушными» [20, с. 8].

Р.В. Гавва и Э.М. Молчан, исследуя духовно-нравственные ценности в цифровую эпоху, приходят к выводу, что «виртуальная глобализация производит столкновение ценностей культур различных сообществ, синтезируя общую мировую систему культурных ценностей. Происходит поглощение культур отдельных государств и исчезновение национальной идентичности, растворение ценностей в новой мировой системе» [10, с. 144].

Таким образом, анализ литературы показывает, что проблема духовно-нравственного воспитания как фактора противодействия экстремизму находится в фокусе современных исследований. Однако недостаточно разработанным остаётся вопрос о *преемственности* воспитательных практик между школой и вузом, что определяет актуальность настоящего исследования.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения аксиологического подхода, рассматривающие воспитание как процесс приобщения личности к системе ценностей, а также концепции профилактики деструктивного поведения молодёжи. Концептуальные основы духовно-нравственного развития личности гражданина России, закреплённые в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», определили ценностно-целевые ориенти-

ры работы. Согласно указанному закону, «воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения» [2, ст. 2, п. 2]. Кроме того, требования к антитеррористической защищённости образовательных организаций, установленные Постановлением Правительства РФ № 1006, предполагают не только организационно-технические, но и воспитательные меры профилактического характера [6, п. 5].

Исследование проводилось с использованием теоретических методов: анализа и синтеза научной литературы, нормативно-правовых документов, контент-анализа, систематизации и обобщения педагогического опыта.

Материалами исследования выступили:

1. Нормативно-правовые акты, определяющие стратегические направления противодействия экстремизму и развития воспитания в Российской Федерации.
2. Научные публикации по проблемам педагогики, психологии безопасности, социологии молодёжи.
3. Опыт реализации программ духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях общего и высшего образования, представленный в научно-методических изданиях.

В работе применялись методы теоретического анализа, обобщения передового педагогического опыта, моделирования воспитательной системы, обеспечивающей преемственность духовно-нравственного воспитания на уровнях школы и вуза.

Результаты исследования

Проведённый анализ теоретических источников и нормативно-правовой базы позволяет утверждать, что духовно-нравственное воспитание является системообразующим фактором противодействия экстремизму и терроризму в образовательной среде. Важнейшим условием эффективности этой работы выступает обеспечение преемственности между школой и вузом.

На основе обобщения научных данных и передового педагогического опыта была разработана модель интеграции духовно-нравственного воспитания в систему противодействия экстремизму, адаптированная для образовательной среды высшего образования с учётом преемственности со школьным этапом. Модель включает три взаимосвязанных блока (табл. 1).

Содержательный блок модели предполагает пересмотр рабочих программ воспитания в вузе. Акцент делается не на запретительные меры (хотя они и имеют

Таблица 1.

Модель интеграции духовно-нравственного воспитания в систему противодействия экстремизму в вузе с учётом преемственности со школой.

Компонент модели	Содержание деятельности	Ожидаемый результат
Диагностический	Мониторинг ценностных ориентаций студентов (с опорой на данные из школы), выявление склонности к деструктивному поведению, диагностика социально-психологического климата	Создание «групп риска», определение актуальных проблем, обеспечение преемственности воспитательных воздействий
Содержательный	Внедрение программ воспитания, направленных на формирование идентичности (гражданской, этнокультурной), развитие критического мышления, медиаграмотности, углубление ценностных основ, заложенных в школе	Сформированность устойчивой ценностной иерархии, неприятие насилия, готовность к продолжению ценностного саморазвития
Рефлексивный	Вовлечение студентов в социально значимую деятельность, волонтерство, проекты межкультурного диалога, рефлексия собственной гражданской позиции, наставничество над школьниками	Опыт просоциального поведения, готовность к конструктивному диалогу, передача ценностного опыта младшим поколениям

Источник: составлено автором по результатам исследования

место), а на формирование «ценностного иммунитета». Как отмечает А.О. Губенков, «целью патриотического воспитания является формирование у молодого поколения высоких социально-значимых качеств, готовности реализовать их в интересах общества и государства» [12, с. 10]. Ключевым методом выступает диалог, дискуссия и анализ кейсов, а не лекционное информирование.

Важным результатом является выявление роли *преемственности* в воспитательной работе. В.В. Аврамцев и И.А. Коннов подчёркивают, что «традиционные российские духовно-нравственные ценности являются важным направлением работы в области противодействия деструктивным неолиберальным идеологическим установкам, а также противодействия деятельности террористических и экстремистских организаций» [7, с. 19]. В ходе анализа опыта образовательных организаций установлено, что успех профилактической работы в вузе напрямую зависит от того, насколько полно учитываются результаты воспитательной деятельности, проведённой на уровне школы.

Кроме того, анализ практики показывает, что эффективность профилактики экстремизма напрямую зависит от того, насколько образовательная организация способна создать среду, в которой духовные ценности (патриотизм, милосердие, уважение к культурному разнообразию, ответственность) становятся личностно значимыми для обучающегося. Формальный подход, сводящийся к проведению разовых акций или информированию об уголовной ответственности, доказал свою несостоятельность.

Обсуждение

Проведённое теоретическое исследование подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что духовно-нравственное воспитание является не просто со-

путствующим, а базовым механизмом формирования противодействия экстремизму и терроризму в студенческой среде. Полученные результаты коррелируют с выводами, представленными в работах отечественных исследователей.

Т.А. Далгалы и Д.Ж. Гостькова, анализируя правовую основу обеспечения сохранности традиционных ценностей, отмечают, что «традиционные ценности, в том числе семейные, нуждаются в особой защите со стороны государства, так как являются основой национальной идентичности и безопасности России» [14, с. 8]. Этот тезис перекликается с позицией Т.В. Ефимцевой, которая подчёркивает, что «традиционные российские духовно-нравственные ценности объединяют нашу многонациональную и многоконфессиональную страну» [15, с. 157].

Особое значение для нашего исследования имеют работы, посвящённые проблеме преемственности воспитания. О.В. Гукаленко и В.В. Сериков отмечают, что «образовательная среда университета обладает значительным потенциалом для формирования личности будущего педагога, его гражданско-патриотической идентичности» [13, с. 219]. Авторы подчёркивают, что «развитие личности будущего педагога, его гражданских и профессиональных качеств реализуется на основе ситуационно-событийного механизма, суть которого в насыщении студенческой жизни личностно-развивающими событиями» [13, с. 219].

Важным аспектом обсуждения является роль педагога и преподавателя как транслятора ценностей. Как отмечает Д.Е. Баталов, «нравственность как один из социальных регуляторов общественных отношений выполняет регулятивную, воспитательную и контролирующую функцию» [9, с. 237]. В связи с этим в обсуждение результатов необходимо включить тезис о необходимости системного повышения квалификации педагоги-

ческих работников в области духовно-нравственного воспитания и профилактики экстремизма, обеспечивая преемственность подходов на уровнях школы и вуза. В Стратегии противодействия экстремизму также подчёркивается, что «одной из основных задач противодействия экстремизму является формирование у граждан нетерпимости к экстремистской деятельности и иной радикальной идеологии» [5, п. 26].

Обсуждение результатов также выявило ряд проблемных зон:

1. Сохраняется дефицит методических материалов, объединяющих содержательные линии духовно-нравственного воспитания и противодействия экстремизму с учётом преемственности между школой и вузом.
2. Недостаточно активным остаётся взаимодействие образовательных организаций с институтами гражданского общества, потенциал которых в данном вопросе значителен.
3. Требуется совершенствования система подготовки педагогических кадров к ведению воспитательной работы по формированию антиэкстремистской устойчивости личности.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Экстремизм и терроризм имеют ценностную природу, следовательно, их эффективное предупреждение невозможно без формирования у студенческой молодёжи альтернативной системы духовно-нравственных координат, базирующейся на традиционных российских ценностях. Как отмечают исследователи, «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от

поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности» [16, с. 71].

2. Разработанная модель интеграции духовно-нравственного воспитания в систему противодействия экстремизму, учитывающая преемственность между школой и вузом, позволяет обеспечить системный подход к формированию ценностной устойчивости, критического мышления и просоциальной активности обучающихся. Как подчёркивает Я.А. Пляйс, «укоренившаяся идеология способна сохраняться в генетической памяти населения очень долго, если не навсегда» [20, с. 8].
3. Основным условием успешной реализации данного направления является переход от ситуативных мер к системной воспитательной работе, включающей диагностику, ценностно-ориентированное содержание и рефлексивную практико-ориентированную деятельность. Важно обеспечить непрерывность воспитательного процесса, основанного на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, на всех уровнях образования. Как подчёркивается в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, «реализация государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей осуществляется в области образования и воспитания, работы с молодёжью, культуры, науки» [3, п. 27].
4. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки эффективности духовно-нравственного воспитания в контексте обеспечения национальной безопасности, созданием межведомственной модели взаимодействия образования, культуры и правоохранительных органов, а также с научно-методическим обеспечением преемственности воспитательных практик между школой и вузом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/23522> (дата обращения: 02.04.2026).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 8 марта 2026 года) [Электронный ресурс]. – Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007> (дата обращения: 02.04.2026).
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 02.04.2026).
4. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 02.04.2026).
5. Указ Президента РФ от 28.12.2024 № 1124 «О Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/51580> (дата обращения: 02.04.2026).
6. Постановление Правительства РФ от 02.08.2019 № 1006 «Об утверждении требований к антитеррористической защищённости объектов (территорий)

- Министерства просвещения Российской Федерации...» [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Правительства России. – URL: <http://government.ru/docs/all/123336/> (дата обращения: 02.04.2026).
7. Аврамцев В.В. Навязывание деструктивных неолиберальных идеологических установок, противоречащих традиционным российским духовно-нравственным ценностям, как угроза национальной безопасности / В.В. Аврамцев, И.А. Коннов // Вестник Нижегородского института управления. – 2024. – № 3 (64). – С. 17–26.
 8. Ахкимова Г.Р. Духовно-нравственное воспитание как фактор национальной безопасности / Г.Р. Ахкимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–1. – С. 10–12. – EDN: OWUIZY.
 9. Баталов Д.Е. Духовно-нравственное состояние общества как фактор стабильности национальной безопасности Российской Федерации / Д.Е. Баталов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – Т. 27, № 2 (89). – С. 234–239. – DOI: 10.24412/1999–6241-2022-289-234-239.
 10. Гавва Р.В. Духовно-нравственные ценности как основа национальной безопасности в цифровую эпоху / Р.В. Гавва, Э.М. Молчан // Logos et Praxis. – 2020. – Т. 19, № 1. – С. 139–146. – DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2020.1.15.
 11. Гогиберидзе Г.М. Педагогическая профилактика проявлений молодежного экстремизма: отечественный и зарубежный опыт / Г.М. Гогиберидзе, А.А. Реан, Р.Г. Кузьмин // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 3. – С. 42–67. – DOI: 10.55959/LPEJ-25–14.
 12. Губенков А.О. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание российской молодежи как стратегический национальный приоритет Российской Федерации / А.О. Губенков // Автономия личности. – 2024. – № 3 (33). – С. 7–12.
 13. Гукаленко О.В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в классическом университете / О.В. Гукаленко, В.В. Сериков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22, № 1. – С. 205–221. – DOI: 10.55959/LPEJ-24–10.
 14. Далгалы Т.А. Традиционные духовно-нравственные ценности как основа национальной безопасности России / Т.А. Далгалы, Д.Ж. Гостькова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Право». – 2023. – Т. 23, № 3. – С. 7–10. – DOI: 10.14529/law230301.
 15. Ефимцева Т.В. Духовно-нравственные ценности как основа национальной безопасности Российской Федерации / Т.В. Ефимцева // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 10 (173). – С. 156–158.
 16. Иноземцев С.В. Духовно-нравственное воспитание как фактор гражданского и патриотического развития личности / С.В. Иноземцев // Автономия личности. – 2023. – № 3 (31). – С. 68–75.
 17. Косовский В.Б. Актуальные вопросы профилактики экстремизма в молодежной среде / В.Б. Косовский, Д.В. Косовская // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. – 2023. – Т. 9 (75), № 3. – С. 477–484.
 18. Магадиев М.Ф. Духовно-нравственное воспитание российской молодежи как фактор противодействия внешним угрозам в условиях обеспечения национальной безопасности / М.Ф. Магадиев // Вопросы политологии. – 2016. – № 1 (21). – С. 123–129.
 19. Неверов А.Я. Сохранение российских духовно-нравственных ценностей как условие обеспечения национальной безопасности Российской Федерации / А.Я. Неверов // Вестник Сургутского государственного университета. – 2025. – Т. 13, № 2. – С. 117–125. – DOI: 10.35266/2949–3455-2025-2-11.
 20. Пляйс Я.А. Система духовно-нравственных ценностей как национальная идеология и основа отечественного гуманитарного образования и воспитания / Я.А. Пляйс // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 6–14. – DOI: 10.26794/2226–7867–2023-13-6-6-14.

© Хомутова Ирина Владимировна (KhomutovaIV@rgsu.net).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

FORMATION OF ANALYTICAL COMPETENCE OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONDITIONS OF CORPORATE TRAINING

K. Shuklin

Summary: The article provides a theoretical analysis of scientific, methodological, and regulatory literature on the research problem. A content analysis of the definition of the concept of "analytical competence" (N.G. Pudovkina, A.A. Korostelev, O.N. Yarygin, L.V. Astakhova, Yu.Yu. Dankova, V.A. Slastenin, and S.V. Kalmykova) has been conducted, and its structural components, such as the personal and motivational, cognitive, and operational, and reflexive and evaluative components, have been identified. The article proposes an author's pedagogical model for developing the analytical competence of additional education teachers in the context of corporate training.

Keywords: analytical competence, teachers, additional education, corporate training, model, groups.

Шуклин Кирилл Вячеславович

Курский Государственный Университет

ShuklinKV@edu.mos.ru

Аннотация: В статье приводится теоретический анализ научно-методической и нормативно-правовой литературы, по проблеме исследования. Осуществлен контент-анализ определения понятия «аналитическая компетентность» (Н.Г. Пудовкина, А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин, Л.В. Астахова, Ю.Ю. Данкова, В.А. Сластенин, С.В. Калмыкова) и выявлены ее структурные компоненты, такие как личностно-мотивационный, познавательный-операционный и рефлексивно-оценочный. Предложена авторская педагогическая модель формирования аналитической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях корпоративного обучения.

Ключевые слова: аналитическая компетентность, педагоги, дополнительное образование, корпоративное обучение, модель, группы.

В современном образовательном ландшафте России, особенно в сфере дополнительного образования, где акцент делается на развитии творческих способностей детей и подростков через кружки, секции и студии, ключевую роль играет профессионализм педагогов. Аналитическая компетентность данных специалистов «позволяет не только оценивать эффективность занятий, но и прогнозировать развитие программ, адаптируя их к индивидуальным нуждам обучающихся в условиях быстрых изменений», таких как цифровизация и внедрение ФГОС [9]. Корпоративное обучение, как внутренний механизм профессионального роста в учреждении дополнительного образования, создает уникальную среду для систематического формирования данной компетентности, интегрируя теорию с практикой через наставничество, семинары и обмен опытом.

Актуальность проблемы обусловлена требованиями федерального законодательства, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [9] и профессиональный стандарт «Педагог» [6], где подчеркивается «необходимость аналитических умений для оценки образовательных результатов». В дополнитель-

ном образовании педагоги часто работают с разнородными группами, где стандартные подходы недостаточны, здесь требуется умение анализировать динамику группы, выявлять причинно-следственные связи между методикой и мотивацией детей, а также корректировать программы на основе данных. Корпоративное обучение, в отличие от традиционных курсов повышения квалификации, ориентировано на специфику учреждения, что делает его идеальным инструментом для преодоления пробелов в аналитической подготовке, как показывают практики в центрах вроде «Омега» в г. Иваново.

Теоретические основы аналитической компетентности педагога восходят к работам отечественных ученых, таких как В.А. Сухомлинский, который подчеркивал: «Сильным и опытным становится педагог, умеющий анализировать свой труд» [8].

В общем виде описанная компетентность представляет собой интегральное образование трех компонентов: профессионально-личностных качеств (интеллектуальная активность, целеустремленность), знаний о методах анализа и умений применять их в педагогиче-

ской практике. Для педагогов дополнительного образования – это особенно важно, поскольку их деятельность ориентирована на проектные и творческие форматы, где анализ не только фиксирует результаты, но и стимулирует инновации, такие как разработка персонализированных траекторий развития.

Проведем контент-анализ определения понятия «аналитическая компетентность» различных авторов и выявим их ключевые характеристики (таблица 1).

Данный контент-анализ выявляет общие черты

определений: преобладание акцента на аналитико-синтетической обработке информации (6 из 7 авторов), способности/умения/навыки как основе (все авторы), ориентацию на принятие решений и новое знание (5 авторов). Однако заметны пробелы в педагогической специфике для дополнительного образования, где требуется интеграция с творческими и проектными задачами, а также усиление рефлексивного компонента. Контент-аналитическая матрица (таблица 2) строится на основе частотного анализа ключевых слов, сгруппированных по основным категориям: субъектные характеристики (способность, умение, навык), процессы (анализ, синтез, об-

Таблица 1.

Контент-анализ определения понятия «аналитическая компетентность».

Автор и источник определения	Определение понятий	Ключевые слова	Недостатки определения
Н.Г. Пудовкина, А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин	«как способность применять знания, умения и личностные качества в процессе аналитико-синтетической обработки и переработки информации различных видов и форм с целью получения качественно нового знания для оперативного обеспечения процесса принятия решений в различных сферах деятельности» [1, с. 54].	Способность, знания, умения, личностные качества, аналитико-синтетическая обработка, переработка информации, новое знание, принятие решений.	Универсальный характер определения понятия. Данное определение не учитывает рефлексивный и мотивационный компоненты, характерные для профессиональной деятельности педагога.
Л.В. Астахова	«деятельность по аналитико-синтетической обработке и переработке информации с целью получения нового знания, как ключевое для формулирования информационно-аналитической компетенции студентов вуза» [2, с. 18].	Деятельность, аналитико-синтетическая обработка, переработка информации, новое знание, информационно-аналитическая компетенция, студенты вуза.	Данное определение направлено на раскрытие особенностей компетентности в студенческой образовательной среде, а не на практикующих педагогов; акцент на информационной обработке без упоминания практического применения в образовательном процессе или синтеза с личностными факторами.
Ю.Ю. Данкова	«как совокупность специальных знаний, навыков и умений, необходимых для решения аналитических задач: деления проблемы на системно связанные части, выявления причинно-следственных связей, установления закономерностей, учёта сопутствующих факторов, оценки и обобщения полученных знаний, анализа и перевода их в новое качественное состояние, прогнозирования и оценки всего спектра последствий принятого решения» [3, с. 99].	Совокупность знаний, навыков, умений, решение аналитических задач, деление проблемы, причинно-следственные связи, закономерности, обобщение, прогнозирование, последствия решений.	Избыточная детализация операций без интеграции мотивационно-личностного аспекта; не раскрывает педагогический контекст, фокусируясь на общих аналитических задачах без связи с образовательными результатами.
В.А. Сластенин	«умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления, правильно диагностировать педагогическое явление, находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы её оптимального решения» [7, с. 5].	Умение, расчленение явлений, осмысление частей, теория обучения, диагностика, педагогическая задача, оптимальное решение.	Узкая педагогическая специфика без обобщения на другие сферы; не включает синтетический компонент и прогнозирование, фокус преимущественно на диагностике и декомпозиции.
С.В. Калмыкова	«неотъемлемая часть профессиональных навыков специалистов, так как позволяют эффективно обрабатывать и анализировать большие объёмы информации, принимать обоснованные решения и прогнозировать последствия принятых мер» [5, с. 48].	Неотъемлемая часть навыков, обработка информации, анализ больших объёмов, обоснованные решения, прогнозирование последствий.	Контекст ограничен, не адаптирован для педагогов; поверхностное описание без выделения аналитико-синтетических процессов и личностных качеств.

Таблица 2.

Контент-аналитическая матрица понятия «аналитическая компетентность».

№	Автор	Субъектные характеристики (способность/умение/навык/владение)	Процессы (анализ/синтез/обработка/деление/обобщение)	Цели (новое знание/решение задач/прогнозирование/изменение)	Контекст (педагогический/универсальный/государственный/вузовский)	Частота ключевых слов (всего)
1	Н.Г. Пудовкина, А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин	+ (способность, знания, умения, личностные качества)	+ (аналитико-синтетическая обработка, переработка)	+ (новое знание, принятие решений)	Универсальный	8
2	Л.В. Астахова	-	+ (аналитико-синтетическая обработка, переработка)	+ (новое знание)	Вузовский (студенты)	5
3	Ю.Ю. Данкова	+ (знания, навыки, умения)	+ (деление, выявление связей, обобщение, анализ)	+ (прогнозирование, последствия)	Универсальный	11
4	Ю.В. Дементьева	+ (владение)	+ (аналитико-синтетические действия)	+ (качественные изменения, мастерство)	Педагогический (профессиональный рост)	5
5	В.А. Сластенин	+ (умение)	+ (расчленение, осмысление)	+ (диагностика, решение задачи)	Педагогический	8
6	С.В. Калмыкова	+ (навыки)	+ (обработка, анализ)	+ (решения, прогнозирование)	Государственный	6



Рис. 1. Структура аналитической компетентности

работка), цели (решение задач, новое знание, прогнозирование) и контекст (педагогический, универсальный).

На основании проведенного контент-анализа выявим структуру аналитической компетентности, которая детализируется через три основных критерия: личностно-мотивационный, познавательно-операционный и рефлексивно-оценочный (рис. 1).

Личностно-мотивационный критерий включает аналитические способности (анализ, синтез, обобщение, сравнение, дедукцию) и мотивацию к профессиональному самосовершенствованию в профильной сфере деятельности, диагностируемые тестами вроде «Исключение лишнего». Познавательно-операционный охватывает теоретические знания основ аналитики и владение инновационными технологиями, такими как выделение

элементов проблемы, проектирование инновационных идей и прогнозирование решений для достижения задуманной цели, проверяемые аналитическими задачами. Рефлексивно-оценочный предполагает самооценку деятельности по результатам проведенной работы, взаимную оценку с коллегами по работе и корректировку решений в зависимости от полученного экспертного мнения, с использованием анкет и рефлексивных листов.

Уровни сформированности компетентности позволяют прогнозировать эффективность педагогической деятельности на высокий уровень, который характеризуется самостоятельной генерацией методов и аргументированной рефлексией; средний – алгоритмическим применением знаний с минимальными трудностями; низкий – зависимостью от инструкций и поверхностным анализом.

В контексте дополнительного образования низкий уровень приводит к стагнации программ, в то время как высокий способствует созданию инновационных курсов, интегрирующих, например, ИКТ и здоровьесберегающие технологии.

Корпоративное обучение как фактор формирования аналитической компетентности определяется как системный процесс внутри организации, направленный на развитие кадрового потенциала через коллаборацию и наставничество.

В отличие от внешних факторов, оно оперативно реагирует на изменения в образовательной среде,

удовлетворяя индивидуальные нужды педагогов, и укрепляет корпоративную культуру. В учреждениях дополнительного образования, таких как муниципальные центры, оно включает еженедельные платформы с темами вроде «Эффективное управление временем» или «Цифровые ресурсы», где анализ потребностей выявляется анкетированием. Для успешной реализации корпоративного обучения необходимы целенаправленный анализ нужд коллектива, методическая поддержка выступающих и гибкие форматы (мастер-классы, тренинги, онлайн-платформы). В практике это проявилось в создании «дорожных карт» наставничества, где опытные педагоги анализируют работу новичков, помогая формировать рефлексивные на-



Рис. 2. Педагогическая модель формирования аналитической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях корпоративного обучения

выки. Такие условия обеспечивают переход от теории к практике: от мотивации к операционным умениям и рефлексии.

На основании проведенного теоретического анализа представим авторскую модель корпоративного обучения, которая строится на этапной схеме: подготовительном (диагностика уровня аналитической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях корпоративного обучения), мотивационном (семинары по ценности анализа, мотивационные игры на сплочение, тренинги), когнитивном (изучение теории с помощью инновационных технологий и методик), действенно-практическом (кейсы, тренинги, виртуальные лаборатории, квизы, деловые игры, «мозговой штурм») и оценочно-результативном (самоанализ и взаимонализ деятельности). Этапы цикличны, с использованием активных методов обучения, таких как проблемно-поисковые задачи для операционного компонента, рефлексивные листы для оценочного (рис.2).

В дополнительном образовании модель адаптируется под проектную деятельность, где педагоги анализируют групповые динамики в реальном времени и с реальными кейсовыми ситуациями, тем самым формируя аналитические способности посредством проведения системы решения проблемной ситуации как качественно, так и количественно.

Практическая реализация включает картотеки упражнений на аналитические способности (синтез понятий), активных методов (педагогические аукционы для обмена опытом) и оценочных инструментов. Например, в корпоративной платформе педагоги обсуждают кейсы «Проблемные дети с СДВГ», выявляя причины и корректируя методики, что напрямую формирует познавательно-операционный критерий. Результаты фиксируются в портфолио, демонстрируя рост от низкого к высокому уровню.

Анализ опыта показывает, что после года корпоративного обучения в подобных центрах повышаются показатели аттестации, снижается текучесть кадров, а программы становятся инновационными.

В заключение отметим, что формирование аналитической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях корпоративного обучения не только отвечает требованиям ФГОС, но и обеспечивает устойчивое развитие учреждений, делая их конкурентоспособными на рынке образовательных услуг, что в свою очередь способствует развитию инновационной образовательной среды для качественного обучения педагогов дополнительного образования в соответствии с запросами общества и государства. А также в качестве перспективы дальнейшего исследования возможно отметить направление искусственного интеллекта как одной из форм эффективного обучения, направленного на системное обучение в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления: монография / Н.Г. Пудовкина, А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин; М-во образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский гос. ун-т. – Тольятти: ТГУ, 2011. – 220 с.
2. Астахова Л.В. Развитие информационно-аналитических компетенций студентов в вузе / Л.В. Астахова, А.Е. Трофименко // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 12. – С. 16–23.
3. Данкова Ж.Ю. Формирование аналитических компетенций государственных служащих / Ж.Ю. Данкова // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 4. – С. 95–101.
4. Дементьева Ю.В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дементьева Юлия Валентиновна. – Москва, 2003. – 174 с.
5. Калмыкова С.В. Развитие информационно-аналитических компетенций в профессиональной подготовке магистрантов направления «Государственное и муниципальное управление» / С.В. Калмыкова // Информатика и образование. – 2024. – Т. 39, № 3. – С. 44–52.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.04.2026).
7. Сластенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 3–12.
8. Сухомлинский В.А. Сто Советов Учителю / В.А. Сухомлинский // Образование в Кировской области. – 2013. – № 1(25). – С. 60.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994> (дата обращения: 07.04.2026).

© Шуклин Кирилл Вячеславович (ShuklinKV@edu.mos.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КИТАЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ян Тао

доцент, Профессиональный институт новых энергетических технологий (провинции Цзянси, Китай);
аспирант, Алтайский государственный университет
153318244@qq.com

THE SPECIFICITY OF DEVELOPING ENTREPRENEURIAL THINKING IN STUDENTS IN THE CHINESE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yang Tao

Summary: This article analyzes the specifics of developing entrepreneurial thinking in Chinese university students in the context of the transformation of the national education system. It explores the contradiction between the traditional Confucian educational model, focused on the reproduction of canonical knowledge and respect for authority, and the modern demands of an innovative economy, which require creativity and risk-taking. It examines the evolution of the Chinese entrepreneurship education system from borrowing Western experience to developing its own model. It examines pedagogical approaches, government support for student startups, and the role of university business incubators in developing young people's entrepreneurial competencies in a highly competitive labor market.

Keywords: entrepreneurial thinking, Chinese educational system, Confucian values, innovative economy, student entrepreneurship, business incubators, cultural adaptation of education.

Аннотация: Статья посвящена анализу специфики формирования предпринимательского мышления у студентов китайских университетов в контексте трансформации национальной образовательной системы. Исследуется противоречие между традиционной конфуцианской образовательной моделью, ориентированной на воспроизведение канонических знаний и уважение к авторитету, и современными требованиями инновационной экономики, предполагающими креативность и готовность к риску. Рассматривается эволюция китайской системы предпринимательского образования от заимствования западного опыта к созданию собственной модели. Анализируются педагогические подходы, государственная поддержка студенческих стартапов и роль университетских бизнес-инкубаторов в развитии предпринимательских компетенций молодежи в условиях высокой конкуренции на рынке труда.

Ключевые слова: предпринимательское мышление, китайская образовательная система, конфуцианские ценности, инновационная экономика, студенческое предпринимательство, бизнес-инкубаторы, культурная адаптация образования.

Введение

Глобальная экономика XXI века характеризуется стремительными трансформациями. Они предъявляют новые требования к подготовке специалистов. В этих условиях развитие предпринимательского мышления у студентов становится одним из приоритетных направлений высшего образования [1]. Именно предпринимательские компетенции позволяют выпускникам адаптироваться к динамично меняющимся условиям рынка труда. Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте китайской образовательной среды. На протяжении последних десятилетий китайская образовательная среда претерпела глобальные изменения, обусловленные масштабными экономическими реформами и стратегическим курсом государства на построение инновационной экономики.

Китай целенаправленно инвестирует в развитие предпринимательского образования, рассматривая его как ключевой инструмент обеспечения конкурентоспособности национальной экономики [2]. Правительство

КНР последовательно реализует политику стимулирования массового предпринимательства и инноваций среди молодежи. Данный подход находит отражение в государственных программах поддержки студенческих стартапов, создании университетских бизнес-инкубаторов и технопарков, интеграции предпринимательского компонента в образовательные программы высших учебных заведений. Вместе с тем китайская образовательная система обладает выраженной культурной спецификой.

Традиционная китайская образовательная модель, исторически ориентированная на усвоение канонических знаний, воспроизведение образцов и уважение к авторитету преподавателя. Модель вступает в противоречие с природой предпринимательского мышления, предполагающего осмысление действительности, готовность к риску, творческий поиск нестандартных решений и активную жизненную позицию [3]. Конфуцианские ценности акцентируют внимание на коллективизм, иерархичность отношений, стремление к гармонии и избегание конфликтов. В этой связи возникает сложная

задача адаптации международного опыта предпринимательского образования к культурным особенностям китайского общества.

Необходимо отметить, что исследования в области предпринимательского образования в китайском контексте зачастую концентрируются на количественных показателях развития инфраструктуры поддержки студенческого предпринимательства. При этом психологические, социокультурные и педагогические аспекты формирования предпринимательского мышления в условиях специфической образовательной среды Китая остаются недостаточно изученными. Существующие работы преимущественно описывают внешние формы организации предпринимательского образования. Они не раскрывают глубинных механизмов трансформации мышления студентов.

Актуальность исследования. Предпринимательское образование определяет экономическое развитие Китая. Анализ помогает улучшить практики обучения. Методики должны учитывать культурный контекст страны.

Основные результаты

Китайские университеты сталкиваются со сложной задачей. Конфуцианские ценности противоречат требованиям инновационной экономики. Традиционно система воспроизводит знания и уважает авторитет. Около 30 лет назад ситуация начала меняться. Правительство запустило инновационное развитие. В стране появились первые технопарки. Культура предпринимательства постепенно формировалась в образовательной среде [4]. Данный период совпал с масштабными экономическими реформами, открывшими дорогу рыночной экономике и частному предпринимательству. Китайское руководство осознало необходимость подготовки нового поколения специалистов.

Трансформация образовательной парадигмы происходила постепенно, сталкиваясь с глубоко укоренившимися культурными барьерами. В КНР времен Мао Цзедун понятия «предприимчивость» и «культура предпринимательства» были чужды населению, поскольку проводилась политика самоограничения во всем. Переход от плановой экономики к рыночной потребовал пересмотра образовательных приоритетов и методов обучения.

Китайская модель предпринимательского образования характеризуется сильной государственной поддержкой и централизованным планированием. Правительство выделяет значительные ресурсы на создание инфраструктуры поддержки студенческого предпринимательства [5]. Взяв за основу инновационное развитие предпринимательства в США, Китай с присущим ему

мудростью стал адаптировать многочисленные предпринимательские программы, реализуемые в средних школах США, к своим нуждам с учетом национальной специфики. Эта адаптация не была механическим копированием западных моделей, но представляла собой творческое переосмысление с учетом китайского культурного контекста.

Педагогические подходы к развитию предпринимательского мышления в китайских университетах отражают попытку синтеза западных методик активного обучения с традиционной китайской образовательной философией. Преподаватели балансируют между инновацией и традицией. Практическая применимость знаний становится приоритетом. Чжаомин Чэнь отмечает роль высшей средней школы [6]. Ее реформа определяет успех образовательной политики страны. Преемственность между школой и вузом формирует базу. На этой основе развиваются навыки предпринимательства.

Переход к практике начинается еще в школе. Университеты интегрируют обучение бизнесу в разные специальности [7]. Школьники ведут реальные предприятия на базе учебных заведений. Там работают фермы, фабрики и строительные компании. В вузах модель продолжается через студенческие проекты. Создаются социальные инициативы и стартапы.

Структура обучения включает несколько уровней. Базовые курсы проходят все студенты обязательно. На продвинутом этапе запускаются собственные проекты. Наставники помогают реализовать бизнес-идеи. Государство поддерживает систему через развитую инфраструктуру. Студенты получают доступ к реальному опыту. Менторы делятся знаниями из практики. Идеи тестируются в безопасной среде.

Роль преподавателя меняется под давлением новых требований. Традиционная модель уступает место гибким формам. Педагоги становятся помощниками, а не авторитетами. Однако культурные ожидания замедляют этот процесс [8]. Конфуцианская традиция создает барьеры для диалога. Студенты избегают споров с преподавателем. Это ограничивает развитие критического мышления.

Коллективизм влияет на обучение двояко. Он развивает навыки работы в команде [9]. Студенты хорошо координируют действия в группе. Личные интересы подчиняются общим целям. Но коллективизм подавляет личную инициативу. Готовность к риску снижается из-за культурных норм. Система образования требует избегать ошибок. Предсказуемость результата важнее эксперимента. Студенты приучаются к тому, что существует правильный способ решения задачи, и их задача состоит в том, чтобы найти и воспроизвести этот способ. Такой

подход входит в противоречие с природой предпринимательства. Преодоление страха перед ошибкой становится одной из ключевых задач предпринимательского образования в китайском контексте.

Важным фактором, влияющим на развитие предпринимательского мышления китайских студентов, является доминирование экзаменационной культуры. Система гаокао (единого государственного экзамена) формирует у учащихся установку на достижение высоких результатов в стандартизированных тестах [10]. Университетское предпринимательское образование призвано корректировать эти установки, однако сохраняющееся влияние традиционных методов оценки ограничивает эффективность таких усилий.

Количество выпускников школ году составляет свыше 9 млн человек [4]. В условиях сокращения рабочих мест, вследствие замедления экономического роста, многие выпускники столкнутся с проблемами трудоустройства. Эта ситуация создает объективную мотивацию для развития предпринимательского мышления у молодежи, поскольку самозанятость становится реальной альтернативой традиционному трудоустройству. Китайское правительство активно поддерживает эту тенденцию, реализуя программы стимулирования молодежного предпринимательства.

Гендерный аспект предпринимательского образования в Китае заслуживает отдельного внимания. Гендерные роли ограничивают амбиции студенток в бизнесе [11]. Женщин ориентируют на семью, а не на риск. Университеты создают программы поддержки женского предпринимательства. Успешные бизнесвумен становятся примерами для подражания.

Технологический фактор открывает новые возможности для студентов. Цифровая экономика страны развивается стремительно. В 80-е годы при школах появились опытные хозяйства [4]. Правительство использовало ресурсный потенциал учебных заведений. Практика покрывала финансовые издержки школ. Сегодня традиция продолжается в цифровом формате. Университеты открывают технологические лаборатории и центры инноваций.

Конкурсы стартапов стимулируют развитие предпринимательского мышления. Студенты тестируют проекты на практике. Эксперты дают обратную связь участникам. Потенциальные инвесторы обращают внимание на идеи. Конкуренция на рынке труда растет постоянно. Массовый выпуск специалистов усиливает этот процесс. Наставничество помогает связать теорию с практикой. Студенты видят возможные карьерные траектории. Понимание рыночных реалий формируется через живое общение.

Семья влияет на выбор карьерного пути [12]. Роди-

тельские ожидания формируют установки молодежи. Традиционно китайцы предпочитали стабильную государственную службу. Работа в крупных корпорациях считалась престижной. Предпринимательство воспринималось как рискованный путь. Однако по мере роста экономики и появления успешных предпринимателей отношение к предпринимательской карьере постепенно меняется. Университеты стремятся вовлекать родителей в образовательный процесс, информируя их о перспективах предпринимательской деятельности и развеивая стереотипы.

Интернационализация предпринимательского образования становится заметным трендом в китайских университетах. Программы академической мобильности, международные конкурсы стартапов, совместные образовательные проекты с зарубежными вузами расширяют горизонты китайских студентов. Это важно в контексте глобализации экономики и растущего числа китайских компаний, выходящих на международные рынки.

Оценка эффективности предпринимательского образования в китайских университетах представляет методологическую сложность. Традиционные метрики не отражают всей полноты трансформации мышления студентов. Предпринимательское образование – это не отдельный предмет, а целое направление, которое связано с комплексом предметов, изучаемых школьником [13]. Этот принцип в полной мере применим и к университетскому уровню, где предпринимательские компетенции формируются через проникновение предпринимательского подхода во все аспекты образовательного процесса.

Политическая поддержка укрепляет позиции предпринимательского образования. Си Цзиньпин призывает школьников становиться предпринимателями. Общество признает важность бизнеса для экономики [14]. Новые рабочие места создаются через частную инициативу. Научный прогресс ускоряется благодаря стартапам. Однако высокая поддержка порождает риск формализации процесса. Бюрократизация угрожает живому развитию инициатив.

Западные модели требуют критического переосмысления. Прямое копирование не дает результатов в китайском контексте. Специалисты разрабатывают собственную теорию предпринимательства. Универсальные принципы адаптируются к местным условиям. Индивидуализм интерпретируется через ценность коллективизма. Конкуренция адаптируется к ценности гармонии. Риск трактуется с учетом традиции осторожности.

Заключение

Развитие бизнес-мышления трансформирует образовательную систему страны. Китайская модель соединяет конфуцианские ценности с требованиями инноваций.

Государство поддерживает студенческие стартапы активно. Университеты создают бизнес-инкубаторы для молодежи. В программы встраивают предпринимательский компонент. Власти понимают роль молодежного бизнеса стратегически.

Конфуцианская традиция создает культурные барьеры. Образование воспроизводило канонические знания веками. Уважение к авторитету сдерживает критическое мышление. Коллективизм ограничивает индивидуальную инициативу. Готовность к риску формируется с трудом. Механическое копирование западных моделей оказывается бесполезным. Международный опыт требу-

ет творческой адаптации. Университеты вырабатывают собственную педагогическую философию постепенно.

Конкуренция на рынке труда растет непрерывно. Экономический рост страны замедляется заметно. Молодежь мотивирована развивать навыки ведения бизнеса. Самозанятость становится альтернативой традиционному найму. Миллионы выпускников рассматривают собственное дело как перспективу. Успех модели зависит от способности балансировать. Образовательные институты сохраняют культурную идентичность. Одновременно формируются необходимые компетенции для рынка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казарян А.А. Глобальные тренды предпринимательского образования в России и мире // Экономика: вчера, сегодня, завтра. — 2022. — Т. 12, № 6А. — С. 77–84. — DOI: 10.34670/AR.2022.23.27.009.
2. Шелухин Е.А. Конкурентоспособность национальной экономики Китая // Российский внешнеэкономический вестник. — 2010. — № 8. — С. 61–66.
3. Лю Шусинь. Характеристика национальных систем здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13, № 8А. — С. 206–217. — DOI: 10.34670/AR.2023.14.64.021.
4. Грасс Т.П., Петрищев В.И., Латынина Е.С. Формирование предпринимчивости и культуры предпринимательства школьников в США и Китае как педагогическая проблема // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2016. — № 3 (37). — С. 6–11.
5. Ващенко Т.В. Результативность мер поддержки субъектов МСП в Китае // Вестник евразийской науки. — 2025. — Т. 17, № 51. — URL: <https://esj.today/PDF/49FAVN125.pdf> (дата обращения: дд.мм.гггг).
6. Чжаоин Ч. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. — 2010. — № 1. — С. 61–69.
7. Liu R., Huo Y., He J., Zuo D., Qiu Z., Zhao J. The Effects of Institution-Driven Entrepreneurial Education in Chinese Universities: A Qualitative Comparative Analysis Approach // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — Art. 719476. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.719476.
8. Xiaolong Wei, Yufeng Ming, Jie Jun, Hao Jia. The Transformation of China's Education System: Between Confucian Traditions and Global Modernization // International Journal of Education and Social Science Studies. — 2025. — Vol. 1, № 2. — P. 42–60. — DOI: 10.60153/ijesss.v1i2.192.
9. Ван Тао. Социология управления: влияние китайской культуры на менеджмент организации // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 4 (108). — С. 82–86.
10. Пэй Ян. Реформа политики всекитайских государственных вступительных экзаменов в вузы и образовательное неравенство // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. — 2025. — Т. 31, № 4. — С. 172–193. — DOI: 10.24290/1029–3736-2025-31-4-172-193.
11. Хасьянова Э.Р. «Женщины держат полнеба»: гендерный разрыв в экономической сфере современного Китая // Новизна. Эксперимент. Традиции. — 2022. — Т. 8, № 3 (19). — С. 59–67.
12. Gao Y., Qin X. Entrepreneurship education and entrepreneurial intention of Chinese college students: Evidence from a moderated multi-mediation model // Frontiers in Psychology. — 2022. — Vol. 13. — Art. 1049232. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1049232.
13. Казарян А.А. Основные проблемы, возникающие в предпринимательском образовании // Экономика: вчера, сегодня, завтра. — 2022. — Т. 12, № 6А. — С. 85–95. — DOI: 10.34670/AR.2022.26.46.010.
14. Wu Hongyun, Benson Spencer. Made In China 2025 and New Trends of Entrepreneurship Education of China: A Socio-Economic-Educational Perspective // Asian Education Studies. — 2016. — Vol. 2, № 1. — P. 10. — DOI: 10.20849/aes.v2i1.103.

© Ян Тао (153318244@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА ПИТЕРА ПЭНА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Бунеева Ольга Дмитриевна

Аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
olga.buneeva.97@mail.ru

INTERPRETATIONS OF THE IMAGE OF PETER PAN IN RUSSIAN LITERATURE

O. Buneeva

Summary: This article analyzes the process of interpreting J.M. Barrie's «Peter Pan» in Russian literature. The author argues that there are four periods in the functioning of the Peter Pan text in Russian literary history: the period of early translations (before 1920), a period of calm (before 1960), a new wave of translations (1960–2000), and a period of interpretations and authorial creativity (before the present).

Keywords: J. Barrie, Peter Pan, literary fairy tale, interpretation.

Аннотация: В статье анализируется процесс интерпретации русской литературой произведения Дж.М. Барри «Питер Пэн». Автор доказывает, что существует четыре периода функционирования текста о Питере Пэне в русском литературном процессе: период ранних переводов (до 1920), период затишья (до 1960), новая волна переводов (1960–2000), период интерпретаций и авторского творчества в наши дни.

Ключевые слова: Дж. Барри, Питер Пэн, литературная сказка, интерпретация.

Цикл о Питере Пэне был создан английским писателем и драматургом Дж.М. Барри в период с 1901 по 1928 г. В него вошли произведения разных жанров: роман «Белая птичка» (1902), новелла «Питер Пэн в Кенсингтонском саду» (1906), драма «Питер Пэн» (1904), рассказ «Питер Пэн и Венди» (1907), которые в англоязычных исследованиях получили обозначение «Peter Pan works» или «Peter Pan text». Питер Пэн – незрелый мальчик, живущий на острове Небывалый (Neverland). Остров Небывалый представлен как целый сказочный мир, в котором обитают пираты, индейцы, русалки. Миру волшебному противопоставлен мир реальный: серый Лондон, из которого дети стремятся улететь в мир игры и фантазии. Основная черта образа Питера Пэна – двойственность. Герой находится на стыке реальности и фантазии, мифологии и бытового начала. Он постоянно перемещается из обыденного мира в сказочный и обратно, связывая их, но не принадлежа полностью ни одному. Пэн умеет летать, он силен, ловок, однако не может взрослеть, ему чужда рациональность и трезвость мышления, он не различает реальность и фантазию.

Двойственность главного героя произведения выражается также в его имени. Имя Питер Пэн (по-английски – Peter Pan) состоит из двух частей: из имени Питера Ллуэлин Дэвиса, и имени бога Пана (мифологическое начало). Барри неоднократно отмечал (например, в посвящении к изданию пьесы 1928 г.), что прототипом «Питера Пэна» является собирательный образ братьев Ллуэлин Дэвис, знакомых Барри. Генетическую связь образа Питера Пэна с богом Паном отмечают некоторые исследователи: «В «Белой птичке» рассказывается предыстория Питера Пэна. Питер, согласно роману, не просто сбежавший из дома ребенок, он потомок древнегреческого бога природы Пана. Это видно по одежде Питера, которая

полностью сделана из листьев, по свирели, которая является важным атрибутом образа мальчика, и, конечно, по фамилии Питера – Пэн» [1]. Питер, как и Пан, играет на свирели, что изображено на иллюстрациях ранних английских изданий. Ярким примером может послужить иллюстрация из книги Дж. Барри «Питер Пэн и Венди», опубликованной в 1911 г. в Нью-Йорке [20, с. 3].

Остров Neverland (Небывалый) оказывается одним из вариантов Аркадии – владения бога Пана, – идиллического пространства, жители которого ведут простую гармоничную жизнь на фоне величественной природы. Пэн крадет детей, что также представляется нам аллюзией к античным фавнам (часто сопоставляемых с Паном), похищающим юных женщин. Питер причиняет родителям потерянных мальчишек душевные страдания, однако делает всё это играя и шутя. Важной деталью является то, что тень Питера не подчиняется законам физики, а это особенность не людей, а духов (тень, существующая независимо от своего владельца, показывает, что он не принадлежит к материальному миру). Русский читатель узнал о творчестве Барри в начале XX в. В 1912 г. публицист И.В. Шкловский (дядя литературоведа В.Б. Шкловского) написал под псевдонимом «Дионео» работу «Кругооборот», которая была опубликована в общественно-политическом, литературном и научном журнале «Русское богатство». Статью Шкловского в научный оборот ввела исследователь М.В. Иванкина [11, с. 303]. По ее мнению, само появление статьи свидетельствует о растущей популярности Барри, при этом Шкловский подчёркивает, что его творчество всё ещё недооценено в России.

На наш взгляд, в статье Шкловского произведение Барри рассматривается в контексте размышлений о теа-

тре, а ее название «Кругооборот» характеризует процесс обращения театра начала XX в. к мистериям: «Театр возвращается к мистерии, притом к примитивной. Он снова ищет вдохновения в церкви. Кругооборот завершен и не начнется снова. Театр не может возродиться в мистерии, так как нет главного, что давало шесть веков назад такой глубокий смысл наивным по форме пьесам: нет веры». Шкловский первым в российской литературной критике отмечает генетическую связь образа Питера Пэна с богом Паном: «И Барри пишет замечательную пьесу, в которой появляется Пан» (согласно дореволюционной традиции перевода имени Питера Пэна, в статье Шкловского Питер Пэн именуется Питером Паном). Пьеса Барри рассматривается в ключе размышлений о пантеизме: пьеса будит «смутные воспоминание о том, когда он (человек. – Б.О.) еще составлял с природой одно целое» [18, с. 98] (отметим, что в работе Шкловского топоним Neverland переведен как «Несуществующая страна»). В британской постановке Барри ломалась «четвертая стена», что еще больше сближало ее с мистерией: Питер Пэн обращался к зрительному залу с просьбой поаплодировать, ведь только человеческая вера может спасти жизнь фее Динь-Динь. Таким образом, люди участвовали в происходящем на сцене, становясь не просто зрителями, но и участниками театрального представления.

Шкловский отмечает популярность пьесы Барри на Западе: «Красивая пьеса, удивительная обстановка, прекрасная игра, – все это содействует тому, что Питер Пан идет из вечера в вечер вот уже много лет» [18, с. 98]. В статье дается краткое содержание романа с описательными вставками сцен из пьесы, при этом Шкловский активно цитирует Барри. Автор статьи отмечает, что в книге Барри фантазия тесно переплетается с реальностью. Эта оппозиция «воображаемого» и «реального» в критических статьях о творчестве Барри появляется в начале XX в. и остается актуальной по сей день. Важно отметить, что в 1916 году другое произведение Барри, пьеса «Розалинда», была поставлена в Императорском Малом театре. Знакомство с творчеством Барри происходило и на театральной сцене.

Первый перевод романа «Белая птичка», выполненный А. Даманской, появился в 1918 году [2, с. 5], в этом же году в России была опубликована «Книга с картинками о Петере Пэне» (по произведению «Питер Пэн и Венди») в переводе Л.А. Бубновой [3, с. 3]. Издание, скорее всего, было подготовлено к печати еще до революции, о чем, в частности, свидетельствует дореформенная орфография. По сравнению с первоисточником текст был значительно сокращен: по сути, книга представляет собой краткий пересказ сюжета, при этом все философские вставки убраны. В книгу был добавлен перевод предисловия к английскому изданию аналогичной «Книги с картинками» (The Peter Pan Picture Book) [19, с. 5], в котором сообщалось о популярности произведения сре-

ди английских читателей: «Прелестное произведение Г.Д.М. Барри “Петер Пан” завоевало себе в настоящее время симпатии детей всех возрастов, и немного найдется среди них, которые бы не знали Петера, Венди, Звоночка, Капитана Железного Когтя и его разбойников, Русалок и Индейцев» [3, с. 1]. В российскую книгу были также включены ноты для музицирования, созданные Г.Д. Круком и Г.Г. Прейсом Рейнольдсом. Ноты подчеркивают связь произведения с другими видами искусства: с нотами книгу легче использовать для домашних театральных постановок. Кроме того, это дает детям возможность подражать играющему на флейте Петеру Пану.

Имена персонажей были переведены в соответствии с существовавшей в России того времени традицией: Майкл назывался ‘Микаэле’, миссис Дарлинг – ‘мистрис Дарлинг’, Динь-Динь – ‘Звоночек’, Капитан Крюк – ‘Железный Коготь’; название волшебного острова ‘Neverland’ было переведено как ‘Неведомая страна’ (обратим внимание, что в более поздних интерпретациях использовались другие словосочетания – «остров Нигдешний» и «остров Нетинебудет»). В издании имелись примечания переводчика, призванные пояснить юным российским читателям неочевидные для них особенности культуры Англии:

«В Англии, в старинных домах не было звонков с улицы, а вместо этого у двери имелось особое обитое место (стукольце), куда ударяли молотком посетители, чтобы звонить» [3, с. 43].

«1) Пенс равняется нашим 4 коп., полпенс, следовательно, – 2 коп. на наши деньги.

2) Футбол и крокет – любимые игры англичан» [3, с. 105].

Еще одним косвенным доказательством присутствия персонажа английской литературы в культурном сознании российских читателей в качестве «знакового» образа может служить факт, что описание статуи Питера Пэна (установленной в 1912 г. в Кенсингтонском саду) содержалось в книге «Столица Англии. (Прогулки по Лондону)». Ее автором является советский государственный и общественный деятель, революционер и дипломат П.М. Керженцев: «Тут же поставлен памятник Питеру Пэну, герою популярных книг и пьес Барри, столь же близкому английским детям, как Гулливер» [10, с. 91]. Поскольку в России практически отсутствовала традиция устанавливать памятники литературным персонажам, факт его существования оказался привлекательным для средств массовой информации: цитату растиражировали советские газеты, и при описании особенностей культуры Англии неизменно вспоминалось сравнение Питера Пэна с Гулливером [15, с. 4].

После 1917 г. произведение Барри не считалось подходящим для чтения советскими детьми, а его автор

характеризовался как «мелкобуржуазный писатель». Так, в статье, посвященной творчеству писателя в «Литературной энциклопедии» в 1929 г., отмечалась его «оторванность от реальной жизни» [8, с. 194]. В Большой советской энциклопедии произведение «Piter Pan» определялось как «феерия» [7, с. 772]. В 1930-е гг. сказки были редкой возможностью обойти строгие цензурные ограничения: «Мировые сюжеты и образы стали практически единственной возможностью отразить социокультурную проблематику того времени» [13]. В это время писатели обращались к сюжетам из зарубежной литературной сказки. Существует целый ряд адаптаций русскими авторами зарубежных сюжетов, который выделила в своей диссертации А.Ю. Исаковская: «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого (1936), «Старик Хоттабыч» Л.И. Лагина (1938), «Волшебник Изумрудного города» А.М. Волкова (1939) [13].

В книге К.И. Чуковского «О том, что видел: Воспоминания. Письма», в письме к сыну Николаю Корнеевичу Чуковскому от 8 октября 1940 года есть упоминание о еще одном, незавершенном переводе «Питера Пэна»: «Работаю так, что некогда побриться. Из-за этого не пишу Мариночке. Ведь ей надо написать с тем, чтобы править "Питера Пэна", а для этого у меня будет только ноябрь» [17]. В письме без даты К.И. Чуковский писал М.Н. Чуковской, жене своего сына Николая: «Теперь, когда статья (ставшая очень плюгавой, хотя я прочитал целую библиотеку о Бичер-Стоу) кончена, могу дать Вам отчет о „Питере Пэне“. В основном это хорошо. Вы на верном пути. Тон Вы взяли верный. Но, конечно, нужно еще много поработать, особенно над началом сказки» (личный архив Д.Н. Чуковского) [17]. Марина Николаевна Чуковская, в девичестве Рейнке (1905–1993) – переводчица и мемуаристка, в частности, переводила рассказы А. Конан-Дойла и оставила мемуары. Судя по этим двум письмам, можно сделать вывод, что она также работала над переводом «Питера Пэна», однако, перевод не был опубликован.

Ситуация изменилась в 1960-е гг. По словам А.Ю. Исаковской, «для переводной детской литературы советского периода характерны два всплеска активности писателей-интерпретаторов – это 1930-е и 1960-е годы. Эти периоды можно смело назвать "золотым" и, соответственно, "серебряным" веками детской переводной литературы» [13]. В 1960-е гг. произведения о Питере Пэне стали активно переводить: были изданы переводы Б.В. Заходера (1967) и Н.М. Демуровой (1968). В 1966 г. в журнале «Детская литература» был представлен фрагмент перевода пьесы «Питер Пэн», выполненный Заходером, а также статья «Бессмертный Питер Пэн» авторства Заходера. Эпитет «бессмертный» отсылает к образу бога Пана, однако в самой статье обращений к мифологии не было. Питер Пэн осмысливается как «воплощение детства», а остров Гдетотам именуется «обетованной страной детства». Заходер, как и другие авторы кри-

тических статей, обращает особенное внимание на факт установки памятника Питеру Пэну в Лондоне, проводя параллели между бессмертием Питера Пэна как литературного персонажа и вечностью памятника. Заходер отмечает ключевую роль игры в произведении Барри: «И самое большое среди этих чудес — чудо детской игры». Писатель отмечает некоторые дихотомии: действие ведется «в сказочном и реальном планах», «здесь все «по-нарошку» — и все правда» [9, с. 37].

Заходер предсказывает, что популярность Барри в России будет расти: «Сейчас, когда пишутся эти строки, молодые энтузиасты из Рязанского ТЮЗа во главе с постановщиком Юрием Мочаловым впервые воплотили ее на советской сцене. Хочется надеяться, что эта первая ласточка все же "сделает весну" и Питер Пэн займет наконец подобающее ему место на сценах театров и на полках юных читателей» [9, с. 37]. Детям понравилась история о Питере Пэне, о чем мы узнаем из журнала «Костер». В рубрике «Прочти эту книгу, и ты!» дети рекомендовали своим ровесникам прочесть самые, по их мнению, интересные детские книги. О Питере Пэне рассказала Ира Николаева: «Питер Пэн! Как мне хочется побывать в этой сказочной стране детства, где все-все можно. Прочитала я книжку Джеймса Барри "Питер Пэн" и теперь жду: вдруг ко мне прилетит Питер Пэн, обсыпет меня волшебным порошком, и мы вместе полетим в Гдетотам. Ира Николаева, город Печора, Коми АССР» [14, с. 42]. Ира Николаева читала книгу в переводе Заходера, что мы понимаем по переводу названия волшебного острова.

Практически одновременно с переводом Заходера появился перевод Н.М. Демуровой. Он максимально близок к оригинальному тексту, – например, в нем были сохранены размышления Барри, даже спорные, иронические и недетские: «С тех пор Венди уже твердо знала, что вырастет. Об этом всегда узнаешь, как только тебе исполнится два года. Два – это начало конца» [4, с.182]. В переводе Демуровой передается ироническая интонация Барри: «Он был одним из тех глубокомысленных людей, что все знают про акции и облигации. По-настоящему, конечно, о них никто ничего не знает, но он говорил о том, что акции поднялись или упали в цене с таким видом, что ни одна женщина не могла бы отказать ему в уважении» [4, с. 183].

Интерес к книге Барри не угасал ни в читательской, ни в переводческой среде. Позднее, в 1981 г. появился перевод-пересказ И.П. Токмаковой (1929–2018) – детской писательницы, переводчика и лингвиста. Токмакова переводила такие произведения, как «Алиса в волшебной стране» Л. Кэрролла, «Ветер в ивах» К. Грэма, «Винни-Пух и его друзья» А. Милна, Дж. Барри «Питер Пэн», «Питер Пэн в Кенсингтонском саду», часто выступая в качестве не столько переводчика, сколько интерпретатора переводимых текстов. Хорошо знакомая с традицией британ-

ской литературной сказки, она часто черпала вдохновение из книг, с которыми работала. Перевод Токмаковой книги о Питере Пэне является адаптацией сказки для чтения российскими детьми. Она объясняет свое активное вмешательство в перевод следующим образом: «Питер Пэн показался мне сложным, затянутым, недетским» [16]. Подобное отношение писательницы к тексту сказки повлекло за собой и вмешательство в сам перевод, и активный творческий диалог со сказкой Барри в собственных произведениях.

В переводе Токмаковой текст был сокращен: опущены предложения, которые могли показаться неподходящими для юных читателей: «Но с этого момента Венди знала, что она вырастет. Человек обычно догадывается об этом, когда ему исполнится два года...» [5] (выражение «Два – это начало конца», сохраненное в переводе Н.П. Демуровой, убрано). Перевод Токмаковой понятен ребенку, он динамичен, в нем меньше философских размышлений, но больше действия. Таким образом, в обоих переводах преследовали разные цели: Демурова старалась максимально сохранить авторскую позицию и полноту повествования, Токмакова стремилась сделать книгу понятной маленьким читателям и не напугать детей деталями, которые показались ей излишними. Ярким примером интерпретации истории о Питере Пэне становится режиссерский сценарий Е.П. Бариновой (1986 г.) к фильму «Питер Пэн» [6, с. 3]. Сценарий создан по переводу Демуровой. Советские кинематографисты обратились к британской истории о мальчике, не желающем взрослеть и живущем на волшебном острове среди индейцев, пиратов, русалок и фей. Режиссером детского фильма являлся Л.А. Нечаев, композитором – И.Л. Ефремов. Необходимо упомянуть, что режиссер не следует зарубежной театральной традиции брать на роль Питера Пэна девушку, профессиональную актрису, и в его фильме все детские роли играют дети, ровесники книжных персонажей, часто не имеющие опыта съемок в кино. Созданный по мотивам повести-сказки Барри «Питер и Венди», сценарий объединил британскую и советскую культурные традиции.

Сказка английского писателя не теряет актуальности и в XXI в. Появляются новые переводы, аллюзии к «Питеру Пэну» присутствуют в драматургии, прозе, в поэтических и песенных текстах, а также в наивной литературе. Далее мы очертим круг этих произведений, комплексное изучение которых является перспективой данного исследования. Современные переводчики также обращаются к книге Барри. В 2015 г. «Питер Пэн» вышел в новом переводе-пересказе М.О. Торчинской (с иллюстрациями М.С. Митрофанова). Творчество Барри осмыслялось современным драматургом К. Климовски в пьесе «Мой папа – Питер Пэн» (2018 г.), где история Питера Пэна излагалась в контексте семейной драмы, а рассказчиком выступал «потерянный мальчишка». В повестях для

подростковой аудитории также осмысляется история о Питере Пэне, причем особое внимание уделяется актуальным в подростковом возрасте проблемам взросления (Т.В. Томах «Музыка ветра» (2018 г.). В 2025 г. вышла научно-популярная книга Вадима Нестерова «От Алисы до Хоббита», в которой рассказывается об истории создания английских литературных сказок и их связях с кинематографом и мультипликацией: истории Питера Пэна в этой книге посвящено 6 глав.

В поэтических и песенных текстах также присутствуют аллюзии к произведению Барри. Известная российская поэтесса А.П. Долгарева написала стихотворение «Над пропастью во ржи», где Капитан Крюк выступает защитником детства: он ловит детей у края пропасти, неся тяжелый крест единственного взрослого на волшебном острове. Стихотворение актуализирует проблему взросления, поднятую Барри и Д. Сэлинджером. Авторы песен также обращаются к образу Питера Пэна: в песне «Космический кит» исполнителя Совергон (настоящее имя – М. Цыркунов) лирический герой хочет вернуться в Неверленд из-за нежелания взрослеть. В песне «Питер Пэн» российской рок-группы «Джоконда» творчески переосмыляется проблема смерти, неизменной спутницы взросления. В песне Е. Женева «Идущие» Венди упоминается в ряду таких сказочных героинь, как Элли и Грета.

Аллюзии к «Питеру Пэну» Барри присутствуют в рассказе А.П. Платуновой «Волшебная страна», в котором раскрываются проблемы взаимоотношений родителей и детей. Дети были готовы «полететь», прыгнув с крыши и спасла их только любовь матери. Произведение Барри также интерпретируется О. Лисенковой в фэнтези «Жили-небыли», русскоязычной писательницей, скрывающейся под псевдонимом Полли Нария в любовном фэнтези «Дерзкая Пэн и Капитан Крюк», А. Федотовой в научно-фантастическом романе для подростков «Цифровое сердце» и т.п.

Таким образом, выделяются четыре периода функционирования произведения в русском литературном процессе. Период ранних переводов (до 1920 г.) представляет собой знакомство русских читателей с произведениями Барри. Аналитическая статья И.В. Шкловского и переводы А. Даманской и Л.А. Бубновой являются наиболее важными для исследователя творчества Барри. Для авторов этого периода важна генетическая связь образа Питера Пэна и бога Пана. Переводчики уделяют внимание культурным особенностям Британии, комментируют бытовые подробности, не известные русскому читателю. В 1920–1960-е гг. произведение Барри не считалось актуальным и не соответствовало педагогическим задачам по формированию личности советского человека. После 1960 г. появились новые переводы Заходера, Токмаковой, Демуровой. В это же время создаются первые русские литературные сказки с аллюзиями к твор-

честву Барри (сказочные повести Токмаковой), а также появился советский фильм «Питер Пэн» и театральные постановки. В фильме, являющемся отражением своего времени, двойственность, свойственная Питеру Пэну, нивелируется, а сам Пэн предстает как озорной, но смелый персонаж, с которого могут брать пример дети. Советские писатели и переводчики стараются смягчить ироничность Барри, заменяя её легким юмором. В их интерпретациях важен дидактический аспект.

После 2000 г. творчество Барри приобретает широкую известность в России и становится частью массо-

вого сознания, сохраняя в то же время интерес и для представителей элитарной культуры. Произведение осмысливается как модными начинающими драматургами (К. Климовски), так и авторами повестей для подростковой аудитории (Т.В. Томах). Аллюзии к творчеству Барри встречаются в поэтических и песенных текстах, в наивной литературе, в научно-популярных работах по философии и психологии. Образ Питер Пэна в русской литературе тесно связан с образом детства. Вечно юный Питер Пэн ассоциируется с мечтой, фантазией, при этом генетическая связь его образа с образом Пана в настоящее время уже не является определяющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Д.С. Рецензия пьесы Дж.М. Барри «Мальчик, который не хотел расти» в британской периодике. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retsepsiya-piesy-dzh-m-barri-malchik-kotoryy-ne-hotel-rasti-v-britanskoj-periodike-1904-g?ysclid=mizt7huogi732702027> (дата обращения: 14.04.2025).
2. Барри Дж.М. Белая птичка. Пг.: Парус, 1918. 180 с.
3. Барри Дж.М. Книга с картинками о Петере Пане. М.: Детская книга, 1918. 116 с.
4. Барри Дж.М. Питер Пэн и Венди // Английская литературная сказка: сборник. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 1998. С. 182–316.
5. Барри Дж.М. Питер Пэн: сказочная повесть. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/337/001.htm?ysclid=mlxeytp3zh977929762> (дата обращения: 14.04.2025).
6. Баринова Е.П. Питер Пэн: режиссерский сценарий. Минск: Киностудия «Беларусьфильм», 1986. 246 с.
7. Барри Джеймс // Большая советская энциклопедия. Т. 4. М.: Советская энциклопедия, 1926. С. 772.
8. Барри Джеймс // Литературная энциклопедия. Т. 1. М.: Издательство Коммунистической Академии, 1929. Стб. 720–721.
9. Захoder Б.В. Бессмертный Питер Пэн // Детская литература. 1966. № 12. С. 37.
10. Керженцев П.М. Столица Англии (прогулки по Лондону). М.: Государственное издательство, 1919. 141 с.
11. Иванкина М.В. Питер Пэн Джеймса М. Барри в отечественной детской литературе: сложности интеграции // Парадигмы культурной памяти и константы национальной идентичности: коллективная монография. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2020. С. 300–306.
12. Иванкина М.В. Пьеса Джеймса М. Барри «Питер Пэн»: к вопросу о границе взрослой и детской литературы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/piesa-dzheyma-m-barri-piter-pen-k-voprosu-o-granitse-vzrosloy-i-detskoj-literatury?ysclid=miztqunpzl435759584> (дата обращения: 14.04.2025).
13. Исаковская А.Ю. Детская сказка в русской советской литературе: рецензия мировых сюжетов. URL: <https://www.disserscat.com/content/detskaya-skazka-v-russkoi-sovetskoi-literature?ysclid=miztol4unf347845293> (дата обращения: 14.04.2025).
14. Николаева Ю.В. Прочти эту книгу, и ты! // Костер. 1980. № 12. С. 42.
15. Рубинштейн А. Герои любимых книг // Пионерская правда. 1962. № 005 (4548). С. 4.
16. Интервью И.П. Токмаковой. URL: <https://www.matrony.ru/irina-tokmakova-skazki-u-menya-pishutsya-sami-ya-prosto-nablyudayu/?ysclid=l8h6c6i7tm8> (дата обращения: 14.04.2025).
17. Чуковский Н.К. О том, что видел: Воспоминания. Письма. URL: <https://litlife.club/books/210936/read?page=117&ysclid=mmaj019afp852988582> (дата обращения: 14.04.2025).
18. Шкловский И.В. Кругооборот // Русское богатство: литературный, научный и политический журнал. 1912. № 2. С. 72–108.
19. Barrie J.M. The Peter Pan picture book. London: G. Bell & sons, 1907. 62 p.
20. Barrie J.M. Peter Pan and Wendy. London: Hodder & Stoughton, 1911. 317 p.

© Бунеева Ольга Дмитриевна (olga.buneeva.97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РУССКАЯ «ДЕРЕВЕНСКАЯ ПРОЗА» И КИТАЙСКАЯ «ПРОЗА ПОЧВЕННОЧЕСТВА» («ПРОЗА РОДНОЙ ЗЕМЛИ»)

RUSSIAN "VILLAGE PROSE" AND CHINESE "SOIL LITERATURE" ("NATIVE LAND PROSE")

**S. Burdina
Song Bijun**

Summary: This article examines Chinese "soil literature" ("native soil prose") in comparison with Russian "village prose". Based on a study of the reception of Russian "village prose" in China, the interaction between Chinese and Russian literatures is revealed. It is established that against the backdrop of a shared transition from agrarian civilization to industrial civilization, the literature about the village in China and Russia displays many similarities – in emotional preferences, the pursuit of truth, environmental protection, and so on.

Keywords: Russian "village prose", Chinese "native soil prose", reception, interaction.

Бурдина Светлана Викторовна

Доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
svburdina@gmail.com

Сун Бицзюнь

Аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
zoia.sun@yandex.ru

Аннотация: В статье китайская «проза почвенничества» («проза родной земли») рассматривается в сопоставлении с русской «деревенской прозой». На основании изучения рецепции русской «деревенской прозы» в Китае выявляется взаимодействие китайской и русской литератур. Констатируется, что на фоне общего перехода от аграрной цивилизации к индустриальной литература о деревне в Китае и России обнаруживают немало общих тенденций — в эмоциональных предпочтениях, стремлении к истине, защите окружающей среды и др.

Ключевые слова: русская «деревенская проза», китайская «проза почвенничества», рецепция, взаимодействие.

В 1950-е – 1960-е годы в Советском Союзе возникла так называемая «деревенская проза», существенно отличающаяся от бытовавшей ранее литературы, посвященной воспеванию «колхозной нови». Она была связана «с вопросом о наиболее прямом выражении духовного мира современного человека, характера его умственных интересов и душевных волнений». Так писала автор одной из первых статей о «деревенской прозе», размышляя над поднятыми «Литературной газетой» и журналами «Новый мир» и «Октябрь» дискуссионными проблемами, которые обернулись мыслями «об общей роли крестьянства в судьбах нации» [13, с. 20, 21]. «Деревенщики» (В. Шукшин, В. Распутин, В. Астафьев, Б. Можавев, Б. Екимов, В. Белов и др.) объединились вокруг журнала «Наш современник».

Несмотря на то, что до сих пор еще существуют разногласия по поводу того, как более точно называть этот уникальный пласт литературы, почти все критики согласны с тем, что «деревенская проза» не является только лишь прозой о деревне, она имеет «многостороннее соотношение с национальным сознанием» [1, с. 17]. С этой мыслью согласны и сами писатели, убежденные в том, что суть «деревенской прозы» – «возрождение традиционной нравственности, а сокрушенная вымирающая деревня была лишь естественной наглядной предметностью» [12].

Согласно исследованиям и наблюдениям А.Ю. Боль-

шаковой, «деревенская проза» прошла три этапа развития. Первый этап (1950 – начало 1960-х гг.) ограничен отдельными именами и произведениями. Второй этап (1963–1976 гг.) является «стадией формирования канонического фонда деревенской прозы» [1, с. 19]. На этом этапе формируются основные ее черты. Начало и конец данного периода связаны с публикацией знаковых для всего литературного направления произведений – «Матренин двор» А. Солженицына (1963) и «Прощание с Матерой» В. Распутина (1976). Последний период отличается появлением в середине 1980-х годов трех произведений ведущих «деревенщиков»: повестей «Печальный детектив» В. Астафьева, «Пожар» В. Распутина и «Все впереди» В. Белова.

В работах XXI века, посвященных «деревенской прозе», освещается целый ряд проблем: генезис направления и его эволюция, особенности социально-психологической и нравственно-философской проблематики центральных произведений, изображение русского национального характера, тематическое многообразие произведений «деревенской прозы» (тема войны, экологическая направленность и тема природы), трансформации и модификации, которые претерпело это направление на рубеже эпох. Неотъемлемой частью «деревенской прозы» останутся лирические мотивы любви к природе, философско-бытийные размышления и духовные поиски писателей. Как в городе, так и в деревне люди по-прежнему нуждаются в ответах на веч-

ные вопросы о смысле и ценности жизни, о природе добра и зла, о вере и безверии и возможных исторических путях развития своей страны. Писатели-деревенщики всегда склонялись к тому, что именно традиционные нравственные ценности, уходящие корнями в прошлое, могут сплотить общество.

В начале 1980-х годов в Китае, в связи с окончанием «культурной революции» и улучшением дипломатических отношений двух стран после двадцатилетней конфронтации, активно возобновилась работа по переводу и исследованию советской литературы. В отличие от 1950-х годов, когда китайская литературная мысль находилась под значительным влиянием советской, начавшаяся в 1978 году политика реформ и открытости дала Китаю возможность познакомиться с литературой других стран. В этих условиях в Китае и начала распространяться русская «деревенская проза». Помимо повести «Один день Ивана Денисовича» А. Солженицына и сборника его рассказов, включающего повесть «Матренин двор», в 1963–1964 годы были переведены на китайский язык «Районные будни» В. Овечкина. Практически все остальные произведения данного направления начали активно переводиться в 1980-е годы, что говорит о повышенном интересе китайских ученых и читателей к русской деревенской прозе в тот период. Литературовед Инь Цзецзе объясняет это тем, что «проблемы экологии и этики, поднятые в их («деревенщиков») произведениях, оказались созвучны проблемам китайского общества, возникшими после проведения Китаем политики реформ и открытости в 1978 году с утверждением системы рыночной экономики и ускорением темпов урбанизации» [6, с. 16]. Китайских читателей беспокоили возможные проблемы эпохи урбанизации и поиски их решений.

Интерес китайских критиков к русской «деревенской прозе», особенно к ее этической проблематике, подтверждают данные, полученные от CNKI (Chinese National Knowledge Infrastructure – Китайская национальная база научных статей). В целом в 1980-е годы число статей о «деревенщиках» и их произведениях насчитывало 45 работ (большинство из них было написано во второй половине десятилетия). Из них 24 статьи были посвящены анализу творческого пути и произведений В. Распутина, 15 – анализу деятельности В. Шукшина как режиссёра и писателя, 6 – исследованию работ В. Астафьева. Более половины работ рассматривали этическую проблематику произведений, исследование которой охватывало 1980-е годы. Другие проблемы, такие как экологическая, философская и проблема «поиска корней», были затронуты лишь в конце 1980-х годов.

В первую очередь в произведениях «деревенщиков» китайских критиков интересовала этическая проблематика, её виды, темы нравственного воспитания. Авторы статей предлагали рассматривать работы В. Распутина,

В. Астафьева и В. Шукшина в качестве «произведений на морально-нравственную тему». Подобное мнение разделяли и сами представители русской «деревенской прозы». В. Распутин в одном из первых интервью выразил несогласие с формулировкой термина «деревенская проза» и заметил, что свою работу «скорее охарактеризовал бы как нравственное исследование личности» [11, с. 84].

Сближение китайской и русской терминологии по данному вопросу произошло в 1987 году. Автор статьи «Взгляд на современную советскую деревенскую литературу» Линь Минху представляет хронологическую панораму литературы о деревне советского периода. Он относит произведения В. Распутина, В. Белова, В. Астафьева, В. Шукшина и Е. Носова, созданные в 70-е годы, к отдельной категории. В них «с целью сохранения нравственных и культурных традиций отражаются актуальные социальные и этические проблемы, возникающие в сельской местности в новых условиях» [8, с. 114]. В этих произведениях автор тонко подмечает особенности изображения крестьян и их жизни, но так и не решается присвоить данному феномену особое название.

Термин «деревенская проза» в китайское литературоведение был введен в 1987 году исследователями Ши Вэйчэн и Лю Чжуо. В статье «Современная советская деревенская проза» ученые исследуют особенности произведений таких писателей, как В. Белов, В. Шукшин, В. Распутин, В. Астафьев, Ч. Айтматов, Ф. Абрамов и др., выясняя причины возникновения взаимосвязи происхождения «деревенщиков» с направлением их творчества, изучают особенности героев и затрагиваемые проблемы [20, с. 45]. Можно сказать, что именно в этот период «деревенская проза» со своей особой эстетикой и проблематикой официально стала частью литературной жизни Китая. Оценивая эстетическое достоинство «деревенской прозы», китайские критики называли «Оду русскому огороду», «Царь-рыбу» и, в частности, «Уху на Боганиде» В. Астафьева «кислородной литературой» [15, с. 57], признавая тем самым рациональность появления произведений «деревенской прозы», ее роль в просвещении народа и разоблачении недостатков общества.

При этом китайские литературоведы выступали против консервативности «деревенщиков». В соответствии с теорией материализма, они считали, что с развитием общества (материи) изменяются нравы и строй (сознание). Сложившиеся же в патриархальной деревне нравственные стандарты «перед лицом быстро меняющейся жизни кажутся несколько старомодными и несовременными» [15, с. 56]. Поэтому, признавая необходимость общественного развития, исследователи полагали, что, «выступая против технического прогресса во имя защиты природы, Распутин ничем не отличается от тех, кто рассердится на блох, да и шубу в печь бросит» [15, с. 58]. Кроме того, китайские критики выражали сомнение в

необходимости оценки персонажей с моральной точки зрения, полагая, что это упростит сложность человеческой природы и не будет способствовать развитию литературы. По мнению исследователей, нельзя подменять историческую оценку моральной.

Возникновение таких противоположных точек зрения по отношению к «деревенской прозе» в китайской литературной среде обусловлено многими факторами. После «культурной революции», которая препятствовала развитию страны как в культурной, так и в экономической сферах, китайский народ нуждался в обновлении, поэтому с сомнением относился ко всем возможным преградам в развитии общества. Вместе с тем китайские исследователи полагали, что именно «отсталость» аграрной цивилизации и ее старомодный принцип организации стали одной из причин катастрофы, пережитой китайским народом в начале XX века. К тому же, последней и не менее важной причиной такой оценки русской «деревенской прозы» стало то, что в 1980-е годы экологические и нравственные проблемы в Китае еще не были так велики и не находились в фокусе внимания общества.

В 1990-е годы исследование русской «деревенской прозы» немного затихло. Новая волна изучения творчества писателей этого направления поднялась уже в XXI веке. В отличие от 1980-х годов, на современном этапе развития литературоведения КНР главной проблемой научных исследований можно назвать проблему «Человек и Природа». Известный китайский литературовед Лю Вэньфэй утверждает в этой связи: «Русские писатели рассматривают любую проблему об отношениях с природой прежде всего как нравственную проблему» [9, с. 117]. Развивая эту мысль, автор статьи отмечает, что в русской деревенской прозе господствует критика нравственной деградации тех, кто оторвался от «почвы», так как «отношение к природе часто является критерием нравственности человека» [9, с. 117], его духовного мира. На пересечении нравственной и природной тематики, как констатирует китайский литературовед, рождается русская экологическая литература, которая проникает в другие области культуры, такие как философия, религия, этика, социология.

Экологическая мысль Распутина, отношения между человеком и природой стали главным предметом кандидатской диссертации Лян Хунцзюнь «Экологическое мировоззрение Распутина в произведениях "Прощание с Матёрой" и "Байкал"» [10]. Чжоу Вэйвэй в диссертации «Экологическое сознание в творчестве Распутина» анализирует в произведениях писателя отношения между человеком и природой и результат отчуждения человека от экологической среды, подчёркивает беспокойство русского автора, вызванное экологическим кризисом [17]. Ван Юйцзе в статье «Экологическая этика Распутина и её корни» исследует экологическое созна-

ние и его источники в таких произведениях, как «Прощание с Матёрой» и «Пожар» [3]. Ван Юйцзе считает, что экологические произведения Распутина всегда демонстрируют любовь к природе, беспокойство по поводу сохранности экологической среды и призыв к гармоничному сосуществованию человека и природы. Это тесно связано с национальными культурными традициями России и высокой социальной ответственностью Распутина как сибирского писателя.

В XXI веке в Китае также были изданы две монографии о русской «деревенской прозе». В одной из них, «Исследование творчества Распутина» (2009), авторы Сунь Юйхуа, Ван Лидань и Лю Хун рассматривают самого известного русского писателя-деревенщика в аспекте нравственного реализма [14]. В другой монографии, «Исследование современной русской деревенской прозы» (2017), автор Чэнь Синью показывает творческую эволюцию современной «деревенской прозы» в культурном пространстве, систему персонажей, экологическую проблематику, деревенский мир, а также знакомит с экранизациями русской «деревенской прозы» [18].

В Китае термин «деревенская проза» отсутствует; предпочтение отдается термину «проза почвенничества» или «проза родной земли». Китайская проза почвенничества подробно была исследована в монографии «История китайской прозы почвенничества», автор которой Дин Фань прослеживает развитие этого литературного феномена в Китае, начиная с движения «Четвертое мая» (1919 г.) до конца XX века. В качестве важной характеристики прозы почвенничества автор называет «"изображение обычаев" и "местных особенностей" деревни по отношению к индустриальной цивилизации» [5, с. 2]. Говоря о русской литературе, автор монографии считает, что истоки почвенничества можно найти во многих произведениях таких литературных гигантов, как Тургенев, Чехов и Толстой; также, по мнению автора, к «литературе почвенничества мирового уровня принадлежат и произведения Горького» [5, с. 3].

Русские и китайские критики по-разному определяют сущность прозы о деревне. Китайские ученые специфику этой прозы связывают с описанием деревни на пороге перехода аграрной цивилизации в индустриальную. Вопрос же о том, в пользу какой цивилизации решится это противостояние, является для них второстепенным. Русские же критики, озабоченные результатом противостояния города и деревни в современном мире, более внимательно относятся как раз к этому вопросу. Тенденция возвращения к своим корням и поиска в деревне душевного покоя ярко проявилась в литературе Пекинской группы (1920–1940 гг.), представителями которой являются Фэй Мин, Шэнь Цунвэнь, Ван Цзэнци. По словам Шэнь Цунвэня, «...жизнь в городе слишком тороплива и суматошна... Хотя горожане и чрезвычайно

чувствительны, и равнодушны, на самом деле, кроме похоти и личных интересов, их ничего не интересует...» [19, с. 130]. По мнению этого автора, жизнь в городе – это падение. Писатели Пекинского направления посвятили свои произведения идеализации деревенской жизни, воспеванию доброты простых людей, крестьян. Не случайно в современной критике КНР закрепилось сравнение Шэнь Цунвэня с В. Распутиным.

Важно отметить, что литература Пекинского направления – и в этом ее отличие от русской «деревенской прозы» – возникла не вследствие исчезновения деревень или кризиса национальной самоидентичности, а в результате самостоятельного выбора писателей. В 1940-е гг. внимание многих китайских читателей привлекло движение «Земельная реформа», обращенное к воспеванию «деревенской нови». Этой теме были посвящены произведения «Солнце светит на реке Санган» Дин Лина, «Штормовой ветер и дождь» и «Великие перемены в горном селе» Чжоу Либо. Некоторые писатели стремились отразить явления, игнорируемые официальной литературой. В романе Чжан Айлин «Любовь на Красной земле» показана нечестность представителей компартии в период раскулачивания, проявляющаяся в преследовании «середняков». В романе «Песня рисовых побегов» этого же автора рассказывается о бедности деревни на юге Китая после Земельной реформы.

По мнению ряда критиков, творчество Чжан Айлин, раскрывающее правду о деревне в период Земельной реформы, можно отнести к литературе «правды факта». Как отмечает Дин Фань, «то, о чем рассказывают романы Чжан Айлин, происходит в деревне (китайской) и поэтому имеет определенную подлинность» [5, с. 224]. Начиная с 1980-х гг. в Китае стала развиваться так называемая «экологическая литература». На формирование экологического сознания китайских писателей огромное влияние оказали произведения русских авторов. Особенно велика была в этом процессе роль таких произведений, как «Прощание с Матерой» и «Пожар» В. Распутина, «Царь-рыба» В. Астафьева. Об этом не раз писали и китайские критики [2].

В период острой полемики о феномене «деревенской прозы» в России некоторые критики, например Г.А. Цветов, предлагали целый спектр вариативных замен этого термина: «литература прощания», «памятливая», «совестливая», «традиционная» проза [16, с. 32]. Был среди этих определений и термин «экологическая проза». И действительно, некоторые произведения китайских «экологов» очень похожи на произведения русских «деревенщиков». Царь-дерево из одноименной повести А Чэна напоминает «царский листвень» из «Прощания с Матерой» В. Распутина. Нетрудно заметить сходство в названиях романов «Большая рыба» Дэн Гана и «Царь-рыба» Астафьева. Велико было влияние русской деревенской

прозы в 1980-е годы и на творчество Чжан Вэя. Писатель неоднократно называл своим любимым автором В. Астафьева. В книге «Мои любимые иностранные писатели: портреты и краткие обзоры» Чжан Вэй выражает восхищение творчеством Астафьева и Абрамова. Как и они, автор затрагивает в своих произведениях темы деревенской жизни и единения человека и природы.

На новом витке русская «деревенская проза» еще активнее влияет на творчество китайских писателей. Особенно часто с русскими писателями, в частности с В. Распутиным, сравнивают современного китайского прозаика А Лая. В центре внимания А Лая (повести «Грибные кольца», «Тень кипариса на реке» и др.) находятся проблемы экологии, жизни китайских крестьян и пастухов. Произведения этого самобытного автора посвящены стойкости тибетского народа в условиях экспансии городов. Символическое значение его романа «Грибной круг» очевидно. В отличие от русской «деревенской прозы», в произведениях А Лая линейно-хронологическое время преобладает над родовым и природно-циклическим, а художественное пространство выходит за пределы некоего охранного круга. А Лай изображает своих героев в историческом течении времени и в более широком пространстве.

Конфликт деревенской и городской цивилизации является центральным и в прозе другого известного китайского прозаика – Е Мэя. Примечательно, что сюжет его повести «Темные одеяния», связанный с угрозой исчезновения родной земли, заставляет читателя вспомнить повесть В. Распутина «Прощание с Матерой». Как и герои В. Распутина, герои Е Мэя страдают. Но чувство «последнего срока» в повести китайского автора выражено не так явно, как у В. Распутина. Герой Е Мэя находит смысл жизни в самопожертвовании. В повести этого же автора «7 ночей на улице Роз» глазами крестьянина увидена жизнь богатых горожан, показана их настоящая жизнь, скрытая под внешней счастливой оболочкой. В повести «Свадьба Ли Юйся – крестьянской девушки» Е Мэй рассказывает о сельских жителях, которые после переезда в город становятся безответственными. В романе «Пропавшая палочка» повествуется о крайней непригодности деревенского парня к городской жизни. Важно отметить, что, по сравнению с российскими авторами, произведения Е Мэя менее тенденциозны. Наблюдая изменение внутреннего состояния крестьян, их психологии под воздействием городской цивилизации, китайский автор скорее выступает здесь в роли объективного повествователя.

Важной темой на новом этапе развития стало сравнительное изучение творчества писателей русской «деревенской прозы» и современных китайских писателей. По мнению Ли Цинъюя, проблема «город-деревня» является общей темой в творчестве современного китайского писателя Лу Яо и таких русских писателей, как В. Распутин и

В. Шукшин. Однако принципы реализации этой темы интерпретируются исследователями по-разному. Распутин, как правило, беспокоится о том, что русская деревня с её традициями находится на грани исчезновения в современном мире. Лу Яо же стремится к скорейшей интеграции китайской деревни в процесс модернизации и выступает с критикой деревни. В рассказах В. Шукшина ярко выражены душевная тяжесть бывшего жителя деревни, оказавшегося в городе и чувствующего себя чужим. Герой у Лу Яо, напротив, сочетая в себе традиционную культуру и современный дух, сумел укорениться в городе и завоевать признание современного общества благодаря традиционным добродетелям [7].

Таким образом, в Китае возникла своя «проза почвен-

ничества», в которой можно найти общие тенденции с русской «деревенской прозой». Сравнительно схожий опыт сельской жизни, уникальные региональные культурные особенности и некоторые другие общие черты привели к тому, что сибирские писатели, такие как В. Астафьев, В. Распутин и В. Шукшин, и китайские писатели провинции Шэньси, такие как Лу Яо, Цзя Пинва и Чэнь Чжунши, сформировали определенный тип творческого видения. Большое влияние русская «деревенская проза» оказала также на развитие китайской «экологической литературы». Ученые в России, и Китая сопоставляют китайских и русских писателей-деревенщиков, чтобы найти критерии для сравнения литературных явлений на пороге исторических перемен перед лицом исчезновения аграрной цивилизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова А.Ю. Феномен «деревенской прозы» (вторая половина XX века): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГУ, 2002. 43 с.
2. Ван Шудун. Исторический обзор и перспективы современной экологической литературы: интервью с профессором Ван Дуншу (на кит. яз.). URL: <http://www.chinawriter.com.cn/n1/2021/0111/c405057-31995847.html> (дата обращения: 04.10.2022).
3. Ван Юйцзе. Экологическая этика Распутина и её корни (на кит. языке) // Сибирские исследования. 2015. № 1. С. 59–62.
4. Гань Юйчжэ. Современные советские писатели и нравственные темы // Литературное обозрение. 1984. № 1. С. 85–90.
5. Дин Фань. История китайской «деревенской прозы» (на кит. яз.). Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2007. 376 с.
6. Инь Цзецзе. Рецепция творчества В.П. Астафьева и В.Г. Распутина в Китае: этическое пространство: автореф. ... дис. канд. филол. н. Пермь, 2019. 23 с.
7. Ли Цинъюй. Лу Яо и проблема «деревни и города» в русской советской литературе: дис. ... магистра филологии (на кит. яз.). Шанхай, 2016. 74 с.
8. Линь Минху. Эмоциональное воспитание и художественный стиль в творчестве Распутина (на кит. яз.) // Линия фронта общественных наук. 1985. № 4. С. 115–121.
9. Лю Вэньфэй. «Моральная» экологическая литература // Русская литература и искусство. 2006. № 3. С. 116–118.
10. Лян Хунцзюнь. Экологическое мировоззрение Распутина в произведениях «Прощание с Матёрой» и «Байкал»: дис. ... магистра филологии (на кит. яз.). Пекин, 2013. 53 с.
11. Петелин В.В. История русской литературы второй половины XX века. Том II: 1953–1993. М.: Центрполиграф, 2013. 959 с.
12. Солженицын А.И. Слово при вручении премии Солженицына Валентину Распутину 4 мая 2000. URL: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2000/5/ (дата обращения: 05.02.2026).
13. Старикова Е.В. Социологический аспект современной «деревенской прозы» // Вопросы литературы. 1972. № 7. С. 11–35.
14. Сунь Юйхуа, Ван Лидань, Лю Хун. Исследования творчества В. Распутина (на кит. яз.). Пекин: Изд-во «Народная литература», 2009. 227 с.
15. Сюй Сяньсюй. Современная советская экологическая литература // Преподавание русского языка в Китае (на кит. яз.). Пекин, 1987. 280 с.
16. Цветов Г.А. Тема деревни в современной советской прозе. Л.: Знание, 1985. 32 с.
17. Чжоу Вэйвэй. Экологическое сознание в творчестве Распутина: дис. ... магистра филологии (на кит. яз.). Шаньдун, 2014. 62 с.
18. Чэнь Синью. Исследование современной русской «деревенской прозы» (на кит. яз.). Ханчжоу: Изд-во Чжэцзянского университета, 2015. 224 с.
19. Шэнь Цунвэнь. Пограничный городок (на кит. яз.). Чэнду: Изд-во «Тяньди», 2023. 148 с.
20. Ши Вэйчэн, Лю Чжун. Современная советская деревенская проза // Вестник Цзянсуского педагогического университета. 1987. № 3. С. 44–49.

© Бурдина Светлана Викторовна (svburdina@gmail.com), Сун Бицзюнь (zoia.sun@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИИ МОНЕТИЗАЦИИ КРАТКИХ ВИДЕО И ЛАЙВКОММЕРЦИИ НА КИТАЙСКИХ ПЛАТФОРМАХ И ИХ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА СТРУКТУРУ РЕКЛАМНОГО РЫНКА И ПОВЕДЕНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

Ван Инчэн

Аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
yingchenw5@gmail.com

STRATEGIES FOR MONETIZATION OF SHORT VIDEOS AND LIVE COMMERCE ON CHINESE PLATFORMS AND THEIR IMPACT ON THE STRUCTURE OF THE ADVERTISING MARKET AND CONSUMER BEHAVIOR

Wang Yingchen

Summary: The phenomenology of short video formats and commercially oriented live streams in the Chinese digital space is accompanied by pronounced terminological turbulence, manifested in the multiplicity of variants for conveying the concept of "live commerce" in Russian-language scholarly communication and in the lag of lexicographic fixation behind actual usage. The discursive practices of the leading platforms Douyin, Kuaishou and Xiaohongshu form a distinctive metalanguage of monetization, within which the speech strategies of zhubo are reconstructed, including hybrid and convergent speech acts that combine within a single utterance the illocutionary force of directives and commissives, as well as expressives, in a unified intonational contour. A pronounced variability of strategies is identified depending on the product category and platform: in the cosmetics segment, affective personalization prevails with a high density of tactile descriptors and stream of consciousness; in the household electronics category, authoritative demystification prevails, relying on assertive statements and professional technical jargon; whereas on Kuaishou, empathetic appropriation dominates, marked by dialectal elements and grammatical informality as a means of social identification. On Xiaohongshu, the "seeding" strategy (种草) is realized through the imitation of spontaneous user discourse characterized by elliptical constructions, parcelling, modal particles, and the avoidance of direct advertising lexemes, which creates an effect of synthetic personalization under high institutional control. Such communicative models contribute to the blurring of traditional oppositions in advertising discourse, such as advertising and content, monologue, and dialogue, public and intimate, thereby causing a redistribution of budgets in favor of interactive formats and the formation of a stable consumer jargon with metaphorical neologisms that penetrate everyday communication. Comparison with Russian-language advertising discourse indicates an asymmetry in the degree of maturity of the corresponding speech conventions and terminological infrastructure. Thus, live commerce represents a significant transformation of the structure of the PRC's advertising market and the linguistic picture of consumption, which determines the relevance of referring to the full text of the article for researchers in pragmalinguistics, discourse analysis, and digital communication.

Keywords: live commerce, short videos, monetization, advertising market, consumer behavior.

Аннотация: Феноменология коротких видеоформатов и живых трансляций коммерческой направленности в китайском цифровом пространстве сопровождается выраженной терминологической турбулентностью, проявляющейся в множественности вариантов передачи понятия «лайвкоммерция» в русскоязычной научной коммуникации и отставании лексикографической фиксации от актуального узуса. Дискурсивные практики ведущих платформ Douyin, Kuaishou и Xiaohongshu формируют особый метаязык монетизации, в рамках которого реконструируются речевые стратегии чжубо, включая гибридные и конвергентные речевые акты, объединяющие в пределах одной реплики иллокутивную силу директивов и комиссивов, а также экспрессивов в едином интонационном контуре. Выявляется выраженная вариативность стратегий в зависимости от товарной категории и платформы: в косметическом сегменте преобладает аффективная персонализация с высокой плотностью тактильных дескрипторов и потока сознания, в категории бытовой электроники — авторитетная демистификация, опирающаяся на ассертивные высказывания и профессиональный технический жаргон, тогда как на Kuaishou доминирует эмпатическое присвоение, маркированное диалектными элементами и грамматической неформальностью как средством социальной идентификации. На Xiaohongshu стратегия «засеивания» (种草) реализуется через имитацию спонтанного пользовательского дискурса, характеризующегося эллиптическими конструкциями, парцелляцией, модальными частицами и избеганием прямых рекламных лексем, что создает эффект синтетической персонализации при высоком институциональном контроле. Подобные коммуникативные модели способствуют размыванию традиционных оппозиций рекламного дискурса, таких как реклама и контент, монолог и диалог, публичное и интимное, обуславливая перераспределение бюджетов в пользу интерактивных форматов и формирование устойчивого потребительского жаргона с метафорическими неологизмами, проникающими в повседневную коммуникацию. Сопоставление с русскоязычным рекламным дискурсом указывает на асимметрию в степени зрелости соответствующих речевых конвенций и терминологической инфраструктуры. Таким образом, лайвкоммерция представляет собой значимую трансформацию структуры рекламного рынка КНР и языковой картины потребления, что определяет релевантность обращения к полному тексту статьи для исследователей в области прагматической лингвистики, дискурс-анализа и цифровой коммуникации.

Ключевые слова: лайвкоммерция, краткие видео, монетизация, рекламный рынок, потребительское поведение.

Феноменология коротких видеоформатов и живых трансляций коммерческой направленности в китайском цифровом пространстве породила терминологическую турбулентность, масштаб которой не вполне осознан в русскоязычной лингвистике. Сам факт заимствования англоязычного термина «лайвкоммерция» (live commerce) при наличии конкурирующих калек – «живая коммерция», «прямоэфирная торговля», «трансляционные продажи» – указывает на отсутствие устоявшейся номинативной нормы [8, с. 179]. Лексико-графическая фиксация отстаёт от узуса. В корпусе публикаций за 2021–2024 гг. обнаруживается не менее семи вариантов передачи одного понятия на русский язык, причём ни один из них не закреплён ни словарём, ни ГО-Стом.

Между тем дискурсивная практика китайских платформ Douyin, Kuaishou и Xiaohongshu выработала собственный метаязык монетизации, изучение которого традиционно относят к маркетинговой аналитике – и лишь в последние три-четыре года объектом филологического описания стали речевые стратегии ведущих трансляций (так называемых чжубо, 主播), риторические приёмы вовлечения аудитории, а также жанровая природа короткого рекламного видео как текстотипа [3, с. 136]. Парадокс состоит в том, что филологический инструментарий – дискурс-анализ, теория речевых жанров, прагмалингвистика – позволяет вскрыть механизмы воздействия на потребительское поведение точнее, нежели статистические модели конверсий. Однако лингвистических работ, специально посвящённых этим механизмам, критически мало.

Проблематика усугубляется полисемией ключевого концепта «монетизация» применительно к видеоконтенту. В англоязычной традиции различают audience monetization, content monetization и data monetization [12, с. 86]; в китайской – варьируют между 变现 (biànxian, буквально «превращение в наличные») и 商业化 (shāngyèhuà, «коммерциализация»), причём семантические объёмы этих терминов не совпадают. Для филологического описания это различие принципиально: если 变现 акцентирует результативность, завершённость превращения внимания в доход, то 商业化 подразумевает процесс, градуальную трансформацию некоммерческого контента в коммерческий. Подобная дисперсия значений, по всей видимости, детерминирована различием прагматических установок – рекламодателя и платформы соответственно [5, с. 197].

В специализированной литературе отсутствует консенсус и по вопросу о границах «рекламного рынка» в условиях лайвкоммерции. Ряд авторов квалифицирует трансляцию чжубо как рекламный жанр; другие – как жанр торгового дискурса, противопоставленный рекламному по ряду прагматических параметров [11,

с. 7; 14, с. 290]. Настоящая статья направлена на реконструкцию дискурсивных стратегий монетизации кратких видео и лайвкоммерции на китайских платформах – с акцентом на их языковую природу и воздействие на дискурсивную структуру рекламного рынка КНР.

Корпус анализируемого материала включал 74 транскрипта прямых трансляций на платформах Douyin и Kuaishou (период записи – сентябрь 2023 г. – март 2025 г.), а также 112 кратких рекламных видео продолжительностью от 15 до 60 секунд, размещённых на Xiaohongshu. Отбор производился методом сплошной выборки в пяти товарных категориях – косметика, продукты питания, бытовая электроника, одежда и образовательные услуги; критерием включения выступал порог вовлечённости аудитории (не менее 10 000 просмотров). Транскрибирование осуществлялось вручную с фиксацией паравербальных элементов – интонационных пиков, пауз хезитации, смеховых маркеров.

В качестве методологической рамки применялись: критический дискурс-анализ в версии Н. Фэрклау (трёхмерная модель «текст – дискурсивная практика – социальная практика»), прагмалингвистический анализ речевых актов по классификации Дж. Сёрля, а также элементы мультимодального анализа для учёта визуальной составляющей коротких видео [7, с. 107]. Сопоставительный компонент предполагал параллельное рассмотрение китайско- и русскоязычного рекламного дискурса на уровне речевых стратегий (директивы, комиссивы, экспрессивы). Статистическая обработка частотности речевых актов выполнялась средствами программы AntConc 4.2.4 с последующей ручной верификацией контекстов.

При анализе транскриптов лайвкоммерции на Douyin обращает на себя внимание доминирование так называемых «гибридных речевых актов» – высказываний, совмещающих иллюкутивную силу директива и комиссива в рамках одной реплики. Типичный пример: «Нажимайте – и я дам вам скидку, которую больше нигде не найдёте» (点击一下, 我给你们一个别处找不到的折扣). Здесь побуждение к действию слито с обещанием выгоды. Граница стёрта. В классической рекламе – газетной, телевизионной – директив и комиссив разведены по разным текстовым блокам: призыв к покупке отделён от описания преимуществ товара как минимум графически, а чаще – темпорально [3, с. 136].

Лайвкоммерция упраздняет эту сегментацию, порождая то, что в рамках настоящего исследования предлагается обозначить термином «конвергентный речевой акт». Подобная конвергенция затрагивает и экспрессивы: ведущий трансляции одновременно выражает восхищение товаром, благодарность аудитории за присутствие и побуждение к немедленной покупке – всё в пределах одного интонационного контура продолжи-

тельностью 4–7 секунд. Частотность таких конвергентных актов в выборке составила 34,7% от общего числа зафиксированных речевых актов.

Вместе с тем распределение стратегий монетизации по товарным категориям обнаруживает неравномерность, которую нельзя объяснить только спецификой продукта. В сегменте косметики преобладает стратегия, условно маркированная как «аффективная персонализация»: чужо наносит средство на собственную кожу, комментируя ощущения в режиме потока сознания – «смотрите, вот сейчас впитывается, чувствуете, да, вот этот холодок» (你看, 现在在吸收, 感觉到了吗, 就是这种凉凉的感觉). Доля тактильных дескрипторов в косметическом сегменте достигает 28 на один транскрипт. В сегменте бытовой электроники их практически нет – менее 2 на транскрипт.

Для сегмента электроники характерна стратегия – «авторитетная демистификация». Ведущий апеллирует к техническим параметрам, использует профессиональный жаргон (ёмкость аккумулятора, частота обновления экрана) и выстраивает речевую позицию эксперта-посредника, снижающего информационную асимметрию между производителем и покупателем. Речевые акты асертивного типа здесь составляют 61,3% – против 29,8% в косметическом сегменте [14, с. 288].

Отдельного рассмотрения заслуживает жанровая природа короткого рекламного видео на Xiaohongshu, поскольку эта платформа функционирует одновременно как социальная сеть и как поисковая система по потребительскому опыту. Тексты, сопровождающие видео, структурно тяготеют к жанру отзыва, однако прагматически реализуют стратегию скрытой рекламы – так называемого «посева» (种草, zhǒngcǎo). Сам термин 种草 – метафора сельскохозяйственного происхождения: буквально «сажать траву», то есть «засеивать» в сознании потребителя желание приобрести товар. Метафорическая модель роста, органичности, естественности противопоставлена механизму традиционной рекламы [9, с. 93].

Лингвистический анализ 112 видеотекстов позволяет констатировать: авторы намеренно избегают лексем, ассоциируемых с рекламным дискурсом. Слово «рекомендую» (推荐) замещается конструкциями «случайно нашла» (偶然发现), «не могу не поделиться» (忍不住分享), «пользуюсь уже третий месяц» (已经用了三个月了). Эффект аутентичности усиливается грамматически: преобладают эллиптические конструкции, парцелляция, разговорные частицы 呀, 啦, 嘛. Количество модальных частиц – в среднем 11,4 на текст длиной 150–200 иероглифов.

Прагматическая установка на имитацию спонтанного

высказывания порождает, однако, характерное противоречие. С одной стороны, дискурс 种草 стилистически маркирован как «свой», неформальный, противопоставленный корпоративному голосу бренда. С другой – степень контроля над этим дискурсом со стороны рекламодателей чрезвычайно высока: контракты с блогерами фиксируют обязательные ключевые слова, запрещённые формулировки, хронометраж упоминания товара [1, с. 166]. Возникает феномен, который Фэрклау обозначил бы как «синтетическая персонализация» – производство дискурса, имитирующего межличностное общение, но институционально детерминированного.

Переходя к воздействию описанных стратегий на структуру рекламного рынка КНР, необходимо зафиксировать сдвиг, произошедший в терминологическом аппарате самой индустрии. Традиционная оппозиция «реклама vs. контент» утрачивает операциональность. На платформе Douyin рекламный формат «информационный поток» (信息流广告) визуально и структурно неотличим от пользовательского контента – различие задаётся лишь малозаметной пометкой «广告» размером 8–10 пунктов в углу экрана. Пользовательские тесты, проведённые в рамках исследования Чжан Вэя и Ли Цзюнь [15, с. 90], зафиксировали: 43% респондентов не распознали рекламу при первом просмотре.

Следствием этого смешения становится перераспределение рекламных бюджетов. По данным iResearch за 2024 г., доля лайвкоммерции в общем объёме онлайн-рекламного рынка КНР достигла 31,6%, тогда как ещё в 2020 г. она не превышала 8,2% [4, с. 45]. Этот количественный скачок, по всей видимости, коррелирует с качественной трансформацией: рекламодатели перемещают бюджеты не просто в новый канал, а в принципиально иную коммуникативную модель – от монологического воздействия к диалогическому взаимодействию.

Дискурс-аналитическое измерение этого перехода обнаруживает любопытную закономерность. В традиционной модели рекламного текста адресат конструируется как пассивный реципиент; его ответная реакция вынесена за пределы коммуникативного акта. В лайвкоммерции адресат вписан в текстопорождение: комментарии зрителей в реальном времени модифицируют речевое поведение ведущего, порождая петлю обратной связи [6, с. 97]. Ведущий считывает комментарий «а в чёрном цвете есть?» и немедленно интегрирует его в свой дискурс: «Вот спрашивают про чёрный – сейчас покажу, подождите» (有人问黑色的——我现在给你们看, 等一下). Рекламный текст, таким образом, утрачивает завершенность и фиксированность – атрибутивные свойства текста в классическом понимании.

Воздействие на поведение потребителей прослеживается через трансформацию дискурсивных практик са-

мих потребителей. Анализ комментариев к трансляциям (выборка – 4300 комментариев, 5 трансляций) выявил формирование устойчивого жаргона покупателей: «拍了» (pāi le, «сфоткала» – в значении «оформила заказ»), «蹲» (dūn, «сиду на корточках» – «жду скидку»), «上车» (shàng chē, «сажусь в автобус» – «присоединяюсь к групповой покупке»). Метафорическая насыщенность потребительского жаргона – 17 терминологических неологизмов зафиксировано за период мониторинга.

Распространение этих лексем за пределы платформ – в мессенджеры, форумы, устную речь – сигнализирует о глубинном воздействии лайвкоммерции на языковую картину потребления. Выражение 种草 проникло в офлайн-дискурс: информанты в возрасте 18–35 лет используют его в повседневной коммуникации для обозначения любого спонтанного желания приобрести товар – вне связи с конкретной платформой или блогером [10, с. 38]. Деметафоризация ещё не произошла: носители языка осознают образную природу выражения.

Сопоставительный анализ с русскоязычным рекламным дискурсом обнаруживает асимметрию в степени интеграции лайвкоммерции в коммуникативное пространство. На российских платформах (Wildberries Live, «ВКонтакте») формат прямых трансляций с продажами существует, однако дискурсивная инфраструктура – жаргон, речевые конвенции, жанровые ожидания – находится на ранней стадии формирования. Русскоязычные ведущие калькируют отдельные приёмы китайских чжубо – обратный отсчёт перед появлением товара, искусственный дефицит («осталось 50 штук!») – однако адаптация стратегии 种草 пока ограничена; русскоязычный аналог «засеивания» не сложился ни терминологически, ни прагматически [2, с. 140].

Выявленная дисперсия дискурсивных стратегий в зависимости от платформы также заслуживает фиксации. Kuaishou – платформа, исторически ориентированная на аудиторию малых городов и сельских районов, – порождает стратегию, квалифицируемую как «эмпатическое присвоение»: ведущий позиционирует себя как «своего», человека из той же социальной страты, что и аудитория. Речь насыщена диалектизмами, грамматическими «ошибками», избыточными повторами. Данная стратегия функционирует как маркер социальной идентичности и одновременно инструмент монетизации – доверие конвертируется в покупку [13, с. 512]. Доля диалектных вкраплений в транскриптах Kuaishou – в среднем 6,1 на 1000 иероглифов; на Douyin – 0,3 на 1000 иероглифов.

Обобщая результаты дискурсивного анализа, необходимо отметить, что стратегии монетизации кратких видео и лайвкоммерции воздействуют на рекламный рынок КНР не столько через перераспределение финансовых пото-

ков – хотя и через них тоже, – сколько через деформацию базовых жанровых оппозиций: реклама/контент, монолог/диалог, публичное/интимное. Язык потребления, в свою очередь, обогащается метафорическими неологизмами, которые транслируют ценности платформенной экономики – немедленность, аффективность, групповую вовлечённость – в повседневный дискурс.

Вместе с тем выявленные тенденции неоднородны. Различие между платформами (Douyin, Kuaishou, Xiaohongshu) порождает не единую «модель лайвкоммерческого дискурса», а кластер вариативных дискурсивных практик, объединённых общей прагматической функцией – конверсией внимания в транзакцию, – но реализующих её принципиально различными речевыми средствами.

В ходе сопоставительного анализа транскриптов и видеотекстов трёх платформ удалось зафиксировать устойчивую корреляцию между типом монетизационной стратегии и доминирующим классом речевых актов: аффективная персонализация тяготеет к экспрессивам и конвергентным актам, авторитетная демистификация – к ассертивам, эмпатическое присвоение – к фатическим репликам и директивам, смягчённым диалектной маркировкой. Разброс частотности ассертивов между косметическим и электронным сегментами составил 31,5 процентных пункта.

Дискурс 种草 на Xiaohongshu продуцирует эффект, который целесообразно квалифицировать как «прагматическую мимику»: рекламное сообщение усваивает грамматические, лексические и интонационные характеристики спонтанного пользовательского высказывания, оставаясь при этом жёстко детерминированным контрактными обязательствами между блогером и рекламодателем. Этот разрыв между дискурсивной поверхностью и институциональной глубиной текстопродукции – центральное противоречие лайвкоммерции как коммуникативной практики. Его разрешение, если оно вообще возможно, лежит за пределами собственно лингвистического анализа и требует привлечения правового и этического инструментария.

Жанровая оппозиция «реклама – контент», на которой десятилетиями строилась регуляторная практика и которую фиксировали классификации рекламных текстов, в условиях лайвкоммерции утрачивает дифференцирующую способность. 43% респондентов в исследовании 2024 г. не распознали рекламу – и этот показатель, вероятно, занижен, поскольку условия тестирования предполагали повышенное внимание к материалу, нетипичное для обычного просмотра ленты.

Перенос выявленных моделей на русскоязычный материал пока затруднён отсутствием развитой тер-

минологической инфраструктуры и качественно иной степенью институционализации лайвкоммерции на российских платформах. 17 метафорических неологизмов китайского потребительского жаргона, зафиксированных за 18 месяцев мониторинга, не имеют русскоязычных функциональных аналогов – за исключением, пожалуй, разговорного «залететь на скидку», которое, впрочем, не связано с конкретной платформой.

Конвергентный речевой акт – совмещение иллокутивных сил директива и комиссива в одной реплике – заслуживает дальнейшей теоретической разработки в рамках прагмалингвистики, поскольку он не укладывается в существующие таксономии Сёрля и Остина, предполагающие дискретность иллокутивных типов. Частотность таких актов в выборке – 34,7%.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луань Б. Интеграция пользовательского контента и электронной торговли как драйвер мотивации и лояльности потребителей на примере китайских платформ коротких видео // *Инновации и инвестиции*. 2025. № 11. С. 165–168.
2. Цао Л. Влияние пользовательского контента на восприятие коммерческой рекламы в китайских соцсетях // *Динамика медиасистем*. 2025. Т. 5. № 2. С. 132–141.
3. Зимова Н.С., У Ци. Трансформация моделей управления цифровым контентом в китайских социальных сетях в контексте глобального маркетинга // *Социально-гуманитарные знания*. 2025. № 6. С. 135–138.
4. Желаева С.Э., Халбаев А.С., Зубакин А.А., Юй Х., Пивоваров Ч.Н. Современный этап развития маркетинговых инструментов на розничном рынке Китая // *Экономический вестник Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления*. 2025. № 2 (20). С. 41–49.
5. Чжан Х. Анализ поведения китайских потребителей на рынке электроники: тенденции спроса на продукцию Apple в Китае // *Оригинальные исследования*. 2025. Т. 15. № 3. С. 195–199.
6. Козлова Н.В., Цзян Х. Коммерческая и социальная реклама в Китае // *Социальное и экономическое развитие АТР: опыт, проблемы, перспективы*. 2013. № 1. С. 94–98.
7. Носкова Е.В. Сравнительный анализ поведения российских и китайских потребителей (на примере розничных сетей бытовой техники) // *Экономика и предпринимательство*. 2017. № 7 (84). С. 105–113.
8. Wang P. About the analysis of commodity sales on e-commerce platform // *Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации*. 2022. № 21. С. 179–180.
9. Цзюань Гао. Китайская реклама: опора на традиционное потребительское поведение // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2012. № 1–4. С. 91–94.
10. Голик В., Чжунхуа Л. Реализация интернет-маркетинга китайскими компаниями // *Наука и инновации*. 2017. № 10 (176). С. 37–39.
11. Носкова Е.В. Разрывы в моделях поведения российских и китайских потребителей при выборе товаров в сети интернет // *Практический маркетинг*. 2021. № 9 (295). С. 3–10.
12. Пинпин Ян. Оценка современных тенденций продвижения китайского бренда в стрим-блогинге // *Наука и школа*. 2024. № 5. С. 82–87.
13. Ван Юэ., Тао Х., Го М. Исследования потребительских предпочтений и ситуации с маркировкой одежды для подростков в Китае // *Молодые ученые — развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК)*. 2021. № 1. С. 511–513.
14. Лю Ц. О повышении эффективности электронной B2B коммерции на маркетплейсах: китайский опыт // *Modern Economy Success*. 2023. № 5. С. 287–293.
15. Цао Ц. Механизмы формирования доверия онлайн-потребителей в сфере электронной розничной торговли на примере Китая и России // *Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление*. 2018. № 4 (88). С. 72–91.

© Ван Инчэнь (yingchenw5@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНСТРУИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ОСВЕЩЕНИИ «ТАЙВАНЬСКОГО ВОПРОСА» В КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Ву Цюнь

Аспирант, Российский университет дружбы народов,
(г. Москва)

1042248038@rudn.ru

CONSTRUCTION OF THE NATIONAL IMAGE AND MECHANISMS OF PUBLIC OPINION FORMATION IN CHINESE AND RUSSIAN MEDIA COVERAGE OF THE TAIWAN QUESTION

Wu Qiong

Summary: This article examines the construction of China's national image and the mechanisms of public opinion formation in Chinese and Russian media coverage of the "Taiwan question". The relevance of the study lies in the fact that, under the conditions of increasing mediatization of international politics, international journalism performs not only an informative but also an interpretive and constructive function, participating in the production of politically significant meanings and evaluations. The aim of the article is to identify how Chinese and Russian media represent China in the context of the "Taiwan question" and which journalistic mechanisms ensure the consolidation of this representation in the public sphere. The methodological framework includes theoretical analysis, a comparative approach, and elements of discourse and frame analysis. The study shows that Chinese media construct the image of China as a defender of sovereignty, historical legitimacy, and national unity, whereas Russian media more often portray China as an important geopolitical actor and a defender of the principle of state sovereignty. It is argued that public opinion formation is carried out through the mechanisms of agenda-setting, framing, narrative-emotional influence, and the legitimization of interpretations.

Keywords: national image, media discourse, public opinion, the Taiwan question, Chinese and Russian media.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности конструирования национального образа Китая и механизмы формирования общественного мнения в освещении «тайваньского вопроса» в китайских и российских СМИ. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных условиях международная журналистика выполняет не только информационную, но и интерпретационно-конструктивную функцию, участвуя в формировании политически значимых смыслов и оценок. Цель статьи состоит в выявлении того, каким образом китайские и российские медиа репрезентируют Китай в контексте «тайваньского вопроса» и какие журналистские механизмы обеспечивают закрепление этой репрезентации в публичной сфере. Методологическую основу составляют теоретический анализ, сравнительный подход, элементы дискурс- и фрейм-анализа. Установлено, что китайские СМИ формируют образ Китая как носителя суверенитета, исторической правоты и национального единства, тогда как российские СМИ чаще интерпретируют Китай как значимого геополитического актора и защитника принципа государственного суверенитета. Показано, что формирование общественного мнения обеспечивается через механизмы установления повестки дня, фреймирования, нарративно-эмоционального воздействия и легитимации интерпретаций.

Ключевые слова: национальный образ, медиадискурс, общественное мнение, Тайваньский вопрос, Китайские и Российские СМИ.

Введение

В условиях нарастающей медиатизации международной политики «тайваньский вопрос» выступает не только как предмет внешнеполитической дискуссии, но и как значимый объект журналистской репрезентации. Его освещение в национальных медиасистемах связано не столько с нейтральной передачей фактов, сколько с интерпретацией политического смысла событий, с конструированием допустимых рамок их понимания и с формированием устойчивых оценочных моделей в общественном сознании. В этом контексте особый исследовательский интерес представляет со-

поставление китайских и российских СМИ, поскольку обе медиасистемы включают «тайваньский вопрос» в широкий международно-политический контекст, но при этом используют разные коммуникативные стратегии репрезентации Китая и различные способы смысловой организации темы. Тем самым данная проблематика приобретает значение не только для политической коммуникации, но и для журналистики, медиадискурсивных исследований и теории общественного мнения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных условиях СМИ выступают важнейшим институтом символического производства национально-

го образа и одновременно механизмом формирования общественно значимых интерпретаций международных событий. В освещении «тайваньского вопроса» это проявляется особенно отчетливо: медиадискурс задает рамки восприятия Китая как политического актора, выделяет приоритетные аспекты проблемы, структурирует когнитивные схемы ее понимания и участвует в легитимации определенных оценок. Объектом настоящего исследования является освещение «тайваньского вопроса» в китайских и российских СМИ, а предметом механизмы конструирования национального образа Китая и формирования общественного мнения в соответствующем медиадискурсе. Цель статьи состоит в выявлении того, каким образом китайские и российские СМИ репрезентируют Китай в контексте «тайваньского вопроса» и какие журналистские механизмы обеспечивают закрепление этой репрезентации в публичной сфере. Для достижения поставленной цели используются теоретический анализ, сравнительный подход, элементы дискурс- и фрейм-анализа. Научная новизна статьи заключается в том, что «тайваньский вопрос» рассматривается не только как международно-политическая тема, но и как аналитический кейс, позволяющий проследить взаимосвязь между медиаконструированием национального образа и механизмами формирования общественного мнения в двух различных медиасистемах.

Теоретико-методологические основания исследования: национальный образ, медийный дискурс и общественное мнение

В современной медиакоммуникационной науке национальный образ рассматривается не как нейтральное отражение государства, а как результат символического производства в медиадискурсе. В этом смысле показателен вывод Гао Чэна, который связывает формирование национального образа с глобальным коммуникационным контекстом и подчеркивает, что СМИ участвуют не только в распространении информации о стране, но и в создании благоприятной интерпретационной среды вокруг нее [1]. Близкую по логике позицию занимают Лю Пин и Дун Гэгэ: анализируя дискурсивное конструирование образа Китая, они показывают, что образ государства формируется через отбор тем, модальность высказывания, интертекстуальные связи и ценностную маркировку сообщения [2]. Для настоящей статьи этот подход принципиален, поскольку позволяет рассматривать освещение «тайваньского вопроса» не как простую передачу фактов, а как журналистскую репрезентацию, в которой образ Китая закрепляется через устойчивые фреймы, риторические формулы и нарративы.

Теоретизация общественного мнения в исследованиях медиа также смещается от представления о «спонтанной реакции аудитории» к пониманию его как эффекта коммуникативного структурирования. Васильева, опре-

деляя медиадискурс как особую коммуникативную область, акцентирует его институциональную природу и способность задавать режим публичного смыслопроизводства [3]. В этом же направлении Самкова рассматривает фреймирование как механизм медийного конструирования образа, при котором журналистский текст не только описывает объект, но и задает схему его восприятия [4]. Более прикладную сторону проблемы раскрывает Шерзай: медиафрейминг, по ее наблюдению, функционирует как технология легитимации власти, то есть как способ закрепления определенных интерпретаций в общественном сознании [5]. Эти выводы коррелируют с англоязычными исследованиями: Шехата показывает, что разные типы новостного фрейминга по-разному влияют на политический цинизм, доверие и вовлеченность аудитории [6], а Маурер и Йост подтверждают, что медийная повестка способна повышать общественную значимость темы, хотя сила эффекта зависит от способа измерения публичной повестки [7]. Следовательно, в фокусе журналистского анализа должны находиться не только содержание сообщений, но и механизмы повестки дня, фрейминга и легитимации.

В контексте «тайваньского вопроса» указанные теоретические положения приобретают особую значимость. Высокая политическая чувствительность темы, сочетание информационного и идеологического компонентов, а также ее включенность в международный медиадискурс делают данную проблематику типичным объектом политико-медийной репрезентации. Поэтому в данной статье национальный образ понимается как результат репрезентации, фреймирования и нарративного упорядочивания события, тогда как общественное мнение как результат медийного выделения темы, предложения интерпретационных рамок и легитимации определенных оценок. Такая логика позволяет сохранить журналистский ракурс исследования и использовать «тайваньский вопрос» как аналитический кейс для сопоставления китайской и российской моделей медиаконструирования.

Конструирование национального образа Китая в освещении «тайваньского вопроса» в китайских и российских СМИ

В освещении «тайваньского вопроса» китайские и российские СМИ выполняют не только информационную, но и интерпретационную функцию: они формируют устойчивый образ Китая как определенного типа политического актора. В данном случае медиадискурс не ограничивается сообщением о дипломатических заявлениях, военной активности или международных реакциях, а выстраивает иерархию смыслов, в которой заранее задаются границы допустимого понимания проблемы. Именно поэтому анализ этого сюжета в журналистском аспекте требует внимания не к перечню событий, а к тем спосо-

бам репрезентации, через которые Китай легитимируется, символически закрепляется и включается в разные модели общественно-политического восприятия [8].

В китайском медиадискурсе образ Китая строится прежде всего вокруг связки «суверенитет — территориальная целостность — национальное единство». Однако эта связка функционирует не как формальная политико-правовая декларация, а как сквозная медийная рамка, объединяющая новостную подачу, оценочную лексику и историческую аргументацию. «Тайваньский вопрос» в такой логике интерпретируется не как спор между сопоставимыми политическими сторонами, а как внутренний вопрос китайского государства, связанный с завершением процесса национального воссоединения. Например, в статье «Жэньминь жибао» от 20 января 2024 г. прямо подчеркивалось, что сущность «тайваньского вопроса» состоит не в «демократии», а в вопросе государственного суверенитета и территориальной целостности Китая; одновременно утверждалось, что будущее Тайваня связано с воссоединением с Родиной, а внешние силы посылают сепаратистским силам ошибочные сигналы. Такой пример наглядно показывает, что китайские СМИ закрепляют интерпретацию Тайваня не как отдельного политического центра, а как части единого китайского государственного пространства, тем самым усиливая образ Китая как носителя исторической и правовой легитимности. Благодаря этому Китай репрезентируется как носитель исторической правоты и как единственный легитимный субъект политического решения. Здесь национальный образ конструируется через постоянное повторение смыслов преемственности, законности и неделимости государственного пространства [9]. Не менее существенным является и другой компонент китайской медиарепрезентации образ рациональной и ответственной державы. Даже в конфронтационном контексте китайские СМИ, как правило, стремятся сместить акцент с эмоциональной эскалации на сдержанность, предсказуемость и ориентацию на стабильность. Такая стратегия особенно важна для формирования национального образа, поскольку позволяет соединить внутреннюю мобилизацию с внешней легитимацией: Китай предстает одновременно как сильное государство и как государство, действующее в рамках политической ответственности. Тем самым медийное представление о Китае приобретает нормативный характер: оно не просто описывает позицию Пекина, а оформляет ее как естественную, последовательную и институционально оправданную [10].

В российском медиадискурсе образ Китая также конструируется в целом позитивно, но смысловой центр этой репрезентации иной. Российские СМИ, как правило, включают «тайваньский вопрос» не в рамку национального воссоединения, а в рамку международной безопасности, геополитического противостояния и кризиса мирового порядка. В результате Китай предстает прежде

всего как один из ключевых центров силы современного мира, как государство, защищающее принцип суверенитета в условиях внешнего давления. Так, в публикации РИА Новости от 12 августа 2022 г., посвященной заявлению посла КНР в России Чжан Ханьхуэя, подчеркивалось, что процесс воссоединения двух берегов Тайваньского пролива «нельзя остановить», а ответные действия Китая после визита Нэнси Пелоси интерпретировались как открытые, профессиональные и соответствующие как китайскому, так и международному праву. В данном случае китайская позиция включается российским медиа не только в рамку суверенитета, но и в рамку международной законности и стратегической стабильности, что усиливает образ Китая как рационального и легитимного международного актора. Как важный участник регионального и глобального баланса сил. Такая репрезентация делает образ Китая менее идентификационным, но более стратегическим: внимание концентрируется не на внутреннем национальном измерении темы, а на ее международных последствиях и на месте Китая в системе мировых отношений [11].

При этом российские СМИ не просто воспроизводят китайскую позицию, а встраивают ее в собственную внешнеполитическую и медиалогическую рамку. Отсюда возникает аналитико-интерпретационный ракурс, в котором Китай символически закрепляется как сильный, рациональный и значимый партнер, а «тайваньский вопрос» как показатель более широкого конфликта вокруг принципов суверенитета, вмешательства и мировой иерархии. В этом состоит важное различие двух моделей медиаконструирования. Китайские СМИ сильнее ориентированы на внутреннюю консолидацию, на связь исторической памяти с политической легитимностью и на укрепление коллективной идентичности. Российские СМИ в большей степени переводят тот же сюжет в плоскость геополитического анализа и международной стратегии. Следовательно, общий вектор репрезентации легитимация Китая и критика внешнего вмешательства в двух медиасистемах сохраняется, но журналистские функции различаются: в китайском случае доминирует интегративно-идентификационная функция, в российском объяснительно-аналитическая.

Механизмы формирования общественного мнения в освещении «тайваньского вопроса»

Если в предыдущем разделе ключевым был вопрос о том, какой образ Китая конструируется в китайских и российских СМИ, то здесь принципиально важно показать, каким образом медиадискурс влияет на общественное мнение. Речь идет не о прямом измерении реакции аудитории, а о тех журналистских механизмах, которые задают общественно значимые когнитивные и ценностные ориентиры. В случае «тайваньского вопроса» медиа делают тему общественно значимой уже на

уровне повестки дня: частотность упоминаний, вынесение темы в заголовочный комплекс, редакционное выделение конфликтных аспектов и включение сюжета в более широкий контекст международной безопасности формируют у аудитории представление о высокой политической значимости вопроса. В этом смысле СМИ не просто сообщают о событии, а определяют степень его общественной видимости и его место в иерархии актуальных проблем. Современные исследования повестки дня подчеркивают, что даже в цифровой среде медиа сохраняют способность структурировать публичное внимание, хотя сама повестка становится результатом более сложного взаимодействия медиальных, общественных и платформенных акторов [12].

Следующий механизм связан с фреймированием, то есть с предложением аудитории определенной модели понимания события. В освещении «тайваньского вопроса» особенно значимы фрейм суверенитета и территориальной целостности, фрейм внешнего вмешательства, фрейм региональной стабильности, фрейм международной законности и исторический фрейм. Именно фреймы задают когнитивные границы интерпретации: они не только отвечают на вопрос, что произошло, но и предопределяют, как это следует понимать. Если тема помещается в рамку суверенитета, аудитория воспринимает ее прежде всего как вопрос законного государственного порядка; если в рамку геополитической конфронтации как симптом борьбы за перераспределение влияния; если в историческую рамку как продолжение незавершенного процесса. Для журналистского анализа важно, что фрейм не подменяет факт, а организует его смысловую перспективу, тем самым влияя на общественные оценки еще до формирования завершенного мнения [13].

Наряду с когнитивным структурированием действует и нарративно-эмоциональный механизм. Общественное мнение формируется не только через логические аргументы, но и через включение темы в эмоционально значимые схемы: память о прошлом, противопоставление «своего» и «чужого», фигуры угрозы, справедливости, ответственности и стабильности. В этом случае эмоциональная составляющая не противостоит информационной, а становится формой ее усиления. Исследования эмоционально-аффективной повестки показывают, что медиа способны передавать аудитории не только значимость темы, но и ее эмоциональную тональность, влияя на валентность восприятия политических объектов. В контексте «тайваньского вопроса» это особенно заметно: исторические и цивилизационные мотивы в китайском медиадискурсе, а также мотивы угрозы эскалации и нарушения стратегического баланса в российском дискурсе воздействуют не столько через прямое убеждение, сколько через закрепление устойчивых эмоционально окрашенных интерпретаций. Следовательно,

нарратив и эмоция выступают не дополнением к информации, а полноправным механизмом общественного смыслообразования.

Наконец, важнейшее значение имеет механизм легитимации и интерпретационного контроля. Он реализуется через ссылки на официальные заявления, привлечение экспертов, выбор источников, жанры комментария и аналитики, а также через повторяемость допустимых схем объяснения. Благодаря этому одни интерпретации получают статус более правдоподобных, законных и убедительных, тогда как другие вытесняются на периферию публичного обсуждения. Особенно показательно, что влияние медиа на общественные установки часто опосредовано доверием: исследования показывают, что использование авторитетных медиа связано с ростом доверия к институтам, а доверие, в свою очередь, становится промежуточным звеном между медиапотреблением и отношением аудитории к политически значимым решениям [14]. В журналистском измерении это означает, что СМИ воздействуют на общественное мнение не путем упрощенной «манипуляции», а через создание условий, при которых определенная оценка события воспринимается как нормативно оправданная и интерпретационно доминирующая. Именно поэтому в освещении «тайваньского вопроса» медиа выступают не только каналом передачи информации, но и институтом производства легитимных смыслов.

Таким образом, механизмы формирования общественного мнения в освещении «тайваньского вопроса» можно свести к четырем взаимосвязанным уровням: установление повестки дня, фреймирование, нарративно-эмоциональное воздействие и легитимация интерпретаций. Их совокупное действие позволяет медиа не просто повышать заметность темы, но и формировать когнитивные схемы ее восприятия, закреплять ценностные ориентиры и создавать символические основания для общественного согласия с определенной трактовкой события.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что в освещении «тайваньского вопроса» китайские и российские СМИ выполняют не только информационную, но и интерпретационно-конструктивную функцию. В китайском медиадискурсе образ Китая формируется прежде всего через категории суверенитета, территориальной целостности, исторической правоты и национального единства, что придает репрезентации выраженный интегративно-идентификационный характер. В российском медиадискурсе Китай также репрезентируется преимущественно в легитимирующей рамке, однако смысловой центр этой репрезентации смещается в сторону геополитики, международной безопасности и глобального баланса

сил. В результате общий вектор медиаконструирования признание значимости китайской позиции и критика внешнего вмешательства сохраняется, но журналистские функции различаются: в китайских СМИ доминирует консолидационный потенциал дискурса, в российских аналитико-интерпретационный.

Не менее важным результатом исследования является выявление того, что формирование общественного мнения в данном случае осуществляется через совокупность взаимосвязанных медийных механизмов: установление повестки дня, фреймирование, нарративно-эмоциональное воздействие и легитимацию

интерпретаций. Именно их совместное действие позволяет СМИ не только усиливать заметность темы, но и задавать когнитивные схемы ее восприятия, закреплять ценностные ориентиры и создавать условия для общественного согласия с определенной трактовкой события. Тем самым «тайваньский вопрос» выступает как показательный пример того, что международная журналистика в современных условиях является не просто сферой трансляции новостей, а пространством производства символических смыслов, в котором национальный образ и общественное мнение формируются в процессе дискурсивной организации политической реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gao Cheng. Shaping China's national image in the context of global communication // *News and Writing*. 2013. No. 12. P. 32–34.
2. Liu Ping, Dong Gege. A comparative study of the construction of China's image in press conferences of the Chinese and U.S. foreign affairs departments: a corpus-based critical discourse analysis // *Journalism and Communication Review*. 2024. Vol. 77, No. 2. P. 106–118.
3. Васильева Е.Ю. Медиадискурс и его коммуникативная область // *Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика*. Новосибирск, 2017. С. 122–127.
4. Самкова М.А. Фреймирование в опыте медийного конструирования образа города // *Политическая лингвистика*. 2021. № 5(89). С. 157–167.
5. Шерзай К.А. Медиафрейминг как технология легитимации власти (на примере телепрограммы «Вести недели») // *Инновации. Наука. Образование*. 2021. № 36. С. 2859–2872.
6. Shehata A. Game frames, issue frames, and mobilization: disentangling the effects of frame exposure and motivated news attention on political cynicism and engagement // *International Journal of Public Opinion Research*. 2014. Vol. 26, no. 2. P. 157–177.
7. Maurer M., Jost P. Comparing agenda-setting effects for the issue of migration measured with three different indicators of the public agenda // *International Journal of Public Opinion Research*. 2024. Vol. 36, no. 3. Art. edae037.
8. Yorgason E. The limits of a label: framing Eastern Asia's territorial conflicts for a U.S.-American audience // *International Journal of Asia Pacific Studies*. 2022. Vol. 18, no. 1. P. 1–29.
9. Петухов А.Ю., Каминченко Д.И. Анализ текстов о спорном статусе Тайваня, созданных языковой моделью ChatGPT // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2024. Т. 29, № 3. С. 593–611.
10. Фэй Л. Роль прессы в формировании медиаобраза Китая (по материалам изданий «Российская газета» и «Независимая газета») // *Обзор СМИ*. 2020. № 2. С. 2.
11. Сюн Икунь. Формирование образа Китая в российских СМИ // *Наука. Образование. Современность*. 2024. № 2. С. 63–66.
12. Лукьянова Г.В., Соловьёв А.Ю. Особенности формирования повестки дня в мессенджере Telegram // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология*. 2024. Т. 24, вып. 1. С. 90–97.
13. Coleman R., Wu H. D. "There was blood coming out of her eyes...": emotional-affective agenda setting and disgust in the 2016 US presidential election // *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 2024. Art. 10776990241262345.
14. Zhang H., Yang C., Deng X., et al. How authoritative media and personal social media influence policy compliance through trust in government and risk perception: quantitative cross-sectional survey study // *Journal of Medical Internet Research*. 2025. Vol. 27. Art. e64940.

© Ву Цюн (1042248038@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ НОВОСТНОГО КОНТЕНТА НА ПОНИМАНИЕ И ЗАПОМИНАНИЕ ИНФОРМАЦИИ У НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Гасанов Анар Гюмшуд оглы

Аспирант, Российский университет дружбы народов
anarboard@gmail.com

INFLUENCE OF THE MULTIMODALITY OF NEWS CONTENT ON UNDERSTANDING AND MEMORIZATION OF INFORMATION AMONG NATIVE SPEAKERS OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

A. Gasanov

Summary: The present article examines the impact of news content multimodality on the processes of information comprehension and retention among Russian and English speakers within the framework of comparative linguocognitive analysis. It considers conceptual approaches to interpreting the interaction of verbal and non-verbal codes in polycode texts, emphasizing the ambiguity of the notion of multimodality and its connection with the functional integration of sign systems. Particular attention is paid to the typological features of the languages, where the fusional morphology and free word order of Russian provide greater informational autonomy to the verbal component compared with the analytic structure of English. This leads to differing distributions of load across modalities. The phenomenon of morphosyntactic compensation is analyzed as a gradient characteristic that determines the degree of the recipient's dependence on visual elements in reconstructing propositional content. Differences in modal relations are identified: complementary relations in English-language texts facilitate code integration for constructing a complete semantic model, whereas redundant relations in Russian-language discourse may provoke a redundancy effect and reduce the efficiency of memorizing factual details. Information processing strategies are discussed — integrative among English speakers and predominantly sequential among Russian speakers — along with the role of modal flow desynchronization, culturally conditioned trust in the visual code, and features of deixis. The results of meta-analytic synthesis demonstrate that the cognitive effects of multimodality are not universal but are modulated by linguistic and discursive factors. This requires the adaptation of existing dual-coding and multimedia learning models to typologically distant languages. Such an approach makes it possible to establish the main mechanisms of linguocognitive interaction in news discourse and to assess the relevance of the research for further interdisciplinary inquiry in cognitive linguistics and media communication.

Keywords: multimodality, news discourse, cognitive effects, morphosyntactic compensation, Russian and English languages.

Аннотация: В научной статье исследуется влияние мультимодальности новостного контента на процессы понимания и запоминания информации у носителей русского и английского языков в рамках сопоставительного лингвокогнитивного анализа. Рассматриваются концептуальные подходы к интерпретации взаимодействия вербальных и невербальных кодов в поликодовых текстах, подчеркивается неоднозначность понятия мультимодальности и его связь с функциональной интеграцией знаковых систем. Особое внимание уделяется типологическим особенностям языков, где флективная морфология и свободный порядок слов русского языка обеспечивают большую информационную автономию вербального компонента по сравнению с аналитической структурой английского, что приводит к различной дистрибуции нагрузки между модальностями. Анализируется феномен морфосинтаксической компенсации как градуальной характеристики, определяющей степень зависимости реципиента от визуальных элементов при реконструкции пропозиционального содержания. Выявляются различия в модальных отношениях: комплементарные в англоязычных текстах способствуют интеграции кодов для построения полноценной семантической модели, в то время как редундантные в русскоязычном дискурсе могут провоцировать эффект избыточности и снижать эффективность запоминания фактуальных деталей. Обсуждаются стратегии обработки информации — интегративная у англоязычных и преимущественно секвенциальная у русскоязычных реципиентов, — а также роль десинхронизации модальных потоков, культурно обусловленного доверия к визуальному коду и особенностей дейкиса. Результаты мета-аналитического обобщения демонстрируют, что когнитивные эффекты мультимодальности не являются универсальными, а модулируются лингвистическими и дискурсивными факторами, что требует адаптации существующих моделей двойного кодирования и мультимедийного обучения к типологически дистантным языкам. Такой подход позволяет установить основные механизмы лингвокогнитивного взаимодействия в новостном дискурсе и оценить релевантность исследования для дальнейших междисциплинарных изысканий в области когнитивной лингвистики и медиакоммуникации.

Ключевые слова: мультимодальность, новостной дискурс, когнитивные эффекты, морфосинтаксическая компенсация, русский и английский языки.

Проблема восприятия поликодовых текстов, в которых вербальный компонент сосуществует с визуальным, аудиальным и кинетическим, приобрела в лингвистике последних десятилетий статус одной из

наиболее дискуссионных — и одновременно наименее методологически устоявшихся. Само понятие мультимодальности, заимствованное из семиотики Ч. С. Пирса и развитое в трудах Г. Кресса и Т. ван Лёувена [8, с. 5], до сих

пор не получило непротиворечивого определения: одни исследователи трактуют его как со-присутствие нескольких знаковых систем в пределах единого коммуникативного акта, другие настаивают на том, что мультимодальность предполагает функциональную интеграцию кодов, а не их механическое соположение [3, с. 70]. Для анализа новостного дискурса – жанровой сферы, где конвергенция модальностей протекает особенно интенсивно, – это расхождение оказывается не просто терминологическим: оно детерминирует выбор аналитического инструментария и, что существеннее, интерпретацию эмпирических данных о когнитивных процессах реципиента.

Корпус работ, посвящённых влиянию формата предъявления информации на её запоминание, неоднороден и внутренне противоречив. Ряд экспериментов, выполненных в русле теории двойного кодирования А. Пайвио [11, с. 20], фиксирует значимое преимущество мультимодального предъявления перед мономодальным; однако результаты, полученные в рамках когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера, указывают на то, что избыточная нагрузка на рабочую память способна нивелировать и даже инвертировать этот эффект [6, с. 103]. Существенно, что подавляющее большинство исследований проведено на материале английского языка – обстоятельство, которое, по всей видимости, генерирует систематическое искажение в пользу аналитических языков с фиксированным порядком слов. Русскоязычный новостной дискурс, характеризующийся свободным порядком слов, развитой системой падежного управления и специфической стратегией тема-рематического членения, создаёт принципиально иные условия для взаимодействия вербального и невербального компонентов [14, с. 375; 9, с. 715]. Вопрос о том, в какой мере типологические параметры языка модулируют когнитивный отклик на мультимодальный стимул, остаётся открытым.

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема дифференциации понимания и запоминания как двух нетождественных когнитивных операций. В специализированной литературе нередко наблюдается их некритическое отождествление; между тем ещё Ф. Бартлетт продемонстрировал, что схемная обработка нарратива – то есть собственно понимание – подчиняется иным закономерностям, нежели удержание дискретных фактов в долговременной памяти. Мультимодальность новостного текста, вероятно, по-разному воздействует на эти два процесса: инфографика и видеоряд могут облегчать построение ментальной модели события, одновременно создавая интерференцию при запоминании конкретных числовых данных или имён собственных [1, с. 604]. Эта гипотеза, впрочем, нуждается в верификации на материале типологически различных языков, поскольку стратегии дискурсивной компрессии – а следовательно, и характер взаимодействия модальностей – варьируются межъязыково.

Настоящая статья предпринимает попытку систематизировать накопленные данные о когнитивных эффектах мультимодального новостного контента и проанализировать их в сопоставительной перспективе, сфокусированной на двух языковых системах – русской и английской. Предметом исследования выступает не столько сам факт наличия или отсутствия мультимодального преимущества, сколько лингвокогнитивные механизмы, опосредующие этот эффект; в частности, роль морфосинтаксической структуры языка, дискурсивных конвенций новостного жанра и культурно обусловленных стратегий визуальной грамотности.

Методологическую основу работы составили сопоставительный дискурсивный анализ, метод контент-аналитической категоризации и элементы мета-аналитической процедуры – последняя применялась при систематизации результатов экспериментальных исследований, опубликованных в период 2015–2024 годов на русском и английском языках. Отбор источников осуществлялся по базам данных Web of Science, Scopus и РИНЦ; критерием включения служило наличие эксплицитного описания мультимодального стимульного материала новостного характера и количественных либо качественных данных о понимании или запоминании. Релевантными оказались 47 публикаций; из них для углублённого анализа было отобрано 15, репрезентирующих основные теоретические подходы и эмпирические парадигмы.

Сопоставительный компонент реализован посредством параллельного анализа дискурсивных характеристик русскоязычных и англоязычных новостных текстов – с акцентом на тема-рематическом членении, стратегиях номинации и коммуникативном весе визуального компонента. Для описания модальной архитектуры новостных текстов использовалась модифицированная аналитическая рамка Г. Кресса и Т. ван Лёувена, дополненная параметрами, учитывающими синтаксическую специфику флективных языков; в частности, введена категория «морфосинтаксической компенсации» – степени, в которой грамматическая эксплицитность вербального компонента снижает информационную зависимость реципиента от невербальных кодов.

Анализ теоретических оснований проблемы обнаруживает, что концептуальный аппарат, применяемый к описанию мультимодальности в новостном дискурсе, сформирован преимущественно в англоязычной традиции и несёт на себе отпечаток структурных особенностей английского языка. Понятие «modal affordance» – модальной предрасположенности, введённое Крессом для обозначения потенциала знаковой системы к передаче определённого типа значений, – имплицитно опирается на представление о языке как аналитической системе с ограниченными морфологическими ресурсами

[8, с. 4]. В такой системе визуальный код действительно принимает на себя значительную долю коммуникативной нагрузки: фиксированный порядок слов затрудняет тема-рематическое варьирование, и новостной заголовок, лишённый падежных маркеров, в ряде случаев становится интерпретируемым лишь при опоре на сопровождающее изображение. Русский язык, располагающий богатой флексивной парадигмой и свободным порядком слов, демонстрирует принципиально иную дистрибуцию информационной нагрузки между модальностями.

Эта асимметрия прослеживается уже на уровне заголовочного комплекса. В англоязычных онлайн-изданиях заголовки нередко функционируют как элемент мультимодального ансамбля, где вербальный и визуальный компоненты находятся в отношениях комплементарности – каждый из них передаёт часть пропозиции, и полная семантическая реконструкция требует интеграции обоих кодов [12, с. 147]. В русскоязычных новостных текстах заголовки, благодаря падежным окончаниям и деепричастным конструкциям, чаще оказываются автосемантическими – самодостаточными в информационном отношении. Визуальный компонент при этом выполняет функцию не столько дополнения, сколько аффективного усиления: фотография или видеофрагмент не добавляют пропозиционального содержания, но модулируют эмоциональную тональность восприятия [4, с. 168].

Указанное различие, казалось бы, сугубо структурно-лингвистическое, имеет прямые когнитивные следствия. Теория двойного кодирования предсказывает, что запоминание улучшается при одновременной активации образного и вербального кодов; однако это предсказание верифицировано главным образом в ситуациях, когда оба кода передают нетождественную, но взаимодополняющую информацию [11, с. 19]. Если же визуальный компонент лишь дублирует вербальный – что, по нашим наблюдениям, чаще происходит в русскоязычном новостном дискурсе, – возникает эффект, который в когнитивной психологии обозначается как «избыточность» (*redundancy effect*) и который, вопреки интуитивному ожиданию, может ухудшать показатели запоминания за счёт расщепления аттенционных ресурсов [6, с. 104].

Обращает на себя внимание тот факт, что дискурсивные конвенции подачи новостного материала в русскоязычной и англоязычной медиасредах расходятся не только в модальной архитектуре, но и в темпоральной организации мультимодального потока. Англоязычные новостные видеоролики, как правило, строятся по принципу «перевернутой пирамиды» с параллельным видеорядом, причём визуальный и вербальный каналы синхронизированы на уровне пропозиций: каждому тезису диктора соответствует релевантный визуальный сегмент [15, с. 774]. Русскоязычные телевизионные новости, напротив, допускают значительную десинхрониза-

цию – дикторский текст может опережать видеоряд или отставать от него, создавая то, что Е.И. Горошко обозначила термином «модальный лаг» [2, с. 29]. Когнитивные последствия такого лага исследованы недостаточно, однако представляется не лишённым оснований предположение о том, что десинхронизация провоцирует дополнительную нагрузку на механизмы интеграции в рабочей памяти и, как следствие, дифференцированно воздействует на понимание (которое оперирует макроструктурами) и запоминание (которое чувствительно к микроструктурному порядку предъявления).

Морфосинтаксическая компенсация – категория, введённая нами для описания степени, в которой грамматическая эксплицитность вербального компонента снижает зависимость реципиента от невербальных кодов, – обнаруживает градуальный характер. На одном полюсе располагаются контексты, где русская падежная система полностью эксплицирует аргументную структуру высказывания и визуальный код становится факультативным; на другом – ситуации, в которых эллипсис подлежащего или дополнения (типичный для разговорного стиля, проникающего в онлайн-новости) вынуждает реципиента обращаться к визуальному компоненту для восстановления пропозиции. Этот континуум не имеет прямого аналога в английском языке, где аргументная структура задаётся позиционно и потому менее вариативна [7, с. 21; 10, с. 608].

Сопоставительный анализ стратегий визуальной грамотности выявляет ещё одно существенное расхождение. Англоязычная медиасреда, в силу исторически более раннего перехода к конвергентной журналистике, сформировала у реципиентов устойчивые навыки интегративного чтения – одновременной обработки текста, инфографики и видео [13, с. 491]. Русскоязычная аудитория, по данным ряда исследований, демонстрирует преимущественно секвенциальную стратегию: сначала прочитывается текст, затем внимание переключается на визуальный компонент – или наоборот, но редко одновременно. Данная позиция, впрочем, нуждается в дополнительной верификации, поскольку выборки существующих исследований нерепрезентативны в возрастном отношении; молодые русскоязычные пользователи цифровых медиа, вероятно, уже интернализовали интегративные стратегии. Секвенциальная обработка, если она действительно преобладает, должна по-иному взаимодействовать с типом модального отношения – комплементарным или редундантным, – нежели интегративная.

Представляется дискуссионным и вопрос о роли дейксиса в мультимодальном новостном тексте. Английский язык, располагающий бедной системой указательных местоимений (*this/that*), компенсирует эту ограниченность пространственным дейксисом визу-

ального кода: стрелки, выделения цветом, анимированные указатели в инфографике выполняют функцию, аналогичную вербальным дейктикам [5, с. 99]. Русский язык, обладающий более дифференцированной системой указательных средств (этот/тот/данный/сей, а также частицы вот/вон), потенциально способен обходиться без визуальных дейктических маркеров; это, в свою очередь, может косвенно свидетельствовать о том, что информационная добавленная стоимость визуального компонента для русскоязычного реципиента систематически ниже, чем для англоязычного – по крайней мере в отношении референциальной функции.

Когнитивные последствия этих структурных различий не сводятся к простой дихотомии «больше/меньше запоминания». Мета-аналитическая систематизация данных позволяет выделить по меньшей мере три паттерна. Первый: при комплементарном модальном отношении (визуальный код дополняет вербальный) мультимодальное преимущество наблюдается в обеих языковых группах, однако его величина значимо больше у англоязычных реципиентов – что объяснимо большей информационной зависимостью от визуального кода в аналитическом языке. Второй: при редундантном отношении (визуальный код дублирует вербальный) у русскоязычных реципиентов фиксируется статистически незначимое ухудшение запоминания фактуальных деталей, тогда как у англоязычных – незначимое улучшение; асимметрия, вероятно, детерминирована различиями в стратегиях обработки. Третий: понимание каузальных связей между событиями (то есть макроструктурная обработка) улучшается при мультимодальном предъявлении в обеих группах практически в равной степени, что может указывать на относительную языковую универсальность механизмов построения ментальных моделей на уровне, превышающем пропозициональный.

Не менее значима дифференциация по типу визуального кода. Статичная инфографика и динамический видеоряд генерируют различные когнитивные нагрузки; при этом для русскоязычных текстов характерна большая доля статичных иллюстраций (фотографий, схем), тогда как англоязычные новостные ресурсы активнее используют интерактивные и анимированные элементы. Статичный визуальный код, предъявляемый одновременно с текстом, по всей видимости, создаёт меньшую когнитивную нагрузку и допускает секвенциальную обработку; динамический – требует синхронной интеграции и в большей мере нагружает центральный исполнительный компонент рабочей памяти. Данное различие, наложенное на языковую специфику, может объяснять парадоксальные результаты некоторых экспериментов, в которых русскоязычные испытуемые демонстрировали лучшее запоминание при мономодальном текстовом предъявлении, чем при мультимодальном с видеорядом.

Отдельного внимания заслуживает прагматический аспект – конвенции доверия к различным модальностям. В англоязычной медиакультуре визуальное свидетельство традиционно наделяется высоким эпистемическим статусом («seeing is believing»); фотография или видеозапись воспринимаются как верификация вербального утверждения. Русскоязычная медиакультура, сформированная в условиях длительного опыта визуальной пропаганды, демонстрирует – по крайней мере в ряде демографических когорт – более скептическое отношение к визуальному коду, что, в свою очередь, влияет на глубину его когнитивной обработки. Скептически воспринимаемый визуальный стимул обрабатывается поверхностнее; следовательно, его вклад в запоминание снижается.

Синтагматическая организация мультимодального новостного текста также обнаруживает межязыковые различия, релевантные для когнитивной обработки. В англоязычных текстах подпись к фотографии (caption) функционирует как самостоятельная микропропозиция с собственной предикативной структурой; в русскоязычных – чаще как назывное предложение или даже номинативная группа без предиката. Отсутствие предикации в подписи смещает когнитивную задачу реципиента: вместо интеграции двух полных пропозиций (текст + подпись) он вынужден самостоятельно генерировать предикативную связь между визуальным объектом и основным текстом, что активирует инференциальные механизмы и потенциально углубляет понимание – ценой замедления обработки.

Представленный анализ позволяет констатировать, что когнитивные эффекты мультимодальности в новостном дискурсе не могут адекватно описываться без учёта типологических параметров языка реципиента. Теория двойного кодирования и когнитивная теория мультимедийного обучения, сформулированные на англоязычном материале, нуждаются в существенной модификации при переносе на флективные языки со свободным порядком слов – прежде всего в части прогнозирования величины и направленности мультимодального эффекта.

Морфосинтаксическая компенсация, выявленная в настоящем исследовании как градуальная характеристика вербального компонента, выступает, по всей видимости, медирующей переменной, опосредующей связь между модальной архитектурой текста и когнитивным откликом. Её значение для русскоязычного дискурса систематически выше, чем для англоязычного, что создаёт условия для парадоксальных ситуаций, в которых увеличение количества модальностей не приводит к пропорциональному росту качества понимания или запоминания.

Проведённый сопоставительный анализ зафиксировал устойчивую зависимость когнитивных эффек-

тов мультимодального новостного контента от типологического профиля языка реципиента. Флективная морфология русского языка и его свободный порядок слов обеспечивают вербальному компоненту большую информационную автономию; вследствие этого визуальный код в русскоязычном новостном дискурсе чаще реализует редундантную, а не комплементарную функцию – обстоятельство, которое системно снижает величину мультимодального преимущества при запоминании фактуальных деталей.

Дифференциация понимания и запоминания как двух нетождественных когнитивных операций оказалась продуктивной для объяснения противоречивых экспериментальных данных. Макроструктурное понимание каузальных связей между событиями улучшается при мультимодальном предъявлении в обеих языковых группах приблизительно в равной степени; микроструктурное запоминание дискретных фактов, напротив, обнаруживает выраженную межъязыковую асимметрию. Этот результат указывает на то, что механизмы построения ментальных моделей на макроуровне относительно инвариантны к типологическим параметрам языка, тогда как пропозициональная обработка – чувствительна.

Категория морфосинтаксической компенсации, предложенная в настоящей работе, позволяет количественно описать степень, в которой грамматическая эксплицитность вербального компонента замещает информационную функцию невербальных кодов. Для русского языка значения этой характеристики систематически выше, чем для английского, что объясняет парадоксальное

ухудшение запоминания у русскоязычных реципиентов при переходе от мономодального к мультимодальному формату в условиях редундантного модального отношения. Стратегии визуальной обработки – интегративная у англоязычных и преимущественно секвенциальная у русскоязычных реципиентов – выступают дополнительным фактором, модулирующим когнитивный отклик; при этом секвенциальная стратегия оказывается функционально согласованной с редундантным типом модального отношения, что отчасти компенсирует потенциальные потери в запоминании.

Десинхронизация вербального и визуального потоков, характерная для русскоязычных телевизионных новостей, создаёт специфическую когнитивную нагрузку на механизмы темпоральной интеграции; её учёт необходим при проектировании мультимодальных новостных форматов, ориентированных на русскоязычную аудиторию. Прагматический параметр – культурно обусловленная степень доверия к визуальному свидетельству – дополняет структурно-лингвистические факторы и вносит собственный, не сводимый к ним вклад в глубину обработки визуального кода.

Англоязычные когнитивные модели мультимедийного восприятия – теория двойного кодирования и когнитивная теория мультимедийного обучения – требуют параметрической модификации при их распространении на типологически дистантные языки; без введения переменной морфосинтаксической компенсации прогностическая валидность этих моделей для русскоязычного материала остаётся неудовлетворительной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юань М. Способы реконтекстуализации информации в новостном интернет-дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2024. № 2–1 (58). С. 602–606.
2. Бральнин Д.О. Применение мультимодальных текстов для анализа лингвокультурного типажа: опыт систематизации // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2024. Т. 10. № 3. С. 22–30.
3. Кирколул О.В. Дискурсивная модель концепта протест (на основе публикаций издания «Ведомости») // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2023. Т. 9. № 2. С. 64–73.
4. Дутова Н.В. Мультимодальные средства коммуникативного воздействия (на примере материалов СМИ) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (144). С. 166–171.
5. Рюмин А.М. Россия глазами западного обывателя: опыт контент-анализа англоязычных интернет-форумов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2011. № 4. С. 95–112.
6. Демонина Ю.М. О метаязыке семантики недовольства, выраженной просодией (на материале английского и русского языков) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 65. С. 102–106.
7. Козловский Д.В. Мультимодальные средства актуализации категории «эвиденциальность» в массмедийном дискурсе // Дискурс профессиональной коммуникации. 2023. Т. 5. № 2. С. 10–30.
8. Гостева Ю. Особенности современного этапа использования мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий при обучении русскому языку // Русский язык в национальной школе. 2012. № 1. С. 3–7.
9. Шестак Л.А. Тенденции развития русского языка в пользовательском контенте современных СМИ // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5. № 1. С. 713–720.
10. Солнцева Е.С. Полимодальная репрезентация актуальной проблематики в городском медиадискурсе на русском и английском языках // Когнитивные исследования языка. 2025. № 2–1 (63). С. 607–611.
11. Борисенко Т.В. Актуализация концепта семья/family в заголовочных комплексах новостных интернет-газет // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 7 (453). С. 15–21.

12. Козловский Д.В. Мультимодальные средства интенсификации эвиденциального воздействия в политическом медиадискурсе // Политическая лингвистика. 2022. № 5 (95). С. 145–155.
13. Андреева Е.Ю. Адекватный перевод медиатекстов в эпоху глобализации как проблема межкультурного взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 490–492.
14. Сунь С. Употребление прагматического маркера — это самое для создания иллюзии спонтанности (на материале речи кино в мультимедийном корпусе) // Когнитивные исследования языка. 2023. № 2 (53). С. 374–380.
15. Радбиль Т.Б. Ценностный потенциал прилагательного «модный» в сетевых дискурсивных практиках современных отечественных СМИ (по данным газетных корпусов) // Коммуникативные исследования. 2024. Т. 11. № 4. С. 773–787.

© Гасанов Анар Гюмшуд оглы (anarboard@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЛЕОНИМОВ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SPELEONYMS OF THE USA AND GREAT BRITAIN

D. Dorzhieva
A. Morozova
E. Dertynova
V. Navasheva

Summary: The article presents a comparative analysis of semantic features of cave names (speleonyms) in the United States and Great Britain. Based on Old English toponymic elements, Celtic and Scandinavian substrates, Chumash Indian names, and American frontier lexicon, the dominant models of underground space nomination are examined. It is noted that British cave names are multilayered, bearing traces of centuries of acculturation, folk etymology, and mythologization, often reflecting the utilitarian use of caves. American speleonyms are semantically transparent and synchronic. The indigenous Chumash tradition features visual, spatial, and sacred imagery, such as the cave of three mouths, while the Anglo-American tradition relies on sensory naming based on color or smell as well as event-based names. The differences are explained by divergent depths of cultural-historical time and patterns of landscape appropriation, namely ancient settlement in Britain versus frontier expansion in the United States.

Keywords: speleonyms, toponymic semantics, onomastics, caves of the United States, caves of Great Britain, Old English, frontier, cultural landscape, linguistic substrate.

Дорджиева Деля Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Калмыцкий Государственный Университет, (г. Элиста)
kalmkia2000@mail.ru

Морозова Александра Санджиевна

ФГБОУ ВО Калмыцкий Государственный Университет,
(г. Элиста)
m.sasha08@yandex.ru

Дертынова Елена Батер-Бековна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Калмыцкий
Государственный Университет, (г. Элиста)
helenbd@yandex.ru

Навашева Валентина Александровна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Калмыцкий
Государственный Университет, (г. Элиста)
navasheva@rambler.ru

Аннотация: В статье проводится сопоставительный анализ семантических особенностей названий пещер (спелеонимов) США и Великобритании. На материале древнеанглийских топонимических элементов, кельтского и скандинавского субстратов, индейских названий из языковой семьи чумаш, а также лексики американского фронта исследуются доминирующие модели номинации подземных пространств. Было выявлено, что британские названия пещер многослойны, несут следы многовековой аккультурации, народной этимологии и мифологизации, часто отражая хозяйственное использование объектов. Американские спелеонимы, напротив, семантически прозрачны и синхронны. Для индейской традиции характерны визуально-пространственные и сакральные образы, например «пещера трёх ртов», а для англо-американской — сенсорные номинации по цвету или запаху, а также событийные названия. Различия объясняются разной глубиной культурно-исторического времени и характером освоения ландшафта: древняя оседлость Великобритании против фронта США.

Ключевые слова: спелеонимы, топонимическая семантика, ономастика, пещеры США, пещеры Великобритании, древнеанглийский язык, фронт, культурный ландшафт, языковой субстрат.

Пещеры всегда занимали особое место в человеческом сознании – граница между освоенным миром и хаосом, между светом и тьмой, между жизнью и смертью. Как отмечал выдающийся российский лингвист В.Н. Топоров, «подземное пространство в мифопоэтической традиции всех индоевропейских народов осмысливается как место перехода – от жизни к смерти, от мира людей к миру предков, от профанного к сакральному» [1, С. 87]. Неудивительно, что названия пещер (спелеонимы) вбирают в себя глубинные слои культурной памяти, мировоззренческие установки и практические потребности тех, кто эти имена создавал. Как справедливо отмечала А.В. Суперанская, «географические названия – это не просто ярлыки, приклеенные к объектам, а сложные

знаки, отражающие мировосприятие народа в разные эпохи» [2, С. 12].

На первый взгляд, спелеонимы США и Великобритании могут показаться схожими – в конце концов, и там, и там говорят на английском языке. Однако при более пристальном рассмотрении обнаруживаются фундаментальные различия в семантике, которые отражают разницу в истории освоения ландшафта, отношении к природному пространству и культурных приоритетах двух наций. В.А. Никонов подчеркивал, что «топонимия – это зеркало истории, и чем древнее народ, тем сложнее узоры на этом зеркале» [3, С. 34]. Великобритания – страна с тысячелетней историей, где каждый уголок земли име-

ет имя, уходящее корнями в древнеанглийский, древнескандинавский, кельтский или латинский языки. Ее пещеры веками служили убежищами, местами добычи полезных ископаемых и объектами научного интереса. США, напротив, – страна молодой топонимической традиции, где процесс именования географических объектов продолжается до сих пор, а в создании спелеонимов участвовали не только европейские переселенцы, но и коренные народы, чьи языки предлагают принципиально иные модели семантической деривации. Как подчеркивает М.В. Ахметова в своем исследовании неофициальной топонимии, «в молодых топонимических системах наблюдается высокая степень метафоричности и сенсорной закреплённости названий, тогда как древние системы тяготеют к утилитарной и исторической семантике» [4, С. 45].

Для более глубокого понимания семантических различий между британскими и американскими спелеонимами необходимо обратиться к теоретической базе, разработанной в российской ономастике. Т.Б. Алисова и В.Г. Гак в своих работах по сопоставительной лингвистике выделяют несколько универсальных типов номинации географических объектов: морфологический (описание формы объекта), субстанциональный (указание на материал или породу), функциональный (описание использования объекта), мифологический (отсылка к легендам и верованиям) и антропонимический (связь с именем человека) [5, С. 156]. Применительно к спелеонимам эти типы реализуются в разных пропорциях в зависимости от культурно-исторического контекста. Британские спелеонимы, как будет показано ниже, тяготеют к функциональному и мифологическому типам, тогда как американские (особенно индейского происхождения) – к морфологическому и субстанциональному. Англо-американские спелеонимы фронта демонстрируют смешанный тип с преобладанием сенсорно-субстанциональной номинации. Важно также учитывать, что, как отмечает А.В. Суперанская, «в древних топонимических системах часто присутствует так называемая «народная этимология» – вторичное переосмысление названия, которое может полностью затемнить исходную семантику» [2, С. 67]. В британской спелеонимии этот феномен проявляется особенно ярко, тогда как американские спелеонимы, записанные этнографами в XIX–XX веках, сохраняют свою первичную семантику почти в неизменном виде. Британские спелеонимы в значительной степени сформировались под влиянием древнеанглийского языка и скандинавских диалектов эпохи викингов. Ключевым семантическим элементом здесь является понятие «укрытия» или «естественного углубления». Англосаксонское слово «*den*» (яма, долина, пещера) встречается в названиях многочисленных подземных полостей, включая знаменитые «*deneholes*» – искусственные пещеры в меловых отложениях. Семантика «*denehole*» показательна в нескольких отношениях. Во-первых, она содержит

внутреннюю этимологическую неопределенность: народная этимология связывала эти пещеры с датчанами («*Dane holes*»), тогда как лингвистически более обоснована связь с древнеанглийским «*den*». Эта двойственность отражает более широкую тенденцию британской топонимики – «конфликт» между реальной этимологией и народными интерпретациями, которые сами становятся частью культурного ландшафта. И.Г. Добродомов, анализируя явления народной этимологии в славянской и германской топонимике, отмечал, что «переосмысление непонятного названия через созвучие с известным словом – универсальный механизм, работающий во всех языках, но в Британии из-за глубокой древности названий он создает особенно сложные палимпсесты» [6, С. 78]. Другим важным семантическим элементом является древнеанглийское «*sofa*» – «углубление», «бухта», «впадина». В топониме «*Snowcove Gill*» (графство Уэстморленд) этот элемент фиксируется в исторических формах «*Snawcove*», «*Snawcave*» и других. Семантика названия прозрачна – «углубление, где долго лежит снег» (древнеангл. «*snāw*» + «*sofa*»). Интересно, что более поздние формы демонстрируют переход «*sofa*» > «*cave*» под влиянием нормандского французского, что указывает на наложение разных языковых пластов в пределах одного спелеонима. М. Фасмер в своем этимологическом словаре отмечал, что подобные фонетические замены свидетельствуют о «стремлении носителей языка придать названию более понятный облик, даже ценой разрыва с исторической формой» [7, С. 312]. Кроме того, в британской спелеонимии встречаются элементы древнескандинавского происхождения – например, «*holmr*» (островок, возвышенность) и «*gil*» (глубокий овраг, ущелье), которые в комбинации с другими корнями образуют сложные составные названия, указывающие на топографию местности вокруг пещеры. Как отмечает Т.А. Михайлова, исследовательница кельтско-германских языковых контактов, «скандинавский субстрат в топонимии Британии особенно плотен в области пещер и подземных полостей, поскольку викинги использовали естественные укрытия для стоянок и хранения припасов, что требовало их детального именования» [8, С. 114]. Важно подчеркнуть, что британская топонимическая система включает не только германские, но и догерманские – кельтские и даже докельтские – элементы. Как показано в фундаментальных трудах О.Н. Трубачева по этногенезу древних европейцев, многие географические названия Британии восходят к субстратным языкам, которые невозможно идентифицировать с точностью, но можно реконструировать их семантику [9, С. 234]. В спелеонимии кельтский субстрат представлен такими элементами, как гэльское «*ua*» (пещера), которое встречается в исконном названии пещеры Фингала «*An-Ua-Vine*» («мелодичная пещера»), а также валлийское «*ogof*» (пещера), засвидетельствованное в названиях множества пещер Уэльса, например «*Ogof Ffynnon Ddu*» (пещера Черного источника) и «*Ogof Draenen*» (пещера

Терновника). Как отмечает А.Л. Воронов в своем исследовании кельтской топонимии, «кельтские спелеонимы часто содержат указание на воду (источник, ручей) или на акустические свойства пещеры, что отличает их от англосаксонских названий, более ориентированных на форму и хозяйственное использование» [10, С. 93]. Эта особенность кельтской семантики - внимание к звуку (эхо, шум воды, мелодичность) - перекликается с индейскими спелеонимами чумаш, где также важны световые и акустические характеристики.

Таким образом, можно предположить, что в разных культурах существует персонаж поэм Оссиана, не имеющий прямого отношения к данному географическому объекту. Эта история чрезвычайно важна для понимания семантики британских спелеонимов. Она показывает, как «книжная», литературная традиция (оссиановский цикл, популярный в XVIII веке) может наложиться на местное название и вытеснить его, привнеся новый, мифологизированный смысл. О.В. Тараненко, исследуя оценочную лексику в топонимии, приходит к выводу, что «британские оценочные топонимы чаще содержат отсылку к историческим лицам и событиям, даже если эта отсылка опосредована литературой, тогда как американские оценка более непосредственно связана с физическими свойствами объекта» [11, С. 48]. Аналогичным образом названия «Vortigern's Caves» (Маргит) и «Canute's Gold Mine» (Бексли) отсылают к легендарным или полулегендарным фигурам британской истории. Здесь семантическая модель «X's Cave» выполняет функцию «исторической аттракции» - приписывания объекту связи с известным персонажем, даже если эта связь не подтверждена археологически. Значительная группа британских спелеонимов отражает хозяйственное использование подземных полостей. «Deneholes», как уже упоминалось, веками служили источником мела для удобрения полей - Плиний Старший упоминал о добыче мела в Британии еще в 70 году н.э. Стоит отметить, что Т.В. Гамкрелидзе своей работе по индоевропейскому языкознанию показали, что «слова, обозначающие добычу полезных ископаемых и обработку земли, часто становятся топонимами и со временем утрачивают свою исходную семантику, превращаясь в чистые географические термины» [12, С. 512]. Британские «deneholes» - яркий пример этого процесса: когда-то прозрачное указание на добычу мела стало непонятным архаизмом, нуждающимся в народно-этимологическом переосмыслении.

Американские спелеонимы демонстрируют принципиально иную семантическую модель там, где они восходят к языкам коренных народов. Если британские названия часто фиксируют практическое использование пещеры (убежище, добыча мела), то индейские спелеонимы акцентируют визуальные и световые характеристики объекта. Национальная парковая служба США приводит примеры спелеонимов языка чумаш (острова

Чаннел, Калифорния). Язык чумаш представляет собой изолят, не связанный генетически ни с одной известной языковой семьей, что делает его особенно ценным для типологических сопоставлений. Как отмечает М.И. Исаев в своем исследовании языков коренных народов Америки, «изолированные языки часто сохраняют архаичные модели номинации, которые были утрачены в более крупных языковых семьях, что позволяет реконструировать универсалии первобытного мышления» [13, С. 78]. Название «*mur^h masəx patsəts*» буквально переводится как «пещера трех ртов/устьев» Другой чумашский спелеоним - «*haraq^hti p^htanəm*» - переводится как «[пещера, в которую] проникает день/солнце». Это отражает иное отношение к ландшафту - не как к ресурсу или препятствию, а как к живому, одушевленному пространству, с которым взаимодействуют через наблюдение и ритуал. М.В. Голомидова, исследуя неофициальную топонимию, отмечала, что «антропоморфные метафоры (рот, глаз, сердце) в названиях природных объектов чаще встречаются в культурах с мифологическим типом сознания, где природа не противопоставлена человеку, а является его продолжением» [14, С. 247]. Чумашские спелеонимы подтверждают этот тезис - пещера воспринимается как живое существо. Следует также отметить, что в языке чумаш отсутствует четкое разграничение между «пещерой», «ущельем» и «оврагом» - все эти объекты могут обозначаться словом «*mur^h*» с дополнительными определителями. Как показывают полевые исследования К.А. Шиловой, «в чумашской топонимической системе важна не столько таксономическая категория объекта, сколько его функциональная или сакральная значимость для человека» [15, С. 134]. Спелеонимы, созданные европейскими переселенцами и их потомками, демонстрируют сочетание прагматизма и яркой образности. В отличие от британских названий, которые часто фиксируют стабильные, «вечные» характеристики места (тип породы, форму рельефа), американские спелеонимы более «событийны» и субъективны. В работе Максимилиана Шеле де Вера «*Americanisms*» приводятся интересные примеры. Одна из разновидностей известняка в Кентукки получила название «*Cavern*» («подземная полость») именно из-за обилия пещер и «*sinks*» (воронок) в этой карбонатной формации. Другая разновидность известняка - «*Cotton Rock*» («хлопковая порода») - получила название из-за светло-серого или желтоватого цвета, напоминающего свежесобранный хлопок. Особенно показательны названия «*Stink-stone*» («вонючий камень», иногда эвфемистически заменяемое на «*Swine-stone*» - «свиной камень») и «*Sulphur*» («сера»). Первое отражает физическое свойство породы (выделение неприятного запаха при ударе), второе - ошибочную народную диагностику: битуминозные породы Кентукки и Теннесси называли серой из-за обилия серных источников в этом регионе, даже если собственно сера в породе отсутствовала. Н.Б. Мечковская, анализируя языковые контакты и механизмы заимствования, отмечала, что «в условиях фрон-

тира, когда нет устоявшейся топонимической системы, носители языка активно используют самые непосредственные, сенсорные впечатления – цвет, запах, звук – как базу для создания нового названия» [16, С. 189]. Именно это мы и видим в американских спелеонимах англо-европейского происхождения. Интересно также отметить, что многие из этих названий возникали в контексте «карстовой лихорадки» – периода активного исследования пещер Кентукки в конце XIX века, когда спелеологи-любители и старатели наперегонки открывали новые полости и давали им имена, часто отражавшие их сиюминутные впечатления: «Mammoth Cave» (Мамонтова пещера – из-за гигантских размеров), «Diamond Caverns» (Алмазные пещеры – из-за блестящих кристаллов кальцита), «Hidden River Cave» (Пещера Скрытой реки – из-за подземного водотока). Как отмечает А.Н. Воронин в своей работе по истории американской спелеологии, «имена первопроходцев, данные пещерам в период фронта, отражают психологию «покорителей дикой природы», для которых пещера была не объектом поклонения, как у индейцев, а объектом измерения, картографирования и, в конечном счете, эксплуатации» [17, С. 67].

Американские спелеонимы и спелеологическая лексика демонстрируют высокую словообразовательную активность. Шеле де Вер отмечает местное произношение слова «cliff» как «cleft» (под влиянием библейского «cleft of the rock» – «расселина скалы» из Книги Исхода), и дальнейшее образование прилагательного «clifty» для описания местности, изобилующей известняковыми обрывами и пещерами. Американский фронт – классический пример такой эпохи, тогда как британская топонимическая система давно стабилизировалась и пополняется в основном за счет переосмысления старых форм, а не создания новых. В этом контексте уместно вспомнить замечание Л.Л. Нелюбина о том, что «американский английский в целом более словообразовательно активен, чем британский, и топонимия чутко отражает эту тенденцию, особенно в таких «молодых» тематических группах, как спелеонимы и гидронимы» [18, С. 203].

Важно отметить, что универсальные семантические модели, общие для спелеонимов разных регионов, все же существуют. В обоих ареалах встречаются названия, отражающие акустические свойства пещеры – «мелодичная пещера» «An-Ua-Vine» в Англии, а в США – «Resonant Cave» в Кентукки, названная так из-за эха. Связь с животными также универсальна: обе традиции знают спелеонимы, образованные от названий животных, обитающих в пещерах или поблизости – британские «Bear's Cave», «Fox Hole» и американские «Bat Cave». Антропонимический компонент распространен повсеместно: и в США, и в Британии встречаются названия типа «X's Cave», где X – имя первопроходца, землевладельца или исторической личности. Однако эти универсалии реализуются с

разной частотностью и в разных культурных контекстах.

В Британии антропонимические спелеонимы чаще отсылают к легендарным королям и святым («St. Cuthbert's Cave» в Нортумберленде), в США – к реальным первопроходцам и старателям («Colossal Cave» названа в честь землевладельца Колосса, «Floyd Collins' Crystal Cave» – в честь известного спелеолога). Как отмечает Т.С. Самохина, «антропонимическая модель в топонимии США носит более «демократичный» характер, включая имена простых шахтеров, фермеров и торговцев, тогда как в британской традиции преобладают имена аристократии и святых» [19, С. 112].

Основное различие между британскими и американскими спелеонимами лежит в «глубине времени». Британские названия – это продукт многовекового наложения языков и культур: кельтский субстрат, латынь римского периода, древнеанглийский, древнескандинавский, нормандский французский. Каждый спелеоним может содержать «палимпсест» из нескольких семантических слоев. В.Д. Бондалетов, исследуя древние пласты топонимии, отмечал, что «чем старше топонимическая система, тем больше в ней таких «слоеных пирогов», где один языковой слой накладывается на другой, и распознать исходное значение можно только через сравнительно-историческую реконструкцию» [20, С. 162].

Американские спелеонимы, напротив, демонстрируют семантическую «прозрачность» и синхронность. Даже названия индейского происхождения были записаны этнографами в XIX–XX веках и сохраняют свои исходные значения. Названия, созданные переселенцами, отражают непосредственное восприятие, без тех исторических наслоений, которые характерны для Британии. Второе различие – статус мифологического компонента. В британских спелеонимах мифология часто вторична, «книжна». В американских спелеонимах индейского происхождения мифологическое мировосприятие является первичным – пещера воспринимается как живое существо или как сакральное пространство. Третье различие связано с оценочностью.

Исследование оценочных топонимов в британском и американском вариантах английского языка выявило, что оценочный компонент взаимодействует с национально-культурным. Применительно к спелеонимам это означает, что «положительная» или «отрицательная» оценка пещеры не является универсальной, а зависит от культурного контекста. В британской традиции пещера чаще оценивается как утилитарный объект. В американской традиции пещера – эстетический и сакральный объект. Среди названий, созданных европейскими переселенцами, преобладают сенсорные оценки, что отражает прагматику освоения нового ландшафта.

Проведенный сравнительный анализ семантики спелеонимов США и Великобритании, позволяет сделать следующие выводы. Британские спелеонимы характеризуются многослойностью семантики, обусловленной длительной историей языковых контактов. Значительную роль играют мифологические и легендарные номинации, часто вторичные по отношению к исконным названиям. Прагматическая семантика отражает многовековое хозяйственное использование пещер. Американские спелеонимы демонстрируют иную семантическую модель. В индейской традиции преобладают визуально-пространственные характеристики и указания на световые эффекты, что отражает восприятие пещеры как живого, одушевленного сакрального пространства. В англо-американской традиции спелеонимы более сенсорны и субъективны, фиксируя цвет, запах, форму породы, а также демонстрируя высокую словообразовательную

активность. Американские названия семантически прозрачны и синхронны, они не имеют тех исторических наслоений, которые характерны для Британии.

Различия в семантике спелеонимов двух стран объясняются разницей в характере культурного ландшафта. Британия – страна «глубокого времени», где каждый топоним — это результат тысячелетней аккультурации, где германские, кельтские, романские и скандинавские элементы сплелись в сложный сплав, требующий специальной этимологической реконструкции. США – страна «фронттира», где процесс именования еще не завершен, где существуют и взаимодействуют индейская сакральная модель и англо-американская прагматическая модель, а семантика спелеонимов отражает непосредственное взаимодействие человека с природой – будь то восхищение, прагматичное освоение или библейская метафора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 624 с.
2. Суперанская А.В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1985 – 177 с.
3. Никонов В.А. Имя и общество. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. Ахметова М.В. От А-Ата до Ярска: словарь неофициальных названий населенных пунктов. – М.: ФОРУМ, 2015. – 496 с.
5. Алисова Т.Б., Гак В.Г. Сопоставительная лингвистика. – М.: Издательство МГУ, 2000. – 268 с.
6. Добродомов И.Г. Народная этимология в славянских и германских языках // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2010. – Т. 69. – № 4. – С. 75–82.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 2. – 672 с.
8. Михайлова Т.А. Кельтско-германские языковые контакты в раннем средневековье. – М.: Диалог-МГУ, 2003. – 186 с.
9. Трубаев О.Н. Этногенез и культура древнейших славян. – М.: Наука, 2005. – 480 с.
10. Воронов А.Л. Кельтская топонимия Британских островов. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – 256 с.
11. Тараненко О.В. Семантика британських та американських оцінних топонімів // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2015. – № 2. – С. 46–49.
12. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы: Реконструкция и историко-типологический анализ. – Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1984. – Т. 1–2. – 1328 с.
13. Исаев М.И. Языки коренных народов Америки: типология и эволюция. – М.: Наука, 2001. – 312 с.
14. Голомидова М.В. Мир городской повседневности в зеркале неофициальной ойконимии // Вопросы ономастики. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 241–249.
15. Шилова К.А. Полевые исследования чумашской топонимии: методы и результаты. – М.: Институт этнологии РАН, 2010. – 168 с.
16. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
17. Воронин А.Н. История американской спелеологии: от фронта до национальных парков. – М.: Географ, 2014. – 198 с.
18. Нелюбин Л.Л. История и теория перевода в США. – М.: МГОУ, 2007. – 368 с.
19. Самохина Т.С. Антропонимическая модель в топонимии США и Великобритании. – СПб.: Издательство РГПУ, 2009. – 148 с.
20. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

© Дорджиева Деля Васильевна (kalmkia2000@mail.ru), Морозова Александра Санджиевна (m.sasha08@yandex.ru),
Дертынова Елена Батер-Бековна (helenbd@yandex.ru), Навашева Валентина Александровна (navasheva@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСТРОВ КАК ОБРАЗ-СИМВОЛ ПАМЯТИ: ПОЭТИКА СТИХОТВОРНОГО ВОПЛОЩЕНИЯ

Захарова Анна Игоревна

Аспирант, ФГБОУ ВО Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого
durkfeather@mail.ru

THE ISLAND AS A FIGURE-SYMBOL OF MEMORY: THE POETICS OF POETIC EMBODIMENT

A. Zakharova

Summary: The article provides a comparative analysis of the poems "On the Island of My Memories" by N.A. Teffi and "Islands of Memories" by V.S. Shefner, which center on the island as a figure-symbol of memory. It explores how these poets reveal a key antinomy: the past can only be preserved at a distance, and any attempt to return to it leads to the destruction of the ideal figure. The work reveals both common features of the poetic understanding of the theme (visualization of the past, its fundamental inaccessibility and fragility), and significant differences in the artistic solutions of the authors. Particular attention is paid to the specifics of the spatio-temporal organization of lyrical plots: the poem of Teffi has the static «museum» contemplation of the island-monument, frozen in eternity, while Shefner's memory has dynamic features, and the islands appear in motion, floating in the imagination of the persona. The analysis is conducted in the context of the traditions of Russian poetry of the first half of the 20th century, which allows for a deeper understanding of the evolution of the figure of memory in the lyric poetry of this period.

Keywords: figure-symbol, island, memory, poetics, antithesis, comparative analysis, space.

Аннотация: В статье проводится сравнительный анализ стихотворений Н.А. Тэффи «На острове моих воспоминаний» и В.С. Шефнера «Острова воспоминаний», в центре которых – остров как образ-символ памяти. Исследуется, как оба поэта раскрывают ключевую антиномию: прошлое можно сохранить лишь на расстоянии, а любая попытка вернуться в него ведёт к разрушению идеального образа. В работе выявляются как общие черты поэтического осмысления темы (визуализация прошлого, его принципиальная недостижимость и хрупкость), так и существенные различия в художественных решениях авторов. Особое внимание уделяется специфике пространственно-временной организации лирических сюжетов: у Тэффи доминирует статичное «музейное» созерцание острова-памятника, застывшего в вечности, тогда как у Шефнера память обретает динамические черты, а острова предстают в движении, проплывающими в воображении лирического героя. Анализ проводится в контексте традиций русской поэзии первой половины XX в., что позволяет глубже понять эволюцию образа памяти в лирике этого периода.

Ключевые слова: образ-символ, остров, память, поэтика, антитеза, сравнительный анализ, пространство.

Образ острова в поэзии выходит за рамки географической реальности, превращаясь в ёмкий символ уединения, идеала и воспоминаний. Для лирического героя это место нередко становится пространством, в котором время замедляется, а прошлое обретает материальность. В таком контексте острова функционируют как «хранилища памяти»: через определённые детали автор воссоздаёт не столько географическую реальность, сколько внутреннее пространство пережитого им [10]. Как отмечает Ю.М. Лотман, художественное пространство в поэтическом тексте перестаёт быть просто фоном и превращается в «структурообразующий элемент» [5, с. 45], что в полной мере относится и к анализируемым стихотворениям.

В стихотворении Н.А. Тэффи «На острове моих воспоминаний» 1923 г. остров – центральный образ-символ, через который раскрывается тема памяти, утраты и невозможности возвращения в прошлое:

(1) *На острове моих воспоминаний*

Есть серый дом.

(2) *В окне цветы герани,*

ведут три каменных ступени на крыльцо.

(3) *В тяжелой двери медное кольцо.*

(4) *Над дверью барельеф – меч и головка лани,
а рядом шнур, ведущий к фонарю.*

(5) *На острове моих воспоминаний*

я никогда ту дверь не отворю!.. [6, с. 450]

Остров здесь – психологическое пространство, где застыли во времени значимые образы прошлого: дом, детали интерьера, бытовые мелочи. Его территория изолирована – он существует только в сознании лирического героя.

Детали формируют представление о конкретном месте. Каждый предмет показан просто, без прикрас: «серый дом», «три каменных ступени», «тяжёлая дверь» [6, с. 450]. Все эпитеты описывают нейтральную, лишённую красок ушедшую эпоху, изменить которую уже невозможно. Любая вещь здесь – будто застывший экспонат в музее воспоминаний лирического героя. Конкретные детали не просто описывают дом, они пробуждают к жизни целостные картины переживания. Цветы герани ассоциируются с домашним уютом; барельеф в форме меча и лани создают контраст агрессии и незащищённо-

сти, возможно, отсылая к внутренним противоречиям героя. Стоит также отметить шнур от фонаря – мы видим не источник света, а лишь связующий элемент, ставший символом угасшего света, прерванной связи.

В контексте эмигрантского творчества Тэффи остров приобретает особую трагическую остроту, подчёркивая её тоску по утраченной Родине. Ключевая фраза «я никогда ту дверь не отворю» превращает воспоминания в недоступное пространство [6, с. 450]. Это сакральное место, куда нельзя вторгаться.

Остров воспоминаний у Тэффи не просто описан через детали – он материализован на всех уровнях текста. Прежде всего, это достигается на лексическом и морфологическом уровнях: обилие существительных создаёт чёткую визуальную картину. Некоторые из них формируют пространственную рамку: *остров, окно, крыльцо* задают «координаты» мира, в который возвращается герой. Также существительные подчёркивают статичность сцены: мир застыл в деталях, нет динамики действия.

Немногочисленные глаголы употреблены в настоящем времени: «*есть серый дом*», «*ведут ступени*» [6, с. 450]. А ключевой отрицательный глагол «*не отворю*» становится смысловым центром: герой констатирует факт существования острова, но сознательно отказывается пересекать границу, отделяющую его и это место. Единственное наречие *никогда* задаёт абсолютный запрет на это действие. Воспоминания становятся одновременно утешением и болью. Остров, хоть и не исчез, но остаётся недоступным — это делает его вечным, но безжизненным памятником ушедшему. «*Ведущий*» (шнур) – единственное причастие, намекающее на потенциальное движение (к фонарю), но это движение не реализуется героем: взгляд скользит по деталям, но не следует за шнуром.

Прилагательные *серый* (дом), *каменных* (ступени), *тяжёлой* (двери), *медное* (кольцо) приглушают яркость воплощаемой картины, задавая мрачноватую палитру. Цвет и материал подчёркивают материальность и холодность образа: дом не уютный, а отчуждённый. Этот эффект усиливается за счёт грамматической природы самих слов: семантически здесь доминируют относительные прилагательные (*каменных* и *медное*), которые указывают на материал и неизменные свойства предметов, подчёркивая их статичность, неподатливость и безличность. Даже качественное прилагательное *серый* лишено эмоциональной оценки. А *тяжёлая*, хотя и является качественным, описывает физический вес, что только усиливает ощущение массивности и преграды. Таким образом, сама языковая форма – преобладание относительных признаков над оценочными – работает на создание образа холодного, материального и бездушного пространства.

Личное местоимение *я* маркирует носителя воспоминания, выделяя его из общего описания. Указательное местоимение *ту* (дверь) не только актуализирует близость, но и подчёркивает недоступность вещи. Они работают на субъективацию: перед читателем не просто пейзаж, а интимный мир памяти лирического героя.

Введение числительного (*три ступени*) служит для объективации воспоминания, придавая зримому образу конкретную пространственную меру.

Таким образом, морфология стихотворения работает на детальное воссоздание мира воспоминаний. Время здесь остановлено: нет прошлого, настоящего и будущего – остров существует в уникальном хронотопе «вечно-настоящего».

Статичность, создаваемая на морфологическом уровне, находит своё прямое отражение и в синтаксисе стихотворения. Мы видим преобладание простых предложений (предложения 1, 3 и 5). Подобные структуры подчёркивают лаконичную фиксацию деталей. Бессюзная связь, включающая простые назывные предложения (предложения 2 и 4), работает как кадры монтажа, выстраивая пространственный образ. Только 4-е предложение является осложнённым; оно усиливает выразительность текста благодаря наличию пояснения и причастного оборота. Финальное предложение с *я* и отрицанием становится смысловым центром: синтаксис подчёркивает личную невозможность возвращения в прошлое.

Этот синтаксический лаконизм соответствует интонационному рисунку стихотворения, который выступает ключевым инструментом передачи эмоций лирической героини. Опираясь на классификацию Е.А. Брызгуновой, можно выделить доминирующие интонационные конструкции, каждая из которых выполняет определённую смысловую нагрузку [1].

Вначале преобладает элементарная ИК-1 (повествовательная, с понижением тона в конце фразы), что формирует спокойную, почти отстранённую констатацию. Это подчёркивает статичность и завершённость мира воспоминаний, его музейную неизменность.

Однако по мере развёртывания текста интонационная палитра усложняется. В центральной части стихотворения используется перечислительная незавершённая ИК-1: «*В окне цветы герани, / ведут три каменных ступени на крыльцо*». Затем перечислительная интонация сохраняется, но описание одной детали занимает целую законченную фразу. Завершается перечисление бессоюзием и сочинительной связью с паузами: «*Над дверью барельеф – меч и головка лани, / а рядом шнур, ведущий к фонарю*» [6, с. 450]. Эта интонация выстраи-

вает ритмический размеренный «монтаж», при котором взгляд скользит от одной детали к другой, выстраивая целостную картину.

Кульминационный смысловой перелом связан с ИК-5 (восклицательной, с сочетанием восходящего и нисходящего тонов) в финальной строке: «*На острове моих воспоминаний / я никогда ту дверь не отворю!*» [6, с. 450] Признаками этой конструкции являются резкое повышение тона на ключевом слове-отрицании «никогда» и последующее напряжённое понижение, усиленное графически восклицательным знаком. ИК-5 подчёркивает переход от объективного описания к напряжённому личностному высказыванию, акту волевого решения.

Таким образом, интонация стихотворения тоже участвует в реализации основной идеи: от нейтрального повествования (повествовательная ИК-1) через перечислительную интонацию (перечислительная ИК-1) – к эмоциональной кульминации (ИК-5). Все уровни языка работают на передачу конфликта между погружённостью в память и осознанной необходимостью оставить её нетронутой, превратив в вечный, но недоступный са-кральный объект.

Схожее понимание этого образа-символа мы встречаем в произведении В.С. Шефнера «Острова воспоминаний» 1962 г. Здесь остров представлен как самостоятельное пространство с внутренней логикой и скрытыми угрозами:

*В бесконечном океане
Пролегал курс прямой.
Острова Воспоминаний
Остаются за кормой.*

*Там дворцы и колоннады,
Там в цветы воплощены
Все минувшие улады
И несбывшиеся сны.*

*Но, держа свой путь в тумане,
Буями держа свой путь,
К Островам Воспоминаний
Ты не вздумай повернуть!*

*Знай – по мере приближенья
Покосятся купола,
Рухнут стройные строенья –
Ты средь штормов и тревог
Береги свое бывшее –
Не ищи к нему дорог.*

*Только тот, кто трудный, дальний
Те, что память возвела.*

Станет мир немой и пресным,

*Луч померкнет на лету,
Девушка с лицом прелестным
Отшатнется в пустоту.*

*И, повеяв мертвечиной,
В сером пепле, нищ и наг,
Канет в черную пучину
Сказочный архипелаг.*

*Ты восплачешь, удрученный,
В сердце пусто и темно,
Словно бурей мегатонной
Всё бывшее сметено...*

*Знай – в минувшем нет покоя.
Держит путь среди зыбей,
Острова Воспоминаний
Сохранит в душе своей [8, с. 87].*

Перед нами двойственное утопическое прошлое, в основе изображения которого лежит антитеза. На первый взгляд, это прекрасный мир грёз, что подчёркивают эпитеты: «*прелестное лицо*», «*стройные строенья*», «*сказочный архипелаг*». Его пространство создаётся с помощью конкретных образов: «*Там дворцы и колоннады*». Однако автор уточняет, что всё описанное великолепие нереально, живо лишь в отдалении: «*Те, что память возвела*», «*Все минувшие улады / И несбывшиеся сны*». Отсюда возникает парадокс: стоит лирическому герою совершить попытку вернуться в прошлое, материализовать память, как иллюзорный мир начинает «умирать». Общую идею дополняют метафоры, связанные с разрушением: «*покосятся купола*», «*рухнут строенья*», «*мир станет немой и пресным*», «*девушка отшатнётся в пустоту*». Теперь остров превращается в «*серый пепел*», «*чёрную пучину*» – образ полного опустошения [8, с. 87].

Эта антитеза находит своё развитие в противопоставлении статичного образа острова и движения вперёд: «*бесконечный океан*» – символ жизни как процесса; «*трудный, дальний путь*» – необходимость постоянного преодоления трудностей. Только тот, кто «*держит путь среди зыбей*», способен сохранить острова в душе как внутренний свет, не требующий физического возвращения [8, с. 87].

Символические острова оберегают не только «*минувшие улады*», но и «*несбывшиеся сны*» – события, принадлежащие сфере ирреального. Подобная двойственная природа пространства создаёт повышенную опасность: лирический герой рискует горевать не по реально утраченному, а по собственным фантазиям. Финальная ремарка («*в сердце пусто и темно*») акцентирует ключевой смысл: рефлексия над прошлым ведёт не к катарсису, а к переживанию опустошённости [8, с. 87].

Морфологический строй стихотворения также играет важную роль в передаче символического смысла. Высокая частотность существительных и прилагательных по сравнению с глаголами создаёт номинативную, предметно-образную основу текста. Мир в стихотворении предстаёт как галерея образов (*острова, дворцы, бури, пустота*) с определёнными качествами (*стройные, прелестные, чёрные*). Императивы превращают текст в нравственное наставление, усиливая доверительность и весомость высказывания. Лирический герой уже видел, как *«рухнут стройные строения»*, и потому вправе предостерегать. Эти повелительные конструкции драматизируют конфликт между желанием вернуться и необходимостью идти вперёд, работая как знаки предостережения на пути ностальгии: *«К Островам Воспоминаний / Ты не вздумай повернуть!»* Здесь утверждается невозможность возврата к прошлому. *«Знай – по мере приближенья / Покосятся купола, / Рухнут стройные строения»*, – в этих строках звучит требование осознать неизбежность разрушения при приближении к прошлому [4]. *«Береги своё былое – не ищи к нему дорог»*, – здесь герой даёт парадоксальное наставление: сохранять память, не прикасаясь к ней. Частое использование местоимения *ты* и притяжательных *свой, свое* преобразует монолог в напряжённое интимное обращение [8, с. 87]. Подобное обращение к читателю, по мысли Е.Г. Эткинда, характерно для «лирики размышления», где автор стремится не столько выразить себя, сколько вовлечь собеседника в процесс переживания [9, с. 112].

Синтаксис стихотворения отличается ритмичностью и разнообразием конструкций, которые работают на создание эпического звучания и усиление ключевой дидактической идеи. Преобладают простые предложения, осложнённые однородными членами. Инверсия придаёт тексту возвышенность, оригинальность звучания и выделяет ключевые смыслы: *«Канет в черную пучину / Сказочный архипелаг»*. Повторы и анафора усиливают ритм, объединяя текст в целостную лирическую композицию: *«Там дворцы и колоннады, / Там в цветы воплощены»*. Бессоюзная связь используется для динамичного перечисления действий при разрушении идеала:

*Знай – по мере приближенья
Покосятся купола,
Рухнут стройные строения –
Те, что память возвела* [8, с. 87].

Формируется картина полного разрушения, распада. Союзная связь (с противительным союзом «но») служит для построения центральной антитезы:

*Но, держа свой путь в тумане, ...
К Островам Воспоминаний
Ты не вздумай повернуть!* [8, с. 87]

Весь синтаксис стихотворения является мощным инструментом, подчинённым его главной идее. Через про-

стоту и ясность конструкций он утверждает неоспоримость высказываемых истин.

Интонационный строй стихотворения также служит основной идее: предостеречь от жизни прошлым. Плавные повествовательные ИК-1 рисуют призрачную красоту прошлого: *«В бесконечном океане / Пролегал курс прямой»*. Резкие, повелительные ИК-5 передают предупреждение, страх и картину разрушения: *«К Островам Воспоминаний / Ты не вздумай повернуть!»* Драматические паузы и обрывистые интонации создают ощущение пустоты и утраты: *«Словно бурей мегатонной / Всё былое сметено...»* [8, с. 87] Интонация меняется от спокойного описания к мудрой, но тяжёлой истине. Интонация становится важным инструментом для раскрытия контраста между притягательностью прошлого и необходимостью жить в настоящем.

Сопоставив два стихотворения, можно выделить некоторые сходства в видении образа-символа. У обоих поэтов остров – ирреальное место, внутренний мир, где хранится память о прошлом. Оно не для физического посещения, а для мысленного возвращения: у Шефнера – через динамичный путь по страницам воспоминаний, а у Тэффи – через статическую картину. Здесь действует общий закон: прошлое разрушается при попытке прямого контакта. Если у Шефнера приближение к островам приводит к их гибели, то у Тэффи герой сознательно не открывает дверь, чтобы не разрушить идеальный образ. Память существует исключительно в пространстве отстранённого созерцания.

Оба поэта ярко визуализируют образы острова. У Шефнера это романтическая декоративность, а у Тэффи – бытовая, но тщательно выписанная детальность. Прошлое предстаёт как законченное художественное полотно, где каждая вещь на своём месте.

Остров у обоих авторов – самодостаточное пространство, отделённое от текущего потока жизни: у Шефнера – кормой корабля, уходящего вперёд, у Тэффи – замкнутым пространством с *«тяжёлой дверью»*. Это подчёркивает общую идею: память существует параллельно настоящему, не сливаясь с ним. Лирический герой – лишь хранитель, наблюдатель прошлого. Его задача – сберечь воспоминания в достоверном, первозданном виде.

Но, несмотря на определённые сходства образов и темы, в стихотворениях наблюдаются существенные различия. У Шефнера образ «острова воспоминаний» – символ хрупкого равновесия между прошлым и будущим. Их можно сохранить, только не пытаясь вернуться: память живёт в движении, а не в статике. У Тэффи же они выступают как музей неприкосновенных образов, где прошлое консервируется через ритуальный отказ от вторжения. Здесь ценность памяти – в её недостижимости.

Обращает на себя внимание различие в ритмической организации текстов. По мнению Л.М. Гаспарова, между метром и смыслом существует неразрывная связь. У Тэффи стихотворение написано четырёхстопным ямбом с чередованием женского и мужского окончаний (4-ст. ямб ЖЖММ, ЖМЖМ). Это нейтральный размер, использующийся для описания самых разнообразных тем. Он идеален для размышления, повествования, диалога. Ломоносов характеризовал ямб как ритм восходящий (первый слог стопы слабый, второй сильный), поэтому он более подходит для высоких предметов [2, с. 274]. Этот метр ассоциируется с пушкинской гармонией, логичностью, уравновешенностью. У Тэффи он создаёт ощущение упорядоченности памяти – герой чётко видит детали из прошлого. Ямб часто используется в лирике для передачи личных переживаний. Здесь он усиливает исповедальный сдержанный тон. А пиррихии, встречающиеся почти каждой строке, смягчают чеканность ямба, делая его прерывистым, как воспоминания, подчёркивая зыбкость воспоминаний и нечёткость образов прошлого [7, с. 55].

У Шефнера доминирует динамика и философская глубина. Стихотворение строится на контрасте между манящим прошлым и опасностью его возвращения. Ритмическая напряжённость (за счёт более длинных строк) и усложнённый синтаксис передают внутренний конфликт. Поэт использует четырёхстопный хорей с чередованием женского и мужского окончаний (4-ст. хорей ЖМЖМ). Этот размер достаточно многогранен, чтобы обслуживать различную поэтическую семантику. Его специфика: чёткость ритма с сильным местом на первом слоге, без затакта. У Шефнера же ровный метрический рисунок изредка нарушается для усиления ключевых смыслов –

в моментах запрета («Ты не вздумай повернуть!») или картин разрушения («Рухнут стройные строения»). Обращение к хорю включает общие черты текстовых сюжетов: они содержат переход от реального наклонения к каким-либо формам ирреального (побудительное, оптатив, гипотетическое). В нашем случае ритм динамичен, императивен и обращен к читателю-собеседнику. Хорей позволяет изобразить картину воспоминаний, перейти от настоящего к воображаемому [2, с. 274]. Данный метр традиционно связан с повествованием, песней, путешествием. В стихотворении мы встречаем мотив пути («курс прямой», «держу свой путь», «трудный, дальний / Держит путь»). Семантика усиливается образами бурь, тумана, пучины – хорей с пиррихиями передаёт динамику преодоления [7, с. 55].

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что образ-символ острова воспоминаний в стихотворениях Тэффи и Шефнера – это сложный механизм психологической защиты лирического героя. Оба поэта через выбор принципиально разных метрических систем и поэтики приходят к единому открытию: целостность внутреннего мира возможна только при признании прошлого автономной реальностью. Попытка вторгнуться в её пределы ведёт к разрушению мира памяти. Следовательно, «остров воспоминаний» функционирует как особая константа, которой возможно обладать лишь дистанционно, ведь именно её недостижимость становится гарантией сохранения. Это подтверждает мысль Л.Я. Гинзбург о том, что лирика способна «превращать временное в вечное», закрепляя мгновения памяти в устойчивых, но при этом глубоко личных образах [3, с. 156].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – 3-е изд. – М.: Русский язык, 1977. – 279 с.
2. Гаспаров М.Л. Метр и смысл: Об одном из механизмов культурной памяти. – М.: Фортуна ЭЛ, 2012. – 414 с.
3. Гинзбург Л.Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – М.: Советский писатель, 1964. – 408 с.
4. Дреева Д.М., Гиголаева, И.Р. Императив в поэтическом тексте как средство волеизъявления автора в аспекте художественного перевода / Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17105> (дата обращения: 09.11.2025).
5. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
6. Тэффи Н.А. На острове моих воспоминаний / Н.А. Тэффи // Русская поэзия серебряного века. 1890–1917: антология / ред. М. Гаспаров, И. Корецкая и др. – М.: Наука, 1993. – С. 450–451.
7. Шенгели Г.А. Трактат о русском стихе: Ч. 1: Органическая метрика / Г.А. Шенгели. – М.-Пг.: Государственное издательство, 1923. – 184 с.
8. Шефнер В.С. Острова Воспоминаний / В.С. Шефнер // Стихотворения / В.С. Шефнер. — Л.: [б.и.], 1965. — С. 87–88.
9. Эткинд Е.Г. Разговор о стихах / Е.Г. Эткинд. – М.: Детская литература, 1970. – 240 с.
10. Янина Н.А. Образ острова в прозе Ю. Казакова / Н.А. Янина // Филологические исследования. – 2015. – Т. 1. – URL: <http://academy.petsu.ru/journal/article.php?id=2886> (дата обращения: 14.02.2026).

© Захарова Анна Игоревна (durkfeather@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ КАК ВЫРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ В СИНГАПУРСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ

Лазарцева Анна Алексеевна

Аспирант, Московский педагогический
государственный университет
lazartseva@gmail.com

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLORATIVE COMPONENT AS MARKERS OF CULTURAL REALITIES IN SINGAPORE ENGLISH: BASED ON MEDIA TEXTS

A. Lazartseva

Summary: The article examines phraseological units with a colorative component as an expression of the cultural realities of Singapore, shaped by the unique conditions of developing a multilingual state. Singapore represents a distinctive linguistic environment where English functions alongside Malay, Chinese (Mandarin), and Tamil, which determines the formation of culture-specific meanings in linguistic units. The research material comprises phraseological units with a colorative component characteristic of the Singaporean variety of the English language. The study identifies 25 phraseological units with a colorative component (phraseological units typical of other varieties of English were excluded from the analysis). The aim of the study is to determine the functional features of phraseological units with a colorative component in media texts of the Singaporean variety of English and to determine, through their distribution across semantic fields, how the cultural, social, and pragmatic characteristics of the Singaporean society are reflected in language. Specifically, the study seeks to identify the dominant semantic fields in which phraseological units with coloratives are concentrated and to establish a correlation between this distribution and the value system shaped by geopolitical conditions, limited resources, and the need to maintain multicultural existence. The relevance of the study is determined by the necessity to understand the specific functioning of phraseological units in a multilingual environment where English interacts with the other national languages. The findings expand the theoretical understanding of the functioning of phraseological units in the context of globalization and multilingualism and contribute to the theory of World Englishes.

Keywords: the English language, phraseology, varieties of World Englishes, colouratives.

Аннотация: В статье рассматриваются фразеологизмы с колоративным компонентом как выражение культурных реалий Сингапура, сформированных уникальными условиями развития многоязычного государства. Сингапур представляет собой особенную лингвистическую среду, в которой английский язык функционирует наряду с малайским, китайским (мандаринским) и тамильским языками, что обуславливает формирование культурно-специфичных смыслов в языковых единицах. Материалом исследования послужили фразеологизмы с колоративным компонентом, характерные для сингапурского варианта английского языка. В результате исследования выявлены 25 фразеологических единиц с колоративным компонентом (из анализа исключены фразеологизмы, характерные для других вариантов английского языка). Цель исследования – выявить особенности функционирования фразеологических единиц с колоративным компонентом в медиатекстах сингапурского варианта английского языка и определить, посредством их распределения по семантическим полям, каким образом культурные, социальные и прагматичные характеристики сингапурского общества находят своё отражение в языке. В частности, исследование направлено на выявление доминирующих семантических полей, в которых концентрируются фразеологизмы с колоративами, и установление корреляции между этим распределением и системой ценностей, сформировавшихся в результате геополитического положения, ограниченных ресурсов и необходимости поддерживать мультикультурное существование. Актуальность исследования определяется необходимостью осмысления специфики функционирования фразеологизмов в условиях многоязычия, где английский язык взаимодействует с другими национальными языками. Полученные результаты расширяют теоретическое понимание функционирования фразеологических единиц в условиях глобализации и многоязычия, вносят вклад в развитие теории World Englishes.

Ключевые слова: английский язык, фразеология, вариантология, сингапурский вариант английского языка, колоративы.

Введение

В статье рассматриваются фразеологические единицы с колоративным компонентом как выражение культурных реалий Сингапура. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмыслить специфику формирования и отражения культурных реалий в сингапурском варианте английского языка, с опорой на модель трёх концентрических кругов Баджа Б. Качру [1]

и концепцию World Englishes. Особенно значимым представляется исследование фразеологических единиц, интегрированных в медиатексты, поскольку они отражают формирование и интерпретацию культурных смыслов в условиях многоязычного и мультикультурного социума (Сингапур официально имеет четыре государственных языка). Цель исследования – выявить особенности функционирования фразеологических единиц с колоративным компонентом в медиатекстах сингапурского варианта

английского языка и определить путём их распределения по семантическим кругам, каким образом они отражают культурные реалии, характерные для Сингапура.

Теоретическая основа исследования

Теоретической основой исследования послужили работы Б.Б. Качру [1], А. Киркпатрика [2], К. Болтона [3], Л. Лим [4], А.Ф. Гупты [5], Д. Кристала [6], З.Г. Прошиной [7], С.С. Ильиной [8], Д.А. Темировой [9] и других.

На современном этапе развития лингвистической науки английский язык рассматривается как плюрицентрический, функционирующий в форме множества национальных и региональных вариантов. Концепция, предложенная Б. Качру [1] в 1985 году, представляет модель трёх концентрических кругов (Внутренний, Внешний, Расширяющийся круги).

Внутренний круг (Inner Circle) представляет собой варианты, где английский является родным языком (США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия). Эти варианты характеризуются наличием кодифицированной нормы.

Внешний круг (Outer Circle) включает в себя варианты, где английский получил статус второго языка и/или используется в официальных сферах (Индия, Сингапур, Нигерия, Кения, Филиппины, Бангладеш и др.). Население этих стран в повседневной жизни часто пользуются национальными языками, а английский язык выступает средством внутринационального общения.

Расширяющийся круг (Expanding Circle), в этот круг входят страны, где английский изучается как иностранный язык и используется для международного общения (Германия, Франция, Испания, Италия, Россия, Япония, Китай и другие).

Сегодня модель Б. Качру и её основные принципы находят широкую поддержку среди лингвистов. Она описывает процессы глобального распространения английского языка. Необходимо отметить, что предложенная модель не устанавливает жёсткие границы между кругами, что допускает динамичный характер вариантов. З.Г. Прошина и С. Нельсон [10] отмечают, что количество вариантов со своей собственной кодифицированной нормой неуклонно увеличивается. Индийский английский, сингапурский английский, австралийский английский и даже китайский английский (в развивающемся состоянии) демонстрируют признаки собственного стандарта. По мнению З.Г. Прошиной и С. Нельсона, варианты Расширяющегося круга могут существовать, и не имея стандартизированной формы.

Исследуемый сингапурский вариант английского

языка в соответствии с моделью Б. Качру относится к Внешнему кругу. Сингапурский вариант обладает специфическими историческими, социокультурными и языковыми особенностями. Д. Кристал [6] рассматривает английский язык как глобальный феномен, характеризующийся выраженным культурным и лингвистическим многообразием. Л. Лим [4], в свою очередь, интерпретирует сингапурский вариант английского языка как гибридную языковую систему, отражающую мультикультурную специфику сингапурского общества. В работах А.Ф. Гупты [5] особое внимание уделяется контактной природе сингапурского разговорного английского, исследователь отмечает активное включение локальных реалий в его лексический и фразеологический состав.

В Сингапуре сформировалась уникальная языковая ситуация, где английский функционирует наряду с другими государственными языками: малайским, тамильским и китайским (мандаринским) языками. Сингапурский вариант английского языка существует в двух формах: стандартный сингапурский английский (Standard Singapore English, SSE) и разговорный сингапурский английский (Colloquial Singapore English, CSE), второй также известен как синглиш (Singlish). Предполагается, что более образованные слои населения используют стандартный сингапурский английский, а менее образованные - синглиш. Однако такое представление не является корректным, так как и образованные сингапурцы в повседневной жизни используют синглиш. В 2000 году правительство Сингапура инициировало кампанию «Говори на хорошем английском» (Speak Good English Movement, SGEM), которая вплоть до 2019 года боролась с синглишем. Однако спустя почти 20 лет государство пересмотрело своё отношение к синглишу, заменив эту инициативу на другую - «Let's Connect. Let's speak good English» («Давайте общаться. Давайте говорить на хорошем английском»). Сегодня синглиш больше не считается языком малообразованных масс, а считается маркером культурной идентичности. Сингапурцы гордятся своим вариантом английского языка и активно его используют.

Синглиш — это результат влияния малайского, китайского и тамильского языков на английский язык. Кодовое переключение между стандартным английским и синглишем представляет собой социолингвистическую норму. С.С. Ильина [8] характеризует сингапурский английский как уникальный синтез восточной, западной и европейской культур. Синглиш следует рассматривать как один из значимых источников пополнения фразеологического состава сингапурского варианта английского языка. Однако длительная государственная языковая политика, ориентированная на поддержание «нормативного» английского языка, привела к тому, что значительная часть единиц, характерных для синглиша, до сих пор недостаточно представлена в лексикографических источниках. В результате значительная часть данных

единиц продолжает функционировать преимущественно в неофициальной коммуникации. Тем не менее, в последние годы наблюдается постепенное изменение ситуации: лексический и фразеологический состав синглиша становится объектом всё более системного изучения как в сингапурской, так и в зарубежной лингвистике. В этом контексте особую значимость приобретает анализ фразеологических единиц с колоративным компонентом, поскольку они позволяют выявить особенности репрезентации культурно маркированных смыслов и тем самым способствуют более полному осмыслению вариативности английского языка.

Материал и методология исследования

Анализ сингапурского варианта английского языка показал, что поиск фразеологических единиц осложняется их недостаточной представленностью в существующих словарях. Тем не менее, фразеологические единицы зафиксированы в The COxford Singlish Dictionary [11], а также в онлайн словарях Chimbridge Singlish Dictionary [12], A Dictionary of Singlish and Singapore English [13] (словарь не обновлялся с 2015 года). Для исключения попадания в выборку фразеологических единиц, характерных для других вариантов английского языка, все вызывавшие сомнения единицы дополнительно проверялись с помощью Oxford Learner's Dictionaries [14], Urban Dictionary [15] и корпуса английского языка NOW (News on the Web) [16].

Результаты исследования

Сингапурский вариант английского языка испытывает влияние других языков, распространённых на территории Сингапура (китайский язык и его диалекты, а также малайский и тамильский языки). Нередко встречаются фразеологизмы с колоративным компонентом, представляющие собой кальки с других языков. В ходе исследования удалось выделить 25 фразеологизмов, типичных исключительно для сингапурского варианта. Частота встречаемости колоративов во фразеологических единицах представлена ниже в таблице 1.

Таблица 1.

Частота встречаемости колоративов в сингапурском варианте.

Колоратив	Количество
black	3
white	5
red	4
green	6
yellow	2
blue	5

Как следует из приведённой выше таблицы, в синга-

пурском варианте отсутствует ярко выраженное доминирование какого-либо одного колоратива.

Чтобы лучше понять, как реалии жизни Сингапура выражены через фразеологизмы с колоративным компонентом, они были распределены по семантическим полям. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение фразеологизмов с колоративным компонентом сингапурского варианта английского языка по семантическим полям.

Семантическое поле	Количество фразеологических единиц
Армия	4
Еда и напитки	4
Родина	4
Экология	4
Межличностные отношения	2
Внутренняя политика	2
Традиции	2
Медицина	1
Тюремное заключение	1
Внешняя политика	1

Наибольшее количество фразеологизмов попадают в семантические поля «армия», «еда и напитки», «родина» и «экология». Можно предположить, что именно эти проблемы обладают наибольшей актуальностью для сингапурского общества.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «армия»: *white horse/super white horse* («белая лошадь» / «супербелая лошадь», военнослужащие, чьи родители или родственники происходят из очень богатых или влиятельных семей (считается, что в армейских документах против фамилии такого человека стоял символ лошади), *green camp* («зелёный лагерь», в таких лагерях Вооружённые силы Сингапура проводят базовую военную подготовку), *blue camp* («синий лагерь», военный лагерь, специализирующийся на более углублённой подготовке военных), *Blue Thunder* (шутливое, «синий гром» используется как прозвище для солдат, которые плохо выражают свои мысли, что является ироничной отсылкой к названию фильма *Blue Thunder* – американский фильм 1983 года). Вышеприведённые наименования представляют собой как армейские термины, образованные по аналогии (*green camp*, *blue camp*), так и выражения, обозначающие взаимоотношение в армии (*white horse*, *Blue Thunder*).

Фразеологизмы, обозначающие еду и напитки, специфические для Сингапура: *black dog egg* («Яйцо чёрной

собаки», напиток на основе *Guinness stout* с сырым яйцом), *black spider* («чёрный паук», тёмный безалкогольный напиток, например, «Сарси» (*Sarsi*) или кола, с шариком мороженого), *white spider* («белый паук», бесцветный безалкогольный напиток, обычно на основе *Sprite*, украшенный шариком мороженого), *yellow noodles /mee* («жёлтая лапша», жёлтая яичная лапша). Отметим, что фразеологизмы, обозначающие напитки, образованы по модели «цвет + название животного / насекомого» (*black dog egg*, *black spider*, *white spider*). Колоративы во фразеологизмах, обозначающих еду и напитки передают только цвет продукта.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «родина»: *little red dot* («маленькая красная точка», неофициальное название Сингапура, сингапурцы с гордостью так называют свою страну), *red passport* («красный паспорт», заграничный паспорт Сингапура, который считается одним из самых «сильных»), *true blue* («истинный сингапурец»), *blue IC (identity card)* (удостоверение личности постоянного резидента в Сингапуре). Тема родины ожидаемо должна вызывать сильный эмоциональный отклик. Фразеологизм *little red dot* подразумевает сильный экономический рывок, который небольшая страна сделала в XX веке, достигнув благополучия. Фразеологизм *true blue* также выражает гордость сингапурцев по поводу преодоления экономических трудностей. Однако в сингапурском варианте английского языка существуют и фразеологизмы, обозначающие документ, удостоверяющий личность, в данном случае колоратив не несёт эмоциональной окраски (*red passport*, *blue IC*).

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «экология»: *green and clean (Singapore)* («чистый и зелёный (Сингапур)», организация или движение, призывающее к более экологически осознанному потреблению и жизни), *the Singapore Green Labelling Scheme* («схема зелёной маркировки Сингапура», процесс экосертификации товаров), *Singapore Green Plan* («зелёный план Сингапура», стратегия экологичного развития Сингапура), *Green Heart* («зелёное сердце» - архитектурное решение, представляющее интеграцию природы в строительство). Довольно часто колоратив *green* имеет отношение к экологии и природе. Для высокоразвитого урбанистического государства, расположенного на небольшой территории, тема экологии является более, чем актуальной.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «межличностные отношения»: *black face* (недовольная мина, заимствовано из китайского языка), *eye red seeing* (позеленеть от зависти, выражение заимствовано из хоккиенского диалекта китайского языка). Примеров употребления фразеологизмов, относящихся к проблеме межличностных отношений, обнаруживается очень мало. Возможно, это связано с тем, что такие выражения, как правило, употребляются в разговорной речи и редко по-

являются в средствах массовой информации, так как правительство Сингапура долгие годы боролось с синглишем.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «внутренняя политика»: *white paper* («белая книга», документ, выпущенный правительством Сингапура в январе 2013 года, касающийся демографической политики. Позднее этот фразеологизм стал обозначать любой государственный документ), *wear white campaign* («носи белое», название кампании, начатой сингапурским религиозным христианским лидером Лоуренсом Хонгом (Lawrence Khong) и призывающей население носить белое 4 и 5 июня в качестве поддержки семьи, правительства и Сингапура).

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «традиции»: *white gold* («белое золото», дословный перевод с хоккиенского диалекта, деньги, которые дарят на поминках), *green packet* («зелёный конверт», деньги, обычно в зелёном конверте, который дарят молодым и пожилым (особенно родственникам, друзьям и гостям) во время праздника Хари Райя Айдиль-Фитри). Выражение *green packet* образовано по аналогии с китайским выражением *red packet* («красный конверт», деньги, которые в Китае принято дарить на праздник). Возможно, колоратив *green* отсылает к мусульманской традиции. В обоих случаях модель «цвет + существительное» типична для обозначения денежных подарков по случаю какого-то важного события.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «медицина»: *blue letter* («синее письмо», направление на консультацию для госпитализированного пациента). Колоратив *blue* в этом примере обозначает цвет документа.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «тюремное заключение»: *Yellow Ribbon* (национальная инициатива по адаптации освобождённых заключённых в обществе). Эта инициатива вдохновлена песней «Повяжи жёлтую ленту вокруг старого дуба» (*"Tie a Yellow Ribbon Round the Ole Oak Tree"* [17]), которая символизирует прощение и надежду для тех, кто возвращается из тюрьмы.

Фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «внешняя политика»: *red tourism* («красный туризм», внутренний туризм в Китае). Интерес к Китаю связан с тем, что в Сингапуре проживает большое количество этнических китайцев, одновременно красный цвет традиционно ассоциируется с коммунизмом.

Несколько примеров употребления таких фразеологизмов в медиатекстах.

(1) *That's "black dog egg" for you or Guinness Stout with an egg (raw, at that!). And why do people drink it? To enhance*

energy in certain parts of the body [18]. – Вот вам и «яйцо чёрной собаки» – тот самый Гиннесс стаут с яйцом (причём сырым!). И зачем же люди это пьют? Чтобы «подзарядить» энергией определённые части тела (здесь и далее перевод Лазарцевой А.А.).

(2) *On instinct, I proceeded to pick up the boxes to help put them back on the shelf, no biggie (in all honesty, I've lived life as a fat person long enough to realize I sometimes knock into things and just pick them up). That's when she shook her head, let out a loud sigh, and with a visible **black face**, proceeded to pick up the other boxes from the floor," he wrote [19].* – По инерции я начал поднимать коробки, чтобы поставить их обратно на полку – ничего особенного (честно говоря, я достаточно долго живу в теле полного человека, чтобы понимать, что иногда задеваю вещи и просто поднимаю их). В этот момент она покачала головой, громко вздохнула и, с явно недовольным выражением лица, начала собирать остальные коробки с пола, – написал он.

(3) *In nearby Shazhou, which has a population of 500, residents said they had been pressured to sell land at bargain prices to the government for the **red tourism** project while getting paid only 100 yuan a day as construction workers at the site [20].* – В соседнем Шачжоу, где проживает 500 человек, жители рассказали, что их вынуждали продавать землю государству по бросовым ценам для организации «красного туризма», а платили им всего 100 юаней в день, когда они работали на стройке этого объекта.

(4) *Well, that may soon change as a new **true blue** Singaporean comic book superhero enters the fray [21].* – Но вскоре всё может измениться: на арену выходит новый, подлинно сингапурский супергерой комиксов.

(5) *Just wondering what happens next? When does the ICA appointment come in? And how long does it usually take to get the **blue IC** after all this? [22].* – Просто интересно, что будет дальше? Когда придёт назначение в Управление иммиграции и контрольно-пропускных пунктов Сингапура? И

сколько времени обычно занимает получение удостоверения личности после всего этого.

(6) *At the heart of the practice of duit raya is the value of charity and giving how much you can. So, you might be putting more or less money into your **green envelopes**, and that's perfectly alright!* – В основе обычая дуйт-рая лежат ценности благотворительности и посильного дарения. Поэтому вы можете положить в зелёные конверты больше или меньше денег, и это совершенно нормально! [23]

Выводы

Таким образом, данное исследование представляет собой систематизированный анализ распределения фразеологизмов с колоративным компонентом по семантическим полям в сингапурском варианте английского языка. Анализ демонстрирует как уникальные культурные, социальные и прагматичные характеристики сингапурского общества нашли своё отражение в языке. Сингапурский вариант английского языка характеризуется сбалансированным распределением фразеологизмов по четырём основным семантическим полям: «армия», «еда и напитки», «родина» и «экология». Результаты данного исследования позволяют предположить, что культурные, экономические и политические особенности жизни Сингапура сформировали определённые прагматические ценности. Ограниченное количество ресурсов, мультикультурный синтез и высокая степень урбанизации сформировали фразеологическую организацию языка, что, в свою очередь, привело к доминированию вышеприведённых семантических полей. Общество озабочено такими проблемами, как безопасность, самоидентификация, социальная справедливость и экологическая устойчивость — всё это нашло своё отражение в сингапурском варианте английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kachru B.B. Standards, codification, and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle // *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* / ed. by R. Quirk, H. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11–30.
2. Kirkpatrick A., Saunders N. The intelligibility of Singaporean English: a case study in an Australian university // *English in Singapore: Phonetic Research on a Corpus* / D. Deterding, A. Brown, E.L. Low (eds.). Singapore: McGraw-Hill Education, 2005. P. 153–162.
3. Bolton K. World Englishes // *The Handbook of Applied Linguistics* / A. Davies, C. Elder (eds.). Oxford: Blackwell, 2004. P. 367–396.
4. Lim L. Not just an «Outer Circle», «Asian» English. Singapore English and the significance of ecology // *World Englishes - Problems, Properties and Prospects* / Th. Hoffman, L. Siebers (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2009. P. 179–207.
5. Gupta A.F. Contact Features of Singapore Colloquial English // *Sociolinguistics Today: International Perspectives* / K. Bolton, H. Kwok (eds.). London: Routledge, 1992. P. 323–345.
6. Crystal D. *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
7. Прошина З.Г. Основные положения и спорные проблемы теории вариантности английского языка: учебное пособие. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2007. 172 с.
8. Ильина С.С. Обращение в сингапурском варианте английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2005. 25 с.
9. Темирова А.Д. Особенности сингапурского варианта английского языка в условиях SMS-коммуникации: прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва. 2025. 27с.
10. Прошина З.Г., Нельсон С. Варианты английского языка и Расширяющийся круг Качру // *Русский журнал лингвистики*. 2020. Т. 24, № 3. С. 523–550.

11. The Oxford Singlish Dictionary. Angsana Books, 2002. 160 P.
12. Chimbridge Singlish Dictionary: [Электронный ресурс]. URL: <https://singlishdict.app/> (дата обращения: 30.03.2026).
13. A Dictionary of Singlish and Singapore English: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mysmu.edu/faculty/jacklee/> (дата обращения: 30.03.2026).
14. Oxford Learner's Dictionaries: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 30.03.2026).
15. Urban Dictionary: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 30.03.2026).
16. NOW: News on the Web: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/now/> (дата обращения: 30.03.2026).
17. National Library Board Singapore: статья «Singapore Announces Ambitious National Reading Movement» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuud=ddd5f9e-0f7b-4baa-81b4-125775b14595> (дата обращения: 22.02.2026).
18. Tham P. If Zodiac Signs Were Local Drinks, What Would Yours Be? [Электронный ресурс] // Wonderwall. URL: <https://wonderwall.sg/food/if-zodiac-signs-were-local-drinks-what-would-yours-be> (дата обращения: 22.02.2026).
19. Fat shaming incident at Popular bookstore [Электронный ресурс] // The Independent Singapore. - URL: <https://theindependent.sg/fat-shaming-incident-popular-bookstore/> (дата обращения: 22.02.2026).
20. Shu Zhang, Ryan Woolnsight. Deep in the red: Chinese county pays price for vanity-project binge [Электронный ресурс] // URL: <https://sg.news.yahoo.com/insight-deep-red-chinese-county-pays-price-vanity-033630929--sector.html> (дата обращения: 14.03.2026).
21. Crimson Star, Singapore's first original comic book superhero, bursts forth in action-packed debut // Business Insider Singapore: [Электронный ресурс] // URL: <http://www.businessinsider.sg/crimson-star-singapores-first-original-comic-book-superhero-bursts-forth-in-action-packed-debut/> (дата обращения: 14.03.2026).
22. Reddit // What happens after PR approved in principle? [Электронный ресурс] // URL: <https://www.reddit.com/r/askSingapore/comments/1lclx0v/comment/my1xzer/> (дата обращения: 25.03.2026).
23. Vanessa Nah. Duit Raya Singapore Guide 2025: How Much Green Packet to Give // MoneySmart: [Электронный ресурс] // URL: <https://blog.moneysmart.sg/budgeting/duit-raya-singapore-guide/> (дата обращения: 25.03.2026).

© Лазарцева Анна Алексеевна (lazartseva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭВФЕМИЗМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ли Юньцзо

Аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
1042248107@rudn.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES AND SPECIFICITY OF TRANSLATION OF SOCIO-POLITICAL EUPHEMISMS IN RUSSIAN AND CHINESE

Li Yunzhuo

Summary: The article is devoted to the study of linguistic and cultural features of the functioning of socio-political euphemisms in Russian and Chinese and the analysis of the specifics of their translation. Political euphemisms are seen as an important tool of political discourse, allowing to mitigate negative meanings, mask socially sensitive information and form a certain interpretation of political reality. The relevance of the study is due to the strengthening of political communication between Russia and China and the need for adequate translation of political texts. The paper analyzes the structural and pragmatic features of euphemisms in the political discourse of the two languages, identifies the main difficulties in their translation and proposes translation strategies for the transfer of these units. As a result of the study, it was established that the translation of socio-political euphemisms requires considering linguistic and cultural specifics, ideological connotations and the communicative function of expression.

Keywords: euphemism, political discourse, translation, linguistic culture, Russian language, Chinese language, political communication.

Аннотация: Статья посвящена исследованию лингвокультурных особенностей функционирования общественно-политических эвфемизмов в русском и китайском языках и анализу специфики их перевода. Политические эвфемизмы рассматриваются как важный инструмент политического дискурса, позволяющий смягчать негативные значения, маскировать социально чувствительную информацию и формировать определённую интерпретацию политической реальности. Актуальность исследования обусловлена усилением политической коммуникации между Россией и Китаем и необходимостью адекватного перевода политических текстов. В работе анализируются структурные и прагматические особенности эвфемизмов в политическом дискурсе двух языков, выявляются основные трудности их перевода и предлагаются переводческие стратегии передачи данных единиц. В результате исследования установлено, что перевод общественно-политических эвфемизмов требует учёта лингвокультурной специфики, идеологических коннотаций и коммуникативной функции высказывания.

Ключевые слова: эвфемизм, политический дискурс, перевод, лингвокультура, русский язык, китайский язык, политическая коммуникация.

В начале XXI века символическая составляющая политики приобретает не меньшую значимость, чем собственно институциональные механизмы управления. Политическая реальность в значительной мере конструируется через язык: именно вербальные средства задают рамки допустимого, определяют, какие события будут восприняты как «нормальные» и «естественные», а какие как отклонение, кризис или угроза. В этом контексте особое место занимают эвфемизмы, которые в общественно-политической сфере выступают не просто как средство смягчения высказывания, но как инструмент целенаправленного формирования массового восприятия происходящих процессов [5].

Под эвфемизмами в современной лингвистике принято понимать языковые единицы, заменяющие прямое, потенциально резкое или социально нежелательное наименование более нейтральным, завуалированным или позитивно окрашенным обозначением. В политической коммуникации такого рода замены используются для опи-

сания острых, конфликтных или социально болезненных явлений, позволяя либо смягчить их восприятие, либо во-все скрыть негативный аспект ситуации, оставив в поле зрения адресата только приемлемую или выгодную для инициатора коммуникации интерпретацию. Через эти языковые средства власть и другие политические акторы регулируют эмоциональную реакцию общества, воздействуют на интерпретацию принятых решений и, в конечном счёте, влияют на легитимацию политического курса [4].

Данное исследование направлено на выявление и развернутое описание лингвокультурной специфики общественно-политических эвфемистических единиц в русском и китайском языках, а также на определение наиболее характерных способов их передачи в двустороннем переводе. В структуре работы особое место отводится анализу того, каким образом культурные и идеологические параметры национальных политических дискурсов отражаются в организации и функционировании эвфемистических номинаций и какие переводческие решения

позволяют максимально полно сохранить их содержательный и прагматический потенциал в языке перевода.

В качестве объекта рассмотрения выступает совокупность эвфемистически маркированных языковых единиц, функционирующих в современном политическом дискурсе России и Китая. Предметом исследования являются, с одной стороны, их лингвокультурные характеристики, а с другой набор переводческих стратегий, которые применяются при межъязыковой передаче указанных единиц и обеспечивают воспроизведение их коммуникативной роли в иностранном дискурсе.

Реализация поставленной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, которые в совокупности обеспечивают комплексный подход к изучаемому феномену. В теоретическом плане требуется обобщить существующие подходы к пониманию политической эвфемизации как особого типа коммуникативного поведения, сочетающего функции смягчения высказывания и идеологического конструирования политической реальности. Далее необходимо описать те особенности лингвокультурного фона, которые определяют формирование общественно-политических эвфемистических обозначений в русской и китайской традициях, выявить их общие черты и различия, связанные с национальной картиной мира, историческим опытом и доминирующими ценностями. Следующим этапом становится анализ конкретных трудностей, возникающих при переводе эвфемистической лексики в политическом контексте, то есть тех ситуаций, когда несоответствие культурных и дискурсивных норм приводит к утрате или трансформации скрытых смысловых и оценочных оттенков. На основе рассмотрения реального переводческого материала требуется систематизировать применяемые решения, описать практику передачи политически маркированных смягчённых наименований и выделить те стратегии межъязыковой передачи, которые наилучшим образом сохраняют их семантическую и прагматическую специфику. Последовательное решение перечисленных исследовательских задач создаёт возможность всесторонне осмыслить природу общественно-политических эвфемизмов в русском и китайском дискурсах, показать их зависимость от лингвокультурной среды и обосновать выводы о закономерностях их функционирования и перевода.

В современном политическом дискурсе подобные лексические замены выполняют одновременно коммуникативную и мировоззренческую функции. Они не только упорядочивают высказывание с точки зрения речевой вежливости или такта, но и закрепляют определённые способы осмысления событий, формируют у аудитории ту или иную «картину политической реальности». В научной литературе неоднократно подчёркивается, что политические эвфемизмы используются в качестве одного из механизмов манипуляции массовым

сознанием, позволяя создавать привлекательный имидж спорных решений, смягчать последствия непопулярных реформ и перерабатывать потенциально конфликтные смыслы в социально приемлемые [2].

Значимость изучаемой проблематики заметно возрастает на фоне укрепления российско-китайского взаимодействия в политической и экономической плоскостях. Интенсивный обмен официальными заявлениями, двусторонними соглашениями, аналитическими материалами и медийными текстами ставит перед переводчиком задачу передачи не только предметного содержания, но и скрытых прагматических и идеологических оттенков. Перевод общественно-политической лексики в связке русский китайский не может сводиться к подбору словарных эквивалентов: он предполагает глубокое понимание национальных дискурсивных традиций, культурно обусловленных норм речевого поведения и специфики функционирования политического языка в каждой из сторон.

Несмотря на то, что феномен эвфемии в целом достаточно широко описан в лингвистике, вопросы, связанные с межъязыковой передачей общественно-политических эвфемистических номинаций, особенно в направлении «русский китайский», разработаны фрагментарно. Большинство имеющихся работ концентрируется либо на общей типологии эвфемистических обозначений, либо на анализе отдельных тематических групп, не затрагивая системно переводческую проблематику и лингвокультурные расхождения.

Ключевая трудность при передаче подобных единиц между русским и китайским языками связана с их выраженной культурной спецификой. Политическое смягчённое наименование почти всегда укоренено в национальной системе ценностей, идеологических установках и историческом опыте. Именно поэтому значительная часть таких выражений не обладает готовыми прямыми параллелями в другом языке. Буквальный перевод, как правило, либо разрушает скрытый прагматический эффект, либо меняет тональность высказывания, делая его более жёстким или, напротив, чрезмерно абстрактным [9].

Политические эвфемизмы формируются под влиянием исторических обстоятельств, доминирующих политических доктрин и культурных кодов. Для китайской традиции существенна ориентация на конфуцианские представления о гармонии, иерархии и ритуальной уместности речи. Это находит выражение в наклонности к дипломатически выверенным, эмоционально сглаженным формулировкам, ориентированным на поддержание социального равновесия и сохранение лица участников коммуникации. Русская политическая речь, в особенности в медиа и публичной риторике, нередко демонстрирует более прямолинейное, но при этом риторически организованное использование эвфемистических конструкций, призванных

не столько «спрятать» явление, сколько представить его в выгодном, с точки зрения инициатора, идеологическом ракурсе. Недостаточная разработанность этого вопроса в существующей литературе и обуславливает актуальность настоящего исследования [13].

Исследование обладает новизной прежде всего за счёт сопоставительного характера анализа, ориентированного на две языковые и культурные системы русскую и китайскую. В отличие от работ, ограничивающих рассмотрение эвфемистических явлений рамками одного национального дискурса, здесь предпринимается попытка параллельного описания общественно-политических номинаций в двух языках с одновременным учётом их культурной обусловленности и реальной переводческой практики. Особенностью работы является то, что внимание сосредоточено не только на структурных характеристиках эвфемистических наименований (типах замен, семантических сдвигах, механизмах переименования), но и на тех трансформациях, которым они подвергаются в процессе перевода между русским и китайским языками. В фокусе анализа находятся не только единичные примеры, но и устойчивые приёмы передачи, позволяющие сохранить баланс между содержательной точностью и прагматической релевантностью [12].

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о роли лингвокультурного фактора в формировании политического языка и в развитии переводоведческого аспекта изучения эвфемии. Результаты работы могут быть использованы при дальнейшем изучении политического дискурса, при подготовке учебных курсов по межкультурной коммуникации и теории перевода общественно-политических текстов [11].

Для решения поставленных задач привлекается комплекс методологических подходов. Центральным является сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий параллельно анализировать русские и китайские эвфемистические обозначения, выявлять общие черты и различия в их семантической организации, функциональном предназначении и культурной маркированности.

Метод контекстуального анализа используется для изучения функционирования отдельных лексических единиц в конкретных политических текстах. Рассмотрение ближайшего и широкого контекста позволяет установить, какие скрытые оценки, смыслы и интенции вкладываются в то или иное смягчённое наименование, как оно соотносится с общей тональностью высказывания и стратегией автора.

Дискурсивный подход к анализу политических материалов даёт возможность рассматривать эвфемистические обозначения не изолированно, а как элементы более широких идеологических конструкций, обслужи-

вающих определённые модели описания реальности. Анализ официальных документов, выступлений политических лидеров и публикаций в средствах массовой информации позволяет зафиксировать устойчивые схемы использования мягких формулировок для легитимации решений, сглаживания конфликтов или структурирования общественной повестки. Метод лингвокультурологического анализа направлен на выявление взаимосвязи между языковыми средствами и культурно-историческими особенностями общества. На этом уровне исследуется, каким образом национальные ценности, доминирующие идеологемы и традиционные представления о должном речевом поведении влияют на выбор тех или иных смягчённых обозначений и их интерпретацию адресатами [3]. Использование совокупности данных методов позволяет рассмотреть исследуемый материал многопланово: от структуры отдельной единицы до её роли в политическом дискурсе и культурном пространстве в целом.

Эвфемизация, будучи универсальной коммуникативной стратегией, проявляется во всех языках, однако формы её реализации тесно связаны с культурными нормами и социальным устройством. В сфере политики она наиболее заметна, поскольку затрагивает вопросы власти, распределения ресурсов, конфликтов и кризисов, то есть те темы, которые потенциально вызывают сильный общественный резонанс [6].

В русскоязычном официальном и медийном пространстве широко используются выражения, призванные сделать публично приемлемыми решения, имеющие ощутимые негативные последствия для различных групп населения. Так, формулировка «оптимизация расходов» нередко применяется вместо прямого обозначения «сокращение бюджета», «сокращение финансирования» или «урезание государственных затрат», смещая акцент с потерь и ограничений на рационализацию и эффективность. Подобная замена позволяет представить вынужденное уменьшение затрат как взвешенный, продуманный шаг, не акцентируя внимание на негативных сторонах.

Сходным образом выражение «непопулярные меры» используется для вербализации таких действий, как «повышение налогов», введение новых сборов или ужесточение экономической политики. Вместо прямого указания на увеличение финансовой нагрузки на население в центр высказывания выносится факт временного несоответствия решения ожиданиям общества, что смягчает возможную реакцию и переводит обсуждение в плоскость рациональной необходимости. Другой характерный пример - употребление формулы «урегулирование конфликта» там, где, по сути, речь идёт о «военных действиях», «боевых операциях» или «силовом вмешательстве». Такое обозначение акцентирует внимание не на агрессивной составляющей происходящего, а на декларируемой цели достижения мира и стабильности.

Тем самым происходит переориентация восприятия с фактического содержания событий на их официальное оправдание и интерпретацию [6].

В китайском официальном политическом дискурсе смягчённые формулировки тесно связаны с установкой на поддержание социальной гармонии и стабильности. Выражение 结构性调整 (jiégòuxìng tiáozhěng) «структурная корректировка (экономические реформы)» представляет собой пример описания масштабных экономических преобразований через терминологию постепенных и якобы технических изменений. В подобной номинации акцентируется не болезненный характер реформ для отдельных отраслей или социальных групп, а планомерное «подстраивание» структуры под новые задачи развития. Концепт 共同富裕 (gòngtóng fùyù) «общее процветание» служит языковым оформлением курса на уменьшение социального неравенства и перераспределение ресурсов. Вместо прямого указания на перераспределительные механизмы, ограничение чрезмерной концентрации богатства или усиление государственного регулирования используется позитивно окрашенная формула, обещающая возрастание благосостояния для всех слоёв общества [8].

Выражение 社会稳定维护 (shèhuì wéidǎo) «поддержание социальной стабильности» закрепляет идею приоритетности порядка и управляемости общественных процессов. Диапазон явлений, обозначаемых этой формулой, может включать очень разные по характеру меры от профилактической работы до жёстких административных действий, однако языковая оболочка фиксирует внимание на конечной цели «стабильности», которая в дискурсе предстает как несомненная ценность. Подобные единицы обслуживают не только потребности дипломатической вежливости или публичной корректности, но и важнейшие идеологические конструкции, определяющие способы описания социально-политических изменений. Исследователи подчёркивают, что политические эвфемистические формулы в таком контексте функционируют как средство программирования общественного восприятия происходящих процессов и формирования определённой версии реальности [14].

В политическом дискурсе КНР смягчённые формулировки образуют целостную систему, являясь неотъемлемой частью официальной риторики и инструментария управления массовым восприятием экономических, социально-политических и внешнеполитических процессов. Китайские исследователи подчёркивают, что подобные языковые средства активно задействуются в экономическом, дипломатическом и военном сегментах дискурса как осознанная стратегия коммуникации, направленная на снижение конфликтного потенциала высказывания и сохранение образа рациональной и ответственной политики. Рассмотрим наиболее распространённые современные формулы, имеющие характер

смягчённых общественно-политических обозначений, и особенности их передачи на русский язык. Так, выражение 共同富裕 (gòngtóng fùyù) «общее процветание» функционирует в качестве ключевого лозунга, обозначающего курс на снижение разрыва в уровнях доходов и совершенствование системы распределения. В русскоязычных материалах оно чаще всего передаётся как политика общего благосостояния, что позволяет сохранить позитивную коннотацию и направленность на повышение уровня жизни, при этом не акцентируя на перераспределительных механизмах. Формула 深化改革 (shēnhuà gǎigé) «углубление реформ» используется для обозначения продолжения и расширения экономических и институциональных преобразований. Перевод вариантом «дальнейшее реформирование» отражает идею последовательного, этапного характера изменений, подчеркивая их системность и необратимость [7].

Выражение 稳增长 (wěn zēngzhǎng) «стабилизация роста» служит номинацией комплекса антикризисных мер, направленных на поддержание макроэкономического равновесия [7]. Русский вариант «поддержание экономического роста» сохраняет основной смысловой акцент на недопущении спада, хотя несколько сглаживает ассоциацию с кризисными явлениями, присутствующую в исходном контексте. Термин 结构性调整 (jiégòuxìng tiáozhěng) «структурная корректировка» описывает изменения в отраслевой и институциональной конфигурации экономики. Перевод «структурная реформа экономики» передает идею глубинных преобразований, но при этом за счёт слова «реформа» может усиливать восприятие масштаба происходящего, в то время как исходная смягчённая формула нередко воспринимается как более техническая [1]. Лексема 优化资源配置 (yōuhuà zīyuán pèizhì) «оптимизация распределения ресурсов» в экономическом дискурсе обозначает перераспределение финансовых, материальных и иных ресурсов. Перевод как «рациональное распределение ресурсов» воспроизводит позитивную оценку и акцент на эффективности, не фиксируя напрямую возможные потери для отдельных участников [1].

Сочетание 就业压力 (jiùyè yālì) «давление занятости» представляет собой эвфемистическое указание на проблему безработицы и дефицита рабочих мест. Русский вариант «проблемы занятости» позволяет сохранить смягчённый характер обозначения, не переходя к прямому термину «безработица» [8]. Формула 改善民生 (gǎishàn mínshēng) «улучшение жизни народа» служит обозначением комплекса социальных преобразований. Обращение к переводу «повышение уровня жизни населения» позволяет сохранить положительную направленность и социальный вектор, одновременно оставаясь в русле привычной для русскоязычного дискурса терминологии. Термин 社会治理 (shèhuì zhìlǐ) «социальное управление» описывает систему государственного и институциональ-

ного регулирования общественных процессов. Вариант «управление общественными процессами» акцентирует функциональный аспект и несёт близкий прагматический заряд, хотя исходное выражение в китайском контексте часто включает в себя более широкий комплекс представлений о порядке, контроле и гармонизации. Выражение 环境整治 (huánjīng zhěngzhì) «экологическое улучшение» обозначает меры по борьбе с загрязнением окружающей среды и совершенствованию экологической политики. Русский перевод «экологические реформы» придаёт высказыванию оттенок структурных преобразований и программных действий, что в целом соответствует официальной подаче темы. Формула 调整政策 (tiáozhěng zhèngcè) «корректировка политики» служит обозначением изменения политического курса или отдельных его элементов. Передача как «пересмотр политики» делает акцент на обновлении и изменении, сохраняя при этом смягчённый характер выражения по сравнению, например, с терминами «радикальный поворот» или «отказ от прежнего курса» [1].

Китайские общественно-политические эвфемизмы одновременно смягчают восприятие конфликтных явлений (экономические трудности, социальная напряжённость, ограничительные меры власти) и служат инструментом идеологического оформления реальности. Через них закрепляются удобные для власти интерпретации событий, акцентируется ценность стабильности,

согласия и коллективного блага, а также поддерживается единый тон официальных сообщений. Нейтральная или позитивная стилистика таких формул способствует более лояльному отношению населения к принимаемым решениям и снижает вероятность открытого неприятия.

Перевод китайских общественно-политических эвфемизмов на русский требует учёта не только словарного значения, но и скрытых оценок, идеологического фона и связи с конкретными политическими ситуациями. Дословный перевод часто разрушает смягчающий эффект или делает выражение жёстче, поэтому используются функциональные аналоги, описательные формулировки и культурная адаптация с опорой на нормы российского политического и речевого этикета. Трудности связаны с глубокой лингвокультурной спецификой таких единиц: китайские формулы, основанные на конфуцианской традиции деликатности и гармонии, при переносе на русский язык должны сохранять функцию сглаживания без избыточной прямоты или размытости. Эффективная передача этих выражений возможна при комплексном подходе, включающем учёт дискурсивного контекста, использование корпусных данных, разработку специализированных глоссариев и междисциплинарный анализ. Обращение к этим средствам позволяет точнее воспроизводить роль эвфемистических обозначений в политическом общении и способствует более корректной межкультурной интерпретации русско-китайского политического дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатурова М.А., Косов Г.В., Фулинь Я. Китайский партийно-политический дискурс вокруг продления договора России и Китая в контексте построения системы взаимоприемлемых международных отношений [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sn-philcultpol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2022/07/Astvatsaturova_Kosov_Fulin.pdf?utm_source (дата обращения: 07.03.2026).
2. Жукова Е., Рыжов Ю. Политические эвфемизмы и дисфемизмы как инструмент конструирования социокультурной реальности // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5, № 1. С. 476–483. DOI: 10.47475/2949–3390-2025-5-1-476–483.
3. Карасик В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. – Москва: Гнозис. 2019. – 424 с
4. Попов В.И. Современная дипломатия. Москва: Научная книга, 2003. 576 с.
5. Реформатский А.А. Введение в языкознание. Москва: Аспект Пресс, 1996.
6. Сунь Минцзе. Эвфемизмы в современном русском и китайском дипломатическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2024. № 2 (104). С. 228–234.
7. Фэй Цзюньхуэй. О передаче культурной специфики китайского политического текста в переводе (на материале издания «Си Цзиньпин о государственном управлении») // Политическая лингвистика. 2019. № 6 (78). С. 219–224. DOI: 10.26170/pl19-06–28.
8. Фэн Гуйпин. Прагматическая функция политических эвфемизмов в современном медийном дискурсе (на материале публикаций ведущих китайских газет) // Политическая лингвистика. 2023. № 5 (101). С. 210–217.
9. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. Москва: Флинта, 2012.
10. Chen L., Perfilieva N., Du J. Political metaphors of the Chinese philosophical text “Lun Yu”. 2021. (RUDN Scientific Periodicals Portal).
11. Jia J. Russian Chinese idioms in political texts: a corpus-based investigation // Philology. Theory & Practice. 2023. Т. 16, № 9 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gramota.net/en/article/phil20230433/fulltext?utm_source (дата обращения: 07.03.2026).
12. Mironina A., Porchesku G. Euphemism as a linguistic strategy of evasion in political media discourse. 2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rlinguistics.ru/en/journal/article/3133/?utm_source (дата обращения: 06.03.2026). DOI: 10.18413/2313–8912-2023-9-2-0-1.
13. Rubina N.B. Euphemism and political correctness in contemporary English // Russian Journal of Linguistics. 2011. № 4. С. 35–41.
14. Wu Y. Formation of political euphemisms: stages, methods, dynamics // Philology. Theory & Practice. 2023. Т. 16, № 5. С. 1411–1415.

© Ли Юньчжо (1042248107@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТ БАЗОВЫХ КОДОВ К ГОРОДСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЭРГОНИМИКА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Ли Шу

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
st121878@student.spbu.ru

FROM BASIC CODES TO URBAN IDENTITY: THE ERGONOMY OF SAINT PETERSBURG

Li Shu

Summary: The article examines the urban identity of Saint Petersburg by decoding 12 linguocultural codes in ergonyms. The object of the research is the ergonyms (names of restaurants, cafes, and bars) of St. Petersburg. The subject of the research is the ways of representing urban identity through linguocultural codes in ergonyms. The purpose of the research is to identify the features of the representation of St. Petersburg's urban identity in restaurant ergonyms through the analysis of linguocultural codes. The following tasks were accomplished in the study: defining the features of four groups of Saint Petersburg's urban identity and identifying representative linguocultural codes in each group. During the research, the author uses the descriptive method, classification method, linguocultural analysis method, and quantitative counting approach. The results of the research show that the urban identity of St. Petersburg is revealed through four groups. The most numerous is the group — «Window to the World» (60%). In the modern context, St. Petersburg, historically known as the «window to Europe», is perceived as a «window to the world.» The second group, «The Northern Capital» (26%), reflects the unique geographical location of St. Petersburg in restaurant names. The gastronomic, anthropomorphic, and topomorphic codes play a key role in the groups «Window to the World» and «The Northern Capital». The anthropomorphic code plays a crucial role in the remaining groups — «Historical Heritage» (8%) and «Creative Heritage» (6%).

Keywords: ergonym, linguocultural code, urban space, urban identity, Saint Petersburg.

Аннотация: В статье рассматривается городская идентичность Санкт-Петербурга через декодирование 12 лингвокультурных кодов в эргонимах. Объектом послужили петербургские эргонимы (названия ресторанов, кафе и баров). **Предметом** исследования выступают способы репрезентации городской идентичности через лингвокультурные коды в этих эргонимах. **Цель** нашего исследования — выявить особенности репрезентации городской идентичности Санкт-Петербурга в эргонимах ресторанов посредством анализа лингвокультурных кодов. В исследовании были решены следующие **задачи:** определены особенности четырех групп городской идентичности Санкт-Петербурга и выявлены репрезентативные лингвокультурные коды в каждой группе. В ходе исследования были применены следующие **методы:** описательный метод, классификационный метод, метод лингвокультурологического анализа и прием количественных подсчетов. **Результаты** исследования показывают, что городская идентичность Санкт-Петербурга раскрывается в четырех группах. Наиболее многочисленной является группа — «Окно в мир» (60%). В современном контексте город Санкт-Петербург, исторически известный как «окно в Европу», воспринимается как «окно в мир». Вторая группа «Северная столица» (26%) показывает особенное географическое расположение Санкт-Петербурга в названиях ресторанов. Гастрономический, антропоморфный и топоморфный код играют ключевую роль в группах «Окно в мир» и «Северная столица». Антропоморфный код играет ключевую роль в остальных группах: «Историческое наследие» (8%) и «Творческое наследие» (6%).

Ключевые слова: эргоним, лингвокультурный код, городское пространство, идентичность города, Санкт-Петербург.

Введение

В современной лингвистике проблема «язык и культура» является одной из самых важных категорий человека и общества. Изучение эргонимов дает возможность проанализировать не только их способы образования, но и выявить культурно значимую информацию.

Город — это не только географическое пространство, но и «константа и концепт культуры, благодаря которому индивид осваивает культуру» [1, с.58]. В городском пространстве эргонимы становятся элементами проявления культурных кодов. Эти коды ведут диалог с городскими жителями и участвуют в формировании образа города.

Термин «эргоним» широко применяется в ономастических работах, однако, в трудах некоторых исследовате-

лей встречается альтернативный термин для обозначения подробного понятия — «эргоурбоним» (Р.И. Козлов [2], Ю.В. Вайрах [3], Ю.Н. Варфоломеева [4], Е.В. Тихоненко [5] и др.) Вслед за А.М. Емельяновой, в нашем исследовании используем термин «эргоним» — вид урбанонима, который обозначает собственные имена предприятий делового объединения людей, отличающихся различным функциональным профилем. [6].

Теоретической основой работы послужили труды лингвистов, таких как В.Н. Телия [7], В.В. Красных [8], В.А. Маслова [9], В.И. Карасик [10], Е.В. Королева [11] и др. В нашем исследовании «лингвокультурный код» понимается как моделирующая система, кодирующая культурную информацию через языковые и неязыковые символы, что позволяет анализировать эргонимы — названия ресторанов Санкт-Петербурга как элементы городского семиотического пространства [12, с. 193–194].

Были выявлены 12 лингвокультурных кодов в названиях ресторанов Санкт-Петербурга — гастрономический, антропоморфный, топоморфный, эмоционально-характерологический, архитектурный, пространственный, ботанический, предметный, зоологический, темпоральный, количественный код и смешанный код [12].

Цель данного исследования — выявить особенности репрезентации городской идентичности Санкт-Петербурга в эргонимах ресторанов посредством анализа лингвокультурных кодов. В исследовании были решены следующие **задачи**: определены особенности четырех групп городской идентичности Санкт-Петербурга и выявлены репрезентативные лингвокультурные коды в каждой группе. **Научная новизна** исследования состоит в анализе эргонимов Санкт-Петербурга по четырем группам городской идентичности и в выявлении закономерностей репрезентации 12 лингвокультурных кодов в каждой из этих групп. Выступая в роли «северной столицы», Санкт-Петербург воплощает имперский расцвет, идеологическое преобразование Советского Союза и влияние глобализации в постсоветскую эпоху. Городская идентичность Санкт-Петербурга находится в динамическом развитии и является идеальным образцом межкультурных контактов.

Теоретическая значимость

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования вносят определенный вклад в изучение проблем эргоники, в классификацию эргонимов Санкт-Петербурга, а также в развитие лингвокультурологии.

Практическая значимость

Практическая значимость объясняется тем, что материалы исследования могут быть использованы в курсе практического русского языка, лингвокультурологии, а также в проведении спецкурсов по русской эргонимике.

По мнению Н.С. Дягилевой, «городская идентичность» — это «компонент социальной идентичности личности, социокультурный конструкт, формируемый в результате идентификации человека с конкретной городской общностью и определяемый усвоением и воспроизведением символического капитала города, социальных норм и стиля жизни, объединяющих жителей данного города» [13, с. 56]. Эргонимы играют особую роль при формировании городской идентичности жителей Санкт-Петербурга.

Материалом исследования послужили 700 названий ресторанов, кафе и баров Санкт-Петербурга. Для обеспечения репрезентативности выборки и охвата представителей различных социальных слоев в исследова-

ние были включены 700 эргонимов из четырех наиболее авторитетных веб-платформ RESTOCLUB, ТОМЕСТО, BanketResto, Tripadvisor (данные за 2023–2025 гг.). Применялись следующие фильтры: 1) географический — отбирались только заведения, расположенные в пределах административных границ Санкт-Петербурга; 2) типологический — учитывались названия трех типов заведений общественного питания (ресторан, кафе и бар); 3) рейтинговый — отбор начинался с заведений с более высокими позициями в рейтингах.

Методы исследования: описательный метод, классификационный метод, метод лингвокультурологического анализа и прием количественных подсчетов.

Результаты и обсуждение

В своей статье Н.С. Дягилева выделила три рода факторов, которые влияют на формирование городской идентичности: 1) местоположение города, климат, история города (стабильные факторы); 2) размер и население города, внешний облик города, благосостояние жителей, культурные традиции местного сообщества (изменяемые факторы); 3) городская символика, политический климат, культурные коды поведения жителей, знаковые события, знаковые личности, мода на отдельные товары и услуги, характер коммуникаций внутри сообщества и др. (символические факторы) [13, с. 56]. Отталкиваясь от теории Н.С. Дягилевой, мы разделили собранные эргонимы на 4 группы. При этом стабильные факторы (география и история города) легли в основу групп «Северная столица» и «Историческое наследие», в то время как символические факторы (знаковые личности и культурные коды) определили содержание групп «Окно в мир» и «Творческое наследие».

1. Окно в мир (60% всех номинаций);
2. Северная столица (26% всех номинаций);
3. Историческое наследие (8% всех номинаций);
4. Творческое наследие (6% всех номинаций).

Данная классификация позволяет выявить, как в каждой группе актуализируются различные лингвокультурные коды. Если в группах «Окно в мир» и «Северная столица» ключевую роль играют топоморфный и гастрономический коды, отражающие географические и кулинарные реалии, то в группах «Историческое наследие» и «Творческое наследие» на первый план выходит антропоморфный код, связанный с персоналиями и их вкладом в культуру города. Выявление этих кодов дает ключ к пониманию того, как городская идентичность Санкт-Петербурга репрезентируется в эргонимии.

Перейдем к рассмотрению первой группы — «Окно в мир» (60%). В рамках данной группы было выявлено наибольшее количество эргонимов. Значительный объем названий в данной группе отражает ключевой тренд в

формировании современной городской идентичности. Под влиянием глобализации город Санкт-Петербург не только выполняет историческую роль «окна в Европу», но и позиционирует себя как «окно в мир». В этом случае Санкт-Петербург превратился в место, где происходило взаимодействие различных народов и их национальных культур.

В 414 названиях первой группы — «Окно в мир» представлены все 12 выделенных лингвокультурных кодов.

1. Гастрономический код (30% группы «Окно в Европу»): прямо отражает связь с названием кухни. Ключевой особенностью репрезентации гастрономического кода в рамках первой группы является использование названий блюд иностранного происхождения, иноязычной лексики, транскрипции и калькирования иностранных названий, а также включения знака «&». Например, «ЧЕБУROOM» (название состоит из двух частей — чебурек + room), «Pho'n'Roll» (Pho обозначает блюдо вьетнамской кухни, суп с лапшой, Roll обозначает суши) и др. Гастрономический код в данной группе в основном реализуется через прямое использование названий, отсылающих к зарубежным кулинарным традициям. При этом зарубежные кухни не ограничиваются европейским регионом, а охватывают кухни разных стран мира. Это соответствует модели городской идентичности в данной группе — «Окно в мир».

2. Антропоморфный код (21% группы «Окно в Европу»): проявляется в конкретных фамилиях, определенной общности и человеческой деятельности [12]. В первой группе немало названий ресторанов связано с иноязычной лексикой, транскрипцией и калькированием. Примерами послужили следующие: «Иль Миланезе» (основатель заведения по происхождению является миланцем), «Чихо» (переводится с китайского, который обозначает гурмана, большого эксперта в кулинарии), «Italiani», «Cafe People» и т.п. Антропоморфный код делает акцент на человеке — носителе традиции, создателе и ценителе. Использование имен иностранного происхождения в эргонимах актуализирует диалог между представителями зарубежной культуры и местными жителями. Городское пространство выступает не только как место встречи, но и как сцена, на которой иностранный гурман и местный ресторатор совместно участвуют в городской жизни.

3. Топоморфный код (20% группы «Окно в Европу»): в рамках первой группы топоморфный код реализуется через использование географического названия иностранного происхождения. Например, «Sintoho» (название состоит из трех частей: Sin — Singapore, to — Tokyo, ho — Hong-Kong, заведение предлагает азиатскую кухню), «Mekong» (происходит от названия реки Меконг — одна из самых длинных рек в Азии) и др. Топоморфный

код в первой группе актуализирует образ удаленных регионов мира, показывает культурное разнообразие и географическую открытость Санкт-Петербурга. Город выступает как глобальный перекресток, где встречаются разные части мира.

Остальные названия первой группы находят свое отражение в следующих 9 лингвокультурных кодах: **эмоционально-характерологический:** 41 единица, например, «*Amo cucinare*» (перевод с итальянского как «люблю готовить»); **архитектурный:** 19 единиц, например, «*Шато Винтаж*» (название в переводе обозначает «винтажный замок»); **смешанный:** 14 единиц, например, «+86 хого» (первая часть +86 обозначает международный телефонный код Китая, вторая часть хого обозначает популярное китайское блюдо); **предметный:** 13 единиц, например, «*Plita*» (плита); **ботанический:** 11 единиц, например, «*Birch*» (береза); **зоологический:** 8 единиц, например, «*Gills*» (название связано с розовыми жабрами, которые показывают свежесть рыбы); **про-странственный:** 8 единиц, например, «*Sky & Garden*»; **темпоральный:** 6 единиц, например, «*all Seasons*» и **количественный код:** 2 единицы, например, «*R14*» (радиус классической неаполитанской пиццы). Для большинства названий характерно использование иностранной лексики, транскрипции и калькирования.

Таким образом, 12 выделенных лингвокультурных кодов полностью отражаются в названиях ресторанов первой группы. Город Санкт-Петербург находится под сильным влиянием глобализации. Анализ 12 лингвокультурных кодов, проявляющихся в названиях ресторанов, позволяет выявить городскую идентичность как открытую, интернациональную и интегрированную в глобальное культурное пространство.

Вторая группа — «Северная столица» (26%). В этой группе можем найти отражение всех выделенных 12 лингвокультурных кодов в названиях ресторанов. Наличие одних и тех же 12 лингвокультурных кодов в первой и второй группах подтверждает универсальность и комплексность классификации кодов. Ключевое различие заключается не в наборе кодов, а в них смысловом наполнении, частотности употребления, способах сочетания (смешанного кода). Вторая группа является наиболее непосредственной и динамичной проявлением идентичности города Санкт-Петербурга. Город выступает как жизненное пространство, в котором отражается насыщенная повседневная жизнь его современных жителей. Вторая группа «Северная столица»: современная городская идентичность — через 12 выделенных лингвокультурных кодов представляет город Санкт-Петербург как современное жизненное пространство. Особое географическое расположение города оказывает влияние на процесс номинации. Соответственно, названия ресторанов усиливают у потребителей при-

знание городской идентичности Санкт-Петербурга как «Северной столицы».

Перейдем к рассмотрению репрезентативных лингвокультурных кодов и конкретных примеров

1. Гастрономический код (25% группы «Северная столица»): отражает современный гастрономический тренд в городе Санкт-Петербурге. Названия отражают не только домашнюю кухню, но и создают определенную атмосферу для общения и отдыха. Например, «*Пышечка*» (один из региональных символов Санкт-Петербурга), «*Корюшка*» (корюшка представляет собой главное блюдо в заведении), «*Жаровня*» (жаровня — самостоятельно готовить еду), «*Давай Мясо*» и др. Гастрономический код проявляется с помощью названий местных блюд. В этой группе образ Петербурга формируется как самостоятельный гастрономический центр. Вторая группа актуализирует памяти о местной гастрономической традиции.

2. Антропоморфный код (14% группы «Северная столица»): показывает разнообразные социальные идентичности жителей. Кроме того, антропоморфный код акцентирует внимание на формировании социальных групп, общностей, где жители собираются на основе общих интересов, и также подчеркивает ценность индивидуальности и личного бренда в гастрономической сфере. Примерами послужили следующие названия: ресторан «*Юнга*» (название указывает на морскую тематику заведения, в котором представлены морепродукты), «*Беринг*» (в честь знаменитого мореплавателя Витуса Беринга, который отправился в первую морскую научную экспедицию) и т.п. В центре внимания антропоморфного кода оказывается «свой» — петербуржец как представитель определенной профессии, социальной группы и др. Вторая группа акцентирует ценность внутригородских сообществ. Эргоним становится местом общего интереса, где местные жители собираются на основе общего интереса. Город выступает как пространство внутреннего сообщества, которое отражает разнообразие городских жизней.

3. Топоморфный код (15% группы «Северная столица»): показывает уникальное географическое положение Санкт-Петербурга, подчеркивая его сущность как портового и прибрежного города. Например, «*Север-Метрополь*» (указывает на статус города Санкт-Петербурга), «*Паруса*» (ресторан находится на территории яхт-клуба) и т.п. Топоморфный код актуализирует локальные географические реалии, связанные с уникальным положением Санкт-Петербурга. Нева, Финский залив и образ «северной столицы» выступают как источники региональной идентичности.

Наряду с тремя кодами, которые были детально про-

анализированы выше, в рамках второй группы выделены еще 9 лингвокультурных кодов — **эмоционально-характерологический:** 25 единиц, например, «*Всё Хорошо*» (название указывает на позитивную атмосферу заведения); **зоологический:** 17 единиц, например, «*9 Попугаев*» (название связано с интерьером заведения — барельефами попугаев на колоннах); **ботанический:** 12 единиц, например, «*Ель*» (заведение находится на берегу финского залива и в окружении сосен); **архитектурный:** 11 единиц, например, «*Крыша 18*» (ресторан расположен на крыше здания, по нумерации дома 18); **предметный:** 9 единиц, например, «*Пробка*» (название связано с пробками от выпитого гостями вина); **количественный:** 2 единицы, например, «*Пицца 22 сантиметра*»; **смешанный:** 3 единицы, например, «*простая еда*» (заведение предлагает простую еду); **темпоральный:** 3 единицы, например, «*Технический Перерыв*» (возможность перекусить в перерыве между делами); **пространственный код:** 2 единицы, например, «*Кафе Место*».

Рассмотрим третью группу, которую можно обозначить как «Историческое наследие» (8%). Данная группа охватывает исторический период с 1712 по 1991 год, когда Санкт-Петербург выступал в качестве столицы Российской империи и ведущего культурного центра СССР. Упорядоченные улицы, величественные площади, дворцовые ансамбли и др., все они послужили элементами воплощения имперского могущества. Эргонимы — в нашем исследовании названия ресторанов, кафе и баров, являясь важными городскими текстами, стремятся создать эмоциональную связь с потребителем.

Перейдём к характерным лингвокультурным кодам и конкретным примерам в рамках выделенной группы «Историческое наследие».

1. Антропоморфный код (38% группы «Историческое наследие»): реализуется через имена исторических знаменитостей и также дореволюционную букву «ъ» в названиях ресторанов. Например, имена правителей — «*Екатерина Великая*», «*Janpo*» (в честь Ивана Пущина), «*Абрикосовъ*» (в честь кондитера царской России Абрикосова), «*Шуваловъ*» (в честь графа Ивана Шувалова) и др. Антропоморфный код в эргонимах отсылает к конкретным исторически значимым персоналиям и пробуждает в сознании потребителей воспоминания и образы из прошлого.

2. Топоморфный код (24% группы «Историческое наследие»): непосредственно использует географическое название, которое отражает время имперской власти в эргонимах. Например, ресторан «*Москва На Невском*» (Во времена имперской власти Невский проспект играл важную роль как главная магистраль столицы), «*Эрмитажная Кухня*» (связано с названием музея Эрми-

тажа) и др. Топоморфный код в группе «Историческое наследие» не просто указывает на место, а связывает эргоним с дореволюционным прошлым. Он направлен на расцвет прошлого и исторического наследия. Город выступает как имперская столица, центр власти и историческая сцена.

3. Архитектурный код (19% группы «Историческое наследие»): отсылает к русской традиционной архитектуре и конкретному историческому наследию. Например, ресторан «*Изба Русская кухня*», «*Замок бип*» (Бастион Императора Павла), Советское кафе «*Квартирка*» (типичная квартира жителя СССР) и т.п. Архитектурный код создает атмосферу исторической эпохи — крестьянской Руси, императорского Петербурга и советского времени. Названия актуализируют память об историческом прошлом.

Также обнаруживается репрезентация **Гастрономического кода** (5 единиц), **Предметного кода** (3 единицы), **Темпорального кода** (2 единицы) и **Смешенного кода** (1 единица) в названиях ресторанов. Примерами служили следующие названия: «*Русская Рюмочная №1*», «*Столовая № 1*» (типичное заведение общественного питания данного периода), «*Тройка*» (старинная русская упряжка), ресторан «*1913*» (времени наивысшего взлёта дореволюционной России) и т.п.

Группа «Историческое наследие» в полной мере отражает времена Российской империи и СССР, когда город Санкт-Петербург (Ленинград) выполнял особую роль в истории. С помощью вышеуказанных 7 лингвокультурных кодов названия ресторанов Санкт-Петербурга не только напоминают о величественной эпохе России, но и активно участвуют в формировании городской идентичности. Историческое наследие в городе Санкт-Петербурге превратилось в ключевой символический ресурс, утверждающий уникальный статус Санкт-Петербурга через призму имперского величия и советского наследия.

Рассмотрев современный, глобальный и культурный аспекты, обратимся к четвертой группе — «Творческое наследие» (6%). Город Санкт-Петербург воспитал множество выдающихся писателей и художников, послужив источником вдохновения для их творчества. Следовательно, **антропоморфный код (39 единиц)** является типичным кодом проявления данной группы. В качестве примеров можно привести:

1. Названия ресторанов, связанные с **русской** культурой: ресторан «*Северянин*», «*Блок*», «*Гоголь*», «*Идиот*», «*Чехов*», «*Ресторан Русской Кухни Ф.М. Достоевский*», «*Шалапин*», «*Мейерхольд*» и др.
2. Названия ресторанов, отсылающие к **иностранной** культуре: ресторан «*Джакомо*» (названо в честь итальянского архитектора Джакомо Кварен-

ги), «*Фрида*» (связано с мексиканской художницей Фридой Кало), «*Микеланджело*», «*Чаплин-Холл*», «*Данини*» и т.п. Антропоморфный код акцентирует внимание на культурной личности, чье творчество стало частью мирового или национального наследия. Названия данной группы направлены на культурную память. Город выступает как культурная столица, сохраняющая универсальные культурные ценности.

Кроме того, в рамках группы «Творческое наследие» представлены ещё три лингвокультурных кода: **смешанный** (3 единицы), **количественный** (1 единица) и **топоморфный код** (1 единица). Например, «*Вайн Гог*» (название не только связано с голландским художником Винсентом Ван Гогом, но и содержит отсылку, к слову, Wine), «*Маяк*» (название обусловлено расположением заведения — недалеко от памятника В. В. Маяковскому) и др.

Анализ группы «Творческое наследие» показывает, городская идентичность Санкт-Петербурга проявляется в основном через антропоморфный код в контексте литературы и искусства. Город не только хранит культурную память, но и проявляет себя как пространство диалога с искусством и литературой. Названия ресторанов в данной группе действуют как реализаторы культурного кода.

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассмотреть четыре группы городской идентичности Санкт-Петербурга в названиях ресторанов, кафе и баров через призму выделенных 12 лингвокультурных кодов. Городская идентичность Санкт-Петербурга представляет собой сложную систему, которая формируется в сознании жителей через четыре группы: 1. Окно в мир (60%); 2. Северная столица (26%); 3. Историческое наследие (8%); 4. Творческое наследие (6%).

Результаты исследования показывают, что подавляющее большинство названий относится к группе «Окно в мир». Это свидетельствует о тенденции глобализации в коммерческой номинации. Рестораторы широко используют иностранную лексику для привлечения потенциальных потребителей. Вторая группа «Северная столица» поддерживает чувство принадлежности жителей к городу — «*Причал*», «*Залив*» и другие слова актуализируют в сознании жителей память об образе города как прибрежного города. Остальные группы «Историческое наследие» и «Творческое наследие» сохраняют историческую и культурную память города: через антропоморфный код они передают исторические и культурные традиции в названиях ресторанов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова О.М. Лингвокультурное пространство города (на материале словаря «Florence in the Works of World Famous People»). Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015; № 1: 58–62.
2. Козлов Р.И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики. Диссертация ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2000.
3. Вайрах Ю.В. Эргоурбонимы как знаки городской лингвокультуры. Вестник Университета Российской Академии Образования. 2010; № 4: 12–14.
4. Варфоломеева Ю.Н. Эргоурбонимы Улан-Удэ как средство формирования образа города. Сборник научных статей, 01–05 сентября, Улан-Удэ: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Оттиск», 2016: 438–441.
5. Тихоненко Е.В. Лингвистический статус эргоурбанонима. Сборник научных статей, 20–23 сентября, Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2017: 241–248.
6. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
7. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава. Фразеология в контексте культуры. Языки русской культуры, 1999: 13–24.
8. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). Язык, сознание, коммуникация. 2001, № 19: 5–21.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.
10. Карасик В.И. Концепт как единица лингвокультурного кода. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009, № 10 (44): 4–11.
11. Королева Е.В. Место лексемы код в лингвистической терминосистеме. Преподаватель XXI век. 2015, № 4: 332–340.
12. Шукина К.А., Ли Шу. Лингвокультурные коды в эргонимах Санкт-Петербурга (на примере названий ресторанов Санкт-Петербурга). Litera. 2025, № 3: 191–201.
13. Дягилева Н.С. Теоретические аспекты городской идентичности. Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы. 2013, 54–59.

© Ли Шу (st121878@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЕННАЯ ФОТОЖУРНАЛИСТИКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ И РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

Лопаткина Елизавета Андреевна

Российский Университет Дружбы Народов

им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)

lopatkina.2002@mail.ru

DOMESTIC WAR PHOTOJOURNALISM DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: TRANSFORMATION OF FUNCTIONS AND REPRESENTATION

E. Lopatkina

Summary: This article examines the phenomenon of domestic photojournalism during the Great Patriotic War as a key tool for ideological and informational support. The relevance of this study stems from the growing interest in visual sources as historical documents that reveal not only events but also the cultural codes, ideological attitudes, and emotional context of the era. The aim of this work is to analyze the transformation of the functional field and visual strategies of Soviet war photography from 1941 to 1945. Using visual analysis and a historical-typological approach, genre features such as frontline reporting, portraiture, and staged photography are identified. Thus, we can conclude that war photojournalism became a synthesis of operational reporting and high art, allowing for the formation of a unique visual canon that continues to define the collective memory of the war.

Keywords: Great Patriotic War, war photojournalism, Soviet photography, war photojournalist, historical memory, visual propaganda, documentary myth, history, censorship.

Аннотация: В статье рассматривается феномен отечественной фотожурналистики в период Великой Отечественной войны, как ключевого инструмента идеологического и информационного обеспечения. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к визуальным источникам, как к историческим документам, показывающим не только события, но и культурные коды, идеологические установки и эмоциональный контекст эпохи. Цель работы – проанализировать трансформацию функционального поля и визуальных стратегий советской военной фотографии с 1941 по 1945 годы. На основе метода визуального анализа и историко-типологического подхода выявляются жанровые особенности, такие как: фронтовой репортаж, портрет и постановочная фотография. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что военная фотожурналистика стала синтезом оперативного репортажа и высокого искусства, позволив сформировать уникальный визуальный канон, который продолжает определять коллективную память о войне.

Ключевые слова: война, Великая Отечественная война, военная фотожурналистика, советская фотография, военный фотожурналист, историческая память, визуальная пропаганда, документальный миф, история, цензура.

Введение

Визуальная летопись Великой Отечественной войны, которая была создана фотокорреспондентами, представляет собой не только бесценный исторический источник, но и сложный культурный феномен. В условиях страшной войны фотография взяла на себя новую роль, став агитатором пропаганды, фиксатором истории и моралистом для общества. Исследование визуальной репрезентации военного времени позволяет глубже понять работу механизма формирования общественного сознания и идеологий.

Степень научной разработанности проблемы включает труды по истории фотографии В.Т. Стигнеева, исследования визуальной антропологии Е.Я. Гордона, а также работы, которые посвящены непосредственно военному фоторепортажу Л.В. Сёмова. Однако, комплексный анализ функциональной трансформации фотожурналистики в контексте диалектики «документ – искусство-пропаганда» остается актуальной научной задачей.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать основные функции и визуальные стратегии советской военной фотожурналистики в их динамике на протяжении всех лет войны.

Методология – методологическую основу исследования составили принципы визуального анализа, которые позволяют развернуть фотографию как сложно составной текст, который выключает в себя композицию, ракурс, свет, отбор кадра. Использовался историко-типологический метод для классификации фотографий и выявления эволюции. Источниками анализа стали опубликованные фотоальбомы, архивы фотографий информационных агентств такие как: ТАСС, Фотохроника ТАСС, фронтовые газеты.

Основные результаты исследовательской работы

Работать в зоне военных действий – это крайне опасное занятие. Тем самым военная корреспонденция обладает рядом особенностей, определяющих основные

требования к корреспондентам, отважившимся на такой шаг. Итак, в первую очередь каждый журналист должен ознакомиться с нормами профессиональной этики, так как в период боевых действий крайне важно сохранять профессионализм и объективность.

В любой информационной среде существует конкуренция, во время военных событий этические нормы требуют оказывать помощь товарищам по журналистскому обществу.

Нормы призывают к разумному ограничению показа жестокости: все видео и фотографии не должны содержать насилие. Очень детально изучаются материалы, на которых есть дети. Это просто сильно может травмировать психику читателей. [1]

В годы Великой Отечественной войны работа военных фотожурналистов строилась на трёх взаимосвязанных институциональных основах: политическое руководство и цензура, профессиональные творческие союзы и медийные структуры:

1. Политическое руководство и цензура. Главное управление по делам литературы и издательства осуществляло предварительную и последующую цензуру. Каждый снимок, который уходил на печать, проходил проверку. Фотокорреспондентам запрещалось показывать панику, неорганизованность, точные данные о потерях и многое другое, что было связано с военными. Ключевым заказчиком и идеологическим руководителем являлось главное политическое управление Рабоче-Крестьянской Красной Армии. Они формировали такие задачи как: воспитание ненависти к врагу, укрепление веры в победу, единение всего народа против врага. Партийные комитеты утверждали главные направления пропаганды. Фотографии были частью общего дела;
2. Профессиональные творческие союзы. Союз советских художников. Были мобилизованы фотографы, организованы послевоенные выставки «Героический фронт и тыл». Эти союзы были проводниками партийной линии в творческой среде;
3. Медийные структуры. Например, фотохроника ТАСС являлся главным оперативным штабом. Именно туда отправляли все фотографии с фронта. Их обрабатывали, печатали, составляли подписи и рассылали по газетам по всей стране.

Идеологическими и творческими задачами для советских военных фотожурналистов являлись: документальность, агитация и пропаганда, контрпропаганда, поддержание внутриармейского духа. Они должны запечатлевать историю для потомков. Создавать героизм для подъёма духа народа. Разоблачать зверство врага. Освобождение концлагерей, разрушение городов. Про-

славление отличившихся героев, боевого братства для укрепления духа.

1. Институциональные и функциональные основы военной фотожурналистики

С началом Великой Отечественной войны фотожурналистика была милитаризована. Фотокорреспонденты были приписаны к армейским газетам таким как: «Красная звезда», «Красный флот» и другие. Это определяло двойственность их задачи: с одной стороны, оперативно информировать, с другой – воспитывать и агитировать.

Сформировались три главные функции в этот период:

- Информационная-документальная;
- Агитационно-мобилизационная;
- Историко-мемориальная.

Информационная-документальная – фиксация боевых действий, жизни на фронте и в тылу. Агитационно-мобилизационная – создание образов героев, формирование отвращения и ненависти к врагу, поддержание боевого духа товарищей. Историко-мемориальная – создание визуальной хроники для потомков.[2]

2. Эволюция визуальных стратегий и жанров

Визуальный ряд военной фотожурналистики прошел значительную эволюцию, которая отражала вызов, трудность войны. Сейчас мы рассмотрим несколько периодов: с 1941 по 1942; с 1943 по 1944 и завершающий год Великой Отечественной войны 1945г.

1941 -1942гг. Характеризуется как трагедия и героика обороны. Для данного периода характерны кадры, которые передают не только драматичность и хаос отступления, но и массовый героизм. Широко использовался жанр «героического репортажа» Так на примере фотографии «Оборона Брестской крепости» Петра Александровича Кривоногова показывает нам героизм и отважность в глазах обычных солдат. В условиях катастрофы возросла роль «постановочной фотографии», которая помогала создать идеологически выверенный образ. Так на примере фотографии Макса Владимировича Альперта «Комбат», автор описывает, как командир полка бежит в атаку, чтобы выгнать фашистов с земли освобождения. Максим Владимирович говорил: «Дело было так. В штабе полка мне указали батальон, впервые присланный на передовые позиции. Ему предстояло на следующий день выбить немцев с захваченной ими накануне высоты. Я отправился к окопам, в которых расположился батальон. Разыскал командира батальона, назвал ему себя. Он оказался простым, общительным человеком, служившим до войны в конторе какого-то завода. Солдаты, разговаривая вполголоса, сосредоточенно готовились к предстоящему выступлению, чистили и проверяли ору-

жие, снаряжение, писали письма родным... Я получил согласие комбата неотлучно находиться в эти решающие минуты возле него. Как только был отдан приказ о выступлении, солдаты в полном боевом снаряжении вышли из окопа и залегли» [2]

- 1943-1944гг. Перелом. Эксперты данный период называют от окопной правды к эпическому повествованию. С переходом стратегической инициативы к Красной Армии изменяется и оптика. Вперед выдвигается «освободительная» тема – радость мирных жителей, страдания на оккупированных территориях, что помогало показывать оправдание наступательных операций. В это же время начинает развиваться «портретный жанр». Появляются лиричные портреты солдат, которые наполнены человечностью и отвагой. Так на примере фотографии Семёна Фридлянда «Представители среднеазиатской республики СССР с командиром 5-й гвардейской танковой бригады генерал-майором Николаем Федоровичем Михайловым у деревенского дома» показывает нам, что люди разных национальностей человечно относятся друг к другу. На их лицах можно увидеть радость и счастье. Они друг друга поддерживают и уважают. Однако, крепчает и эпическое начало. Появляются панорамные снимки сражений, салютов, массовых маршей и другое. Например, в фотографии автора Александра Устинова «Советские средние танки Т-34 на параде на Красной площади» можно узреть массовость и силу Красной Армии.
- 1945-й г. Триумф. Фотография фиксирует кульминацию войны. Такие моменты как: штурм Берлина, Знамя Победы над Рейхстагом. Визуальный ряд становится торжественным и символически насыщенным. Особую тему занимает «возмездие и освобождение». Так на примере фотографии автора Олега Кнорринга «Советский солдат регулирует дорожное движение в Берлине, в котором недавно закончились бои» можно увидеть, что ужасная война закончилась. Показывается триумф Красной Армии. Также мы можем понять, что ненавистный враг уничтожен, и всё возвращается на круги своя к мирной жизни и светлому небу над головами граждан.

3. Диалектика документального и художественного начала фотографии

Советская фотография успешно преодолела противоречия между суровой правдой войны и необходимостью поддерживать моральный дух своих граждан и солдат. Это достигается за счёт трех главных составляющих:

- Отбора кадра;
- Режиссуры и монтажа;
- Символики.

Отбор кадра – фотокорреспонденты фиксировали моменты мужества, героизма и стойкости, убирая сцены паники, страдания и боли. Режиссура и монтаж – ретуширование, постановка сцен, как мы наблюдали в работе Макса Владимировича Альперта «Комбат». Символы – окопная свеча, которая была превращена в натюрморт, ребенок на руках у солдат. Такие кадры несли мощный эмоциональный заряд аудитории и не только.

На примере известных военных фотожурналистов советского периода покажем работы журналистов на фронте:

Дмитрий Николаевич Бальтерманц был фотокорреспондентом газеты «Известия», снимал для нее репортажи о строительстве противотанковых укреплений под Москвой, обороне Крыма, Сталинградской битве. В 1942 году из-за ошибки редактора (опубликовали фотографию подбитых не немецких, а английских танков, бывших на вооружении Красной Армии), ответственность за которую была возложена именно на автора фото, Бальтерманц был разжалован в рядовые и направлен в штрафной батальон. В результате ранения ему ампутировали ногу. Пролежав в госпиталях до 1944 года, Дмитрий вернулся на фронт фотокорреспондентом армейской газеты «На разгром врага». После войны, имея ордена, медали и огромное количество фронтовых фотографий, подвергался притеснениям, пока наконец его не приняли в «Огонек», где в 1965 году он возглавил фотослужбу. В годы хрущевской «оттепели» многие фотолюбители смогли увидеть архивные фотографии Дмитрия Бальтерманца. На этих снимках были изображены не только подвиги, но и смерть, горе и тяготы войны. Он получил свою известность за границей, в особенности в Лондоне и Нью-Йорке. Позже издательство «Планета» тиражом 20 тысяч экземпляров выпустило альбом, в который вошли более сотни его фотографий военных лет. Например, его известная фотография «Ночной залп советских 203-мм гаубиц Б-4» без дополнительного освещения передает мощные взрывы орудий для обороны от захватчиков. Мы с вами можем наблюдать некоторое количество солдат, которые стоят гордо. Трудность снимка заключается в том, что сложно уловить выстрелы из гаубиц без сильных засветов. Другая работа Дмитрия Бальтерманца «Советская регулировщица на фоне горящего здания на улице города Нейссе». На этом снимке мы с вами можем наблюдать, как девушка помогает регулировать движение в городе. В её глазах мы видим радость, что горе уже закончилось. Однако, можем заметить, что у неё прослеживается тоска по дому. Автор с помощью света и теней подчеркивает одновременно её женственность и мужественность. Пожар на заднем фоне это подтверждает, если мы задумаемся через что она прошла, чтобы получить мир. [3]

Таким образом, военная фотожурналистика времен

Великой Отечественной войны создавала не только правду происходящего, но и художественно-документальный миф, в котором ужас и страх войны были подчинены идее справедливой борьбы и неизбежной победы советского народа.

Технологический процесс военной фотожурналистики времён Великой Отечественной Войны был героическим ремеслом на стыке искусства, техники и смекалки. Он зависел не только от совершенства аппаратуры, столько от личной отваги, выдержки и изобретательности фотокорреспондента, способного в окопе, при свете копилки, проявить плёнку и спасти для потомков ценные кадры. Эта «окопная» технология контрастировала с мощной централизованной системой обработки и тиражирования в тылу, что в совокупности и создало монументальную визуальную летопись ужасной, суровой войны. Из параграфа 2.3 отметим, что с помощью фотографий можно передать разные состояния людей во время сражений. Фотографии нас вызывают к эмоциям, которые мы иногда не можем испытать от прочтения писем или статей. На снимках мы можем почувствовать всё то, что испытывали наши прабабушки и прадедушки.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что отечественная военная фотожурналистика времен Великой Отечественной войны стала мощным инструментом идеологического воздействия и формирования исторической памяти об этом событии. Она прошла наисложнейший путь эволюции от трагического ре-

портажа первых месяцев войны до триумфальной точки окончания. Её ключевой особенностью стал синтез документальной действительности с художественной выразительностью. Это позволило создать целостную и эмоционально воздействующую визуальную картину войны. Представленные в качестве примеров фотографии были вписаны в золотой фонд мировой фотографии.

В ходе данного исследования была достигнута научная новизна за счет следующих положений:

Во-первых, проведено комплексное сопоставление трех основных функций военной фотожурналистики и их воплощений в конкретных визуальных подходах, применяемых фотографами.

Во-вторых, установлен характер изменений в наборе жанров, используемых в военной фотожурналистике, который напрямую зависел от стадии ведения боевых действий.

В-третьих, сформировано понимание советской военной фотографии как средства конструирования «документального мифа», эффективная работа которого обеспечивалась механизмами типизации образов и использования символических значений.

Дальнейшие направления исследования видятся в изучении малоизвестных или неопубликованных ранее архивных материалов (таких, например, как фотографии осажденного Ленинграда, не появлявшиеся в печати в 1940-е годы), исследовании гендерной составляющей (включая работу женщин-фотокорреспондентов в условиях войны), а также анализе того, как военные снимки воспринимаются современной аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батура Л.Л. Фотожурналистика в годы Великой Отечественной войны: институциональный аспект // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. — 2015. — № 4. — С. 154–169.
2. Березин В.М. Фотожурналистика: учебник для академического бакалавриата / И.М. Березин. М.: Юрайт, 2017. — 226.
3. Ворон Н.И. Жанры фотожурналистики: Учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика». — М.: Факультет журналистики. 2012—145 с.
4. Герман М.Ю. Сложное прошедшее. Взгляд на военную фотографию 1941–1945 гг. // Искусствознание. — 2020. — № 2. — С. 45–67.
5. Зискина Е.М. «Реальность под прицелом»: документальное и постановочное в советском военном фоторепортаже // Культура и искусство. — 2019. — № 6. — С. 112–125.
6. В.А. Петрунина Стихи, песни и цитаты из фронтовых красноармейских газет Великой Отечественной войны 1941–1945гг.
7. Орлов В. Искусство фотомонтажа // Фотожурналист и время. — М., 1975. С. 195
8. Сёмова Л.В. С30 История отечественной фотожурналистики. Часть I. Советская фотография 1886–1920 х гг.: учеб. пособие. — М.: Ф-т журн. МГУ, 2015. — 264 с.
9. Сёмова Л.В. С30 История отечественной фотожурналистики. Часть II. Советская фотография 1920–1935 х гг.: учеб. пособие. — М.: Ф-т журн. МГУ, 2016. — 264 с.
10. Сёмова Л.В. С30 История отечественной фотожурналистики. Часть III. Советская фотография 1950–1980-х гг.: учеб. пособие. — М.: Ф-т журн. МГУ, 2016. — 264 с.
11. Электронный ресурс// История российской фотожурналистики// URL: https://www.russpressphoto.ru/history_1990-2000

© Лопаткина Елизавета Андреевна (lopatkina.2002@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ В СИТУАЦИИ ЭМОТИВНОЙ КАУЗАТИВНОСТИ

SEMANTIC SYNCRETISM IN THE SITUATION OF EMOTIVE CAUSATIVENESS

**N. Siutkina
S. Shustova
G. Fayzieva
L. Kasyanova**

Summary: This article examines semantic syncretism and its practical applications. Semantic syncretism is defined as the unification of several semantic components within a single meaning, the combination of several categorical features within a single lexical unit. Using emotive causatives as an example, the affixal modes of formation of syncretic verbs are examined. Prefixes and suffixes expand the semantic potential of a verb and facilitate the acquisition of new categorical meanings. The category of emotive causativity prototypically interacts with the categories of intensity, instrumentality, and evaluation. The interaction of these categories can occur at the morphological level, in which case the linguistic unit syncretically combines several categorical senses within its semantic potential.

Keywords: causativity, emotiveness, instrumentality, intensity, evaluation, emotive causative, semantic syncretism.

Сюткина Надежда Павловна

Кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
nad975@yandex.ru

Шустова Светлана Викторовна

Доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

Файзиева Галина Владимировна

Доктор филологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
fayzievagv@yandex.ru

Касьянова Людмила Юрьевна

Доктор филологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
kaslyudmila@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена семантическому синкретизму и способам его актуализации. Под семантическим синкретизмом понимается объединение в одном значении нескольких семантических компонентов, совмещение в одной лексической единице нескольких категориальных признаков. На примере эмотивных каузативов рассмотрены аффиксальные способы возникновения синкретичных глаголов. Приставки и суффиксы отвечают за расширение семантического потенциала глагола и способствуют приращиванию новых категориальных смыслов. Категория эмотивной каузативности прототипическим образом взаимодействует с категориями интенсивности, инструментальности и оценки. Взаимодействие этих категорий может быть осуществлено на морфологическом уровне, в таком случае языковая единица синкретично сочетает в своем семантическом потенциале несколько категориальных сем.

Ключевые слова: каузативность, эмотивность, инструментальность, интенсивность, оценка, эмотивный каузатив, семантический синкретизм.

Синкретизм понимается как нерасчленённость, слитность явлений. В такой трактовке теория синкретизма находит свое отражение в исследованиях в области религии, культурологии, философии, психологии, искусствоведения. О синкретизме в гуманитарных науках говорят применительно к первоначальным этапам зарождения культуры, понимая под ним нерасчленённость сенсуального и рационального восприятия и отражения действительности человеком в то время. В попытке построить генетическое определение поэзии А.Н. Веселовский, опираясь на идею синкретизма, ввел понятие исторической поэтики. В качестве материала он использовал поэзию народов, стоящих на низшей степени культуры [2; 3]. Под синкретизмом он понимает «сочетание ритмованных, орхестических движений с песней-

музыкой и элементами слова» [2, с. 155].

Синкретизм отражает характер мышления человека на стадии мифологического сознания, он «соответствует «синтетическому», а не аналитическому мышлению» [8, с. 19]. Концепты древней ментальности на материале древних языков в аспекте слияния формы и содержания рассматриваются в работах отечественных лингвистов [5; 6; 7; 8; 10; 15; 16; 17; 18]. Синкретичная природа языкового знака в мифологическом мышлении заключается в том, что он «представляет «вещь» как целостность со всеми ее атрибутами и функциями, включая также и «имя» вещи» [8, с. 25]. Представления о синкретичности как свойстве первобытного мышления находят свое подтверждение в исследованиях в русле сравнительно-исторических

исследований [9]. В целом, существует широкий и узкий подход к пониманию явления синкретизма. Синкретизм означает 1) смешение / слияние первоначально независимых друг от друга явлений / разнородных элементов 2) исконную нерасчленённость, характеризующую неразвитое состояние какого-либо явления [16, с. 20].

В науке о языке также прослеживается эта двузначность. О нерасчленённости в связи с неразвитостью говорят применительно к языку на древних этапах его развития, как уже было отмечено выше, а также относительно детской речи [12; 4; 14]. Такая трактовка онтологически связана с философско-культурологическими исследованиями наследия древних народов, синкретизм в таком случае рассматривается как характеристика мышления на начальных стадиях развития, как в филогенезе, так и в онтогенезе. Синкретизм как способность языкового знака совмещать несколько значений как на уровне парадигматики, так и синтагматики, рассматривается как одна из причин асимметрии языкового знака. Грамматический синкретизм – это «совпадение в процессе развития языка функционально различных грамматических категорий и форм в одной форме» [1], на лексическом и синтаксическом уровнях речь идёт о совмещении дифференциальных структурных и семантических признаков слов и значений, или предложений соответственно. Под семантическим синкретизмом понимается объединение в одном значении нескольких семантических компонентов, совмещение в одной лексической единице нескольких категориальных признаков.

В фокусе нашего внимания находится семантический класс глаголов – эмотивных каузативов. Они актуализируют ситуацию каузации эмоциональной модификации, в которой одно лицо оказывает воздействие на другое лицо с целью изменения его эмоционального состояния (это глаголы *радовать, злить, огорчать, восхищать, восторгать, очаровать* и т.п.). Эмотивные каузативы синкретичны по своей природе, так как обязательно включают в свой семантический потенциал две категориальные семы: каузативности и эмотивности. Кроме категориальных сем присутствует также дифференциальная сема – сема положительной или отрицательной эмоциональной модификации, которая связана с предполагаемым или реальным результатом каузации. Так, в глаголах *радовать, восхищать, осчастливливать, очаровывать* и т.п. – имплицитно заложено значение положительной модификации эмоционального состояния, а в глаголах *злить, гневить, сердить, обижать* и т.п. – отрицательной. Однако, возможно включение в семантический потенциал этих глаголов и семантических показателей других категорий, в частности интенсивности и инструментальности.

Категория интенсивности относится к семантическим универсалиям, поскольку основывается на количествен-

ной характеристике признака, онтологичной в своём содержании. Интенсивность в узком смысле понимается как изменение количественного признака в большую сторону. В широком смысле отклонение от нормы (как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения) является отражением интенсивности. Синкретизм значений эмотивности, каузативности и инструментальности проявляется на лексико-семантическом уровне и является результатом инкорпорации компонента инструментальности в семантический потенциал глагола в процессе развития семантического значения. Инкорпорация является первым этапом, на этой стадии развития языковой единицы инкорпорированный компонент возможно дифференцировать. Далее развивается переносное значение, слово используется как метафора, это значение со временем становится основным, поскольку метафора стирается, а инкорпорированный компонент можно выявить только с помощью этимологического анализа.

В сфере глагольного словообразования значение интенсивности действия развивают многие приставочные, приставочно-суффиксальные глаголы, выражающие различные способы глагольного действия. Присоединение словообразовательных элементов привносит различные компоненты значения. Так, глагольная приставка **у-** может иметь значение: доведение действия до требуемого результата, до полного удовлетворения (*убаюкать, уговорить, уесть, уязвить, усовестить*):

Меня, меня, который особенно в таком состоянии корчит из себя великого знатока поэзии, товарищ старший сержант уел, страшно подумать, на Вере Инбер. [Владимир Казаков. Алкогольные хроники (1997) // «Столица», 04.03.1997] [13].

Чем-нибудь из этих своих свойств он, вероятно, бессознательно уязвил и Гончарова, и на этой почве у последнего выросла так называемая навязчивая идея, подобная той, которой, как ныне оказывается, страдал драматург Стриндберг [А.Ф. Кони. Иван Александрович Гончаров (1911)] [13].

В примерах выше функционируют синонимичные для современного языка глаголы *уесть* и *уязвить*. *Уесть* имеет следующие значения: 1) *хватая зубами, кусать, есть и переносное от него мучить, изводить кого-либо* 2) *переносное значение: причинять кому-либо неприятности, ставить кого-либо в затруднительное, смешное положение; уязвлять* [13]. Лексикографически закреплённые значения глагола *уязвлять*: I. 1) *(устаревшее) наносить рану*. 2. *(переносное) поражать, охватывать (о сильном чувстве, страсти)*. II. *(разговорное) подшучивать над кем-либо, обижать, оскорблять, причиняя моральную боль* [13]. Оба глагола содержат инкорпорированный компонент инструментальности, который прослеживается в прямом значении – части тела человека (зубы, руки) как неотъемлемое орудие, без которого невозможно совершение действия. Приставка **у-** актуа-

лизирует доведение действия до требуемого результата, в ситуации каузации эмоциональной модификации таковым является появление отрицательной эмоции обиды у объекта каузации. Семантический потенциал данных глаголов включает компоненты интенсивности и инструментальности.

Также глаголы с приставкой **у-** обозначают приобретение нового качества или усиление качества в результате действия (*утомонить, умирить, умиротворить, усладить, укротить, утешить*), например:

*Пленный танцмейстер, уединенный ее житель в колпаке и в китайчатом шлафорке, **усплаждал** скуку зимнего вечера, наигрывая старинные шведские марши, напоминающие ему веселое время его юности.* [А.С. Пушкин. Арап Петра Великого (1828)] [13].

Эмотивный каузатив *усплаждать* со значением: 1. *до- ставить усладу, наслаждение* 2. *делать что-либо менее горестным, менее печальным* [19] актуализирует значение интенсивности, связанное с уменьшением количества отрицательных эмоций.

Приставка **от-** указывает на законченность действия глагола, придавая ему при этом значение тщательно выполнить работу, обработку, в словарях указано, что данное значение может иметь метафорическое значение – иное действие может быть представляемо как бы в виде какой-то работы [19]. Такое значение реализуют эмотивные каузативы *отругать, отчитать, отбранить, отчихвостить, отлаять*, например:

*Он тут же снял трубку, набрал номер и так ее **отчихвостил**, такими словами воспользовался, что мне даже полегчало.* [М. Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая (2015)] [13].

Обратившись к этимологии глагола, можно выявить компонент инструментальности в его значении: **чихвостить** (*чихвостить, расчихвостить, отчихвостить*), производное от *хвостить*, то есть *хлестать, бить* [23]. Современные словари указывают в качестве основного значения *бранить, ругать*, а значение *бить, избивать* [22] как производное. Но следуя этимологическому толкованию, становится ясно, что это синкретичный глагол, в семантике которого закреплён инструмент, которым хлещут – хвост, в широкой трактовке: вообще, что остается позади, тащится сзади вроде привеска [20]. В современном употреблении значение физического действия смещено значением речевого действия, каковое и является неопредмеченным инструментом воздействия: **отчихвостить** – *сильно выбранить, выругать кого-либо за что-либо* [19], приставка **от-** указывает на тщательность, то есть высокую интенсивность действия.

Также приставка **от-** может актуализировать значение *выполнить какую-то поставленную задачу* [19], на-

пример, эмотивные каузативы *отогреть, отвлечь*:

*Они о чем-то говорили. И горячая радость разом **отогрела** душу. И ноги легко и скоро понесли к дому, к своим.* [Б. Екимов. Котенок на крыше (2001)] [13].

Компонент интенсивности входит в семантический потенциал глагола *отогревать* в прямом значении: 1. *усиливать ощущение тепла (в ком-либо замерзшем, озябшем)*. 2. *перен. окружив лаской, заботой, утешать, успокаивать* 3. *воздействовать теплом (на что-либо замерзшее, затвердевшее от мороза)* [19]. Как следует из дефиниции, тепло является неопредмеченным инструментом воздействия, которое актуализирует данный глагол, поэтому он также относится к единицам, чей семантический потенциал синкретично сочетает смыслы интенсивности и инструментальности.

Значение удаления, устранения, также закреплённое за приставкой **от-**, актуализируют эмотивные каузативы *оттолкнуть, отвергнуть, отшить, отвадить, отпугнуть*, например:

*Принять решение — как это трудно! И как легко на- всегда **оттолкнуть** от себя Валюна...* [И. Грекова. Перелом (1987)] [13].

У этих глаголов в семантическом потенциале имплицитно заложен неопредмеченный инструментальный компонент, это может быть речь, либо части тела как неотъемлемое орудие, с помощью которых совершается действие. В примере выше функционирует эмотивный каузатив *оттолкнуть* 1. *толчком отодвинуть* 2. *вызвать своим поведением, поступком неприязнь к себе, нежелание общаться* [21]. Дефиниции позволяют определить компонент инструментальности, в прямом значении это какая-либо часть тела, с помощью которой совершается удар, в метафорическом значении средством воздействия является поведение, что актуализировано в приведенном примере.

За приставкой **о-** зафиксировано значение: *снабжение чем-либо в результате действия* [19], например эмотивные каузативы *озадачить, окрылить, облагодетельствовать*:

*После финала автора много раз вызывали. Успех **окрылил** Бородин. Он приступил к сочинению второй симфонии.* [С. Погодин. Бородин // Химия и жизнь. 1967] [13].

Окрылить, то есть снабдить крыльями, имеет метафорическое значение: *привести в состояние душевного подъема; воодушевить* [11] в семантике синкретично закреплён инструмент-орудие, с помощью которого совершается действие – крылья.

Приставка **о-** может также обозначать превращение в кого-, что-либо, придание каких-либо свойств, качеств, становление каким-либо (в результате действия), таким

образом, действие мы рассматриваем как средство, то есть инструмент эмоционального воздействия. Такое значение актуализируют следующие глаголы: *очернить, охладить, опьянить, оживить, огорчить, омрачить, охмурить*, например:

В этом заявлении Елисеев **очернил** Весенина с ног до головы. [Н.С. Покровская. Дневник русской женщины (1952)] [13].

Холодный прием итогового сборника 1827 года, который подводил черту под ранней поэзией, чувствами современного человека, Баратынского в какой-то степени **охладил**. [А. Бодрова. Литературная репутация Баратынского (2015.06) // Постнаука. 2015] [13].

Как уж он улестил и **охмурил** молоденькую, голосистую, курносенькую Гуску, узнать нам не дано, однако про жизнь его непутевую я знаю и от бабушки, и от самой тетушки. [В. Астафьев. Последний поклон (1968–1991)] [13].

Также с помощью приставки *о-* образуется форма совершенного вида от некоторых глаголов. Среди эмотивных каузативов выделяется группа переходных глаголов совершенного вида, включающих семы речи и оценки, выражающих оценочное суждение, характеризующее какое-либо лицо: *одобрить, охаять, оговорить, оскандальить, опорочить, опозорить, ошибать*.

Напоследок оскандалила меня на улице – рассердилась, что я ничего не достал [А.И. Куприн. С улицы (1904)] [13].

Юра Левитанский жутко его **охалял**, Булат был более снисходителен, остальные тоже. [Ю.Л. Нельская-Сидур. Дневники (1969)] [13].

Приставка *об-* рассматривается в лексикографии как вариант приставки *о-*, реализует такие же значения, среди которых зафиксировано следующее: *распространение действия на ряд лиц, предметов, охват действием многих лиц, предметов* [19]. Это значение реализуется эмотивно-каузативными глаголами с семой речи: *обругать, обложить, облаять, обрычать, обворчать, обшипеть, облаять*. Данные глаголы обозначают речевое действие, включающее оценочный компонент, и направленное на лицо.

Вот, казалось бы, идеальные условия для наступления момента истины: здравомыслящая и недоверчивая

публика, наглая, готовая **облаять** хоть черта, хоть дьявола пресса, прагматично настроенные политики. [Л.А. Данилкин. Юрий Гагарин (2011)] [13].

Только Кину позволялось в перерыве между таймами **обложить** товарищей по команде такой отборной нецензурщиной, что на поле футболисты в красном возвращались заведенными до предела. [А. Словакин. Безумный мистер Кин. Капитан «Манчестер Юнайтед» устроил себе лето проблем // Известия. 2002.08.13] [13].

Суффикс *-ича-* образует непереходные глаголы не совершенного вида со значением: *быть или вести себя, проявляя признак, который назван мотивирующим словом* [19]. Можно выделить группу глаголов поведения с данным суффиксом, образованных от оценочных интерпретаций типов поведения: *подхалимничать, угодничать, интимничать, кляузничать, охальничать, беспардонничать, миндальничать, ябедничать, кокетничать, любезничать, деликатничать, церимонничать, апельсинничать, лимонничать* и т.д.

С барышнями в мазурке **лимонничать**, с чужими женами **апельсинничать**? разврат – больше ничего! [Ф.М. Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели (1859)] [13].

Женатый норовит, как бы раньше срока домой подрасть, с женой **апельсинничать**, – пояснял он. [Н.А. Тэффи. Кулич (1911)] [13].

Чаво он умет, окромя как балясы точить в Думе да **охальничать** пистолем. [М.А. Зенкевич. Мужичкий Сфинкс (1928)] [13].

Эмотивные каузативы с суффиксом *-ича-* обозначают не только тип, манеру поведения, но и дают представление об оценке такого поведения. Корневая морфема отвечает за основное значение, а суффикс – за коннотативное.

Таким образом, синкретизм в случае с эмотивными каузативами может быть актуализирован на морфологическом уровне, с помощью аффиксальных средств. Приставки и суффиксы привносят в семантический потенциал глагола различные значения. Для эмотивных каузативов прототипичным является межкатегориальное взаимодействие с категориями интенсивности, инструментальности и оценки. Это взаимодействие может быть актуализировано с помощью различных аффиксов, в результате образуются синкретичные глаголы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Синкретизм // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 446.
2. Веселовский А.Н. Три главы из исторической поэтики. Предисловие к отдельному изданию // Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. С. 155–297.
3. Веселовский А.Н. Избранное: Историческая поэтика. СПб.: Университетская книга, 2011. 687 с.
4. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001. 864 с.
5. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 296 с.
6. Колесов В.В. «Как наше слово отзовется...» СПб.: Иван Федоров, 2001. 347 с.
7. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб.: Юна, 2002. 444 с.

8. Колесов В.В. Слово и дело: из истории русских слов. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004. 703 с.
9. Левицкий В.В. Семантический синкретизм в индоевропейском и германском языкознании // Вопросы языкознания. 2001. № 4. С. 94–106.
10. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1996. 415 с.
11. МАС – Малый академический словарь. URL: <https://rus-academic-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 01.03.2026).
12. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 432 с.
13. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения 01.01.2026).
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
15. Пименова М.В. Семантический синкретизм и синкретсемия в древнерусском языке. Серия: Научные доклады. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. 15 с.
16. Пименова М.В. Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии // Вопросы языкознания. 2011. № 3. С. 19–48.
17. Потебня А.А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. Харьков: Издание М.В. Потебня, 1914. 245 с.
18. Потебня А.А. Символ и миф в народной культуре. М.: Лабиринт, 2000. 480 с.
19. СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/> (дата обращения: 01.03.2026).
20. ТСД – Толковый словарь Даля. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc2p/> (дата обращения: 29.07.2023).
21. ТСО – Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova> (дата обращения: 12.09.2024).
22. ТСУ – Толковый словарь Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: февраль 2026).
23. ЭОСРЯ – Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky> (дата обращения: 01.03.2026).

© Сюткина Надежда Павловна (nad975@yandex.ru), Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru),
 Файзиева Галина Владимировна (fayzievagv@yandex.ru), Касьянова Людмила Юрьевна (kaslyudmila@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОННОТАТИВНОГО АНАЛИЗА РОССИЙСКИХ ЖУРНАЛИСТСКИХ ТЕКСТОВ

Фадеев Александр Борисович

Аспирант, Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина, (г. Санкт-Петербург)
alexfadeev1999@vk.com

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONNOTATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN JOURNALISTIC TEXTS

A. Fadeev

Summary: This article explores the theoretical foundations of connotative analysis of Russian journalistic texts. Connotative analysis is viewed as an important tool for understanding the hidden meanings and emotional nuances present in mass media texts. Using the key terms «connotation», «journalism», and «text», an extensive search was conducted in the eLIBRARY and Google Scholar digital library databases. The timeframe of the included studies was limited to the period from 1975 to 2025, which allowed us to identify 15 full-text publications in the public domain. The search included the use of specific queries and keywords in information databases.

Keywords: connotation, emotion, mass media, journalism, linguistics, communication.

Аннотация: В данной статье исследуются теоретические основы коннотативного анализа российских журналистских текстов. Коннотативный анализ рассматривается как важный инструмент для понимания скрытых смыслов и эмоциональных оттенков, присутствующих в текстах средств массовой информации (СМИ). Используя ключевые термины «коннотация», «журналистика» и «текст», был проведен расширенный поиск в базах электронных библиотек eLIBRARY, Google Scholar. Временной диапазон включенных в обзор исследований ограничился периодом с 1975 по 2025 год, что позволило выделить 15 полнотекстовых публикаций, находящихся в открытом доступе. Поисковая работа включала применение специальных запросов и ключевых слов в информационных базах данных.

Ключевые слова: коннотация, эмоция, средства массовой информации, публицистика, лингвистика, коммуникация.

Введение

Коннотативная и стилистически маркированная лексика играют важную роль в коммуникации. Эмоциональные оттенки речи обогащаются благодаря словам с дополнительной стилистической нагрузкой. Владение такими языковыми средствами открывает перед автором возможность более глубокого выражения чувств и идей, одновременно делая восприятие информации аудиторией насыщеннее и объёмнее. Через экспрессивно окрашенные слова человек демонстрирует своё личное отношение к предмету разговора, что существенно расширяет коммуникативные возможности языка и придаёт высказываниям особую выразительность. Восприятие материала читателями напрямую зависит от того, какие эмоциональные реакции — позитивные либо негативные — возникают у них при знакомстве с содержанием, что связано с данным феноменом [9].

Вопрос разработки журналистских материалов, особенно интервью и бесед, которые действительно привлекают широкую публику, имеет принципиальное значение и для работающих журналистов, и для учебных заведений. Особую важность это приобретает в современной ситуации, когда блогеры и прочие участники информационного пространства наравне с дипломированными специалистами научились создавать, структурировать и регулярно размещать контент в интернете. В

таких конкурентных обстоятельствах определение критериев результативного и качественного журналистского произведения, отвечающего общественным потребностям и культурным стандартам, становится насущной необходимостью, а не второстепенной задачей. На наш взгляд, принципиальное значение имеет выработка объективных параметров исследования и определение логической последовательности его этапов, что позволит минимизировать субъективный фактор при формулировке выводов. Проблематика создания текстов как самостоятельной научной области, ориентированной на практическое применение выводов в деятельности редакций, находится в центре внимания целого ряда исследователей: Л.Г. Фещенко, К.М. Накоряковой, А.А. Тертычного, Л.Е. Кройчика, Ю.В. Ванникова, В.И. Конькова, Г.В. Лазутиной, Л.Н. Павловой и других специалистов в данной сфере [4].

Язык существует как живая система. Ф. де Соссюр разработал концепцию, где компоненты языка взаимодействуют через два базовых механизма [11]. Он выделил синтагматические связи и ассоциативные отношения. Эти два вида взаимосвязей формируют каркас языковой структуры. Ассоциативные связи при этом запускают процесс семантического наращивания, где смысл разрастается за пределы исходного денотата. Журналистский текст особенно восприимчив к этому процессу. Коннотативный слой здесь работает как скрытый регулятор читательского восприятия.

Р. Барт развил идеи Соссюра в направлении семиологии. Автор ввёл термин «коннотативная система» и обозначил её ключевое свойство [2, стр.139–140]. План выражения такой системы сам образует знаковую структуру. Коннотация надстраивается над первичным знаком. Это создаёт многоуровневую семантическую архитектуру, где каждый пласт смысла функционирует относительно независимо от нижележащего уровня (что особенно заметно в политических колонках федеральных изданий). Р.Барт показал, как языковые знаки генерируют множественные культурные смыслы. Барт же обозначил и риск. Коннотация способна вытеснять денотативный смысл полностью.

Коннотативные значения проникают во все ярусы языковой системы. Наиболее отчётливо они проявляются на лексическом и фразеологическом уровнях [14, стр.216]. Коннотация объединяет эмоционально-оценочный элемент, экспрессивную насыщенность и стилистическую маркированность. Это не просто добавочный смысл. В журналистском тексте коннотативный компонент нередко несёт большую прагматическую нагрузку, чем денотативное ядро слова. Фонетический и синтаксический уровни тоже участвуют в коннотировании. Однако словарный состав языка и устойчивые словосочетания концентрируют коннотативный потенциал с максимальной плотностью.

Целью исследования является рассмотрение теоретических основ коннотативного анализа российских журналистских текстов.

Материалы и методы исследования

Термин «коннотация» представляет собой семантический феномен, возникающий при сочетании языковых и экстралингвистических элементов во время использования речевых конструкций, что обуславливает его многоаспектное толкование в различных научных дисциплинах. Первоначально данное понятие зародилось в рамках логики-философской мысли средневековья, а его интеграция в лингвистическую науку произошла в XVII веке благодаря грамматическому труду Пор-Рояля, где оно применялось для разграничения характеристик и сущностей [7].

Многовековое исследование этого концепта привело к его осмыслению с позиций семиотики, прагматики, психолингвистики и логики-философского подхода. Изучение исследований, проведённых за последние годы, демонстрирует преобладание двух ключевых направлений в трактовке коннотативного значения: собственно языкового и выходящего за рамки лингвистики. Это касается лексикологической и прочих научных плоскостей рассмотрения вопроса [13].

Коннотация вызывает споры давно. И.А. Стернин и

И.В. Арнольд придерживаются расширенной трактовки этого явления и рассматривают коннотацию как элемент системного значения языковой единицы [1]. Коннотация, по мнению обоих исследователей, складывается из четырёх компонентов. В стилистическом компоненте фиксируется в каком контексте слово обычно употребляется и какую позицию занимает говорящий. Экспрессивный компонент усиливает выразительность. За отношение отвечает оценочный компонент. Эмоциональный компонент переёт чувств через переживания [1].

Коннотативное значение представляет собой подвижную структуру. Структура коннотативного значения переменчива. И.А. Стернин вводит понятие гонорифического компонента [12]. Данный компонент отвечает за то, как речь отражает социальные иерархии. Реализация четырёх базовых компонентов в тексте варьируется от их полного присутствия до нулевого проявления. И.В. Арнольд подчёркивает непостоянство коннотации. Всё решают конкретные обстоятельства общения и особенности говорящих. Коннотативная структура выступает как переменная, которая колеблется в зависимости от контекста.

Н.Н. Кислицына с коллегами указывают, что анализ речи требует функционального подхода. Специфика взаимодействия участников диалога, определяется их общим кругозором и какие лингвистические инструменты им доступны. Коннотативный аспект лексики охватывает ту смысловую область, которая напрямую задаётся контекстом общения и характеристиками участников. Стилистическая окраска, эмоциональная нагрузка, оценочные суждения образуют дополнительный семантический пласт. Автор специально выбирает лексику с коннотативной окраской, для того чтобы воздействовать на адресата. Понятие жанра выходит за рамки исключительно литературных направлений. Эмоционально-оценочная составляющая коннотации запускает коммуникативно-аксиологическое измерение смысла высказывания [6, стр.123].

Ратько М.А. изучал структуру коннотации в публицистических дискурсах английского и русского языков. Анализ показал, что коннотативное значение формируется из трёх взаимосвязанных элементов: оценки, экспрессии и эмоции, причём их проявление варьируется в зависимости от типа дискурса. Эмоциональная составляющая тесно переплетается с остальными компонентами коннотации. Зачастую её невозможно вычленить из оценочности и экспрессивности как самостоятельный элемент. Изучение эмоциональности требует междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистические и психологические методы, поскольку лексические единицы с эмоциональной окраской способны транслировать переживания как самого автора высказывания, так и персонажей, упоминаемых в сообщении. Помимо это-

го, благодаря эмоциональному компоненту становится возможной передача внутренних состояний и переживаний адресату коммуникации. Например, при прочтении публицистического текста мы вместе с автором можем чувствовать эмоции презрения («По их словам, она является наследницей “кенийского подкидыша”, которого до сих пор держат на плаву только расовая солидарность черных и цветных американцев») [10].

Пономарева Н.А. изучала коннотацию, как средство речевого воздействия в языке СМИ. Современные медиа демонстрируют заметную тенденцию к применению слов с негативной окраской. Стилистическая окрашенность единиц языка формирует их уничижительное значение. Об этом свидетельствуют примеры из газетных публикаций: «Мордастый парень поглядывал весело и снисходительно» (газета «Иркутск», февраль 2007). Жаргонизмы и элементы разговорной речи также несут оценочную нагрузку. Иллюстрацией служат фразы вроде: «Поддерживать такие аргументы или досужую говорильню – значило бы просто предать его» (издание от 29.01.2007) или «По улице все так же снуют проворные торгаши с баулами» (публикация от 15.01.2007 в том же источнике) [8].

Исследовательница Земская Е.А. предлагает понятие общего жаргона, классифицируя его как лексику со стилистической маркированностью. Стоит подчеркнуть, что использование жаргонной лексики, элементов разговорной и просторечной речи сближает медийный язык с естественным речевым употреблением широких масс. Такие языковые средства воспроизводят атмосферу неформальной бытовой коммуникации и активируют устоявшиеся оценочные представления о реальности. Подобная стратегия формирует эффект диалогического взаимодействия внутри монологического публицистического текста, что в результате обеспечивает эффективное влияние на аудиторию читателей. Лингвисты часто обозначают процесс проникновения коннотативной лексики в литературные тексты понятием «демократизация языка». В современной речи просторечия и разговорные выражения встречаются реже по сравнению с другими явлениями. Слова вроде «ящик» (в значении телевизора), «крутой», «тусовка», «зачистка», «разборка» входят в число наиболее употребительных и относятся к так называемому «общему жаргону» – жаргонной лексике, которой пользуются образованные люди и СМИ. Подобные выражения ежедневно звучат в телеэфире и встречаются практически в каждом газетном выпуске. Разговорная и просторечная лексика широко распространена как в повседневном общении образованных людей, так и в медиапространстве. Рассмотрим несколько характерных образцов из живой речи: термин «силовик» обозначает высокопоставленное лицо в министерствах или ведомствах силового блока, «мобильник» заменяет полное наименование мобильного телефона,

«обменник» используется вместо официального «пункт обмена валюты» [8].

Использование прецедентных феноменов становится одной из форм интертекстуальности, которая типична для публицистического стиля [3, стр.222]. Это объясняется стремлением журналистов найти такие речевые инструменты, которые способны максимально компактно, выразительно, оперативно и с эмоциональным зарядом донести информацию до аудитории. Лингвисты проявляют всё возрастающий интерес к вопросам интертекстуальности. Язык в качестве культурного кода обладает феноменологическими характеристиками, что обуславливает необходимость пристального изучения прецедентных феноменов в их многообразных проявлениях как инструментов усиления межтекстовых взаимосвязей. Потребность медиа в образной экспрессии и понятности материала диктует поиск адекватных лингвистических решений. Журналистские материалы обращаются к прецедентным наименованиям, обладающим различной степенью узнаваемости в обществе. Цель подобных отсылок — формирование выразительного и легко запоминающегося впечатления у аудитории. Прецедентные имена делятся на категории по степени распространённости: одни знакомы представителю человечества независимо от его культурной принадлежности и составляют общечеловеческое познавательное поле, другие узнаваемы лишь носителями конкретной национальной культуры. Любое прецедентное наименование, встречающееся в журналистском произведении, представляет собой культурему. Существует функциональное разделение таких имён: часть из них работает на уровне прямого обозначения объекта (денотативная, или экстенциональная функция), тогда как другая часть несёт дополнительную смысловую нагрузку (коннотативная, или интенциональная функция) [5].

В своей работе И.В. Гайдук изучал, каким образом прецедентные явления используются с коннотативной окраской в материалах отечественных изданий. Анализу подверглись публикации из таких периодических источников, как «АиФ», «Моё!», «Комсомольская Правда» и «Аргументы Недели» за 2016 год. Исследователь сосредоточился на материалах, освещающих различные тематические направления: от спортивных событий и культурно-художественной жизни до научных достижений, экономических процессов и политических событий. Задачей научной публикации стало выявление особенностей интенционального использования прецедентных феноменов в журналистских текстах российских медиа. Для достижения поставленной цели автор применил комплекс исследовательских подходов, включающий контекстуальный, когнитивный и семантический методы анализа. Информационные стратегии печатных изданий двух государств существенно различаются, что объясняет специфику использования прецедентных феноме-

нов в медиапространстве. Российская пресса тяготеет к коннотативному употреблению прецедентных имён. Этот факт и предопределил исследовательский вектор настоящей работы. Американские издания, напротив, предпочитают денотативную стратегию верификации смысла в медиатекстах. Отечественные журналисты намеренно оставляют информационные лакуны, читатель сам достраивает подтекст. Авторская позиция при таком методе воспринимается как личное умозаключение аудитории [5]. Американская журналистика придерживается иной стратегии. Она стремится предоставить полный массив сведений для формирования суждения.

Анализ дополнительных смысловых пластов в публикациях отечественных СМИ составляет самостоятельное направление лингвистики. Современная журналистика насыщена лексикой с высоким эмоционально-оценочным потенциалом. Методология опирается на несколько подходов. Исследователи практикуют контекстуальное изучение материала и сопоставительные техники. Отдельное место занимает обращение к лексикографическим источникам. Полученные сведения сопоставляют с толкованиями из словарей, а также с материалом Национального корпуса русского языка. Привлекается и специализированная база данных ЛОКЛ, созданная на филологическом факультете МГУ.

Функциональный подход выделяет несколько приоритетных зон анализа. Первая из них охватывает эмоционально-экспрессивное окружение абстрактной именной лексики. Абстрактная лексика в публицистическом дискурсе приобретает неожиданные смысловые приращения. Заслуживает внимания тот факт, что сокращённые наименования расходятся в коннотативном профиле с исходной полной формой. Культурно значимые имена собственные образуют разветвлённую сеть ассоциативных связей в текстах российских медиа. Механизмы воздействия журналистского текста на аудиторию при этом становятся более прозрачными. Есть все основания полагать, что без подобного инструментария картина окажется заведомо неполной.

Ли Яньян в своей диссертации предприняла масштабную попытку верификации коннотативных характеристик существительных в российских СМИ. Эмпирическую базу составили публикации периодики за 2015–2020 годы. В материал вошли также аудиозаписи радиовещания и электронные корпуса. Центральным результатом стала систематизация изменений коннотативных характеристик существительных. Зафиксирована эволюция дополнительных смысловых оттенков у абстрактной лексики. Прецедентные наименования и аббревиатурные формы также продемонстрировали значимые сдвиги в коннотативном профиле [14]. Публицистический дискурс обнаруживает устойчивую динамику языковых процессов. Интенсивность этой динамики варьируется по жанрам. Коннотация функционирует как инструмент субъективного восприятия коммуникатора. Через неё проявляется отношение автора к предмету высказывания. Жанровая призма анализа (даже в тех случаях, когда жанровые границы размыты) позволяет фиксировать индивидуальность создателя текста. Она же отражает временной период культурного прева-лирования конкретной жанровой формы.

Заключение

Единицы с коннотативной нагрузкой выполняют прагматическую функцию в тексте. Коннотация включает вспомогательные стилистические и семантические компоненты. Они наслаиваются поверх прямого значения слова. Коннотативная структура лексики динамична по своей природе. Её подвижность обусловлена связью с социально-культурным контекстом.

В исследовательской практике используют интерпретационно-текстовый, концептуальный и семантический инструментарий. Центральное место занимают сопоставительный и описательный подходы. Их задача состоит в обнаружении уникальных смысловых характеристик коннотативно нагруженных единиц. Это касается как внутриязыковых, так и междязыковых связей между лексемами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2002. — С. 153–165.
2. Барт Р. Основы семиологии / Р. Барт // Структурализм: «за» и «против». — М.: Прогресс, 1975. — С. 114–163.
3. Ворожцова О.А., Зайцева А.Б. Прецедентные имена в российской и американской печати / О.А. Ворожцова, А.Б. Зайцева // Известия Уральского государственного университета, 2006 г. — №45. — С. 222–229.
4. Гаврилов В.В. Лингвокультурологический анализ журналистских текстов как критерий их эффективности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2022. — Т. 28, №2. — С. 52–61.
5. Гайдук И.В. Специфика коннотативного функционирования прецедентных имен в медиадискурсе / И.В. Гайдук // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2016. — № 4(32). — С. 63–75. — EDN XEKBZ.
6. Кислицына Н.Н. Концепция лингвистической коннотологии (когнитивно-дискурсивный аспект): дис. ... докт. фил. наук. — Симферополь, 2021. — 460 с.
7. Кислицына Н.Н., Дещенко М.Г. О коннотации в свете концепции речевых жанров. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. —

2018. - №1 (29). - С. 121–128.
8. Пономарева Н.А. Коннотация как средство речевого воздействия в языке СМИ / Н.А. Пономарева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2009. — № 5 (5). — С. 115–116. — URL: <https://moluch.ru/archive/5/358>.
9. Пугачева А.А., Алиев Т.А. О коннотативной и стилистически маркированной лексике // Международный студенческий научный вестник. - 2024. - № 3. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21574>
10. Ратько М.А. Структура коннотации в публицистических дискурсах английского и русского языков / М.А. Ратько // учёные записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»: сборник научных трудов. — Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. — Т. 24. — С. 190–195.
11. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр // Введение в языковедение. — М.: Аспект Пресс, 2000. — С. 5—54.
12. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А. Стернин. — Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1979. — С. 89–114.
13. Цзан Л. Коннотативно маркированная лексика и ее роль в развитии языковой личности / Л. Цзан // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN222.pdf>
14. Яньян Л. Преобразование субстантивов во фразеологических оборотах как способ возникновения коннотаций (на материале российских СМИ) / Л. Яньян // Вестник Челябинского государственного университета. — 2019. — № 10(432). — С. 216–222. — DOI 10.24411/1994–2796-2019-11030. — EDN MJMNDС.
15. Яньян Л. Коннотативная система субстантива в функциональном аспекте: на материале российских СМИ: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Ли Яньян. — Москва, 2020. — 233 с.

© Фадеев Александр Борисович (alexfadeev1999@vk.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА РАЗГОВОРА ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РАССКАЗОВ Л.Н. ТОЛСТОГО И СОВРЕМЕННЫХ РАССКАЗОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА Ю.Н. КУЗНЕЦОВОЙ «ДОМ П»)

Фань Юйвэнь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
2397255407@qq.com

**THE EVOLUTION OF THE SPEECH
GENRE OF ADULT–CHILD DIALOGUE:
A COMPARATIVE PRAGMALINGUISTIC
ANALYSIS OF THE STORIES OF LEO
TOLSTOY AND CONTEMPORARY
CHILDREN’S LITERATURE (BASED
ON THE COLLECTION BY YULIA
KUZNETSOVA "HOUSE P")**

Fan Yuwen

Summary: The article examines the evolution of the speech genre of adult–child dialogue in literary discourse through a comparative pragmalinguistic analysis of works by Leo Tolstoy and Yulia Kuznetsova. The study aims to identify changes in communicative strategies, types of speech acts, and the structure of interaction between participants. It is established that the classical model is characterized by a high degree of directiveness, asymmetry of roles, and the dominance of a didactic function, whereas contemporary children’s literature demonstrates a shift toward a cooperative and dialogically oriented model based on recognizing the child’s subjectivity and fostering communicative autonomy. The findings indicate a systemic transformation of the speech genre under the influence of socio-cultural and pedagogical changes.

Keywords: speech genre, children’s discourse, pragmalinguistics, communicative strategies, adult–child dialogue, contemporary children’s literature.

Аннотация: В статье рассматривается эволюция речевого жанра диалога взрослого и ребёнка в художественной литературе на основе сопоставительного прагмалингвистического анализа произведений Л.Н. Толстого и Ю.Н. Кузнецовой. Исследование направлено на выявление изменений в коммуникативных стратегиях, типах речевых актов и структуре взаимодействия участников диалога. Установлено, что классическая модель характеризуется высокой степенью директивности, асимметрией ролей и доминированием дидактической функции, тогда как современная детская литература демонстрирует переход к кооперативной и диалогически ориентированной модели, основанной на признании субъектности ребёнка и развитии его коммуникативной автономии. Сделан вывод о системной трансформации речевого жанра под влиянием социокультурных и педагогических изменений.

Ключевые слова: речевой жанр, детский дискурс, прагмалингвистика, коммуникативные стратегии, диалог взрослого и ребёнка, современная детская литература.

Актуальность исследования обусловлена усилением интереса современной лингвистики к детскому дискурсу и его прагмалингвистической организации. Выбор рассказа Ю.Н. Кузнецова «Дом П» для сопоставления обусловлен тем, что данный текст отражает современную модель общения взрослого и ребёнка и позволяет выявить изменения речевого жанра диалога по сравнению с классической традицией. Сопоставление с произведениями Л.Н. Толстого даёт возможность проследить трансформацию коммуникативных установок, речевых ролей и прагматических стратегий в текстах разных эпох. Речевое взаимодействие взрослого и ребёнка представляет собой особую коммуникативную

практику, в которой пересекаются когнитивные, социокультурные и педагогические факторы. Изменение представлений о детстве и моделей воспитания находит отражение в художественной литературе и влияет на характер такого диалога.

В прагмалингвистике речевые жанры рассматриваются как устойчивые формы коммуникативного поведения, закреплённые в определённых дискурсивных условиях [1]. В традиции М.М. Бахтина речевой жанр понимается как относительно стабильная форма высказывания, определяемая ситуацией общения, его целями и ролями участников [2]. Диалог взрослого и ребёнка

в художественном тексте выступает особой жанровой моделью, в которой проявляются асимметрия позиций и стратегии социализации, воспитания и эмоционального взаимодействия. Цель исследования состоит в выявлении эволюции речевого жанра диалога взрослого и ребёнка на материале произведений Л.Н. Толстого и рассказа Ю.Н. Кузнецова «Дом П». Научная новизна заключается в комплексном сопоставительном анализе данного жанра в классической и современной детской литературе, уточнении его прагматических параметров и выявлении перехода от нормативно-дидактической модели к более диалогической и кооперативной.

Проблематика речевых жанров в современной лингвистике рассматривается в рамках интегративного подхода, объединяющего прагмалингвистику, дискурсивный анализ и социалингвистику. Вслед за М.М. Бахтиным речевой жанр понимается как типизированная форма высказывания, обусловленная коммуникативной ситуацией и социальными ролями участников общения [3]. При этом жанр трактуется не как фиксированная структура, а как динамическая модель, способная изменяться в зависимости от социокультурных условий коммуникации. Как отмечает В.В. Дементьев, современные исследования ориентированы на выявление прагматической вариативности и функциональной гибкости речевых жанров, что особенно важно при анализе диалогических форм взаимодействия [4]. В этом контексте диалог взрослого и ребёнка может рассматриваться как особый жанровый тип, сочетающий признаки институционального и повседневного дискурса.

Прагмалингвистический аспект исследования предполагает рассмотрение речевого поведения как результата выбора языковых средств в зависимости от коммуникативных установок. В теории речевых актов Д. Остина и Д. Серла высказывание понимается как действие, направленное на достижение определённого эффекта [5]. Это позволяет рассматривать диалог взрослого и ребёнка как последовательность речевых актов, организованных в соответствии со стратегией воздействия. Современные исследования показывают, что выбор речевых актов в детском дискурсе тесно связан с функциями социализации и обучения, что объясняет преобладание директивных и экспрессивных конструкций в традиционных моделях общения [6]. Особенности детского дискурса определяются асимметрией ролей участников и различием их когнитивного и социального опыта. В классической педагогической парадигме коммуникация строится по вертикальной модели, где взрослый занимает доминирующую позицию. Вместе с тем современные исследователи фиксируют тенденцию к снижению иерархичности и усилению диалогичности общения, связанную с изменением представлений о ребёнке как активном участнике коммуникации [7]. Новейшие тексты для детей демонстрируют переход к

кооперативным стратегиям общения, предполагающим участие ребёнка в конструировании смысла [8].

С теоретической точки зрения значимо соотношение понятий «речевой жанр», «дискурс» и «коммуникативная стратегия». В современной лингвистике жанр рассматривается как структурно-смысловая единица, реализуемая в конкретном дискурсе и задающая выбор стратегий и тактик общения. Как подчёркивает В.А. Маслова, речевые жанры регулируют коммуникативное поведение, задавая модели взаимодействия участников общения [9]. Это особенно важно для анализа диалога взрослого и ребёнка, где жанровая модель определяет степень директивности, характер адресации и тип обратной связи. Методологически значим и прагмалингвистический анализ коммуникативных стратегий и тактик. Стратегия понимается как общий план достижения коммуникативной цели, а тактики как её реализация на уровне конкретных речевых действий [10]. В диалоге взрослого и ребёнка могут выделяться стратегии контроля, поддержки, объяснения и кооперации. Дополнительное значение имеют адресация и обратная связь как механизмы организации диалога. Исследования в области прагматики показывают, что эффективность коммуникации связана не только со структурой высказывания, но и со способностью участников адаптировать речевые действия к реакции собеседника [11]. В детском дискурсе это проявляется в использовании вопросов, уточнений и повторов, направленных на поддержание взаимодействия.

Таким образом, теоретико-методологическая база исследования позволяет рассматривать речевой жанр диалога взрослого и ребёнка как сложную динамическую систему, в которой взаимодействуют прагматические, когнитивные и социокультурные факторы. Комплексный подход, основанный на теории речевых жанров, прагмалингвистике и анализе дискурса, создаёт основу для выявления закономерностей трансформации данного жанра в изменяющихся условиях коммуникации.

Анализ речевого взаимодействия взрослого и ребёнка в произведениях Л.Н. Толстого позволяет рассматривать эти тексты как репрезентацию классической педагогически ориентированной коммуникативной модели, в которой доминирует нормативно-дидактическая функция. Диалог организован в соответствии с жёсткой прагматической установкой на формирование у ребёнка моральных и поведенческих норм, что определяет выбор языковых средств и структуру речевого взаимодействия.

С прагмалингвистической точки зрения ключевой особенностью данных текстов является высокая степень директивности речевых актов. В ряде рассказов преобладают императивные и оценочные конструкции, реализующие стратегию контроля и наставления. Так,

в рассказе «*Филипок*» взрослый персонаж использует высказывания «*Куда ты идёшь?*», «*Сиди смирно*», «*Не мешай*». Эти конструкции представляют собой прямые директивные речевые акты, ориентированные на немедленное изменение поведения ребёнка. При этом вопросительная форма «*Куда ты идёшь?*» выполняет не столько информативную, сколько контролирующую функцию.

Анализ речевых стратегий показывает, что коммуникация строится по асимметричной модели, где взрослый выступает инициатором и регулятором диалога, тогда как речевая инициатива ребёнка ограничена. В рассказе «*Косточка*» диалогические элементы сведены к минимуму, а основная прагматическая нагрузка переносится на авторский комментарий: «*Стыдно стало Ване*». Здесь наблюдается псевдодиалогичность, при которой диалогическая форма сохраняется формально, но реальное взаимодействие подменяется монологическим воздействием.

Синтаксический анализ подтверждает доминирование простых и кратких конструкций с высокой степенью императивности и оценочности, что соответствует установке на ясность и однозначность коммуникативного воздействия. Как отмечает М.И. Киосе, для детского дискурса в традиционной литературе характерно использование языковых средств, минимизирующих интерпретационную неопределённость и направленных на прямое усвоение норм поведения [12]. Такая стратегия обусловлена педагогической функцией текста, в рамках которой коммуникация выступает инструментом социализации. Характер обратной связи в текстах Л.Н. Толстого преимущественно односторонний: взрослый оценивает действия ребёнка, а реакция ребёнка чаще выражается через эмоциональное состояние или краткий ответ. Например, в рассказе «*Правда всего дороже*» реакция ребёнка сводится к признанию вины, что завершает коммуникативный акт и подтверждает эффективность директивного воздействия. Обратная связь здесь служит не развитию диалога, а подтверждению усвоения нормы.

Современные исследования связывают такую модель коммуникации с авторитарным типом воспитания. Так, В.Н. Карпухина отмечает, что в классической детской литературе диалог взрослого и ребёнка характеризуется «жёсткой прагматической рамкой, в которой коммуникативная инициатива ребёнка системно ограничена» [13]. О.А. Дмитриева и Е.С. Михайлова также указывают на преобладание монологической структуры в текстах с выраженной дидактической направленностью [14]. Эти наблюдения подтверждаются анализом произведений Л.Н. Толстого, где диалог служит прежде всего инструментом передачи нормы, а не пространством равноправного взаимодействия. Дополнительным прагматическим параметром выступает характер адресации. В текстах Л.Н. Толстого она нередко носит обобщённый характер,

что расширяет аудиторию текста и усиливает его воспитательный эффект. Взрослый обращается к ребёнку не только как к индивидуальному собеседнику, но и как к типизированному представителю детской аудитории.

Таким образом, прагматический анализ диалога взрослого и ребёнка в рассказах Л.Н. Толстого выявляет устойчивую жанровую модель, для которой характерны высокая директивность, асимметрия коммуникативных ролей, ограниченная диалогичность и преобладание нормативно-оценочной функции. Данная модель отражает особенности педагогического дискурса XIX века и служит основой для сопоставления с современной детской литературой.

Современная детская проза демонстрирует переосмысление коммуникативной модели взаимодействия взрослого и ребёнка, что проявляется как в языковых средствах, так и в организации диалога. В произведениях Ю.Н. Кузнецовой, в частности в сборнике «*Дом П*», речевое взаимодействие приобретает характер открытого диалога, ориентированного на совместное обсуждение и интерпретацию жизненного опыта. В отличие от классической модели, где коммуникация носит нормативный характер, здесь акцент смещается в сторону личностного и эмоционального взаимодействия.

Одной из ключевых особенностей является изменение коммуникативной позиции взрослого. В текстах Ю.Н. Кузнецовой взрослый выступает не как безусловный носитель знания, а как медиатор, способствующий формированию самостоятельного суждения ребёнка. Это проявляется в высказываниях, построенных на предположении или приглашении к размышлению. Например: «*А если попробовать посмотреть на это по-другому?*». Подобные конструкции можно рассматривать как косвенные директивы, однако их функция заключается не в контроле, а в стимулировании интерпретационной активности ребёнка.

Изменяется и распределение коммуникативной инициативы. Ребёнок получает возможность развёрнутого высказывания, выражения сомнений, аргументации и эмоциональной реакции. Например: «*Мне показалось, что он просто не понял меня, и поэтому всё так вышло*». Эта реплика демонстрирует причинно-следственную логику и стремление к объяснению ситуации, что свидетельствует о развитии рефлексивной функции речи. Взрослый при этом не прерывает линию рассуждения, а поддерживает её, усиливая диалогическую связанность текста.

На языковом уровне важную роль играют модальные и оценочно-эмпатийные средства. Конструкции с элементами неопределённости, такие как «*кажется*», «*может быть*», «*наверное*», формируют пространство интерпретации и допускают множественность точек

зрения. Как отмечает Г.В. Куличкина, такие средства отражают ориентацию современной детской литературы на диалог как форму совместного конструирования смысла [15].

Особое значение приобретает эмоциональный компонент коммуникации. В текстах Ю.Н. Кузнецовой диалог часто выполняет функцию поддержки и проговаривания внутреннего состояния ребёнка. Например: «Я *понимаю*, тебе сейчас трудно, и это нормально». Подобная реплика относится к экспрессивным речевым актам и направлена на установление эмоционального контакта. Прагматическая цель здесь состоит не в изменении поведения, а в признании переживания ребёнка.

Структура диалога также становится более развёрнутой и включает уточнение, перефразирование и совместный поиск решения. Например: «Ты *имеешь в виду*, что тебе было обидно из-за этого?». Такие механизмы способствуют развитию метакоммуникативного уровня взаимодействия, при котором участники не только обмениваются информацией, но и согласуют интерпретации.

Современные исследования подтверждают эти наблюдения. И.Ю. Ваганова и Т.А. Гридина отмечают, что диалог в современной детской прозе характеризуется расширением коммуникативного пространства за счёт включения рефлексивных и эмоциональных компонентов [16]. В текстах Ю.Н. Кузнецовой это проявляется в ориентации на конкретного адресата, учёте индивидуального опыта ребёнка и формировании доверительной коммуникативной среды.

Таким образом, речевое взаимодействие взрослого и ребёнка в современной детской литературе характеризуется усложнением прагматической структуры, расширением спектра речевых актов и усилением диалогической направленности. Коммуникация перестаёт быть инструментом одностороннего воздействия и становится пространством совместного осмысления, в котором ребёнок выступает активным участником.

Сопоставление прагмалингвистических характеристик диалога взрослого и ребёнка в произведениях Л.Н. Толстого и Ю.Н. Кузнецовой позволяет выявить системные различия, отражающие трансформацию жанровой модели в зависимости от культурно-исторического контекста. Анализ показывает, что данные различия затрагивают не отдельные элементы речевого взаимодействия, а всю совокупность прагматических параметров, включая типы речевых актов, структуру коммуникации, характер адресации и функции обратной связи.

Прежде всего, существенные изменения наблюдаются в организации коммуникативных ролей. В текстах Л.Н. Толстого взаимодействие строится на основе жёсткой

иерархии, где взрослый выполняет функцию носителя нормы и регулятора поведения, а ребёнок выступает объектом воздействия. В современной детской литературе, напротив, фиксируется перераспределение коммуникативных ролей, при котором ребёнок приобретает статус активного участника диалога. Это проявляется в увеличении доли его речевой инициативы и расширении функционального диапазона высказываний, включая выражение мнений, сомнений и аргументации.

Различия в типологии речевых актов также имеют принципиальный характер. В классической модели преобладают директивные акты, реализуемые через императивные и оценочные конструкции, направленные на непосредственное регулирование поведения. В современной модели наблюдается смещение в сторону косвенных и кооперативных актов, в которых директивность маскируется или заменяется предложением, вопросом или совместным обсуждением. Подобная трансформация свидетельствует о переходе от стратегии контроля к стратегии взаимодействия, ориентированной на внутреннюю мотивацию ребёнка.

Сравнение синтаксической организации диалога подтверждает данные наблюдения. В текстах Л.Н. Толстого преобладают краткие, структурно простые высказывания с высокой степенью категоричности, тогда как в произведениях Ю.Н. Кузнецовой широко представлены развёрнутые конструкции, включающие модальные и оценочные элементы. Эти различия отражают изменение коммуникативной установки: от однозначной передачи нормы к созданию пространства для интерпретации и обсуждения.

Особого внимания заслуживает характер обратной связи. В классической модели она носит преимущественно односторонний характер и направлена на подтверждение усвоения нормы. Реакция ребёнка ограничивается краткими ответами или эмоциональными состояниями, фиксируемыми автором. В современной модели обратная связь становится двусторонней и развёрнутой: ребёнок активно участвует в диалоге, а взрослый реагирует не оценкой, а уточнением, поддержкой или развитием темы. Это приводит к формированию более сложной структуры взаимодействия, включающей элементы метакоммуникации. Изменения затрагивают и прагматические установки диалога. В произведениях Л.Н. Толстого доминирует дидактическая функция, ориентированная на формирование нормативного поведения. В современной литературе наблюдается смещение в сторону коммуникативно-эмпатийной функции, связанной с поддержкой, пониманием и развитием внутреннего мира ребёнка. Данное положение подтверждается результатами проведённого анализа. Для систематизации выявленных различий целесообразно представить основные параметры сопоставления на таблице 1.

Таблица 1. Сопоставление прагмалингвистических характеристик диалога взрослого и ребёнка.

Параметр	Рассказы Л.Н. Толстого	Произведения Ю.Н. Кузнецовой
Коммуникативные роли	Жёсткая иерархия	Относительное равноправие
Типы речевых актов	Прямые директивы	Косвенные, кооперативные акты
Степень директивности	Высокая	Сниженная
Характер адресации	Обобщённый	Индивидуализированный
Обратная связь	Односторонняя	Двусторонняя
Функция диалога	Дидактическая	Эмпатийно-коммуникативная
Речевая инициатива ребёнка	Ограниченная	Развёрнутая

Источник: составлено автором.

Представленные различия позволяют говорить не о частной вариации внутри одного жанра, а о его качественной трансформации. Речевой жанр диалога взрослого и ребёнка эволюционирует от модели, основанной на нормативности и иерархии, к модели, ориентированной на диалогичность и кооперацию. Данная трансформация отражает более широкие изменения в культурных и педагогических установках, связанных с переосмыслением роли ребёнка в коммуникации. Таким образом, сопоставительный анализ подтверждает, что речевой жанр диалога взрослого и ребёнка является динамической категорией, чьи характеристики определяются не только внутренними языковыми закономерностями, но и внешними социокультурными факторами. Выявленные тенденции свидетельствуют о постепенном формировании новой коммуникативной модели, в которой взаимодействие строится на принципах сотрудничества, эмпатии и признания коммуникативной автономии ребёнка.

Проведённое исследование позволило выявить закономерности функционирования и трансформации речевого жанра диалога взрослого и ребёнка в художественном дискурсе и установить его зависимость от культурно-исторических и прагматических факторов. Анализ показал, что данный жанр представляет собой сложную коммуникативную систему, в которой взаимодействуют речевые акты, стратегии и модели общения. В произведениях Л.Н. Толстого реализуется нормативно-дидактическая модель диалога, для которой характерны высокая степень директивности, жёсткая асимметрия коммуникативных ролей и ограниченная речевая инициатива ребёнка. Диалог здесь выполняет прежде всего

функцию передачи социальных норм и регуляции поведения, что проявляется в преобладании императивных и оценочных конструкций, а также в одностороннем характере обратной связи. В произведениях Ю.Н. Кузнецовой представлена иная модель речевого взаимодействия, основанная на кооперации и подлинной диалогичности. Ребёнок выступает как активный субъект общения, обладающий правом на собственное мнение и интерпретацию. Снижение директивности, расширение спектра речевых актов, развитие двусторонней обратной связи и индивидуализация адресации свидетельствуют о переходе к новой прагматической установке, ориентированной на поддержку коммуникативной автономии ребёнка.

Сопоставительный анализ показал, что различия между классической и современной моделями носят системный характер и затрагивают основные параметры речевого жанра. Эволюция проявляется в изменении коммуникативных ролей, трансформации стратегий взаимодействия, усложнении структуры диалога и расширении его функций. Эти изменения отражают более широкие социокультурные процессы, связанные с переосмыслением роли ребёнка в обществе и переходом от авторитарной к гуманистической педагогической модели. Таким образом, речевой жанр диалога взрослого и ребёнка демонстрирует тенденцию к диалогизации и усложнению, что выражается в переходе от нормативно-регулятивной модели к кооперативной и личностно ориентированной. Это подтверждает динамический характер жанровых форм и необходимость их анализа в контексте изменяющихся коммуникативных практик.

ЛИТЕРАТУРА

- Обдалова О.А., Харাপудченко О.В. Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности // Язык и культура. 2018. № 43. С. 88–113.
- Алпатов В.М. Проблема речевых жанров в работах М. М. Бахтина // Жанры речи. 2002. № 3. С. 92–104.
- Яруллин Д.В., Салимовский В.А. О тождестве речевого жанра // Жанры речи. 2017. № 2 (16). С. 151–159.
- Дементьев В.В. К проблеме интегрального описания речевых жанров // Жанры речи. 2024. № 1 (41). С. 6–22.
- Alsamhori M.A.O., Seine M.I., Al-Zuriqat Z.K. Speech acts as a means of influence and social interaction: Perspectives from Austin and Searle // Journal of Posthumanism. 2025. № 5(3). С. 627–637.

6. Луань Л. Воздействие экстралингвистических факторов на тематику детского дискурса // *Litera*. 2021. № 2. С. 87–93.
7. Чвягина Т.В., Бабаян В.Н. Лингвопрагматические особенности научного и публицистического видов дискурса // *Верхневолжский филологический вестник*. 2025. № 3 (42). С. 150–163.
8. Кириченко А.И., Золотухина О.Ю. Особенности рынка современной детской литературы // *Язык и социальная динамика*. 2012. № 12–2. С. 207–209.
9. Маслова В.А. Теория речевых жанров сквозь призму современной лингвистики // *Жанры речи*. 2021. № 1 (29). С. 6–11.
10. Тактарова А.В., Черкасова М.Н. Прагмалингвистический аспект речевой деятельности политика на примере медиа высказываний с комическим эффектом // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023. Т. 16, № 6. С. 1894–1900.
11. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. М.: Гнозис, 2004. 389 с.
12. Киосе М.И. Лингвокреативность в дискурсе детской литературы // *Лингвокреативность в дискурсах разных типов: пределы и возможности: коллективная монография*. М.: Р. Валент, 2021. С. 363–451.
13. Карпухина В.Н. Дискурс детской художественной литературы в процессах институализации общества // *Сибирский филологический журнал*. 2015. № 2. С. 248–255.
14. Дмитриева О.А., Михайлова Е.С. Детский сказочный нарратив: тематический и ценностный аспекты // *Альманах современной науки и образования*. 2015. № 5 (95). С. 54–56.
15. Куличкина Г.В. Современная отечественная периодика для детей: актуальные проблемы и тенденции // *Медиа. Демократия. Рынок. Часть 2: функционирование средств массовой информации в сфере досуга: материалы*. М., 2015. С. 78.
16. Ваганова И.Ю., Гридина Т.А. Моделирование сказочного ментального пространства в современной детской литературе: ономастический регистр языковой игры // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025. Т. 18, № 6. С. 2496–2504.

© Фань Юйвэнь (2397255407@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ ЕДИНИЦ С ПРЕДЛОГОМ «ПОД» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОТ ПРОСТРАНСТВА К ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ДОМИНИРОВАНИЮ

Хань Сюэ

Аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
wanxihx@163.com

SEMANTIC EVOLUTION OF PREPOSITIONAL UNITS WITH THE PREPOSITION "POD" IN THE RUSSIAN LANGUAGE: FROM SPATIAL TO FUNCTIONAL DOMINANCE

Han Xue

Summary: This article examines the semantic evolution of Russian prepositional units formed according to the "pod + instr." model, from the original spatial meaning of the preposition "pod" to the abstract meaning of functional dominance. The material was based on a number of official dictionaries, as well as the results of the analysis of bigrams and 3-grams of the main corpus of the National Corpus of the Russian Language. The methodology is based on a set of grammaticalization parameters, including metaphorization, subjectification, and frequency. The grammatical features of prepositional constructions are examined, in particular the paradigmatic relationships between the constructions "pod + instr." and "pod + acc." and their influence on the degree of grammaticalization of the units under study.

Keywords: preposition, prepositional units, grammaticalization, functional dominance.

Аннотация: В статье рассматривается семантическая эволюция русских предложных единиц, образованных по модели «под + тв.п.», от исходного пространственного значения предлога *под* к абстрактному значению функционального доминирования. Материалом послужили данные нескольких служебных словарей, а также результаты анализа биграмм и 3-грамм основного корпуса Национального корпуса русского языка. Методология основана на учете комплекса параметров грамматикализации, включая метафоризацию, субъективфикацию, частотность. Исследуются грамматические особенности предложных конструкций, в частности парадигматические соотношения между конструкциями «под + тв.п.» и «под + в.п.» и их влияние на степень грамматикализации исследуемых единиц.

Ключевые слова: предлог, предложная единица, грамматикализация, функциональное доминирование.

1. Введение

Предлог, как служебная часть речи, традиционно является одной из ключевых тем исследования русской грамматики. Однако до сих пор ведутся дискуссии о том, какие единицы следует относить к предлогам, а какие следует считать переходными или периферийными явлениями. В лингвистической литературе можно встретить различные подходы к анализу предлогоподобных структур, находящихся на границе знаменательных и служебных слов: некоторые исследователи обозначают их как «предложные единицы» [Всеволодова 2012], «не-собственно предлоги» [Ахманова 1966], «отыменные релятивы» [Шереметьева 2008], «фразеологические предлоги» или «релятивные фразеологизмы» [Шиганова 2001, 2003].

В данном исследовании мы следуем точке зрения М.В. Всеволодовой и используем термин «предложные единицы» (ПЕ). Этот термин позволяет охватить весь спектр подобных образований — от устойчивых «предложно-падежных» форм с ослабленным лексическим значением до полностью грамматикализованных единиц, выполняющих

функцию предлога. Несмотря на активное изучение ПЕ, до сих пор не выработано единого мнения относительно источников их формирования и критериев оценки степени их грамматикализации. Различные учёные предлагали множество параметров для измерения этого процесса, см. [Тихомирова 1972, Шереметьева 2008, Всеволодова 2011, Виноградова 2016; 2023, Конюшкович 2015, Еськова 2001, Сичинава 2018], в том числе такие, как: 1) утрата в плане содержания; 2) использование в новых контекстах; 3) утрата морфосинтаксических свойств, характерных для лексических и менее грамматикализованных форм; 4) потеря фонетической сущности; 5) субъективфикация; 6) метафоризация; 7) обособление от синтаксической парадигмы.

Цель настоящего исследования — проследить семантическую эволюцию пространственного предлога *под* в конструкциях с тв.п. существительного и раскрыть процесс его трансформации в предлоги со значением «функционального доминирования». Для исследования на основе изучения словарей [Морковкин 1997; Ефремова 2001; Рогожникова 1983, 1991; Бурцева 2010; Лепнев 2010] и анализа корпусных данных (биграммы и 3-граммы основного корпуса Национального корпуса русского

языка [НКРЯ]) были отобраны следующие «кандидаты» в предлоги: *под контролем, под руководством, под командой, под командованием, под началом, под председательством, под предводительством, под властью, под конвоем, под надзором, под арестом, под защитой, под охраной, под покровительством, под эгидой, под крылом, под крылышком, под сенью, под покровом, под прикрытием*.

2. Семантическое ядро и динамический механизм конструкции

В толковых словарях (например, [Ожегов 1999]) предлог *под* толкуется как 'ниже чего-либо, у нижней части чего-либо'. Этот пространственный прототип можно описать как типичную ментальную схему: 'X находится ниже нижней поверхности Y'.

Однако это сугубо пространственное прототипическое объяснение оказывается недостаточным при столкновении с реальным употреблением в естественном языке. Так, с точки зрения чисто пространственных отношений в примере *Волосы под шапкой*, волосы скорее следует считать находящимися *внутри* шапки, но в русском языке необходимо использовать *под шапкой*, а не *в шапке*; в примере *Свитер под пальто*, то есть в случаях, когда одежда надета на человека, пространственное отношение, описываемое *под*, фактически поворачивается на 90 градусов относительно вертикальной оси тела, обозначая отношение слоёв одежды, а не строгое пространственное отношение «сверху-снизу» [Плунгян, Рахилина 2000: 120]. Для конструкций *под крылом, под крылышком* существуют употребления в пространственном значении, например: *Под крылом самолета плыли ее красноватые земли* [НКРЯ]. Однако также встречаются употребления в значении 'под покровительством/защитой кого-либо или чего-либо': *Ляпунов приглашал и гуманитариев, обещал им местечко под крылом точных наук* [НКРЯ].

Данные примеры свидетельствуют о том, что употребление предлога *под* определяется не абсолютными пространственными координатами, а функциональными отношениями между объектами. Когда шапка функционирует как «покрывающий» объект по отношению к голове, используется *под*; тогда как когда шапка рассматривается просто как предмет одежды, используется *в*. Этот когнитивный перенос от пространства к функции в полной мере проявляется в ключевых для нашего исследования конструкциях, таких как *под контролем, под руководством, под защитой*, где конкретное пространственное значение практически исчезает.

Следовательно, семантическим ядром, объединяющим конструкцию «под + тв.п.», является не пространственный прототип, а абстрактный семантический

инвариант — «функциональное доминирование». А изучаемые в данной статье конструкции с абстрактными существительными и представляют собой результат грамматикализации в чисто функциональное отношение.

3. Описание конструкций с точки зрения грамматикализации

Мы описали с точки зрения семантической эволюции путь развития конструкции «под + тв.п.» с ядерным значением «функциональное доминирование» от конкретно-пространственного к абстрактно-функциональному значению и объяснили когнитивные мотивы, лежащие в основе возникновения подобных выражений. Однако определение того, в какой именно степени ПЕ можно считать устойчивой грамматической единицей (предлогом), а не временным лексическим сочетанием, требует чётких, поддающихся количественной оценке формальных критериев. Поэтому следующим шагом данного исследования является применение подходящего метода анализа степени грамматикализации через ряд конкретных параметров морфосинтаксических и дистрибутивных характеристик, чтобы обеспечить объективное измерение и эмпирическое обоснование статуса подобных конструкций как «предлога» или «квазипредлога». Как показано в работе [Brinton, Traugott 2005: 105–109], целый ряд параметров свойствен как лексикализации, так и грамматикализации. Ключевым параметром среди них является **частотность (frequency)**: грамматикализованная конструкция должна обладать большей частотностью (token frequency), чем её «источник». Эта черта ярко проявляется в следующих трёх из 20 вышеперечисленных ПЕ: *под председательством, под предводительством, под эгидой*.

Согласно данным НКРЯ, форма творительного падежа единственного числа существительных *председательство, предводительство, эгида* демонстрирует значительно более высокий показатель *ipm* по сравнению с другими падежными формами: **председательство**: *председательством* — 5,98 *ipm*; *председательство* — 0,43 *ipm*; *председательства* — 0,29 *ipm*; *председательству* — 0,02 *ipm*; *председательстве* — 0,02 *ipm*; **предводительство**: *предводительством* — 2,26 *ipm*; *предводительство* — 0,15 *ipm*; *предводительства* — 0,12 *ipm*; *предводительству* — 0,04 *ipm*; *предводительстве* — 0,04 *ipm*; **эгида**: *эгидой* — 1,88 *ipm*; *эгиду* — 0,07 *ipm*; *эгида* — 0,01 *ipm*; *эгиды* — 0,02 *ipm*; *эгиде* — 0,01 *ipm*.

Данные Google Books Ngram Viewer также наглядно показывают преобладающее, доминирующее употребление формы творительного падежа единственного числа данных трёх существительных в исторических корпусах (рис. 1, 2, 3). Этот ярко выраженный факт высокой частотности служит важным количественным свидетельством в пользу высокой степени грамматика-

лизации соответствующих конструкций (*под председательством, под предводительством, под эгидой*).

Метафоризация выступает вторым ключевым количественным параметром для оценки степени грамматикализации. Данный параметр определяется путём подсчёта числа всех метафорических употреблений конструкции, при этом высчитывается процентное соотношение метафорических и неметафорических употреблений конструкции. Важно подчеркнуть, что в рамках рассматриваемых 20 конструкций типа «под + тв. п.» большинство существительных (такие как *контроль, руководство, влияние, защита* и т.д.) по своей семантической природе являются абстрактными, обозначая институты, состояния или отношения. Их сочетание с предлогом *под* представляет собой непосредственную комбинацию на уровне абстрактной семантики, а не результат процесса метафоризации. Собственно метафоризации подвергаются лишь те единицы, исходное ядерное значение которых является конкретно-предметным. Из-проанализированных 20 ПЕ лишь некоторые демонстрируют выраженную тенденцию к метафорическому употреблению в сочетании с предлогом *под*:

Метафоризация ПЕ **под сенью** составляет 27% от общего числа употреблений: *лидеров; великого одноклассника; Христа Спасителя; научно-исследовательских институтов; смерти; моего обучения; тирании; человекообразного Бога*.

Метафоризация ПЕ **под покровом** составляет 30% от общего числа употреблений: *буквы закона; шутки; чудесной выдумки; биоэтики; архаичного быта; благополучия и внешнего порядка; нормального фенотипа*.

Метафоризация ПЕ **под крылышком** составляет 96,3% от общего числа употреблений: *народного комиссариата; тайной полиции; местной аграрной ассоциации; Пономарева; Анечки; такого начальства; первой американской дивизии; Антанты; власти*.

Метафоризация ПЕ **под крылом** составляет 64,8% от общего числа употреблений: *точных наук; редактора; добровольческого командования; старушки; цивилизации; мафии; Алексея Матвеевича Румянцева; матери-партии*.

Субъектификация – ещё один важный параметр грамматикализации – это развитие у грамматической единицы значений, отражающих позицию, отношение или оценку говорящего [Brinton, Traugott 2005: 105–109]. Этот процесс часто сопровождается усилением оценочной и прагматической нагрузки грамматизирующихся единиц.

Практически все рассматриваемые в данном исследовании ПЕ-проявляют в той или иной степени субъективно-оценочную семантику. Согласно классификации М.И. Конюшкевич [Конюшкевич 2015: 224], субъектификация может конкретно реализовываться в трёх типах: выражение позитивной оценки (плюс), выражение негативной оценки (минус), а также «смешанный» тип, конкретная оценочная окраска которого зависит от контекста.

На основе анализа примеров из НКРЯ исследуемые 20 ПЕ могут быть распределены по доминирующей оценочной окраске следующим образом:

а) положительно маркированные (плюс): *под руководством, под председательством, под командой, под предводительством, под командованием, под защитой, под началом, под крылом, под эгидой*:

- 1) В июле 1990 года **под руководством** рабочих комитетов...прошла стачка, в которой приняла участие коллективы 120 предприятий угольной промышленности [НКРЯ];
- 2) ...воспроизводивший себя **под командой** Александра Васильевича, считавшего его организацию образцом для подражания [НКРЯ];
- 3) Но можем ли мы удовлетвориться тем, что мы живем под покровом Божией Матери, **под защитой** Христа, Который Свою жизнь отдал за нас [НКРЯ];
- 4) **Под эгидой** Уральских летних минералогических школ 1995–2000 гг. осуществлялось плодотворное сотрудничество с коллективом студентов и сотрудников кафедры минералогии МГУ [НКРЯ];
- 5) Вера как замороженная глядела на него и впервые по-настоящему осознала, что она теперь не одна, а **под крылом** надежного, любимого человека [НКРЯ];

б) отрицательно маркированные (минус): *под арестом*:

- 1) Если можно назвать текстильщицу человеком, то и телеграфный столб может расцвести... Живут **под арестом** заборов. Не бездельничают — работают с одним, двумя выходными днями в месяц по одиннадцати часам в сутки, зарабатывают ровно столько, сколько стоит аванс за них (цен 30 с головы!) да билет в третьем классе поезда от деревни до города и обратно [НКРЯ];

в) нейтральные (немаркированные): *под покровом, под надзором, под конвоем, под властью, под контролем, под сенью под прикрытием*:

- 1) Анна Андреевна говорила, что вся ее жизнь прошла **под покровом** Богоматери [НКРЯ];
- 2) Убил ли врач пациента, или что происходит **под покровом** биоэтики [НКРЯ];

- 3) Волеизъявление, осуществленное **под контролем** Объединенной группировки, не является свободным по определению [НКРЯ];
- 4) Когда дети заняты **под контролем** внимательного взрослого, им, во-первых, некогда особо заниматься ерундой типа дружу-не дружу... [НКРЯ].

Примечание:

Согласно М.И. Конюшкевич [Конюшкевич 2015: 224], лексико-семантические группы с семой 'защита, покровительство', как *под охраной*, *под покровительством*, *под крылышком*, в теории следует относить к положительно маркированным (плюс). Тем не менее, в реальном

Google Books Ngram Viewer

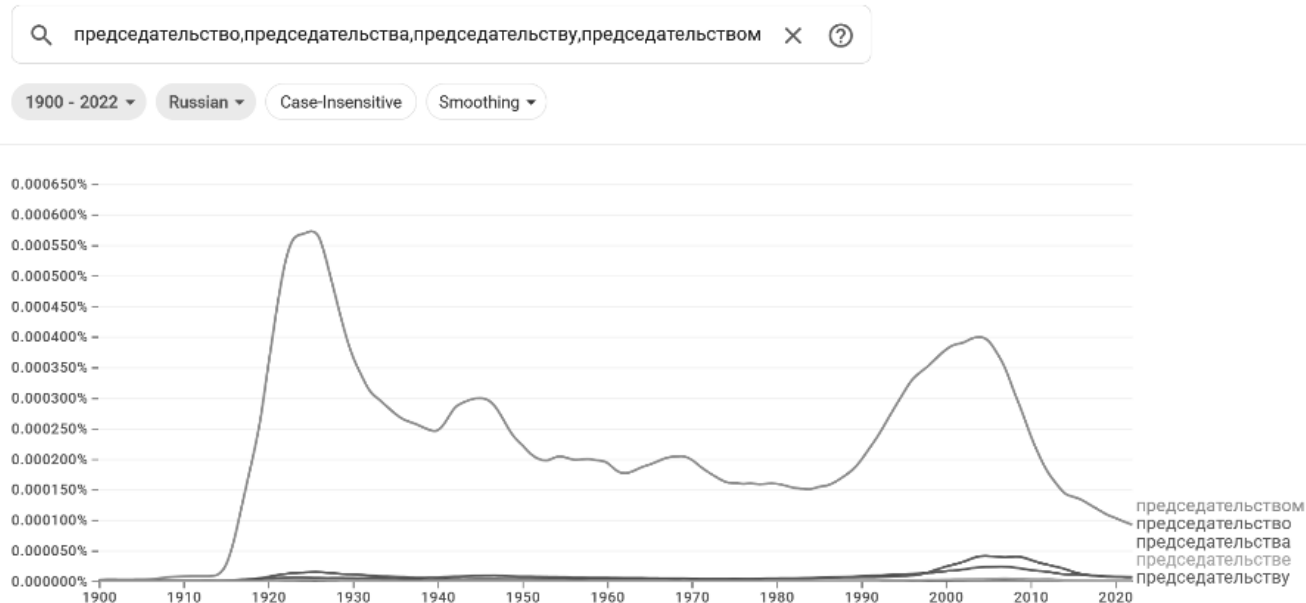


Рис. 1. Употребление форм существительного *председательство*

Google Books Ngram Viewer

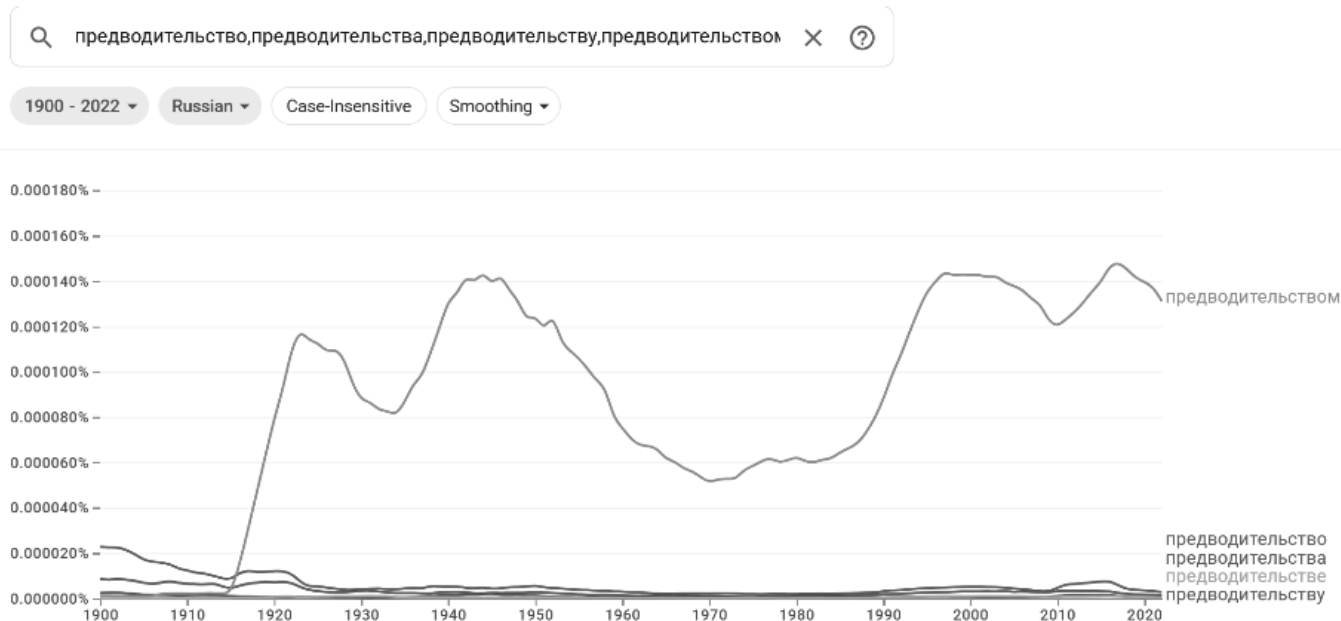


Рис. 2. Употребление форм существительного *предводительство*

Google Books Ngram Viewer

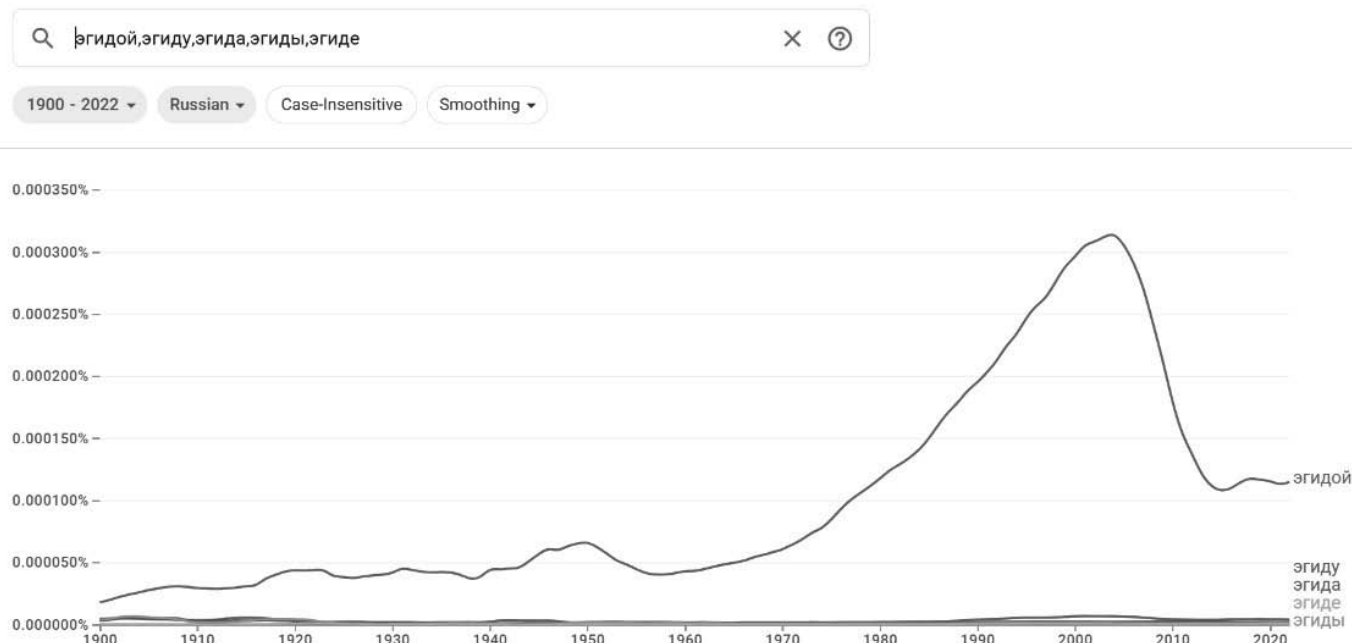


Рис. 3. Употребление форм существительного эгида

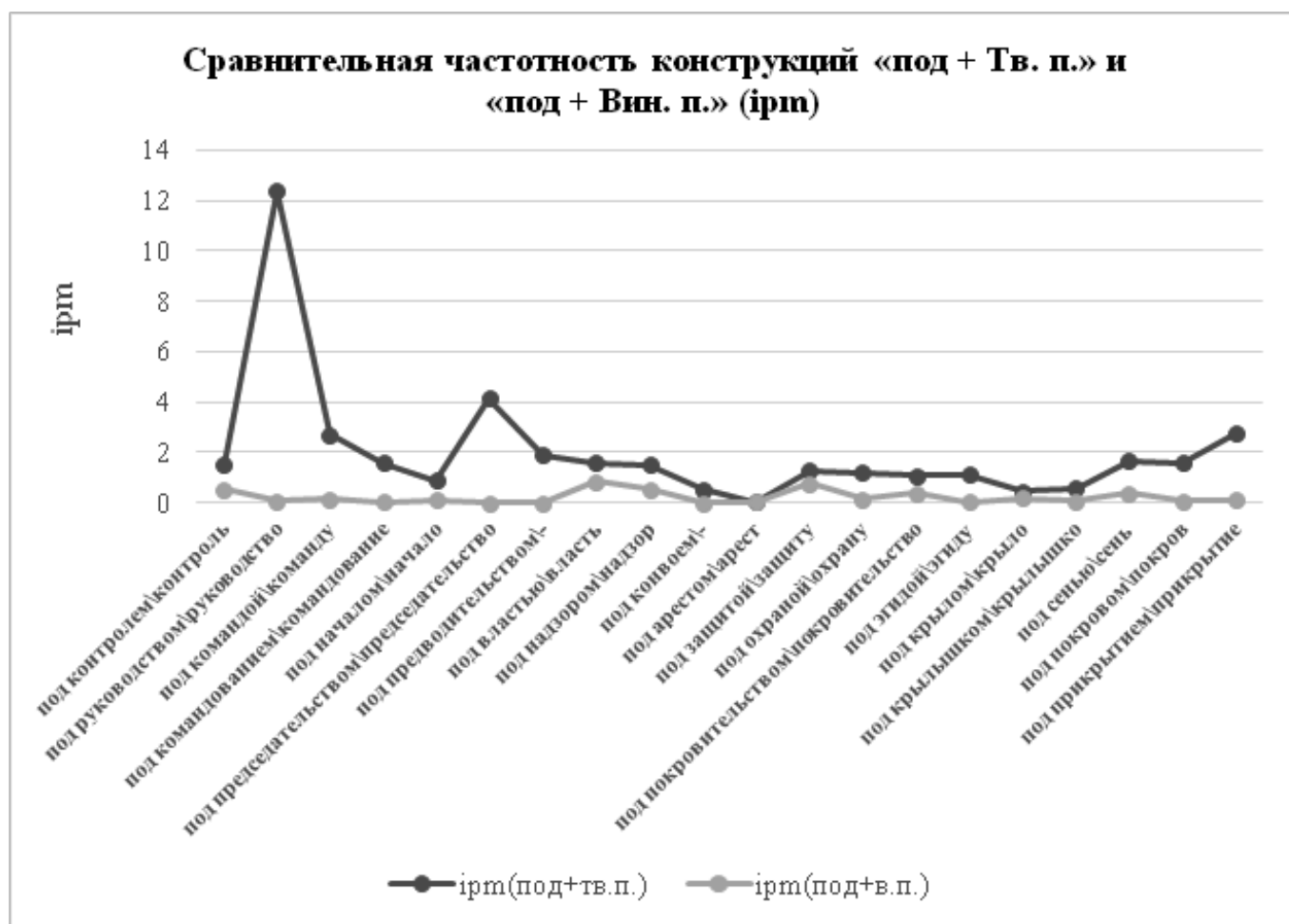


Рис.4

языковом материале мы можем обнаружить, что данные конструкции в определённых контекстах также способны приобретать негативную оценочную окраску: *Венцом всему стало комплексное учение по освобождению заложников, находящихся под охраной террористов в загородном доме* [НКРЯ]; *Какие-то синие жупаны, державная варта, безобразный национализм под покровительством немецких оккупационных войск, захвативших по Брестскому миру почти весь юг России* [НКРЯ]; *Вот во имя этого я против того, чтобы что-либо предпринимать сейчас по отношению к тем изменникам и провокаторам, которые совершали гнусный весенний переворот и теперь живут под крылышком палачей революции* [НКРЯ].

Таким образом, согласно данным, полученным в ходе исследования по ряду различных критериев, конструкции «под + тв.п.» со значением функционального доминирования демонстрируют на разных уровнях признаки, связанные с грамматикализацией.

4. Грамматические особенности предложных конструкций

В русском языке конструкция «под + тв.п.» существует не изолированно. Согласно Г.А. Шигановой [Шиганова 2001: 213], «в русском языке существует не один предлог *под*, а два предлога, омонимичных друг другу, имеющих свой круг значений: *под*₁ (кого, что) и *под*₂ (кем, чем)». Подавляющее большинство рассмотренных выше ПЕ имеют параллельные конструкции «под + в.п.», образуя соотносительные ПЕ «под + тв.п.» и «под + в.п.». Как отмечает Е.Н. Виноградова, многие ПЕ формируют свою морфосинтаксическую парадигму через управление разными падежами для выражения тонких смысловых различий [Виноградова 2025: 231]. В данных конструкциях эта парадигма чётко проявляется: первый член пары маркирует статическое значение 'нахождение под X', второй — динамическое 'помещение под X'. Однако частотность употребления единиц соотносительных пар существенно различается, что наглядно отражено на рис. 4.

Как видно из рис.4, частотность употребления конструкций «под + тв.п.» и «под + в. п.» демонстрирует

значительный разрыв. Этот дисбаланс связан с фундаментальным различием в характере их синтаксической сочетаемости. Конструкция «под + в.п.» с динамическим значением обладает глагольной зависимостью: её употребление ограничено конкретными семантическими классами глаголов (*поставить, переходить, взять, передать, попасть, перевести, уйти, поступить, вступить, вернуть, подпасть, отдаться*). В то же время конструкция «под + тв. п.», выражающая статическое отношение, отличается большей синтаксической свободой и способна функционировать в составе более разнообразных предикативных и именных структур, что и объясняет её существенно более высокую частотность.

Заключение

Настоящее исследование сосредоточено на эволюционном пути русского предлога *под* от пространственного значения к выражению абстрактной функциональности. В качестве объекта анализа выбраны ПЕ, образованные по модели «под + тв.п.», которые имеют ядерную семантику «функционального доминирования».

В работе проводится анализ степени грамматикализации данных ПЕ. Данные по частотности НКРЯ показывают, что в некоторых конструкциях (*под председательством, под предводительством, под эгидой*) форма творительного падежа существительного демонстрирует значительную степень закреплённости, что отражает высокую степень грамматикализации. На семантическом уровне такие единицы, как *под крылышком*, проявляют тенденцию к метафоризации, переходя к выражению абстрактных отношений социального доминирования. Одновременно данные ПЕ в реальном употреблении несут заметную оценочную окраску и могут быть классифицированы в соответствии с выражаемой ими позитивной или негативной оценкой, что свидетельствует о проявлении субъективизации в процессе грамматикализации. Более высокая частотность статической конструкции «под + тв.п.» по сравнению с динамической «под + в.п.» связана с ограниченной глагольной сочетаемостью последней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Бурцева В.В. Словарь наречий и служебных слов русского языка. М.: Дрофа, 2010.
3. Виноградова Е.Н. Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. 2016. № 1. С. 25–50.
4. Виноградова Е.Н. Грамматикализация, лексикализация и прагматикализация (на материале конструкций, включающих предлог ПО) // Вопросы языкознания. 2023. № 1. С. 54–87.
5. Виноградова Е.Н. Русские предлоги и их эквиваленты. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва, 2025.

6. Всеволодова М.В. К вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2011. № 3. С. 03–136.
7. Всеволодова М.В. Система морфосинтаксических типов русских предлогов. Статья 1. Фрагмент системы – немотивированные (первообразные) предлоги // Вестник Моск. ун-та. Серия 9: Филология. 2012. № 5. С. 30–78.
8. Еськова Н.А. Первообразные и непервообразные предлоги. Формальный аспект // Избранные работы по русистике: Фонология. Морфонология. Морфология. Орфография. Лексикография. М.: Языки славянских культур, 2001. С. 261–267.
9. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М.: Русский язык, 2001.
10. Конюшкевич М.И. Предложные сочетания с конформативной семантикой в русском и белорусском языках: списочный состав, семантика, типология // Памяти А.А. Поликарпова. Электронное издание: сборник статей / под ред. М.Л. Ремневой. М., 2015. С. 224–240.
11. Лепнев М.Г. Русские производные предлоги. Проблемы семантики. Словарные материалы. СПб.: ИП «Ефименко Д. Л.», 2010.
12. Морковкин В.В. Словарь структурных слов русского языка / В.В. Морковкин (ред.). М.: Лазурь, 1997.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999.
14. Плунгян В.А., Рахилина Е.В. По поводу «локалистской» концепции значения: предлог ПОД // Исследования по семантике предлогов. Сб. статей. М.: Русские словари, 2000. С. 115–133.
15. Рогожникова Р.П. Словарь сочетаний, эквивалентных слову. М.: Русский язык, 1983.
16. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова. М.: Русский язык, 1991.
17. Сичинава Д.В. Части Речи // Материалы к Корпусной Грамматике Русского Языка. Выпуск III : Части Речи и Лексико-Грамматические Классы. СПб.: Нестор-История, 2018.
18. Тихомирова Т.С. Процессы адвербиализации форм творительного беспредложного в польском языке: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1972.
19. Шереметьева Е.С. Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008.
20. Шиганова Г.А. Релятивные фразеологизмы русского языка. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003.
21. Шиганова Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке / Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2001. 454 с.
22. Brinton L., Traugott E. Lexicalization and language change. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2005.

© Хань Сюэ (wanxihx@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИГРАНТА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИА И ИХ РЕЦЕПЦИЯ: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

DISCURSIVE STRATEGIES OF CONSTRUCTING THE MIGRANT IMAGE IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA AND THEIR RECEPTION: A CONTRASTIVE ANALYSIS

A. Chernobrov
S. Yakovleva

Summary: The article presents a comprehensive analysis of the representation of migrants as "aliens" in contemporary English-language discourse. Based on the headlines from The Sun and The New York Times (2024), key discursive strategies are identified within the framework of T. van Dijk's sociocognitive approach and A. Verkhovsky's hate speech classification. The data obtained are compared with the results of an original sociolinguistic survey aimed at identifying spontaneous criteria for recognizing "aliens". It is established that despite the dominance of criminalization strategies and the portrayal of migrants as a burden in the media, linguistic features (accent, errors) serve as the primary marker of «otherness» in everyday consciousness. Correlations and gaps between institutional and everyday discourses are identified, and an original typology of narrative frames is proposed.

Keywords: image of the "alien", critical discourse analysis, hate speech, media linguistics, sociolinguistics, migration discourse, media influence.

Чернобров Алексей Александрович

Доктор филологических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
a.chernobrov@bk.ru

Яковлева Софья Ростиславовна

Аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет
misspyromaster@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена комплексному анализу репрезентации мигранта как «чужого» в современном англоязычном дискурсе. На материале заголовков новостных изданий The Sun и The New York Times (2024 г.) выявляются ключевые дискурсивные стратегии в рамках социокогнитивного подхода Т. ван Дейка и классификации языка вражды А.М. Верховского. Полученные данные сопоставляются с результатами оригинального социолингвистического опроса, направленного на выявление спонтанных критериев идентификации «чужого». Установлено, что, несмотря на доминирование в медиа стратегий криминализации и представления мигрантов как бремени, в обыденном сознании первичным маркером «чуждости» выступают речевые особенности (акцент, ошибки). Выявлены корреляции и лакуны между институциональным и обыденным дискурсами, предложена авторская типология нарративных фреймов.

Ключевые слова: образ «чужого», критический анализ дискурса, язык вражды, медиалингвистика, социолингвистика, миграционный дискурс, медиа-воздействие.

В эпоху глобализации, сопровождающейся интенсивными миграционными процессами и геополитической нестабильностью, проблема межкультурного взаимодействия приобретает особую остроту. Ключевую роль в формировании общественных представлений о «своих» и «чужих» играют средства массовой информации, которые не просто отражают реальность, но и активно конструируют её посредством дискурсивных практик. Феномен «языка вражды» (hate speech) из маргинального явления превращается в инструмент влияния на массовое сознание, эволюционируя от прямых призывов к насилию к более сложным, имплицитным формам вербальной агрессии [5, 6].

Несмотря на обширную литературу, посвящённую анализу медийных репрезентаций мигрантов, недостаточно изученным остаётся вопрос о том, как эти дискурсивные стратегии соотносятся с реальными механизмами восприятия «чужого» в обыденном сознании. Существует ли прямая корреляция между тем, как СМИ конструируют образ мигранта, и тем, по каким признакам рядовые

носители культуры идентифицируют «чужака» в повседневной коммуникации? Цель настоящей статьи — на основе сопоставительного анализа институционального (медиа) и обыденного дискурсов выявить корреляции и лакуны между дискурсивными стратегиями создания образа «чужого» в англоязычных СМИ и спонтанными критериями его идентификации носителями культуры.

Задачи.

1. Выявить и классифицировать доминирующие дискурсивные стратегии конструирования образа мигранта в заголовках британских и американских СМИ.
2. Проанализировать данные социолингвистического опроса для определения актуальных маркеров «чуждости» в обыденном сознании.
3. Провести сопоставительный анализ двух уровней дискурса и интерпретировать выявленные соответствия и расхождения.

Научная новизна исследования заключается в том,

что впервые на конкретном материале осуществляется прямое сопоставление лингвистических техник медиа с эмпирически полученными данными о критериях восприятия, что позволяет верифицировать гипотезы о медиавоздействии.

Теоретическая рамка и методология

Теоретическая основа. Исследование опирается на социокогнитивный подход Т. ван Дейка к критическому анализу дискурса (CDA), согласно которому дискурс является формой социальной практики, формируемой под влиянием социальных структур и обусловленной ментальными репрезентациями участников коммуникации [9]. Ключевыми для анализа являются стратегии позитивного самопредставления (positive self-presentation) и негативного представления Другого (negative other-presentation). В качестве операционального инструментария используется классификация языка вражды А.М. Верховского, выделяющего три уровня жёсткости: мягкий (создание негативного имиджа, уничижительный контекст), средний (утверждения о криминальности, обвинения в негативном влиянии, призывы к недопущению) и жёсткий (прямые и завуалированные призывы к насилию и дискриминации) [6]. Также применяется классификация манипулятивных приёмов Н.А. Ратиновой (ложная идентификация, ложная атрибуция, мнимая оборона) [11].

Материал и методы

Исследование включает два корпуса данных:

1. Корпус медиа-текстов: выборка заголовков статей на тему миграции за 2024 год из британского таблоида The Sun (367 заголовков) и американского качественного издания The New York Times (277 заголовков). Методы: критический анализ дискурса, контент-анализ, лингвистическое описание.
2. Корпус полевых данных: результаты анонимного социолингвистического опроса, проведённого автором в декабре 2023 – январе 2024 г. среди носителей русской культуры (N=30, возраст 18–60 лет, 46,7% женщин, 53,3% мужчин, высшее образование – 70%). Опрос включал вопросы о критериях идентификации представителей иной культуры, с акцентом на речевые маркеры.

Анализ медийных стратегий: конструирование «угрозы» и «бремени»

Проведённый анализ позволил выделить два доминирующих фрейма репрезентации мигрантов в исследуемых изданиях.

Фрейм криминальной угрозы (средний язык вражды)

Наиболее ярким примером является заголовок The

Sun: «MIGRANT'S WIN. Migrant who beat person to death in ambulance is allowed to fight deportation as he risks ill treatment» (20.09.2024).

Анализ:

Макроуровень (ван Дейк): Негативное представление Другого через стратегию криминализации.

Мезоуровень (Верховский): Средний язык вражды — утверждение о криминальности группы, заявления о преступлениях, совершённых представителями группы.

Микроуровень (лингвистический): Номинация «MIGRANT'S WIN» (заглавными буквами, в кавычках) задаёт ироническую, саркастическую тональность. Детальное описание преступления («beat person to death in ambulance») создаёт мощную причинно-следственную связь между категорией «мигрант» и актом крайней жестокости (ложная атрибуция по Ратиновой).

Фрейм системного бремени (мягкий/средний язык вражды)

Пример из The New York Times: «More Cities Feel Strain as Migrants Move In Seeking Better Prospects» (19.06.2024).

Анализ:

Макроуровень (ван Дейк): Негативное представление Другого через фрейм бремени и нагрузки.

Мезоуровень (Верховский): Мягкий язык вражды — создание негативного имиджа через ассоциацию с проблемой.

Микроуровень: Ключевое слово «Strain» (напряжение, нагрузка) задаёт семантику давления. Дискурсивное действие заключается в ложной атрибуции: мигранты представлены как активная сила, причина негативного состояния городов.

Обыденный дискурс: примат лингвистических маркеров

Результаты социолингвистического опроса выявили следующее распределение критериев идентификации «чужого»:

Критерий идентификации «чужого» % респондентов

- Речевые особенности (акцент, ошибки, манера речи) 90%.
- Особенности внешнего вида (одежда, аксессуары) 50%.
- Поведенческие признаки (знание этикета, эмоциональность) 46,7%.

Качественный анализ ответов показал, что респонденты выделяют следующие речевые маркеры:

- Акцент (упомянут в 80% ответов).
- Грамматические ошибки (65%).
- Нестандартная интонация, ритм речи (40%).
- Использование специфических выражений (35%).
- Замедленный темп речи, поиск слов (30%).

Примеры открытых ответов:

«Сразу слышно по акценту, даже если человек хорошо говорит, и интонация выдаёт» (жен., 45 лет).

«Когда человек делает ошибки в падежах или неправильно строит предложение — это первый признак» (муж., 32 года).

На вопрос о самоидентификации как ксенофоба 63,3% ответили отрицательно, 10 % признали себя ксенофобами, 26,7% затруднились с ответом. При этом в открытых ответах части респондентов, отрицающих ксенофобию, фиксировались стереотипные суждения, созвучные медийным фреймам: «часто связаны с криминалом», «пользуются нашими благами», «создают напряжение».

Сопоставительный анализ: корреляции и лакуны

Найденные корреляции:

1. Медийный фрейм криминальной угрозы находит косвенный отклик в стереотипных ассоциациях части респондентов (связь с криминалом, проблемы безопасности).
2. Медийный фрейм бремени коррелирует с упоминаниями о «напряжении», «проблемах», «использовании ресурсов» в ответах респондентов.
3. Фрейм чуждости/неинтегрированности также присутствует в обыденных суждениях.

Ключевая лакуна (главный вывод):

Несмотря на активную медийную криминализацию, в спонтанном перечислении критериев идентификации «склонность к преступлениям» не вышла на первый план. Его заместил лингвистический признак (акцент, ошибки). Это указывает на то, что:

- Медиа эффективно формируют общий негативный фон и набор ассоциаций, но не обязательно создают конкретные операциональные критерии для повседневной идентификации.
- В ситуации непосредственной идентификации «здесь и сейчас» срабатывают более примитивные, перцептивные когнитивные механизмы, где языковая «инаковость» перевешивает сложные социальные атрибуты.
- Восприятие медийных фреймов носит опосредо-

ванный характер: они влияют на общие установки и стереотипы, но не подменяют собой базовые механизмы категоризации, основанные на языковой норме.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В дискурсе англоязычных СМИ доминируют имплицитные стратегии мягкого и среднего уровней языка вражды, реализующиеся через фреймы криминальной угрозы и системного бремени. Жёсткий язык вражды практически отсутствует в мейнстримных изданиях, что объясняется большей прагматической эффективностью завуалированных тактик.
2. В обыденном сознании носителей культуры доминирующим критерием идентификации «чужого» выступают речевые маркеры (90% респондентов). Это подтверждает ключевую роль языка в процессах социальной категоризации и актуализирует лингвистический компонент межкультурной коммуникации.
3. Сопоставительный анализ выявил наличие корреляций между медийными фреймами и стереотипными ассоциациями респондентов, однако обнаружена значимая лакуна: медийные стратегии формируют общий негативный фон, но не подменяют собой базовые перцептивные механизмы, где лингвистический признак остаётся первичным.
4. Полученные результаты имеют практическое значение для развития медиаграмотности и межкультурной компетенции. Понимание того, как работают имплицитные стратегии языка вражды и как они соотносятся с реальными механизмами восприятия, позволяет разрабатывать эффективные методики критического анализа дискурса.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением корпуса анализируемых материалов, проведением более масштабных социолингвистических опросов и разработкой конкретных педагогических методик на основе полученных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bleich E. The Rise of Hate Speech and Hate Crime Laws in Liberal Democracies // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2011. Vol. 37. № 6. P. 917–934.
2. Hare I., Weinstein J. (eds.). *Extreme Speech and Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 720 p.
3. Ignatieff M. *The Warrior's Honor: Ethnic War and the Modern Conscience*. New York: Henry Holt and Company, 1998. 207 p.
4. Tsesis A. Inflammatory Speech: Offense Versus Incitement // *Minnesota Law Review*. 2013. Vol. 97. № 4. P. 1145–1196.
5. Василенко Е.Н. Язык вражды в заголовках новостных интернет-статей (на материале белорусского сегмента всемирной сети) // *Вестник Курганского государственного университета*. 2019. № 1 (52). С. 80–84.
6. Верховский А.М. Общий анализ результатов мониторинга // *Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*. М.: РОО

- Центр «Панорама», 2002. С. 20–48.
7. Денисова А.В. Правовые основы лингвистической экспертизы «языка вражды» // Юрислингвистика. 2011. № 11. С. 221–227.
 8. Дзялошинский И.М. Кому выгодно тиражирование нетерпимости? // Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ. М.: РОО Центр «Панорама», 2002. С. 100–114.
 9. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2013. 344 с.
 10. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
 11. Кроз М., Ратинова Н. Экспертная оценка материалов, направленных на возбуждение вражды и ненависти // Цена ненависти. Национализм в России и противодействие расистским преступлениям. М.: Центр «Сова», 2005. С. 75–91.

© Чернобров Алексей Александрович (a.chernobrov@bk.ru), Яковлева Софья Ростиславовна (misspyromaster@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ СМУТЫ В «ВИДЕНИЯХ ЕВФИМИЯ ЧАКОЛЬСКОГО» И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕРЕЗ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ТЕКСТА

Чжун И

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
st120890@student.spbu.ru

THE INTERPRETATION OF THE TIME OF TROUBLES IN "THE VISIONS OF EVFIMY OF CHAKOLA" AND ITS NARRATIVE ORGANIZATION

Zhong Yi

Summary: This article analyzes the distinctive interpretation of the Time of Troubles in "The Visions of Evfimy of Chakola" with particular attention to the text's narrative organization. The work largely omits all-Russian political realities; instead, it presents the Troubles as a series of dangers threatening a northern parish and interprets them as divine punishment for the people's sin. Sin is understood as violations of the proper order of everyday life, which become the subject of rebuke and religious regulation within the visions. This interpretation of the Troubles is embedded in the narrative organization of the work. Each vision begins with precise indications of time and place that anchor revelation within the concrete framework of parish life. The visions establish a structured sequence through which revelation is transmitted: the sacred word proceeds from the divine, passes through Evfimy to the parish community, and is fixed in writing by the priest Feofilakt. Evfimy is portrayed both as a mediator of divine will and as an ordinary peasant inclined to hesitation.

Keywords: "The Visions of Evfimy of Chakola", Time of Troubles, sacralization of everyday life, narrative organization, transmission of revelation, image of the visionary.

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей осмысления Смутного времени в «Видениях Евфимия Чакольского» в связи с повествовательной организацией текста. Показано, что в памятнике отсутствуют общерусские политические реалии; Смута представляется как совокупность угроз севернорусскому приходу и объясняется как наказание за грех народа. Под грехом понимаются нарушения должного порядка повседневной жизни, и именно они оказываются предметом обличения и религиозной регламентации в видениях-откровениях. Такая интерпретация Смуты воплощается в особой повествовательной организации. Каждое видение сопровождается указанием на время и место и соотносится с повседневной жизнью. Внутри видений выстраивается схема передачи откровения: сакральное слово нисходит от высшей силы, передается через Евфимия приходской общине и закрепляется в письменной записи попом Феофилактом. Являясь медиатором воли высшей силы, визионер Евфимий предстает как простой крестьянин, склонный к колебаниям.

Ключевые слова: «Видения Евфимия Чакольского», смута, сакрализация повседневного, повествовательная организация, схема передачи откровения, образ визионера.

«Видения Евфимия Чакольского» представляют собой севернорусский памятник начала XVII в., сложившийся в Большой Пинеге в Чакольском стане. В основном он состоит из десяти рассказов о видениях Пречистой Богородицы крестьянину Евфимию Федорову сыну. Видения сопровождаются поучениями, обличениями и призывами к покаянию. В памятник входят и два видения девятилетней девочке Пелагии и одно видение ее матери Ульяне. Текст памятника сохранился в единственном неполном списке, БАН, № 45.10.9, л. 126–159 об. Автор произведения неизвестен.

Рукопись «Видений» была введена в научный оборот В.И. Срезневским, опубликовавшим ее описание и небольшой фрагмент. Сопоставив точность фиксации имен, реалий и событий с документальной традицией, исследователь первоначально отнес памятник к числу деловых документов, рассматривая его как отрывок судебного дела [11]. М.А. Островская, пересказавшая текст

по этому же списку, впервые предложила трактовать его как крестьянское видение, связанное с поморской рукописной традицией XVII века [6]. Существенный вклад в изучение памятника внесла Н.В. Савельева. Включив «Видения» в корпус севернорусских сказаний о святых и местночтимых подвижниках, она подчеркнула укорененность памятника в приходской среде Пинежья, обилие бытовых деталей и специфику языка, передающего особенности севернорусской речевой традиции [10]. Кроме того, исследовательница показала, что в «Видениях» события Смутного времени передаются преимущественно через локальные северные реалии, тогда как общерусский политический контекст обозначен лишь в общих чертах. В подавляющем большинстве исследований памятник лишь упоминается или кратко излагается как одно (и при этом неглавное) из видений, пользующихся большой популярностью в Смутное время и отражающих общественное сознание современников.

Актуальность нашего исследования «Видений» обусловлена необходимостью рассмотреть видения в Смутное время не только как историко-культурное свидетельство, но и как литературно-публицистический жанр со своими художественными особенностями. Цель настоящей статьи состоит в выявлении особенностей осмысления Смуты и в анализе повествовательной организации текста как средства реализации данной интерпретации. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: охарактеризовать особенности осмысления Смуты в «Видениях»; рассмотреть сакрализацию повседневной жизни как форму осмысления Смуты; проанализировать указания на время и место видений; изучить схему передачи откровения от высшей силы через визионера к приходскому «миру»; исследовать образ визионера в системе передачи откровения.

Научная новизна работы заключается в системном анализе Смуты в «Видениях» не как исторического фона, а как предмета осмысления, а также в исследовании памятника с точки зрения повествовательной организации. Теоретическая значимость работы заключается в соотношении проблемы осмысления Смуты с анализом повествовательного построения памятника. Кроме того, результаты исследования могут быть учтены при дальнейшем изучении поэтики текстов о Смутном времени и жанра видений начала XVII века. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в университетских курсах по истории литературы Смутного времени, а также при подготовке специальных семинаров по жанру видений XVII века.

Согласно наблюдению Н.В. Савельевой, в «Видениях» почти отсутствуют общерусские политические реалии Смутного времени: там нет прямых упоминаний о смене властей и польской интервенции. Это может объясниться удаленностью Пинежья от центра и тем, что события, описываемые в «Видениях», приходятся на годы, когда основная волна Смуты достигла северных рубежей Русского государства [2, с. 706]. В одном из видений высшая сила говорит: «Нынѣ, де, кресты целуютъ в Російскомъ государствѣ многие люди. И за то нынѣ царства, и города, и волости погибають, и храмы от молнія за то погораютъ» [2, с. 226]. Наиболее вероятным историческим фоном для этого высказывания является московское крестное целование Владиславу в августе 1610 г., связанное с решением «семибоярщины» признать польского королевича законным государем. Вместе с тем эти слова в контексте видения звучат как нравственное обвинение. Речь идет не столько о самой клятве, сколько о массовом и неправомерном использовании обряда, лишенном должной ответственности перед святыней. Именно поэтому крестоцелование интерпретируется как действие, повлекшее разорение страны. Кроме того, с этим политическим событием в «Видениях» ставится в один ряд молния, которая, по замечанию Н.В. Савелье-

вой, является реальной и частой угрозой для пинежской земли [2, с. 709].

В некоторых случаях Смута в «Видениях» предстает как совокупность угроз, непосредственно затрагивающих севернорусскую приходскую жизнь. В тексте упоминаются движение воровских отрядов, опасность на путях сообщения по Двине, гибель священнослужителей: «воры приходили на Двину и попа, де, поськли в Тойме ночи у питья» [2, с. 226]. Подобные детали соотносятся с картиной, зафиксированной в летописных и документальных источниках. В «Двинском летописце» сообщается, что после взятия Москвы «многие воры польские и литовские люди и руские изменники» на Ваге «многих мучаху, побиваху и животы их грабляху, и никому проходу и проезду из города в город не давали», а затем входили в Двинский и Емецкий станы, где «многих крестьян побиваху и грабляху» [3, с. 152]. Таким образом, в севернорусской перспективе Смута осмысляется прежде всего как разбойные набеги и разорения, нарушающие привычный порядок жизни. Кроме того, Евфимий формулирует вполне конкретное предписание, связанное с обороной Архангельска: «надобѣ на Двинѣ Архангельской город крѣпить накрепко и надобѣ глиною мазати высоко» [2, с. 228]. Это указание соотносится с реальной военно-политической ситуацией на Русском Севере в годы интервенции: Архангельск, как один из ключевых пунктов Поморья, действительно укреплялся и сумел избежать захвата.

Однако вышеупомянутые описания реалий в Смутное время занимают не главное место. В основном в «Видениях» Смута осмыляется в рамках провиденциализма как Божье наказание за грехи народа. Евфимий в одном из «трусов» — своих внезапных лихорадочных состояний — обращается к людям: «Погибли, де, царство, и города, и весь миръ за ересь всякую и за чернокнижие» [2, с. 234]. Следовательно, причиной гибели Русского государства считаются «ересь» и «чернокнижие», то есть отступление от истинной православной веры и обращение к запретным практикам. Та же причинно-следственная схема последовательно воспроизводится и в речах Богородицы. В одном из откровений она предупреждает о возможной каре и призывает к покаянию: «За ваше мирьское согрѣшение Господь Богъ спуститъ с небесе тучю з дождемъ, и з градом, и с каменемъ горящим... толко не обратитесь... и не учнете со слезами молитися Спасу, и Пречистой Богородице, и всѣм святымъ» [2, с. 222]. Существенно, что в памятнике грехом называется совокупность повседневных нарушений, а покаянием считается способ исправления порядка жизни. Бытовые действия приобретают религиозный смысл и включаются в объяснение исторических бедствий Смуты. Подобное явление целесообразно определить как сакрализацию повседневного.

Сакрализация повседневного проявляется в системе

запретов и обличений, которые охватывают разные сферы деревенской жизни. Прежде всего эти запреты касаются телесной и внешней стороны приходского быта. В одном эпизоде Богородица через Евфимия выгоняет человека в «самоедском платье», которое указывает на языческую веру и воспринимается как нарушение сакральной нормы. В другом «трус» Евфимий обращается к людям: «И молитва послѣ байны надобе! И не всякая байна подобна, и в байны не всякая вода чиста!» [2, с. 224]. Телесное омовение мыслится как действие, нуждающееся в последующем молитвенном «очищении». В том же «трус» Евфимий обращается к духовному отцу и требует следить за женщинами, приходящими в церковь в нечистом платье и поясах. Таким образом, одежда, банная практика и телесная чистота становятся предметом религиозной регламентации, нарушение которой мыслится как осквернение церковного пространства.

Сакрализация повседневного распространяется на пищу и трапезу. В одном из эпизодов через уста девочки Пелагии звучит прямое назидание: «Пьете, де, и ядите рано, и крох не бережете — то, де, велми грѣшно» [2, с. 236]. Во времени трапезы и в отношении к хлебу памятник видит нарушение установленного порядка и обозначает его как грех. Особое место в этих обличениях занимает канун — праздничное пиво, варимое всем миром и освящаемое в церкви. Евфимий прямо запрещает оставлять канун недопитым. Подчеркивается, что прежде его намеренно не допивали до конца даже сам поп и пономарь, и в этом «грѣхъ великъ» [2, с. 232]. Важно отметить, что канун находится на стыке сакрального и мирского, что и обуславливает религиозную регламентацию обращения с ним.

В систему нарушений должного порядка повседневной жизни входит и проблема пьянства. Евфимий связывает забвение прежних откровений и неспособность людей услышать наказание с тем, что они «от пьянства не уимаются» [2, с. 228]. При этом обличение направлено прежде всего на тех, кто должен наставлять прихожан: духовные лица сами ночью пьют, пропускают службы и не совершают обедни из-за питья. Кроме того, пьянство духовных лиц подрывает саму возможность пастырского наставления: их поведение служит образцом для мирян, и та же практика распространяется в приходской среде: «на них же смотря, миръ таково же погибает» [2, с. 226]. Здесь через сакрализацию повседневного Смута осмысляется как следствие духовного расстройств мира, утратившего трезвость — в буквальном и переносном смысле. Наконец, запреты касаются даже бытовой речи: Евфимий передает повеление не охать, поскольку «то слово худо» [2, с. 228].

Сакрализация повседневного выражается также в том, что повеления Богородицы и святых обращены к самым практическим делам общины. Евфимий неоднократно передает повеления заготавливать бревна и

строить новый храм в Пиринеме («велѣл бревна ронити всѣм миром на весну и ставити храм в Пиринеме» [2, с. 222]), укреплять город («Надобѣ, де, город на весну крепить крѣпко и высоко» [2, с. 226]), а также собирать средства на икону Пречистой Богородицы («Образ, де, надобѣ написати Пречистые Богородицы всѣм миром» [2, с. 232]). Эти предельно конкретные задачи, предстоящие людям, представлены как прямое условие спасения и сохранения мира. При этом откладывание таких работ осмысляется как вина общины. Евфимий напоминает, что в Пиринеме начали строить храм, но затем «оплошали и окинули» это дело. Незавершенное строительство подается как проступок, за которым может последовать наказание. Предостережение формулируется предельно конкретно: «А толко за грѣхъ что Богъ и Пречистая Богородица спустит от лица своего, не пощадит и от небеснаго огня за умножение грѣхъ, тогда не понадобится ли?! Чаю, будет понадобится!» [2, с. 228] Очевидно, что земные, хозяйственные действия воспринимаются как духовные обязанности, а их исполнение напрямую соотносится с будущей судьбой общины.

Итак, в «Видениях» Смута не представлена в виде конкретных политических реалий и фигур, она понимается прежде всего как постоянная угроза нападений, разорений и молнии. Кроме того, через сакрализацию повседневного «Видения» интерпретируют Смутное время как Божье наказание за грех народа, совершаемый в повседневной жизни. Важно, что такая интерпретация реализуется благодаря особой повествовательной организации, которая обеспечивает раскрытие видений-откровений для общины.

В исследуемый памятник входят десять видений Евфимия, относящихся к 1611–1614 гг. Почти каждое видение открывается четким указанием на время и место: «Лѣта 7119 въ 7 ко второй недели Великаго поста... ко второй суботѣ... к воскресению Христову в трапезѣ у святые великомученицы Екатерины» [2, с. 220], «в то воскресенье» [2, с. 220], «в другой церкви» [2, с. 222], «Лѣта 7120-го декабря въ 6 день. На Болшей Пънегѣ, в Чаколскомъ стану, Рождества Пречистые Богородицы в приходе на память иже во святыхъ отца нашего Николы Мирликийскихъ чудотворца, в постъ Филиповъ святыхъ апостолъ... В церкви святые великомученицы Екатерины» [2, с. 224], «Того же 120-го году на память иже во святыхъ отца нашего Николы Мирликийскаго чудотворца» [2, с. 226], «в церкви великомученицы Екатерины» [2, с. 228], «Лѣта 7121-го в первую неделю Петрова поста Рождество Пречистые Богородицы в Чаколѣ... в дому своемъ, в ызбѣ» [2, с. 230], «Лѣта 7121-го Болшие Пинеги, Чаколскаго стану, Рождества Пречистой Богородицы приходе... въ Петровъ постъ и Павловъ святыхъ апостолъвъ воскресенье Христово» [2, с. 230], «Лѣта 7122-го декабря въ 26... первые недели по Рождествѣ Христовѣ» [2, с. 232], «того же 122-го в ту же в первую неделю по Рождествѣ Христовѣ» [2, с. 234]. В ряде случаев указывается только

на время или только на место, поскольку соответствующий эпизод непосредственно продолжает предыдущий.

Характерно, что указание на время и место почти всегда сопровождаются обозначением конкретного богослужебного действия: «на обѣдни» [2, с. 220], «воскресенскую заутреню» [2, с. 228], «отстоявъ святую литургию и над кануномъ тропари и "Свято" отговоря» [2, с. 230]. Таким образом, в этих летописных по характеру формулах сразу соединяются календарный, локальный и литургический планы. Видения включаются в приходскую церковную повседневность, в ситуации службы, исповеди, причастия, трапезы, то есть в те моменты, когда весь «мир» собирается вместе. Это существенно для того, чтобы превратить видения в публичные, засвидетельствованные откровения. В одном из эпизодов публичность происходящего прямо отмечена: «при всем православном христианствѣ» [2, с. 224].

В подавляющем большинстве случаев местом видений является церковь. Именно там Евфимий участвует в церковной службе и переживает «труссы». Например, в четвертом откровении его тело под воздействием высшей силы движется от Царских дверей к Северным, а затем к иконе Пречистой Богородицы Одигитрии, которая находится между Царскими дверями и Северными. Вместе с тем видение и откровение не ограничиваются пределами церкви. В одном частном откровении высшая сила выносит Евфимия в окрестности Чакольского погоста, где расположены бедные бобыльские дворы и продают пиво. В другом случае видение (также частное) разворачивается в избе Евфимия. Кроме того, видения Пелагии и ее матери также происходят в их доме. Значит, сверхъестественное прямо вторгается в повседневный мир. Кроме этих мест, где происходят видения, в памятнике регулярно упоминаются реальные топонимы, в том числе Большая Пинега, Чакольский стан, Двина, Тойма, Пиринемь. Это закрепляет происходящее в конкретном севернорусском пространстве.

Первое, седьмое и девятое из видений Евфимия оформлены как личный опыт визионера: сакральное обращено к нему одному и переживается им в одиночестве. Однако в этих эпизодах последовательно подчеркивается связь откровения с последующим извещением в «мире». Так, в первом видении Евфимий сразу сообщает о пережитом своему духовному отцу Феофилакт и предлагает служить молебн. В седьмом видении сакральная сила упрекает его за молчание («не говоришь моего наказания в мирѣ» [2, с. 230]), тем самым вновь утверждая необходимость свидетельства. Наконец, девятое видение непосредственно предваряет десятое, где Евфимий уже открыто произносит откровение перед общиной. В других семи эпизодах откровение разворачивается в присутствии приходского «мира». При этом Богородица и святые не являются непосредственно всей общине. Сакральное слово передается через фигуру Ев-

фимия. Итак, в «Видениях» выстраивается устойчивая схема передачи откровения: под воздействием Богородицы и святых сакральное нисходит на визионера как внутренний опыт и телесное «тружание», которое почти сразу выводится наружу и предъявляется «миру». В этом процессе участвуют несколько действующих сторон: высшая сила, визионеры и приходской «мир», включая духовенство и поп Феофилакт.

Евфимий от первого лица произносит слова Богородицы, которые называют грех народа и содержат призыв к покаянию и активному действию. При этом он постоянно подчеркивает, что говорит не по собственной воле, и тем самым подтверждает источник и авторитет своих слов: «А Пречистая мною волна и вельла говорить» [2, с. 222], «А Пречистая мною, грѣшникомъ, волна» [2, с. 222], «не сам яз затѣяль, Спас да Пречистая мною вольна и владѣть мною и языком моимъ» [2, с. 234].

В памятнике постоянно и подробно описывается движение тела Евфимия, которое означает наказание за грех: «И не вѣдаю, меня понесло, и не вѣдаю, повело, а ноги не дотыкаются до земли» [2, с. 220], «сердце здрожало, и рука правая здрожала, и левая, и заломило голову назад к ногам» [2, с. 220], «ногу у меня лѣвую заломило вверхъ и меня здымало» [2, с. 222], «взяла невидимая сила того Еуфимия, на хребет заломило и понесло на одной ногѣ от Царских дверей» [2, с. 224], «поворотил его на запад лицом» [2, с. 224], «того Еуфимия... всяко крѣтало: и наперед, и назад, и на бок ломало» [2, с. 226] и т. п. Такие детали, в первую очередь, передают внутреннее переживание визионера и свидетельствуют о его зависимом положении от высшей силы. Во-вторых, они делают откровение наблюдаемым и тем самым переводят внутренний опыт в публичное событие. В повествовании постоянно звучит мотив свидетельства. И повествование от третьего лица, и прямая речь Евфимия напоминают, что происходящее видят другие. Повторяются формулы: «мир то все видѣль, как меня тружало» [2, с. 222], «миръ то все видѣль, тот мой трудъ» [2, с. 222], «мир то видѣль: и поп, и дьячки, и мужи, и жены» [2, с. 222]. Приводятся свидетельства достоверности происходящих событий, подтвержденные прихожанами: «А тѣ люди, которые были в церкви в платьѣ неподобном, и тѣ винулись: «Так было»» [2, с. 224], «у нас про то сыскалось: что робята меж собою укорялись, а жены траву жали в кусте и то слышали» [2, с. 232] и т. д. Таким образом, видение не замыкается в личном опыте и не остается «сном», а сразу разворачивается как событие, происходящее на глазах у людей. Оно оказывается одновременно прожитым и увиденным.

Приходской «мир» в видениях является не только наблюдателем «тружания» Евфимия, но и адресатом обличений и назиданий Богородицы, направленных на бытовую практику. В речи Евфимия содержатся прямые обращения к людям: «вы, православные крестьяне» [2, с. 222], «многой мир» [2, с. 222], «Народ Божей! Обратите-

ся, покайтесь, обратитесь!» [2, с. 224], «Обратитесь, миръ, окаянники, согрѣшили, де, вси» [2, с. 232]. Здесь народ представлен как единое целое, которое должно отвечать за «миръское согрѣшение».

Соответственно, в памятнике фиксируется то, как сакральное слово воспринимается приходским «миром». Реакция общины неоднородна. В некоторых случаях происходящее сразу принимается как истинное и не вызывает возражений: «народ стоя, ничтоже глаголя, толко и говоря, де, «Господи, помилуй!»» [2, с. 224], «у нас в Чаколь то мир видѣль, и порадели, и вѣру от чиста сердца ко Спасу и Пречистой Богородице подержали» [2, с. 234]. Однако «мир» не всегда готов признать телесное «тружание» Евфимия и его речь как подлинное действие высшей силы. Сакральное слово вызывает и недоверие. Например, крестьянин Петр постоянно обвиняет визионера в том, что тот «воруетъ... дуростию» [2, с. 234]. Из-за этого «тружание» постигает его дочь Пелагию, которой являются Артемий Веркольский и Параскева Пиринемская. По их повелению она побуждает отца примириться с Евфимием, и Петр действительно меняет свое отношение. Как сказано в тексте, «Петръ ту свою дочь привозил к церкви, и велѣль молебен пѣти, и съ Еуфимьемъ прощался со слезами» [2, с. 236]. Подлинность происшедшего опять подтверждается «миром»: «И то тружание сказалъ в народе в трапезѣ подлинно, как написано здѣсь» [2, с. 236]. Дополнительное подтверждение дает и видение матери Пелагии Ульяны: она видела, «как над тою своею дочерию, де, сила» [2, с. 236]. Показано, что сакральное слово в «Видениях» не просто «передается» от Богородицы через визионера к «миру», а сталкивается с живой реакцией — от доверия до сопротивления, которое влечет и новые видения, новые обличения и назидания.

Стоит отметить, что Пелагии являются именно Артемий Веркольский и Параскева Пиринемская. Оба святы относятся к севернорусской традиции местного почитания. Артемий Веркольский — праведный отрок из крестьянской среды. Вокруг его гробницы в XVII веке сложился устойчивый региональный культ, нашедший отражение в агиографии. Параскева Пиринемская также воспринимается как «своя» северная святая. Ее почитание существовало главным образом в форме местного предания и записей о чудесах и не получило общецерковного подтверждения. Их явление вписывает памятник в конкретную религиозную среду Пинежского края. Кроме того, оба святы являются отроческими фигурами и по возрасту соотносятся с Пелагией. Это прямо отмечено и в самом тексте: в видении Ульяне Артемий прямо назван «млад». В севернорусском почитании оба святы осмысляются прежде всего как покровители детей. Н.В. Савельева отмечает, что через болезнь и вразумление ребенка святы воздействуют на поведение взрослых. [10, с. 268] Тем самым видения Пелагии и ее матери усиливают достоверность происходящего: откровение

подтверждается не только словами Евфимия, но и опытом других людей того же «мира», в том числе через обращение к «своим» северным святым.

Особого внимания заслуживает образ визионера Евфимия. В «Видениях» он не представлен как человек с духовным авторитетом или общественной репутацией. Напротив, он назван максимально буднично: «крестьянин», «Еуфимей Федоров сын», «по прозвищу Елка». Указание прозвища подчеркивает устную повседневную среду и то, что речь идет именно о «своем» человеке общины. Примечательно, что памятник избегает сакрализации личности визионера. В отличие от «Повести о Черногогорском (Красногорском) монастыре», где тот же Евфимий назван «христоролюбив муж» [8, с. 90], здесь не говорится ни о его добродетелях, ни о праведности и избранности для воплощения высшей воли. Такое решение соотносится с наблюдением Н.И. Прокофьева: в древнерусской традиции видений визионер мыслится как праведный человек. Персонажи из крестьянской или посадской среды либо не допускались в текст, либо подвергались существенной переработке. Лишь в эпоху Смуты, на фоне ослабления институционального церковного надзора и демократизации жанра видения, в литературу входят нетрадиционные носители откровений. [9, с. 37]

В «Видениях» Евфимий функционирует как медиатор воли высшей силы, стоящий на грани земного и потустороннего миров: сакральное действует не по причине его личных качеств, а через него. При этом визионер сохраняет свою социальную принадлежность и не отделяется от повседневного мира. Он живет среди людей, смущается перед ними, боится их осуждения и легко теряет решимость говорить. Существенное место занимает мотив внутреннего колебания: визионер несколько раз замолкает, затем снова возвращается к своей миссии. Это колебание каждый раз связано с конкретной ситуацией. Например, в одном эпизоде старец Амфилофей упрекает его с «рѣяни, кручиною»: «Ты, де, сталъ попом указывати!» [2, с. 226], «Какой, ли, де, ты!» [2, с. 226]. После этого Евфимий, как он сам признает, испугался и замолчал: «И я, Еуфимей, того усташася, поослаб и не учаль, было, в мирѣ говорити, как мнѣ стало стыдно, да не говорилъ и до нынѣшняго видѣния и тружания» [2, с. 226]. Эта формула ясно раскрывает психологическую природу его молчания. Евфимий не выдерживает давления со стороны духовного авторитета и одновременно стесняется перед «миром», который не готов признать за крестьянином право говорить назидательные слова. В следующем видении его позиция изменяется. Евфимий лично обращается к высшей силе с просьбой сделать откровение явным для общины: «не пощади в том, чтобы мое сновидение в мирѣ было явно, что и прежнего моего явления и труда моего не помнят...» [2, с. 228]. Прежняя слабость уступает пониманию ответственности за забытые «миром» обличения и назидания. Дальше визионер показывает свою готовность вновь говорить и терпеть:

«Пощади, Пречистая Богородица, рад тебѣ страдати и в мирѣ извъщати, что повелѣла, вѣрою и правдою» [2, с. 228]. Однако эта готовность не закрепляется окончательно. В памятнике вновь появляется эпизод, где Евфимий замыкается и отступает. Богородица вновь является и упрекает его за молчание: «про что, де, ты опустился и ослабѣл, не говоришь моего наказания в мирѣ?» [2, с. 230]. Евфимий вновь повторяет формулу готовности: «рад...тружати и извъщати!» [2, с. 230]. Тем не менее, позднее он прямо признается: «почал Божию благодать в себѣ таити и Пречистые Богородицы наказаная в мирѣ не почал сказывати для мирского сумнѣния и осуду» [2, с. 230]. Таким образом, страх сомнения и осуждения со стороны окружающих становится устойчивым мотивом поведения визионера.

Такое повторяющееся колебание Евфимия композиционно обеспечивает развертывание повествования. Молчание визионера каждый раз вызывает новое вмешательство свыше: появляется очередное видение, усиливается «тружание», и Евфимий снова вынужден говорить перед людьми. Само колебание визионера подчеркивает необходимость постоянного напоминания и вразумления. Если даже медиатор сакрального слова легко уклоняется от порученной ему миссии, то «мир», не имеющий прямого опыта видения, нуждается в постоянном назидании. Вместе с тем страх, стыд и колебания между долгом и сомнением важны для понимания общей поэтики памятника. Они свидетельствуют о внимании писателя к индивидуальному сознанию в его изменчивости. Как отмечено Д.С. Лихачевым, в литературе XVII века человек все чаще воспринимается как конкретная личность, включенная в быт и общество [5, с. 181].

Схема передачи откровений, лежащая в основе повествовательной организации «Видений», не сводится к тому, что сакральное слово нисходит на Евфимия и через него обращается к «миру». В памятнике последовательно подчеркивается, что обличения и назидания должны быть не только произнесены, но и закреплены. «Бѣлые люди» требуют, чтобы услышанное не оставалось внутри общины: «велят извъщати в народѣ, и велят, написывая, розсылати по всем градом и по волостем» [2, с. 226]. Таким образом, само откровение сопровождается требованием его распространения. Исполнение этого требования связано со священником Феофилактом. Он входит в повествование прежде всего как участник происходящего. Откровения разворачиваются на фоне совершаемой им службы; Евфимий обращается к нему, просит петь молебен, пересказывает виденное. Одно видение оформлено как рассказ духовному отцу. Вместе с тем именно он назван писцом. В конце одного видения указано: «Писал поп Феофилактъ своею рукою» [2, с. 224]. Это позволяет предположить, что текст «Видений» строится на основе записи Феофилактом. Поскольку до

нас дошла лишь одна рукопись памятника, невозможно установить, принадлежала ли эта запись историческому Феофилактору или же его образ специально создается в качестве авторитетного церковного свидетеля. Тем не менее само указание на акт письменной фиксации еще сильнее закрепляет истинность откровений, и одновременно расширяет границы того мира, которому адресовано откровение. Речь идет уже не только о Чаколе. Видения включены в общее пространство Русской земли.

В заключение «Видения Евфимия Чакольского» — севернорусский памятник начала XVII века, построенный как цикл видений-откровений, обращенных к приходской общине Чаколы. Проведенный анализ позволяет выявить основные особенности осмысления Смуты в «Видениях». Смута предстает как совокупность угроз, непосредственно затрагивающих жизнь общины Чаколы, и преимущественно понимается как Божье наказание за грех народа; при этом грех соотносится с нарушениями должного порядка повседневной жизни. В результате бытовые действия в видениях-откровениях становятся предметом обличения и назидания и приобретают религиозный смысл. В этом состоит сакрализация повседневного.

Эта интерпретация Смуты реализуется через повествовательную организацию «Видений». Видения вводятся через точные указания на время и место, закрепляющие происходящее в повседневной жизни общины. Внутри видений складывается устойчивая схема передачи сакрального слова: высшая сила является визионеру; Евфимий переживает телесное «тружание», произносит слова Богородицы и святых; приходской «мир» становится одновременно свидетелем происходящего и адресатом сакрального слова. Так видение превращается в публичное назидание и сталкивается с реакцией «мира», который может его принять или отвергнуть. В схему передачи откровения входит и письменная фиксация откровений, приписанная попу Феофилактору.

Образ Евфимия занимает в этой схеме особое положение. Будучи медиатором между высшей силой и приходским «миром», он изображается как простой крестьянин, испытывающий страх осуждения со стороны окружающих. Его колебания создают внутреннюю динамику повествования и композиционно обеспечивают повторяемость откровений.

Выводы статьи могут представлять интерес для исследователей древнерусской литературы XVII века, в особенности для специалистов, изучающих поэтику жанра видений. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в сопоставлении «Видений Евфимия Чакольского» с другими видениями Смутного времени, что позволит выявить устойчивые и вариативные черты жанра видения начала XVII века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемий Веркольский // Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Т.3: Анфимий — Афанасий. Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2001. С. 463–465.
2. Видения Евфимия Чакольского 1611–1614 гг. / подгот. Н.В. Савельевой // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 14: Конец XVI — начало XVII века. Санкт-Петербург: Наука, 2006. С. 220–237.
3. Двинской летописец // Полное собрание русских летописей. Т. 33. Ленинград: Наука, 1977. С. 148–221.
4. Житие Артемия Веркольского // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 16: XVII век. Санкт-Петербург: Наука, 2006. С. 453–480.
5. Лихачев Д.С. Развитие русской литературы XI–XVII вв. Эпохи и стили // Избранные работы в 3-х томах. Т.1. Ленинград: Художественная литература, 1987. С. 24–260.
6. Островская М.А. Поморские видения 1611–1613 годов // Научный исторический журнал. 1914. № 4. Т. 2, Вып. 2. С. 61–75.
7. Параскева // Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Т. 54: Павел — Пасхальная хроника. Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2019. С. 600–602.
8. Повесть о Черногорском (Красногорском) монастыре / подгот. Н.В. Савельевой // Сказания XVII века о святынях, святых и подвижниках Русского Севера: Пинега и Мезень. Санкт-Петербург: Издательство Олега Абышко, 2010. С. 84–97.
9. Прокофьев Н.И. Образ повествователя в жанре «видений» литературы Древней Руси // Очерки по истории русской литературы: ученые записки Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина. Москва, 1967. Т. 256. Ч. 1. С. 36–53.
10. Савельева Н.В. Сказания о мезенских местночтимых святынях. Сказания XVII века о святынях, святых и подвижниках Русского Севера: Пинега и Мезень. Санкт-Петербург: Издательство Олега Абышко, 2010. 448 с.
11. Срезневский В.И. Отчет о поездке в Вологодскую губернию (май–июнь 1901 г.) // Известия Отделения Русского языка и словесности Императорской Академии наук. 1902. Т. 7. Кн. 4. С. 181, 232–272.
12. Тетрадь о чудесах Параскевы Пиринемской / подгот. Н.В. Савельевой // Сказания XVII века о святынях, святых и подвижниках Русского Севера: Пинега и Мезень. Санкт-Петербург: Издательство Олега Абышко, 2010. С. 369–376.

© Чжун И (st120890@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ПСИХОЛОГИЗМ В НОВЕЛЛЕ АНДРЕ МОРУА «ТАНАТОС ПАЛАС ОТЕЛЬ»

ARTISTIC SPACE AND PSYCHOLOGY IN THE NOVEL BY ANDRE MAUROY "THANATOS PALACE HOTEL": LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECT

**Yu. Chudinova
G. Shatokhina
A. Akhmedova**

Summary: The article is devoted to the linguistic means of enclosed space in the novel by the French novelist Andre Mauroy "Thanatos Palace Hotel". The focus is on spatial and temporal landmarks that organize the connection between the author, the hero, and the reader. The author focuses on deictic markers (demonstrative pronouns and adverbs), the vocabulary of closeness and vertical/horizontal movement, as well as syntactic structures that convey the inner state of the protagonist. The purpose of the work is to identify how linguistic mechanisms are involved in the formation of psychological tension and the image of the "trap" into which the hero falls. The material was the original text of the novel in French. The research uses methods of linguistic stylistic and interpretative analysis. The results show that the space in Mauroy's novel is not a neutral background but acts as a projection of the character's inner world, his fear and loss of control. The conclusions can be applied in the analysis of other works of French psychological prose of the 20th century.

Keywords: Andre Mauroy, Thanatos Palace Hotel, artistic space, psychology, linguistic stylistics, deictic markers, enclosed space, syntax, French literature of the 20th century, compositional marker, chronotope.

Чудинова Юлия Валериановна

Кандидат филологических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
charas2003@mail.ru

Шатохина Галина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
galyaos@mail.ru

Ахмедова Адир Мажитовна

Ассистент, Астраханский государственный
университет им. В.Н. Татищева
adira199847@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена языковым средствам, замкнутого пространства в новелле французского прозаика Андре Моруа «Танатос Палас Отель». В центре внимания – пространственно-временные ориентиры, организующие связь между автором, героем и читателем. Автор сфокусировался на дейктических маркерах (указательные местоимения и наречия), лексике закрытости и вертикального/горизонтального движения, а также синтаксических структурах, передающих внутреннее состояние главного героя. Цель работы – выявить каким образом языковые механизмы участвуют в формировании психологического напряжения и образа «ловушки», в которую попадает герой. Материалом послужил оригинальный текст новеллы на французском языке. В исследовании используются методы лингвистического и интерпретационного анализа. Результаты показывают, что пространство в новелле Моруа не является нейтральным фоном, а выступает проекцией внутреннего мира персонажа, его страха и утраты контроля. Выводы могут быть применены при анализе других произведений французской психологической прозы XX века.

Ключевые слова: Андре Моруа, «Танатос Палас Отель», художественное пространство, психологизм, лингвистика, дейктические маркеры, замкнутое пространство, синтаксис, французская литература XX века, композиционный маркер, хронотоп.

Феномен замкнутого художественного пространства сформировался в результате длительного развития философии искусства и литературоведения. Немецкий философ Готхольд Эфраим Лессинг во второй половине XVIII века одним из первых, кто проанализировал фундаментальные различия между пространственными и временными видами искусства, показав, как литература, являясь искусством времени, способна создавать иллюзию пространства [1].

Эволюция феномена продолжилась в XX веке с появлением структурализма (Клод Леви-Стросс, Ролан Барт) и семиотики (Ю.М. Лотман, Умберто Эко), воспринимающих пространство не как пассивный фон, а как активный организующий элемент, сложную систему знаков и отношений, своего рода архитектурный план смыс-

ла литературного произведения. Свой особый вклад в изучении художественного пространства внес М.М. Бахтин, разработав теорию хронотопа, неразрывного единства временных и пространственных отношений в художественном произведении [2]. Дальнейшее развитие теории художественного пространства потребовало его типологизации. В рамках семиотического подхода Ю.М. Лотман выделил фундаментальную оппозицию «замкнутое – открытое» пространство [3]. Эта дихотомия породила исследования «закрытых миров» в литературе XX столетия: от комнат Кафки и бункеров Беккета до гостиничных номеров Агаты Кристи и отелей Андре Моруа. Для новеллистики характерна особая плотность замкнутого пространства. Малый объем требует максимальной семиотической насыщенности каждого элемента интерьера, жеста или взгляда.

Новелла как жанр, ориентированный на кризисную ситуацию и неожиданную развязку, часто помещает героя в предельно суженный, даже стерильный локус – кабинет, комнату, лифт, больничную палату, гостиничный номер, где пространство перестает быть пассивной декорацией и превращается в активного соучастника психологического конфликта. В этом контексте особый интерес представляет новелла французского писателя Андре Моруа.

Художественное пространство всего произведения телескопично, но остается «закрытым» для главного героя Жана Монье. Автор намеренно вводит ограничение уже в самом названии «Thanatos Palace Hôtel», где hôtel (отель) оказывается местом временного пребывания, а «Thanatos», крылатый демон смерти в греческой мифологии, семантически определяет границу.

Первый уровень

Трагическая история Жана Монье начинается в его банковском офисе на Манхэттене с падения биржевых котировок. Удушающая замкнутость и психологическое напряжение передаются через яркие образы: «Les cliquetis de leurs machines esquissaient un rythme de jazz. Par la fenêtre, on apercevait les immeubles géants de Manhattan. Les téléphones ronflaient et les rubans de papier, en se déroulant, emplissaient le bureau, avec une incroyable rapidité, de leurs sinistres serpentins couverts de lettres et de chiffres.» «Равномерный стук их печатных машинок напоминал джазовую композицию. В окне возвышались огромные небоскребы Манхэттана. Телефоны раскались, а зловещие серпантины бумажных лент, с неимоверной скоростью заполняли кабинет» (пер. автора).

«Rythme de jazz» джазовый ритм, символизирующий жизнь и свободу, превращается в механический аккомпанемент крушения; «les immeubles géants» гигантские небоскребы, олицетворяют безвыходность; «les rubans de papier sinistres serpentins» бумажные серпантины приобретают хтоническую символику. Офис перестает быть местом работы и становится капканом. Все лексические маркеры первого уровня художественного пространства новеллы передают ощущение надвигающегося финансового краха.

Второй уровень

Замкнутое пространство лифта банка, куда Жан Монье заходит после новости о крахе котировок, символизирует дальнейшее стремительное разрушение жизненных координат «les belles portes de bronze de l'ascenseur glissèrent. Down» «Красивые двери лифта скользнули. Вниз» (пер. автора). В отличие от офиса с его шумом, лифт представляет предельно суженый, герметичный объем, где нет ни движения воздуха, ни выхода, ни свидетелей. Моруа использует лифт как психологическую камеру, именно в этом тесном пространстве Жана Монье

настигает мысль о том, что его жена Фанни, бывшая секретарша, уйдет от него после банкротства. Вертикальное движение «ascenseur» вниз символизирует дальнейшее социальное падение с необратимыми последствиями.

Третий уровень

На следующее утро Жан Монье просыпается один. «Lorsque le lendemain matin, Jean Monier se réveilla seul, il se sentit sans courage» Данный локус контрастирует как с офисом (публичное пространство труда) и с лифтом (нейтральным пространством перехода). Если лифт зафиксировал момент катастрофы, то квартира фиксирует одиночество, подтвержденное отсутствием жены. Согласно семиотической модели Ю.М. Лотмана, домашнее пространство обычно маркируется как безопасное, «свое» [4]. Однако у Моруа эта оппозиция инвертируется, и квартира оказывается столь же враждебной. Самоубийство впервые входит в сознание главного именно здесь. Он смотрит в окно, традиционный символ границы между внутренним и внешним, мысленно репетируя прыжок: «Une chute de vingt étages? Combien de secondes? Trois? Quatre?» «Прыжок с двадцатого этажа? Сколько секунд? Три? Четыре?» (пер. автора). Воображаемые страдания передаются через лексику предельной интенсивности «atroces» чудовищные, нечеловеческие «anéanties» уничтоженная, аннигилированная. Этимологически «anéantir» восходит к «néant» «небытие, ничто». Указанные маркеры объективируют порог физического страдания, который субъект повествования оказывается неспособным преодолеть. Сам факт допущения мысли о самоубийстве может быть описан через понятие «прилог» (от греч. прикосновение, подступ), разработанное в аскетической традиции. Прилог есть «простое представление вещи», которое не зависит от воли и само по себе не является грехом» [5]. Это первая стадия возможного развития помысла, который может быть отвергнут или принят. Андре Моруа фиксирует именно эту стадию, Жан Монье допускает мысль о прыжке, визуализируя разбитое тело, но не переходит к действию. Однако ожидаемая кульминация нарушается резким нарративным разрывом. Депрессивный внутренний монолог сменяется бытовым действием. Герой идет в ресторан «alla déjeuner au restaurant...» и удивляется, что ощущает вкус пищи «s'étonna de trouver encore bon gout à des crêpes arrosées de sirop d'érable». Наречие «encore» «еще» вводит психологическую диссоциацию. Воображение репетирует смерть, а тело продолжает жить по законам повседневности. Вторая деталь «un journal sous le bras» газета под мышкой. В композиционной структуре новеллы газета выполняет функцию материального моста между квартирой и отелем. Именно в ней содержатся два письма, уведомление о дебиторской задолженности в 893 доллара, окончательно лишаящее героя финансовой надежды и странное письмо из «Thanatos Palace Hôtel», ставшее отправной точкой следующего действия. Письмо можно интерпретировать как частный случай «текста в

тексте», где содержится собственная границей, внутренней структуры и знаковой системой [6].

Четвертый уровень

Информационное пространство письма. Обращение «Cher Mr. Monnier» «Дорогой господин Монье!» демонстрирует двойственность. Прилагательное «Cher» имитирует персонализированное внимание, а сокращение «Mr.» подчеркивает формально-безличный характер послания. Восклицательный знак вместо традиционной запятой акцентирует подчеркнuto уважительное отношение. Уже на таких деталях задается амбивалентный тон. Первое предложение выстраивает бюрократическую логику преследования «nous possédons sur vous des renseignements». Отель ведет целенаправленный сбор данных о потенциальных самоубийцах. Далее следует риторическая фигура двойного отрицания «...n'êtes pas, sans avoir remarqué» не оставляющая адресату пространство для возражения. Смерть прямо названа «mort», но сразу смягчается эвфемизмом «délivrance» «избавление». Автор выстраивает манипулятивную дихотомию, эвфемистический ряд «s'endormir, ne plus se réveiller» контрастирует с натуралистическим описанием неудачных самоубийств «cerveau liquifié, membres paralysés». Страх перед искалеченным существованием становится главным аргументом в пользу услуг отеля. Самоубийство представляется как искусство, не терпящее дилетантства «le suicide est un art qui n'admet ni la médiocrité ni l'amateurisme». Отель предстает как академия корректной смерти, предлагающая «опыт», экзистенциальный продукт высокого качества.

Пространственная логика письма закрепляется указанием на границу США и Мексики как на юридическую лагуну, где смерть разрешена. Отель присваивает себе моральный авторитет «de nos frères humains», апеллируя к «долгу» и «братству», превращая убийство в акт гуманизма. Смерть описывается языком промышленного производства «habileté technique», «succès ininterrompus», «deux milles clients», «dosage minutieux», «résultats immédiats» и маркетинга «forfait, prix le plus bas possible,

forfait». Апогеем цинизма становится упоминание о неизвестной продолжительности пребывания. Клиент оплачивает не услугу, а полную потерю контроля. Финальные строки письма имитируют туристический буклет: станция, автобус отеля, просьба сообщить о прибытии за два дня, телеграфный адрес. Клиент едет не умирать, а в отпуск, из которого не возвращаются. Реакция главного героя после прочтения сознательно приглушенная «Jean Monnier prit un jeu de cartes et les disposa pour une réussite que lui avait enseignée, Fanny» «Жан Моннье взял колоду карты и разложил пасьянс на удачу, как научила его Фани» (пер. автора). Переход от письма к карточному пасьянсу знаменует смену семиотического кода, когда герой покидает пространство языка и входит в пространство жеста. Если письмо апеллировало рациональному выбору, то пасьянс символизирует передачу решения во власть случайности и отказ от воли. Карточный расклад становится прощанием с прошлым и метафорой судьбы.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что художественное пространство в новелле Андре Моруа организовано как последовательность сужающихся локусов, где каждый уровень вносит свой вклад в психологизм. Офис создает механическую духоту, лифт ощущение вертикального падения, квартира интроспективную паузу и фиксацию прилога, письмо риторику коммерческой смерти, а письмо ритуализированную отсрочку решения. Все уровни объединены общим прием-проекцией внутреннего состояния главного героя на внешние объекты. Психологизм оказывается вынесенным вовне, что составляет жанровое и стилистическое своеобразие новеллы. Пространство выступает активным участником трагедии. Андре Моруа фиксирует поворотный момент в европейском сознании, когда смерть перестает быть делом героев, самоубийц и святых, становясь рыночным продуктом из каталога. Отель «Танатос палас» изображен как пространство, где смерть депатологизируется, эвфемизируется, бюрократизируется и упаковывается в курортный пакет. Однако финальный жест главного героя оставляет решение открытым, перенося его из сферы рационального выбора в сферу случая и судьбы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лессинг Г.Э. Лаокоон, или о границах живописи и поэзии. Перевод Е.Эдельсона (под ред. Н.Н. Кузнецовой) / Г.Э. Лессинг // Избранные произведения. – М.: Издательство Худож. лит., 1953. – С. 459.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе / М.М. Бахтин // М.: Издательство Худож. лит., 1975. – С. 121.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // М.: Издательство «Искусство», 1970 – С. 265-279.
4. Сорский Нил. О мысленной в нас брани / под ред. Л. Чутковой // Изд.: Сибирская Благовонница, 2006 – С. 45.
5. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. / Ю.М. Лотман // М.: Издательская группа «Прогресс», 1992 – С. 104-1114.
6. Моруа Андре. Карьера и другие рассказы (на французском языке) / под ред. Р. Кабина // М.: Издательство «Прогресс», 1975 – С. 97–120.

© Чудинова Юлия Валериановна (charas2003@mail.ru), Шатохина Галина Николаевна (galyaos@mail.ru),
Ахмедова Адира Мажитовна (adira199847@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Akhmedova A. – Assistant, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Ambaryan S. – Postgraduate student, Armavir State Pedagogical University; Teacher, MBOU Secondary school № 15 named after Tambiev Vladimir Grigorievich, Armavir

Borisyuk A. – Candidate of Historical Sciences, Research Fellow, Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities

Buneeva O. – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Burdina S. – Doctor of Philology, Professor, Perm State National Research University

Chernobrov A. – Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

Chudinova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Demidov M. – postgraduate student, The Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts

Dertynova E. – Senior Lecturer, FSBEI of Higher Education Kalmyk State University, Elista

Dorzhieva D. – Candidate of Philology. Associate Professor of the Higher Attestation Commission, FSBEI of Higher Education Kalmyk State University, Elista

Du Benyui – Postgraduate student, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg

Fadeev A. – Postgraduate Student, Pushkin Leningrad State University

Fan Yuwen – Postgraduate student, St. Petersburg State University

Fayzieva G. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Fazliahmetov I. – Postgraduate Student, Ufa University of Science and Technology

Gaev M. – Postgraduate student, Ural State Forestry Engineering University

Gasnov A. – Graduate student, People's Friendship University of Russia

Gorbachev A. – postgraduate student, Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Gorelik P. – Candidate of philological sciences, associate professor, South Ural State Medical University of the Ministry of Health, Chelyabinsk

Gribkova Zh. – Postgraduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University

Our authors

Han Xue – postgraduate student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

Kartashova A. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

Kasyanova L. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Khadizova M. – Graduate student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Khomutova I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State Social University

Kostyuk A. – Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Kozlov F. – Diplomatic Academy of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Krasikov A. – Vice-Rector for Scientific and Methodological Work, Senior Lecturer, Vologda Theological Seminary; Postgraduate student, Theological Faculty of St. Tikhon's Orthodox University for Humanities

Kudashova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Kurzhakova T. – Postgraduate student, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Lazartseva A. – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Levitskaya I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University

Li Shu – Postgraduate, Saint Petersburg State University

Li Yunzhuo – Postgraduate, Patris Lumumba Peoples Friendship Russian University

Lobov A. – Lecturer, Ryazan College of Electronics

Lopatkina E. – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Makoyeva F. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RTU MIREA, Moscow

Mavrina N. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, South Ural State Medical University of the Ministry of Health, Chelyabinsk

Meng Wei – Lecturer, Deputy Dean of the Faculty of European Languages Xi'an International University

Morozova A. – FSBEI of Higher Education Kalmyk State University, Elista

Moskalenko O. – Adjunct, Zhukov Military Order Academy of the National Guard of the Russian Federation, Saint Petersburg

Navasheva V. – Senior Lecturer, FSBEI of Higher Education Kalmyk State University, Elista

Nenarokova M. – Doctor of Philology, Leading Researcher at the A.M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences; Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Nizhegorodtseva E. – Postgraduate Student, Irkutsk State University

Pospelov D. – Candidate of psychological sciences, Associate professor, Vice-rector, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kherson Technical University, Genichesk

Rusakova M. – Candidate of philological sciences, associate professor, South Ural State Medical University of the Ministry of Health Chelyabinsk

Sat A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Center of the Russian Language MSU-PPI in Shenzhen, Shenzhen, China

Shatokhina G. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Shevelkov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, National Research Center Moscow State University of Civil Engineering

Shuklin K. – Applicant, Kursk State University

Shustova S. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State National Research University

Siutkina N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Song Bijun – Post-graduate student, Perm State National Research University

Volkov N. – Russian State University for the Humanities

Wang Yingchen – Postgraduate student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Wei Jiaqi – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Wu Qiong – Postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Yakovleva S. – Graduate student, Novosibirsk State Pedagogical University

Yang Tao – Associate Professor, Jiangxi Province Professional Institute of New Energy Technology, China; Postgraduate Student, Altai State University

Zakharova A. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Zenchenkov I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Donetsk State University; Institute of Physical Culture and Sports

Zhong Yi – Postgraduate, Saint Petersburg State University

Zubarev P. – Assistant, Russian University of Transport

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).